

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom V

**Myśl o wychowaniu.
Teorie i zastosowania edukacyjne**

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume V

**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, Polska

Wiceprzewodniczący – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski, Polska

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

Prof. 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-Gołąb, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Wrońska, Polska

Prof. Paed Dr. Vasil Gluchman, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

Prof. Paed Dr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstancy Filozofa w Nitrze, Słowacja

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

Prof. Paed Dr. Igor Kominarec, PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. Paed Dr. Jozef Liba PhD, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

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

Prof. Dr. hab. AkademiK, Mykoła Jewtuch, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Prof. Paed Dr. Jozef Pavelka, CSc., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. dr hab. Jurii Pelek, 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. Istvan Schmercz, Uniwersytet w Nyiregyhaza, College of Nyiregyhaza, Węgry

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

Redaktorzy językowi:

Język polski:

Prof. dr hab. Kazimierz Ozóg, 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 V

Myśl o wychowaniu.

Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume V

The thought about upbringing.

Theories and educational use



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2017**

Recenzent wydania
Prof. dr hab. RYSZARD BERA

Opracowanie redakcyjne i korekta
ANNA SZYDŁO

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
AGNIESZKA SZCZEPAŃSKA-PĄCZEK

Projekt okładki
GRZEGORZ WOLAŃSKI

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

Prace są dostępne online w międzynarodowej bazie danych CEJSH
<<http://cejsh.icm.edu.pl>>

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego Rzeszów 2017

ISBN 978-83-7996-535-9

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

1505

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 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. 25,25; ark. druk. 24,125; zlec. red 143/2017
Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

Contents	7
Wprowadzenie	9

Część I

HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Jan Szmyd , Nowoczesny konsumpcjonizm – zmiana kondycji ludzkiej i jakości życia. Wyzwania społeczne i pedagogiczne.....	13
Kazimierz Rędziński , Działalność Koła im. Bernarda Goldmana Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1905–1914)	37
Roman Pelczar , System kar i nagród w szkołach ludowych w Galicji	51
Krzysztof Jakubiak , Życie i wychowanie w rodzinach polskich w XIX i na początku XX wieku	77
Jerzy Potoczny , Teatry włościańskie w Galicji autonomicznej – geneza powstania, działalność i znaczenie społeczno-kulturowe	93

Część II

AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA

Kazimierz Szmyd , Wartości i antywartości. W stronę szkoły aksjologicznie uniwersalnej.....	113
Łukasz Chodorowski , Kulturowe i poznawcze źródła (uwarunkowania) sporu o dopuszczalność aborcji – konteksty filozoficzne i edukacyjne	134
Łukasz Brózda , Podmiotowość w wychowaniu – perspektywa personalistyczna.....	154

Część III

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Tomasz Gosztyła, Elżbieta Trubiłowicz , Postawy rodzicielskie samotnych matek dzieci z autyzmem oraz matek dzieci neurotypowych	169
Zofia Frączek , Child's rights and their respecting in perception of teachers	181
Barbara Lulek , Powinności – pozory – inicjowanie działania. Wyznaczniki relacji rodziców z nauczycielami w szkołach podstawowych	198

Sławomir Cudak , Preferowane wybory przyszłych związków małżeńsko-rodziny- nych przez dorastającą młodzież.....	216
Ewa Markowska-Gos , Szczęście małżeńskie mieszkańców Podkarpacia – wybrane aspekty.....	227

Część IV

PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Krystyna Barłóg , Poczucie sensu życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.....	255
Małgorzata Marmola , Style radzenia sobie ze stresem przez matki dzieci z niepeł- nosprawnością.....	267
Zbigniew Chodkowski , Zarys charakterystyki komunikacji interpersonalnej, moż- liwe zakłócenia i bariery.....	282
Iciár Nadal García, Carmen Fernández Amat, Francisco José Balsera Gomez , Emotional education in teacher training through music.....	295

Część V

UNIwersYTETY I SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

Tadeusz Aleksander , Funkcjonowanie studiów podyplomowych w warunkach zmien- nej społeczności.....	307
Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , Szkoła wyższa jako instytucja wyrównująca szanse funkcjonowania społecznego osób niepełnosprawnych.....	346
Juan Ramón Soler Santaliestra, Rebeca Soler Costa , A case study for the design and development of pedagogical awareness in the Teacher Training Master's De- gree: didactic strategies and methodology.....	358
Rebeca Soler Costa, Juan Ramón Soler Santaliestra , Using modern technologies in educational counselling in high schools in Spain (web application- e-portfolio)...	370
Recenzenci i procedura recenzowania.....	384
Indeksacja w bazach danych.....	385

CONTENTS

Introduction.....	9
-------------------	---

Part I

HISTORICAL CONTINUITY AND CHANGE IN EDUCATIONAL THOUGHT

Jan Szmyd , Modern consumerism – change of human condition and value of life. Social and pedagogical challenges.....	13
Kazimierz Rędziński , Activity of Bernard Goldman Circle of the Association of Folk School in Lviv (1905–1914)	37
Roman Pelczar , System of penalties and rewards in folk schools in Galicia.....	51
Krzysztof Jakubiak , Life and upbringing in Polish families in XIX and at the be- ginning of XX century.....	77
Jerzy Potoczny , Peasant theaters in autonomus Galicia – genesis, activity and socio- -cultural meaning.....	93

Part II

AXIOLOGICAL AND SOCIAL AREAS OF UPBRINGING AND HUMAN DEVELOPMENT

Kazimierz Szmyd , Values and anti-values. Towards axiologically universal school... 113	113
Lukasz Chodkowski , Cultural and cognitive sources (conditioning) of dispute about acceptability of abortion-philosophic and educational context.....	134
Lukasz Brózda , Subjectivity in education in the sense of personalization	154

Part III

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

Tomasz Gosztyła, Elżbieta Trubiłowicz , Parental attitudes of single mothers of children with autism and mothers of neurotypical children	169
Zofia Frączek , Child's rights and their respecting in perception of teachers	181
Barbara Lulek , Duties – appearance – initiating actions. Determinants of parents and teachers relations in primary schools.....	198
Sławomir Cudak , Marital and family relationship preferred by youth	216

Ewa Markowska-Gos , Marital happiness of inhabitants of Podkarpacie region – chosen aspects	227
--	-----

Part IV

PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Krystyna Barłóg , Sense of life of the family with a child with intellectual disability	255
Malgorzata Marmola , Styles of coping with stress by mothers of children with disabilities.....	267
Zbigniew Chodkowski , The outline of the characteristics of interpersonal communication, possible interferences and barriers	282
Iciar Nadal García, Carmen Fernández Amat, Francisco José Balsera Gomez , Emotional education in teacher training through music.....	295

Part V

UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES

Tadeusz Aleksander , Functioning of postgraduate studies in variable society	307
Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , Higher school as an institution levelling the chance of social functioning of people with disabilities	346
Juan Ramón Soler Santaliestra, Rebeca Soler Costa , A case study for the design and development of pedagogical awareness in the Teacher Training Master's Degree: didactic strategies and methodology.....	358
Rebeca Soler Costa, Juan Ramón Soler Santaliestra , Using modern technologies in educational counselling in high schools in Spain (web application- e-portfolio)	370
Reviewers and procedure of reviewing.....	384
Indexing in data bases.....	385

WPROWADZENIE

Sądzymy, że kolejny, piąty już, numer periodyku pedagogicznego (w jakimś sensie jubileuszowy), może napawać redaktorów pisma pewną satysfakcją, ale i koniecznym namysłem nad zgromadzonym doświadczeniem wydawniczym. Bierze się ono przede wszystkim stąd, że udawało się przezwyciężać różnorodne trudności, które zwykle towarzyszą tego rodzaju pracy. Można również uznać, że udało się utrzymać zdefiniowany na początku profil problemowy pisma integrującego różne odłamy pedagogiki w perspektywie antropologicznej, kulturowej i edukacyjnej. Mimo interdyscyplinarnego kształtu pisma, sięgającego do różnorodnych subdyscyplin w kręgu nauk o wychowaniu udało się zachować w pewnym stopniu uniwersalność przedsięwzięcia.

Przypomnijmy, że wychodziliśmy z założenia, zgodnie z którym dyferencjacja pedagogiki w stronę nazbyt wielu szczegółowych subdyscyplin wywołuje ważny postulat metodologiczny, poznawczy i praktyczny dotyczący zachowania jej holistycznego charakteru jako nauki o człowieku i wielości dróg urzeczywistniania jego rozwoju. Zatem integralnie pojęta wiedza humanistyczna i społeczna powinna być podporządkowana uniwersalnej perspektywie rozwoju człowieka. Takie stanowisko wydaje się w pełni uprawnione, gdyż zwłaszcza obecnie istnieje zagrożenie dominacją instrumentalnych, technologiczno-behawioralnych zabiegów w pseudowychowawczym i pozarefleksyjnym przystosowaniu człowieka do coraz bardziej zdehumanizowanej cywilizacji. Tak rozumiana opozycja intelektualno-pedagogiczna wydaje się pożądana, choć zdajemy sobie sprawę, że realizacja tego postulatu jest trudna i w różny sposób rozumiana.

Pismo dąży do uwzględniania różnych perspektyw pedagogicznych i edukacyjnych, obejmuje spojrzenie historyczne, ale i progresywne, perspektywę antropologiczną, etyczną, aksjologiczną oraz psychologiczną. Podejmuje problemy odsłaniające kryzys duchowości człowieka i przejawy destrukcji egzystencjalnej, eliminacji etycznego sumienia oraz zaburzeń kondycji moralnej ludzi w odczłowieczonej cywilizacji.

W tych okolicznościach pedagogika instrumentalna staje się jedynie interwencyjna, swoście spekulatywna, choć praktyczna (specjalistyczna) – leczy powierzone rany, nie przywraca porządku antropologicznego i aksjologicznego, ignoruje rzeczywiste dylematy rozwoju i wychowania (J. Szmyd, W. Sztumski, K. Ablewicz).

Dlatego nadal staramy się zachować interdyscyplinarność myśli i poczynić pedagogicznych tekstów zamieszczanych w piśmie, ich integralność i humanistyczny wymiar. Takie spojrzenie poznawcze, analityczne i aplikacyjne przeciwstawia

się pedagogice spekulatywnej (publicystycznej), kwestionuje zasadność edukacji technologicznej przystosowującej do behavioru współlistnienia ludzi jako bytów osobnych.

Aktualny numer czasopisma stara się potwierdzać przyjętą filozofię pojmowania pedagogiki i człowieka jako indywidualnego i kulturowego doświadczania własnego człowieczeństwa.

Jesteśmy otwarci na współpracę autorską we wszystkich obszarach tematycznych periodyku. Zależy nam na publikacjach łączących badania i doświadczenia edukacyjne z teorią pedagogiczną. Ta zaś, jak twierdził Z.K. Mysłakowski, jest najlepszą praktyką.

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. Jan Szmyd

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

NOWOCZESNY KONSUMPCJONIZM – ZMIANA KONDYCJI LUDZKIEJ I JAKOŚCI ŻYCIA. WYZWANIA SPOŁECZNE I PEDAGOGICZNE

MODERN CONSUMERISM – CHANGE OF HUMAN CONDITION AND VALUE OF LIFE. SOCIAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES

Streszczenie

Będące wynikiem globalizacji przemiany społeczne przyczyniają się do zmiany stylu życia i funkcjonowania człowieka. W tekście tym przedstawiono nowy typ człowieka – współczesnego **nowoczesnego konsumenta**, który jest przeciwieństwem konsumenta tradycyjnego. Nie wykazuje on bowiem ustabilizowanego kręgu potrzeb i pragnień konsumpcyjnych. Ulega atrakcjom aktualnego rynku konsumpcyjnego, ma poczucie niesfinalizowanego w nim uczestnictwa; niezaspokojenia, niedosytu w sferze własnych pragnień czy po prostu różnych zachcianek konsumpcyjnych. Żądny jest coraz to nowych wrażeń, emocji, przyjemności związanych nie tyle z poczuciem posiadania zgromadzonych, skolekcjonowanych rzeczy i przedmiotów oraz różnorodnych urządzeń, gadżetów i udogodnień, co z ich kupnem, prezentacją. Cechą charakteryzującą nowoczesnego konsumenta jest istotne przesunięcie w sferze uwewnętrznionych wartości: od wartości kultury wyższej (duchowych, poznawczych, humanistycznych, estetycznych) do wartości kultury niższej (materialnych, użytkowych, praktycznych). W artykule tym ukazano nowoczesny konsumpcjonizm jako poważny, choć nie w pełni dziś dostrzegany, problem społeczny i edukacyjno-wychowawczy. Koniecznością jest więc prowadzenie pogłębionej refleksji pedagogicznej nad kondycją współczesnego człowieka i projektowanie propozycji praktycznych działań edukacyjnych i wychowawczych zwróconych na przemianę ludzkiej aksjologii. Prezentowany tekst stanowi w tym zakresie pewną propozycję.

Słowa kluczowe: nowoczesny konsumpcjonizm, hedonizm, jakość życia, wyzwania edukacyjno-wychowawcze

Abstract

Social changes which are the result of globalization, influence the change of social life and functioning of human. In this text the author presented the new type of human – **modern consumer**, who is in opposition to the traditional consumer. This new consumer does not present stabilized sphere of consumerism needs and wants. He gives in to attractions of current consumption market, he feels that his participation in this market is not completed, that he is insatiable in the sphere of his needs or different desires. He needs more and more new experiences, emotions, delight- connected not only with possession of collected things, devices, gadgets and facilities, but also with its purchase and

presentation. Characteristic feature of modern consumer is significant change in the sphere of personal values: from culture values (spiritual, cognitive, humanistic and aesthetic) to the lower values (material, usable and practical). In this article the author presented modern consumerism as an important but not fully noticeable social, educational and upbringing problem. Deepened pedagogical reflection over the condition of modern human, constructing ideas of practical educational and upbringing activities focused on human axiology is therefore needed. This text is the suggestion in this area.

Key words: modern consumerism, hedonism, quality of life, educational and upbringing challenges

1. Uwagi wstępne

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech cywilizacji współczesnej, określonej najczęściej jako cywilizacja naukowo-techniczna i informatyczna jest to, że zrodziła ona i rozwija z wielkim impetem nowy, niespotykany dotąd, zarówno w swym charakterze jak i wymiarze, typ konsumpcji oraz oparty na niej styl życia ludzkiego. I że uczyniła ten bezprecedensowy w dziejach ludzkich i zarazem bardzo swoisty rodzaj konsumpcji praktyką naczelną i dominującą społeczeństw i jednostek ludzkich, znakiem czasu i symbolem własnym. Mówi się wszak o „epoce konsumpcjonizmu”, „społeczeństwie konsumpcyjnym”, „kulturze konsumpcyjnej”, „życiu konsumpcyjnym”, „konsumencie nowego rodzaju” itp.

Do najbardziej charakterystycznych cech nowoczesnego typu konsumpcji zaliczyć można integralne jej powiązanie z dominującym obecnie systemem ekonomiczno-gospodarczym, tzn. z neoliberalnym, globalnym systemem rynkowym. Konsumpcja ta jest jego nieodłącznym i niezbędnym ogniwem – decydującym o jego funkcjonowaniu i rozwoju, określającym jego cel nadrzędny, tzn. stanowiącym o tym, że gospodarka sprowadza się w istocie do „gospodarki konsumperskiej”, a rynek do „rynku konsumperskiego”, czyli do swoistego „hipermarketu społecznego”. Cztery filary systemu: technika – produkcja – rynek – konsumpcja tworzą integralnie powiązaną z sobą makrostrukturę społeczno-ekonomiczną, swoiste wewnątrznie się napędzające koło zamachowe cywilizacji współczesnej; koło coraz szybciej i coraz mniej racjonalnie rozpędzające swe nadmierne i niebezpieczne dla całej tej maszyny cywilizacyjno-społecznej obroty. Podlega im, jak wszystkie pozostałe dynamiczne składniki owej maszyny, także **nowoczesna konsumpcja**, stając się coraz bardziej intensywną, rozrzutną i zachłanną, rynkowo pobudzaną i sterowaną, w wielu swych aspektach ewidentnie nieracjonalną i bezzasadną, a dla konsumenta iluzorycznie już tylko użyteczną i korzystną, kształtując bardziej lub mniej nienaturalny i bezrozumny konsumpcjonizm, proces podporządkowujący sobie człowieka (konsumenta) i wymykający się spod jego kontroli i rozumiejącego pojmowania **tworem alienacyjnym** (alienacja konsumpcji); tworem, który zdecydowanie mniej służy człowiekowi, indywidualnym podmiotom ludzkim, co samemu systemowi, którego wtórnie i permanentnie stymuluje i napędza. Zaspokaja on w nadmiarze i w wyrafinowany sposób nie tyle jego naturalne, niezbędne

życiowo potrzeby, co sztucznie i nieustannie przez system kreowane i komercyjnie ukierunkowane pragnienia, upodobania, zachcianki i skłonności.

Tak szczególnego rodzaju konsumpcja, twór o charakterze alienacyjnym, nie może być uznana za wynik naturalnego rozwoju potrzeb i pragnień człowieka, bo każdy niezakłócony i niezahamowany proces ewolucyjny ma charakter progresywny i nie działa – poza możliwymi przypadkami regresu i pewnego „cofnięcia się” – na rzecz zubożenia i deformowania ewolucyjnej struktury – ale dostrzeżony być winien jako rezultat nacisku na sferę ludzkich potrzeb i pragnień oraz całej natury człowieka, pewnego szczególnego, swoiście „wynaturzonego” zespołu czynników środowiska, jego życia i działania oraz szczególnego, też w pewien sposób „zaburzonego”, etapu jego historycznego rozwoju. I tym „odnaturalnionym” środowiskiem życia oraz tym „zawichrzonym” wewnątrznie czasem bytowania ludzkiego jest obecny typ cywilizacji naukowo-technicznej i informatycznej, i dominujący w niej rynkowy system społeczno-ekonomiczny, zaś tym szczególnym czasem jest epoka „płynnej nowoczesności”. Można zaryzykować twierdzenie, że jedynie w tego rodzaju „świecie ludzkim” i jedynie w takim czasie historycznym mogło dojść do erupcji nienaturalnej i uszucznionej, irracjonalnej konsumpcji.

Jej nieodrodnym przeciwieństwem, jakby drugą stroną medalu, jest „antykonsumpcja”, występująca zarówno w regionach omówionej wyżej „konsumpcji”, tzn. w krajach wysoko cywilizacyjnie i gospodarczo „rozwinętych” („Zachodu” i „Północy”), jak i – zwłaszcza – w krajach „nierozwinętych” lub słabo rozwiniętych (znaczna część Afryki, Azji, Ameryki Południowej, tzw. Bliskiego Wschodu i Południa).

Przez „antykonsumpcję” rozumiemy tu brak lub niedostatek zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych człowieka, np. pożywienia, odzienia, bezpieczeństwa zdrowotnego, czystego powietrza, pitnej wody, „zdrowej” żywności itp. A więc chodzi tu – ogólnie mówiąc – o sferę skrajnej biedy, niedożywienia, życiowego upośledzenia i ludzkiego poniżenia.

Te dwie skrajnie odmienne sfery i sposoby ludzkiego bytowania, a więc „nadmierna konsumpcja” („żarłoczność”) z jednej strony, i „chorobliwa antykonsumpcja” – z drugiej, nie są sferami jednakowego wymiaru: ta pierwsza jest zdecydowanie mniejsza, tzn. jest właściwością mniejszej części globalnej populacji ludzkiej (w pewnym sensie dotyczy jej „wybrańców”), zaś ta druga – ogarnia, niestety, coraz większą część ludności żyjącej obecnie na świecie. Przy tym nie pozostają one wobec siebie w stosunku neutralnym. Przeciwnie – istnieje między nimi i stale nasila się napięcie, przekształcające się coraz wyraźniej w różnorakie konflikty (por. m.in. konflikt między „biednym” Południem a „bogatą” Północą), co oczywiście staje się zagrożeniem dla obydwu skonfliktowanych z sobą „światów”.

Silnie zaznaczająca – pod wpływem globalnego rynku – i stale pogłębiająca się rozwarłość w poziomie ogólnego standardu życia i dostępie do podstawowych dóbr konsumpcyjnych stanowi główną przyczynę załamującego się „ładu”

i „porządku” współczesnego świata, narastających w nim sprzeczności i konfliktów (wojen, zaburzeń społecznych, antagonizmów politycznych, globalnego terroryzmu itp.). Bez podjęcia międzynarodowej, radykalnej, skoordynowanej i w miarę skutecznej próby znaczącego pomniejszenia, nie mówiąc już o wyrównaniu tego cywilizacyjnego i konsumpcyjnego rozwarcia i skrajnego zróżnicowania standardu i jakości bytowania społeczeństw i jednostek ludzkich, cywilizacja i kultura współczesna prawdopodobnie stanie w obliczu realnego swego zagrożenia, a być może przed niemożnością swego przetrwania. Mamy tu więc do czynienia z jednym z największych i najpoważniejszych wyzwań i problemów ludzkości czasów obecnych. Ale – jak się okazuje – jego waga i znaczenie oraz paląca aktualność nie są w pełni dostrzegane i doceniane w decyzyjnych kręgach politycznych, finansowych i gospodarczych świata współczesnego i nie podejmuje się w nich odpowiednio przemyślanego i zaprogramowanego działania na rzecz możliwie kompleksowego i realnego jego rozwiązania. Nawet w uprawianych współcześnie naukach społecznych i politologicznych oraz w pedagogice nie przywiązuje się do tego problemu należytej uwagi i zainteresowania badawczego – wyjątkiem są tu jedynie niektóre nurty współczesnej etyki i filozofii ekologicznej. Zaś o jawnych i rażących zaniechaniach w zakresie podnoszenia i informacyjnego prezentowania tego problemu w głównym nurcie mass mediów nie trzeba tu wspominać, bo jest to okoliczność łatwo dostrzegana. Podobnie rzecz się ma z publicystyką społeczną. Także i w niej nie jest w dostatecznej mierze podejmowany problem konsumpcji i antykonsumpcji w globalizującym się świecie. Stosunkowo rzadko i bez większego zaangażowania publicystycznego poddaje się krytyce wynaturzenia i deformacje, brzydotę moralną i estetyczną, szkodliwość społeczną, osobową i zdrowotną współczesnych form „żarłocznej” i „rozpasanej” konsumpcji, często już patologicznej i swoiście narkotycznej, będącej wyrazem chciwości i egoizmu mniejszości populacji ludzkiej w świecie wysoko ucywilizowanym i gospodarczo rozwiniętym oraz powszechne upodlenie, upokorzenie, edukacyjne i zdrowotne zaniedbanie znacznej części ludności w tzw. „trzecim” świecie; świecie eksploatowanym współcześnie przez globalne korporacje finansowe i gospodarcze. W większości środków informacji nie mówi się też dostatecznie jasno i wyraziście o realnych niebezpieczeństwach dla obecnej cywilizacji i kultury, i jej przyszłości wynikających ze świadomego i egoistycznego podtrzymywania, a nawet utwierdzania rozwarstwienia – w różnych wymiarach i rodzajach – świata współczesnego na sferę „nieposkromionej” konsumpcji i rażąco niehumanitarnej antykonsumpcji.

Można stwierdzić, że właściwie nikt z głównych sił i odłamów „społeczeństw konsumpcyjnych”; nikt poza wąskimi grupami intelektualistów i moralistów, ludzi wysokiej kultury i „humanistów”, nielicznymi politykami i działaczami społecznymi spod znaku wątych idei socjalistycznych, socjaldemokratycznych, ekologicznych, humanistycznych i egalitarystycznych nie jest zainteresowany choćby jakimś

znacznym ograniczeniem i zrationalizowaniem ponad miarę rozdętej i nieprzerwanie stymulowanej przez mechanizmy obecnego systemu społeczno-ekonomicznego (globalnego ultrakapitalizmu) nowoczesnej konsumpcji.

2. *Homo consumptor*

Człowiek jako istota żywa, biologiczny organizm, musi się odżywiać i regenerować, zdobywać oraz celowo gromadzić wokół siebie niezbędne środki do życia, przetrwania i rozwoju. Z natury swej jest (zawsze był i będzie) swego rodzaju „konsumentem”, „*homo consumptor*”. Ale jego konsumpcja ma (zawsze miała i mieć będzie) swoisty, człowieczy właśnie charakter oraz podlega (podlegała i podlegać będzie) nieustannej zmianie i przekształceniom – wraz ze zmianą jego samego, jako człowieka, w toku ewolucji biologicznej, kulturowej i historii; zmianie zarówno w sposobie jej praktykowania, wymiarze, intensywności, jak i w formach i odmianach, normach i wzorcach.

Konsumpcja jako jedna z fundamentalnych, bezwarunkowo koniecznych i najbardziej naturalnych cech gatunku ludzkiego ma swoją bogatą i wielobarwną, nierzadko (np. historyczne przypadki głodu) drastyczną i dramatyczną historię – dość dobrze opisaną w historii kultury i obyczajowości, etnologii i etnografii, antropologii społecznej i kulturowej, a zaniedbaną w filozofii społecznej, antropologii filozoficznej i pedagogice. Nie ma tu, oczywiście, miejsca na przedstawienie, choćby skrótowno tej wieloepokowej, bogatej i interesującej historii. Ograniczyć się musimy do możliwie uproszczonego jej ujęcia. A mianowicie do wyróżnienia i ogólnej charakterystyki dwóch jej typów historycznych, tzn. a) **konsumpcji tradycyjnej** i b) **konsumpcji współczesnej** – przy uwzględnieniu ważniejszych etapów rozwojowych, cech specyficznych i funkcji owych typów omawianego tu zjawiska.

We wczesnym etapie tradycyjnego typu konsumpcji (przed- i wczesnohistoryczne okresy dziejów *homo sapiens*) konsumpcja polegała na trudnym, wyczerpującym, nierzadko niebezpiecznym, zdobywaniu pożądanego pożywienia, miejsca schronienia, grupowego pobytu i zabezpieczenia się przed ogromem różnorodnych zagrożeń zewnętrznych (ze strony przyrody i innych grup swoich pobratymców). Czyli polegała ona na zaspokajaniu najbardziej elementarnych potrzeb życiowych; zaspokajaniu na ogół nieregularnym, niepełnym i z krótkotrwałym poczuciem dosytu. Była po prostu aktem życiowej konieczności, naturalnej i niezbywalnej codzienności; aktem samouzasadniającej się i bez reszty racjonalnej aktywności. Aktywności mającej różne (subiektywne i obiektywne) ograniczenia i niedopełnienia, klimatyczne i środowiskowe uwarunkowania itp. Z czasem uzyskująca różne obyczajowe zasady i regulacje. Inaczej mówiąc, oznaczała ona trudne, wymagające wielkiego wysiłku, maksymalnych zabiegów i starań, często też i morderczej walki o zaspokajanie podstawowych potrzeb gatunku; potrzeb ściśle związanych z reprodukcją życia i możliwością przetrwania.

Z czasem jednak, w kolejnych etapach rozwoju człowieka jako swoistego i ewolucyjnie najwyżej zaawansowanego gatunku wśród istot żywych, krąg elementarnych potrzeb życiowych zaczął się nieuchronnie i permanentnie poszerzać o dalsze potrzeby – już nie tyle życie umożliwiające i je reprodukujące, co wzbogacające i uprzyjemniające, np. potrzebę zabawy, rozrywki, przyjemności, rywalizacji, bezinteresownej walki, a nawet wojny i zabijania członków własnego gatunku – historia ludzkości to w dużej mierze historia wojen, wzajemnych napaści i nieustannego zabijania się – zgodnie z naturą ludzką, która łączy w sobie tendencje altruistyczne i wspólnotowe z tendencjami egotycznymi i aspołecznymi, tendencje proлюдzkie (humanistyczne i humanitarne) z tendencjami antyludzkimi (wrogością, niechęcią, zawiścią, napastliwością itp.). I mimo że – używając terminologii A. Masłowa – zdecydowanie wykraczały one poza stosunkowo wąski krąg pierwotnych, „potrzeb braku”, a wkraczały w rozszerzający się obszar tzw. „metapotrzeb”, czy po prostu „wyższych potrzeb” (np. potrzeby głębszych przeżyć, samoafirmacji, indywidualności, doskonalenia się, poczucia sensowności życia i działania itp.), to ciągle pozostawały potrzebami naturalnymi (zgodnymi z naturą ludzką oraz podstawowymi wymogami życia, przetrwania i rozwoju) i były na swój sposób „racjonalnymi”, życiowo pożądanymi, na ogół dobrze „służącymi” człowiekowi, choć w pewnych przypadkach, z moralnego i estetycznego punktu widzenia, kontrowersyjnymi, a nawet repulsyjnymi. Na ogół jednak miały one społecznie narzucane i indywidualnie przestrzegane „limity”, rozsądne ograniczenia, tzw. dolne i górne pułapy.

W minionych epokach – pisze Zygmunt Bauman – ludzie: „Jak wszystkie żywe stworzenia **musieli konsumować, żeby utrzymać się przy życiu**, nawet jeśli jako ludzie, a nie zwierzęta, konsumowali zapewne nie tylko po to, żeby przeżyć: życie na ludzką modłę stawiało żądania, które przewyższały konieczności wynikające z «czysto biologicznej» egzystencji bardziej wymagającymi społecznymi standardami przyzwoitości, dobrego wychowania, godziwego życia. Te standardy mogły oczywiście z czasem rosnąć, ale chodzi o to, że w przeszłości całkowita suma «tworów konsumpcyjnych», niezbędna do ich zaspokajania, była w każdym momencie stała: **miała i dolny i górny pułap**. Pułapy wyznaczano zależnie od zadania, które miało zostać wykonane: zanim człowiek je wykonał, należało go nakarmić, obuć, odziać i to «w odpowiedni sposób». Posiadał stałą ilość potrzeb, które musiał zaspokoić, żeby przeżyć”¹. „Przeżycie (biologiczne czy społeczne) było celem konsumpcji, a gdy ten został osiągnięty (a więc gdy potrzeby zostały zaspokojone), **dalsze konsumowanie nie miało sensu. Zejście poniżej standardów konsumpcji było etycznym wyrzutem dla całej reszty społeczeństwa, natomiast ich przekroczenie również było etycznym, choć zarazem osobistym,**

¹ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*. Przeł. Janusz Margalski, Sic!, Warszawa 2006, s. 212.

uchybieciem. Krzywo patrzono na folgowanie w uciechy ciała, nieumiarkowanie w piciu czy wręcz potępiano jako grzechy²² (podkr. moje – J. S.).

Jednakże w miarę dalszego kulturowo i społecznie kreowanego rozwoju ludzkich potrzeb; potrzeb przechodzących w sferę ponad miarę rozbudzonych pragnień, życzeń i wyrafinowanych kaprysów konsumpcyjnych oraz możliwości ich zaspokojenia w większej lub mniejszej mierze, przynajmniej w pewnej części społeczeństw, przez nowo powstały system ekonomiczny (kapitalizm) i efekty postępu technologicznego, tradycyjny model konsumpcji prawie całkowicie się załamuje i zaczyna się gwałtownie i w szybkim tempie kształtować **nowoczesny typ konsumpcji** oraz nowoczesny *homo consumptor* oraz w społeczeństwo zasadniczo odmienne od wszystkich dotychczasowych społeczeństw, tzn. **społeczeństwo konsumpcyjne**.

3. Nowoczesny typ konsumpcji

Nowoczesny typ konsumpcji przekształca się w radykalnie odmienny od tradycyjnego sposobu praktykowania tej życiowo naturalnej i bezwarunkowo niezbędnej aktywności. Przekształca się – ogólnie rzecz biorąc – w kierunku poszerzania obszaru jej sztuczności, nieracjonalności oraz w kierunku wysiłków i czynności z punktu widzenia dobrze pojętego interesu życiowego konsumenta w wielu przypadkach niepotrzebnych, nie dość uzasadnionych, moralnie i społecznie kontrowersyjnych, a nawet dla człowieka szkodliwych i niebezpiecznych. Głównymi cechami tej przeobrażającej się aktywności konsumpcyjnej są:

a) szerokie otwieranie się na niepowstrzymanie rosnące potrzeby; potrzeby nie tylko takiego czy innego „braku”, ale – i to w coraz większym zakresie – wymogów mniej lub bardziej wyrafinowanego pragnienia, użycia, konsumpcyjnej zachcianki, rywalizacji, ambicji, próżności, osobliwej przyjemności i iluzyjności (uzyskiwanej m.in. przez narkotyki, nadmierne spożycie alkoholu itp.), czyli na potrzeby „sztuczne”, „nienaturalne”, „nieprawdziwe”; racjonalnie i zdroworozsądkowo nieuzasadnione, zaś moralnie i społecznie często dość naganne, czyli – na „pseudopotrzeby”;

b) uchylanie, w różnym stopniu i zakresie (znaczne zróżnicowanie indywidualnej i grupowej praktyki konsumpcyjnej) tradycyjnych uzasadnień obyczajowych, moralnych, społecznych, religijnych, estetycznych konsumpcji. W konsekwencji przekształcanie się w praktykę samo potwierdzającą się, odnajdującą dostateczną rację i cel przewodni samej w sobie, rację czysto „konsumencką”;

c) skupianie się nie tylko na nabywaniu coraz większej ilości wykraczających poza podstawowe potrzeby życiowe przedmiotów i usług, rzeczy i serwisów, ale równocześnie na ich możliwie szybkie wymienianie na nowsze i modniejsze

² Tamże.

„generacje” i odmiany, a więc skupianie się nie tylko na gromadzeniu rzeczy mniej lub bardziej użytkowych, czyli stałym poszerzaniu stanu posiadania (sfery „mieć”), ale na coraz bardziej udogodnionym i wyrafinowanym ich użytkowaniu, konsumowaniu i wyłamywaniu się w tym nieumiarkowanym i jakby już swoiście narkotycznym „smakowaniu świata” poza tradycyjne „limity” i „pułapy”, rozsądne normy i reguły czy elementarne wskazania mądrości życiowej;

d) przeistaczanie się znacznej części praktyki konsumpcyjnej w proces alienacyjny, w nowy typ alienacji – „alienacji konsumpcyjnej”. Alienacji polegającej – ogólnie rzecz biorąc – na tym, że konsument nie sprawuje nad oferowanymi mu (reklama, witryny sklepowe, miraż ekspozycji „galerii” i supermarketów, telewizyjne i internetowe przekazy handlowe) produktami i usługami dostatecznej kontroli i nie obejmuje ich w pełni krytyczną i refleksyjną oceną (por. m.in. irracjonalność nabywczą wielu kupujących w czasie tzw. „wyprzedaży”). Przede wszystkim zaś konsument świadomie czy nieświadomie ulega często destrukcyjnemu, niepożądanemu lub wręcz szkodliwemu nań oddziaływaniu owych produktów i usług; oddziaływaniu na jego osobowość, duchowość, emocjonalność, kulturę wewnętrzną itp. Czyli ulega on typowym, niekorzystnym dla jego podmiotowości, presjom i mechanizmom typu alienacyjnego.

Oto charakterystyczne ujęcie ważniejszych cech i właściwości nowoczesnej (ponowoczesnej) konsumpcji typowej dla tzw. „społeczeństwa konsumpcyjnego”, przez jednego z czołowych jej analityków: „Cechą wyróżniającą społeczeństwa konsumpcyjnego i kultury konsumpcyjnej nie jest jednak sama konsumpcja, nawet nie wysokość i szybko rosnący poziom konsumpcji. Członków społeczeństwa konsumpcyjnego dzieli od ich przodków uwolnienie konsumpcji od dawnej instrumentalności, która określała limity – za sprawą upadku «norm» i nowego zjawiska plastyczności «potrzeb» konsumpcja uwolniła się z pęt funkcjonalności i rozgrzeszyła ją z konieczności uzasadnienia siebie w odniesieniu od wszystkiego, z wyjątkiem przyjemności, jaką niesie. W społeczeństwie konsumpcyjnym konsumpcja stanowi cel dla siebie i sama się napędza. Tradycyjna psychologia definiowała potrzebę jako stan napięcia, które w końcu się rozładowuje i zanika, gdy tylko potrzeba zostaje zaspokojona. Natomiast «potrzeba», pobudzająca członków społeczeństwa konsumpcyjnego, przeciwnie, ma podtrzymywać napięcie i coraz bardziej je wzmacniać. Nasi przodkowie zalecali «odwlekanie zaspokojenia». Społeczeństwo konsumpcyjne głosi niemożność zaspokojenia i własny postęp mierzy stale rosnącym pożądaniem (...) społeczeństwo konsumpcyjne i konsumpcjonizm nie polegają na zaspokojeniu potrzeb – nawet tych najbardziej wzniosłych, związanych z tożsamością czy pewnością siebie. Duchem poruszającym aktywność konsumpcyjną nie jest zespół wyartykułowanych, a co dopiero stałych, potrzeb, lecz pragnienie – zjawisko o wiele bardziej ulotne i eteryczne, nieuchwytnie i kapryśne i zasadniczo nieposiadające odniesienia; samorodny, samo się podtrzymujący motyw, niewymagający uzasadnienia czy usprawiedliwienia, zarówno w kategoriach celu, jak i przyczyny. Pomimo kolejnych i zawsze krótkotrwałych

materializacji, pragnienie jest «narcystyczne»: uznaje siebie za obiekt nadrzędny i z tego powodu musi pozostać nienasycone, niezależnie od tego, jak wielka jest sterta (fizycznych bądź psychicznych) obiektów znaczących jego drogę. Przeżycie, o które chodzi nie dotyczy ciała konsumenta czy jego społecznej tożsamości, lecz właśnie samego pragnienia: to pragnienie tworzy konsumenta³.

4. Odmieniony konsument

Nowy typ konsumpcji wiąże się integralnie z nowym konsumentem (*homo consumptor*). To powiązanie jest obustronne. Radykalnie odmieniona, bezprecedensowa w swoim rodzaju konsumpcja (nowoczesny konsumpcjonizm) rodzi (produkuje) i celowo kształtuje „swego”, na własną modłę i na własne potrzeby formułowanego konsumenta; konsumenta w porównaniu z konsumentem tradycyjnym, radykalnie odmienionego („postmodernistycznego”) i całkowicie nowej konsumpcji podporządkowanego. Konsument ów, jakiego do tej pory nie było, całkowicie odmieniony, z dużym wysiłkiem komercyjnym, stale rosnącym nakładem kosztów przez system i rynek konsumpcyjny „produkowany”, stymuluje i napędza tenże system i właściwie staje się jego ostatecznym uzasadnieniem i potwierdzeniem jego racji bytu, celowości i przetrwania (zamknięte koło funkcjonowania konsumerskiego porządku społeczno-ekonomicznego i technologicznego).

Konsument nowoczesny jest diametralnym przeciwieństwem, totalną antytezą konsumenta tradycyjnego. Charakteryzuje się on takimi cechami swej mentalności i zachowania, które na ogół obce były jego historycznie wcześniejszemu „bratan-kowi” (konsumentowi). A mianowicie: nie wykazuje on ustabilizowanego kręgu potrzeb i pragnień konsumpcyjnych; wyłamuje się poza granice tradycyjnie wypracowanego umiaru i wstrzeźliwości w ich zaspokajaniu. Uległy jest „pokusom i atrakcjom” aktualnego rynku konsumpcyjnego, ma poczucie niesfinalizowanego w nim uczestnictwa; niezaspokojenia, niedosytu w sferze własnych pragnień i pożądań czy po prostu różnych zachcianek konsumpcyjnych. Żądny jest coraz to nowych wrażeń, emocji, przyjemności, uciech i radości związanych nie tyle z poczuciem posiadania zgromadzonych, skolekcjonowanych rzeczy i przedmiotów oraz różnorodnych urządzeń, gadżetów i udogodnień, co z ich kupnem („czar zakupów”), instalacją, prezentacją itp.; traktujący konsumpcyjne pragnienia „użycia” jako cele same w sobie, jako autonomiczne, a niekiedy nawet nadrzędne wartości życiowe; przy uznawaniu ich za zmienne, relatywnie nietrwałe (brak „stałych znaków” na prywatnej drodze konsumpcyjnego doświadczania życia i świata).

Zmieniający się – i w znacznej mierze już zmieniony – w zróżnicowanych zakresach i wymiarach jeżeli chodzi o konkretne jednostki i zbiorowości ludzkie

³ Tamże, s. 212–213.

konsument, to – ujmując rzecz nie tylko z perspektywy konsumerskiej, a antropologicznej i pedagogicznej – zmieniający się i faktycznie już zmieniony człowiek; zmieniony w istotnej, choć nie zawsze wyrażającej się w sposób widoczny mierze. Zmieniony mentalnie, osobowościowo, behawioralnie, a także i duchowo – głównie zaś w sferze dekonstrukcji hierarchii wartości i celów życiowych, sensu własnego istnienia i działania. Jest to zmiana ambiwalentna i po części, być może, pozytywna, w której jednak części zdecydowanie – jak się wydaje – negatywna. Pozytywna może w tym sensie, że ożywia sferę zainteresowań człowieka dziedziną swoich, często zaskakująco inwencyjnych i wyrafinowanych wytworów (np. wytworów modą inspirowanych), że dość skutecznie uwalnia się od nudy i rutyny życiowej, że przysparza sobie swoistej rozrywki i, co prawda, niewyszukanej, ale autentycznej pociechy w zatroskanej i ciężkiej codzienności. Że jakoś mobilizuje i ukierunkowuje swoją pozazawodową i niepracowniczą część aktywności życiowej itp.

A negatywna jest ona przede wszystkim dlatego, że skutecznie odwołuje człowieka (podobnie jak kultura masowa i większość przekazów medialnych) od sfery wyższych wartości, pełniejszego udziału w kulturze wyższej, od poszukiwania głębszych sensów życiowych. Że ogranicza, zawęża i ujednostramia postrzeganie świata, upraszcza style i modele życia; zubaża mentalnie i wyjąłwia duchowo człowieka; blokuje, pozbawia czasu i energii niezbędnej dla rozwoju i ekspresji lepszych i szlachetniejszych stron człowieczeństwa (zainteresowań poznawczych, wyższych pozytywnych emocji, nastawień pozaegotycznych, altruistycznych itp.), a spycha jednostki i zbiorowości ludzkie w stronę różnorodnych doznań i przeżyć typu utylitarnego, hedonistycznego i egotyczno-indywidualistycznego⁴. A oto syntetyczne ujęcie tej antropologicznej przemiany: „problemy współczesnego świata w perspektywie troski o jego rozwój i trwanie ujawniają bolesne zachwianie ludzkiej kondycji. Wzmacnia się aktualność pytań o sens i wartość człowieczeństwa. Warto oczywiście pamiętać, że już Kant zastanawiał się nad «pokrzywionym drzewem człowieczeństwa». Konrad Lorenz upatrywał w dzisiejszym świecie «regres człowieczeństwa», a Bogdan Suchodolski pytał: Dlaczego, skoro człowiek jest tak wielki, ludzie są tak mali, a ludzkie życie oscyluje między uległością wobec wzorców i okoliczności a swobodnymi decyzjami wyboru. Style czy sposoby ludzkiego życia w znacznym stopniu wyznaczone są przez stosunek do czasu, dziś jesteśmy świadkami dominacji teraźniejszości, poszukiwania satysfakcji doraźnych, łatwych i bezpośrednich, zjawiska znanego jako «kultura niecierpliwości». Wyraża się ona w primacie działań doraźnie pragmatycznych, umożliwiających «urządzenie się» w świecie, motywowana bezrefleksyjnością i egoizmem”⁵.

⁴ F. Mazoyer, *Consommateurs influence*, „Le Monde Diplomatique, Decembre 2000; *Lifestyle Shopping: The Subject of Consumption*, red. Rob Shields, Rontlege 1992.

⁵ I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN, Warszawa 2016, s. 21–22.

Nasuwa się pytanie: czy ta gruntowna przemiana, mówiąc ogólnie – kondycji człowieka z kręgu cywilizacji współczesnej, jest procesem trwałym i nieodwracalnym? Czy też może tylko pewnym epizodem w historii gatunku ludzkiego? Pewną historyczno-cywilizacyjną przypadłością *homo sapiens*, który na pewnym stadium swego historycznego rozwoju (regresu?) stał się przede wszystkim *homo consumptor* – z wszystkimi konsekwencjami (omówionymi wyżej) tej swoistej, historycznie bezprecedensowej i, w większości przypadków, niekorzystnej dla niego homo-tożsamościowej metamorfozy? Czy nie wpłynie ona hamująco, a może nawet destrukcyjnie i regresywnie na dalszą jego ewolucję biologiczną i społeczno-kulturową?

Aktualnie nie ma i właściwie, ze względu na występujące ograniczenia poznawcze w tym zakresie, być nie może jednoznacznej i wiarygodnej odpowiedzi na to nader ważne i aktualne pytanie. Jedno jednak nie ulega wątpliwości, a mianowicie to, że głębokie zachwianie i osłabienie ogólnej kondycji i tożsamości ludzkiej wiąże się przyczynowo i funkcjonalnie z określonym typem cywilizacji i systemem społeczno-ekonomicznym; cywilizacji i systemem, które prawdopodobnie mają jednak własną dziejową i strukturalno-funkcjonalną alternatywę?

5. „Życie konsumpcyjne”

Przez pojęcie „życia konsumpcyjnego” rozumiemy tu powszedni, dominujący w społeczeństwie konsumpcyjnym, sposób bytowania ludzkiego. Nowy, historycznie bezprecedensowy, właściwy tylko dla epoki „ponowoczesności” typ egzystencji ludzkiej przyswojony i praktykowany przez większość ludzi przynależnych do współczesnych, gospodarczo i technologicznie wysoko rozwiniętych „społeczeństw rynkowych” i „technokratycznych”; społeczeństw zwanych też, ze względu na dominującego w nim owego typu konsumpcyjnego stylu codziennego, „społeczeństwem konsumpcyjnym”. „Życie konsumpcyjne” jest wyróżniającym te społeczeństwa realnym faktem ekonomiczno-społecznym, mentalno-świadomościowym, psycho-kulturowym i bytowo-zachowaniowym oraz jednym z najważniejszych jego wyróżników. Samo zaś pojęcie „życia konsumpcyjnego” nie jest jeszcze w naukach społecznych ściśle i jednoznacznie zdefiniowane, ale dość wyraziście jest ono opisowo określone. W opisie tym wskazuje się m.in. na to, że w zakresie owego pojęcia mieszczą się przede wszystkim określone treści i akty mentalności, świadomości społecznej i jednostkowej, osobowości, kultury indywidualnej, zachowaniowości oraz życiowej aktywności człowieka doby „ponowoczesności” i globalnego systemu rynkowego („hiperkapitalizmu”).

A więc mamy tu do czynienia nie tylko z pewną kategorią społeczną, ekonomiczną i kulturową, ale także – i być może przede wszystkim – z pojęciem antropologicznym, a w pewnym sensie również z kategorią aksjologiczną, etyczną,

estetyczną i pedagogiczną, a nadto także z charakterystycznym kryterium oceny jakości ludzkiego bytowania, kondycji duchowej i kulturowej jednostek i zbiorowości ludzkich.

Naukowe opisy aktualnego stanu „życia konsumpcyjnego” w krajach gospodarczo i cywilizacyjnie rozwiniętych ukazują znaczne jego zróżnicowanie, podział na pewne typy i rodzaje, względnie „normalne” i patologiczne, na różne stopnie intensywności i obszary praktykowania itp. Wskazują również na różne formy reakcji krytycznych (etycznych, filozoficznych, religijnych), na to w zasadzie kłopotliwe i niefortunne zjawisko współczesności, na ciągle żywotne w tych społeczeństwach różne alternatywne w stosunku doń modele i praktyki „dróg życia”, „gospodarowania własną egzystencją”, poszukiwania w niej właściwych celów i wartości, możliwości samorealizacji, uchwycenia jakiejś głębszej życiowej sensowności, czy nawet uzyskania poczucia szczęścia i pomyślnego „doświadczenia życiowego”. Odnotowuje się też i krytycznie ocenia rozległe obszary (zarówno w krajach rozwiniętych jak i – zwłaszcza – poza nimi), tzw. „antykonsumpcji”, czyli braku lub niedostatku w zakresie zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych człowieka: pożywienia, czystej wody, opieki zdrowotnej, bezpieczeństwa, solidarności, poszanowania godności, zabezpieczenia autonomii, wolności, dostępu do edukacji i dóbr kulturowych itp.

„Życie konsumpcyjne”, czyli konsumeryzm praktykowany i przeżywany oznacza określoną postawę i aktywność życiową oraz swoisty stan mentalny i psychiczny człowieka – nowoczesnego konsumenta. Owa postawa i aktywność przejawiają się głównie w następujących czynnościach i zachowaniach:

- Ożywionym i z dużą determinacją wewnętrzną podejmowanym zaspokajaniu szerokiej gamy różnorodnych potrzeb oraz pragnień konsumpcyjnych: zarówno naturalnych jak i „sztucznych”; pierwotnych i społecznie nabytych; koniecznych i niekoniecznych, stałych, wymogami życia utrwalonych oraz zmiennych, czasowo kreowanych i przez „gospodarkę konsumpcyjną” narzucanych – przy uznawaniu tej aktywności za bezspornie priorytetową i naczelną czynność życiową oraz przy upatrywaniu w niej głównego celu życiowego, a nawet sensu codziennego bytowania;
- Świadome lub nieświadome upatrywanie w nadmiernej lub wyrafinowanej konsumpcji pewnej drogi ucieczki przed poczuciem pustki, jałowości, monotonii i bezsensowności życia, przed jego kłopotami i trudnościami, lub po prostu przed złym samopoczuciem i depresją oraz częste, nierzadko nawykowe podejmowanie tego rodzaju pozornie obronnej i iluzorycznie skutecznej ucieczki od tych negatywnych stanów psychicznych i sytuacji życiowych. Oto jeden z dosadnych opisów tej postawy: „Etos tego społeczeństwa („społeczeństwa konsumpcyjnego” – J.S.) głosi: jeśli czujesz się źle – jedz! (...) Konsument jest pełen melancholii, a biorąc pod uwagę, że dolegliwość bierze się z poczucia pustki, zimna, płaskości, odczuwa on potrzebę wypełnienia swego wnętrza

czymś ciepłym, smacznym, dającym energię. (...) Równocześnie – niepokój, mania bezustannych zmian, ruchu, pogoń za różnorodnością: osiąść bez ruchu znaczy umrzeć (...) Konsumeryzm jest więc społeczną analogią choroby psychicznej zwanej depresją, której objawami są równocześnie osłabienie i bezsenność”⁶.

Zabieganie nie tylko o poszerzenie sfery „mieć”, czyli posiadania coraz większej ilości rzeczy i udogodnień życiowych, majątku, dóbr materialnych, a zwłaszcza pojawiających się na rynku konsumpcyjnych „nowości”, modnych i udoskonalonych wytworów i urządzeń, ale także o silne doznania, przeżycia i „przygody” konsumpcyjne, przy utrzymującym się stanie napięcia, poruszenia wewnętrznego i nieukazującego swego finału „poszukiwania konsumpcyjnego”. Czytamy: „Dla konsumentów w społeczeństwie konsumpcyjnym bycie w ruchu – pogoń, poszukiwanie, nieznanie, a właściwie nieznanie «jeszcze» – to nie dolegliwości, lecz obietnica rozkoszy, a może wręcz sama rozkosz. (...) Gra, w której bierze udział konsument, to nie żądza kupowania i posiadania, nie gromadzenie dóbr w materialnym, namacalnym sensie tego słowa; tutaj chodzi o wzbudzenie nowych nieznanych dotąd wrażeń. Konsumenty są przede wszystkim zbieraczami wrażeń; kolekcjonują rzeczy jedynie wtórnie, jako pochodne doznań. (...) Żeby możliwości konsumpcyjne konsumentów wzrastały, nie wolno im pozwolić na odpoczynek. Trzeba utrzymywać ich zawsze w pogotowiu, czujnych, stale wystawionych na nowe pokusy, i pielęgnować w nich bez przerwy stan nigdy nie słabnącego podniecenia”⁷.

6. Psychologia „życia konsumpcyjnego”

W sferze aktywizujących się nastawień, intencji i dążeń jednostek ludzkich wkraczających w „życie konsumpcyjne” następuje charakterystyczne wykraczanie z pola realnych i życiowo uzasadnionych potrzeb konsumpcyjnych w kierunku nadmiernie stymulowanych przez system gospodarki konsumpcyjnej oraz jej mechanizmy podaży produktów i wytworów (towarów i serwisów), różnych nadzwyczajnych pragnień, marzeń i oczekiwań konsumpcyjnych; pragnień i oczekiwań nigdy do końca niespełnionych, i niemogących być całkowicie urzeczywistnionych, pozostawiających po takim czy innym przejściowym ich zaspokojeniu pewien niedosyt, stan niepełnego ukontentowania i zadowolenia, w konsekwencji stan wewnętrznego napięcia, niespokojnego oczekiwania, intencjonalnego naprężenia a nawet swoistego egzystencjalnego niepokoju i „rozdygotania”. Pobudzane i ożywiane pragnienia i nadzieje nie stwarzają stanu emocjonalnego i motywacyjnego

⁶ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, dz. cyt., s. 95–96.

⁷ Por. tamże, s. 170.

spokoju, stabilnej harmonii wewnętrznej, Przeciwnie – „popychają” do poszukiwań dogodnych okazji i możliwości ich ewentualnego zaspokojenia, do marzeń za nieprzeżyтыми dotąd „doświadczeniami konsumpcyjnymi” i za „rzeczami” jeszcze nie posiadanymi.

Cechą charakterystyczną psychologicznego aspektu „życia konsumpcyjnego” jest także istotne przesunięcie w sferze zinterioryzowanych wartości: od wartości kultury wyższej (duchowych, poznawczych, humanistycznych, estetycznych) do wartości kultury niższej (materialnych, użytkowych, praktycznych). Wartościami docelowymi i prawdopodobnie najbardziej pożądanymi są wartości dostarczające doznań i przeżyć typu hedonistycznego, czyli doznania różnego rodzaju przyjemności; zmysłowych i pozazmysłowych. W „życiu konsumpcyjnym” chodzi głównie o ten typ przyjemności i wrażeń, które wiążą się z „robieniem zakupów” (swoista i przez wielu konsumentów wysoko ceniona przyjemność), oglądaniem wystaw sklepowych i innych ekspozycji handlowych, swoiście kultowym uczestnictwem w „świątyniach konsumpcji”, tzn. „galeriach” handlowych, supermarketach, luksusowych lokalach handlowych subtelnie i metodycznie dostarczających uczestniczącym w nich osobom przyjemnych doznań, odczuć i wrażeń wizualnych, zapachowych, słuchowych i dotykowych. Niekiedy także nostalgicznych nadziei na lepsze życie. Oto barwny opis tego charakterystycznego przypadku uzyskiwania przyjemności i radości konsumpcyjnych: „Robienie zakupów sprawia większą radość niż nabywanie produktu, przywożenie do domu. Ważne jest samo kupowanie. Hipermarket i centrum handlowe to nęcące pokazy przyszłych rozkoszy. Przyjemności najbardziej nęcą i największą radość sprawiają wtedy, gdy dopiero się zapowiadają eksponatami widniejącymi na wystawach. Oglądanie wystaw to przyjemność najwyższa, a raczej metaprzyjemność: przyjemność bycia w świecie obiecującym przyjemność, nastrojonym na gromadzenie wrażeń. Kupowanie rzeczy przeważnie pod wpływem impulsu i przeniesienie torby z zakupami na parking to niewielka cena, jaką muszą zapłacić goście za wrażenia słuchowe, wizualne, zapachowe i dotykowe, jakie te «świątynie konsumpcji» oferują w ogromnej obfitości – jest ich więcej niż eksponatów wystawionych na sprzedaż”⁸.

„Życie konsumpcyjne” w swym aspekcie psychologicznym stosunkowo szybko przekształca się w przyzwyczajenie, a nawet w silny i trudny do przezwyciężenia nawyk; w tym – w nie do odpędzenia „natręctwo gromadzenia rzeczy”, w pęd pomnażania dóbr materialnych, w „życie poświęcone przyjemnościom i trwaniu”, w trwałe nastawienie na „użycie”, możliwie pełne ukontentowanie zmysłowe. Ogólnie mówiąc, w hedonistyczną praktykę życiową, w zasklepienie się w cielesnych i biologicznych, popędowych i emocjonalnych wymiarach życia, kosztem wymiarów duchowych i ideowych, intelektualnych i poznawczych, nie mówiąc już o wymiarach metafizycznych i transcendentnych.

⁸ Tamże, s. 180–181.

Kształtowane w obszarze „życia konsumpcyjnego” przyzwyczajenia i nawyki stają się, mimo że prawdopodobnie posiadają swoje płodne zawiązki w naturze człowieka, wielkim obciążeniem na jakości życia człowieka i możliwości wszechstronnego jego rozwoju. Poważnie i niefortunnie je zawężają, ujednostonniają oraz utrudniają lub wręcz blokują jego kształtowanie na wyższym, pozahedonistycznym i pozacielesnym pułapie; pułapie wyższej duchowości, pełniejszego człowieczeństwa, autentycznego *humanum*. A więc stają się czynnikiem swoistej regresji antropologicznej⁹.

Wyjaśnijmy bliżej to ostatnie stwierdzenie. Otóż nadmierna dążność do uprzyjemnienia i udogodnienia życia – kształtowana biznesowo i komercyjnie stymulowana, racjonalnie i sensownie nieograniczana – wpływa w większości swych przypadków zdecydowanie negatywnie na jednostkę ludzką, na jej ogólną kondycję psychiczną i moralną, egzystencję indywidualną i życie wewnętrzne. Ujednostonnia krąg jej wartości i celów życiowych, pole motywacji i wyborów wewnętrznych, wyostrza egotyczne i „drapieżne” skłonności natury ludzkiej, zacieśnia lub nawet wyniszcza w niej potencjał predyspozycji altruistycznych i bezinteresownych, destrukcyjnie wpływa na głębszą duchowość jednostki i istotne cechy jej człowieczeństwa, zaburza harmonię życia wewnętrznego i w znacznej mierze uniemożliwia jego rozwój. Nie przysparza poczucia pełnego szczęścia i właściwego sensu życia. Ogólnie rzecz biorąc, nie daje się pogodzić z wysoką duchowością i pogłębioną wewnątrznie egzystencją. „Wysoka konsumpcja materialna – pisze H. Skolimowski – nie da się pogodzić z wysoką duchowością. Trzeba między nimi wybierać. A wybór jest trudny i lepiej by było, gdyby można go jakoś uniknąć, a jednak nie można. Konsumpcjonizm czy duchowość człowieka? Taka jest alternatywa. Nie można wybierać obu członków tej alternatywy i starać się pogodzić obie te opcje. Nie było jeszcze społeczeństwa konsumpcyjnego, które byłoby społeczeństwem duchowym”. I dodaje – „Życie ukierunkowane na «szczęście» płynące z posiadania jest karykaturą i nigdy nie wiedzie do pełnego szczęścia. Brzmi fałszywie i jest puste”¹⁰.

7. Skutki nowoczesnej konsumpcji – negatywna strona ethosu konsumpcyjnego – ujęcie podsumowujące

Przejdźmy do próby podsumowania przeprowadzonych rozważań dotyczących wpływu na człowieka w „społeczeństwach konsumpcyjnych” nowoczesnego, nadmiernego – czy jak się go inaczej określa – „rozdętego”, „rozpasanego”, „tępego”,

⁹ Por. J. Szmyd, *Zagrożone społeczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym. Próba pytań i odpowiedzi*, Thesaurus Silesiae, Katowice 2015.

¹⁰ H. Skolimowski, I.K. Górecki, *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003, s. 163, 138.

„żałocznego” czy nawet „zwyrodniałego” konsumpcjonizmu oraz jego obecnych i przyszłościowych, możliwych do wyobrażenia i przewidzenia, skutków.

Skutki te rozpatrywać można z różnych punktów widzenia i odniesienia poznawczego. Na przykład można je rozpatrywać z punktu widzenia współczesnych przemian cywilizacyjnych, w którym nasuwa się pytanie o wpływ tego zjawiska na stan zastany, rozwój i przyszłość obecnej cywilizacji. Można też rozważać go z perspektywy społecznej i pedagogicznej, gdzie z kolei powstaje pytanie o skutki tego wpływu na jakość życia społecznego i indywidualnego. Także można rozważać go z perspektywy kulturowej, w której warto m.in. zastanowić się nad tym, jakie są skutki tego wpływu na jakość i możliwości rozwojowe kultury duchowej „społeczeństw konsumpcyjnych”. I wreszcie odnosić się można do tego istotnego zagadnienia z perspektywy antropologicznej i humanistycznej, psychologicznej i egzystencjalnej, w horyzoncie której przedmiotem zainteresowania może być to, jak nowoczesny typ konsumpcji, z wszystkimi jego charakterystycznymi, a niekiedy uduchowionymi cechami i właściwościami, wpływa na ogólną kondycję człowieka, na jego podświadomość i tożsamość, psychikę i osobowość, mentalność i emocjonalność, naturę i człowieczeństwo, a nawet na ewolucję gatunkową i możliwości przetrwania.

Interesuje nas tu głównie perspektywa antropologiczna i humanistyczna, psychologiczna i egzystencjalna, i to „co się dzieje” z człowiekiem w „społeczeństwie konsumpcyjnym” i w „gospodarce konsumpcyjnej”, jakim ulega on w tym środowisku własnego życia przemianom (deformacjom); jak zarysowują się perspektywy dalszego jego rozwoju, możliwości zachowania „pełni” ludzkiej tożsamości i człowieczeństwa, głębszej duchowości i kultury wyższej, autentycznie ludzkiego „stylu bycia” i niezdeformowanego kształtu człowieczego *humanum*.

Oto główne twierdzenia i hipotezy:

(1) Nowoczesny typ konsumpcjonizmu oznacza, jak to wielokrotnie podkreślano w tym tekście, zaspokajanie nie tylko potrzeb „naturalnych” koniecznościami życiowymi dyktowanych i racjonalnie uzasadnionych, a także realizację celowo i na szeroką skalę przez „gospodarkę konsumpcyjną” rozniecanych potrzeb „sztucznych”; potrzeb niewynikających z konieczności życiowych i – w większości przypadków – racjonalnie nieuzasadnionych; potrzeb, które przeobrażają się w „kapryśne”, niemające ustabilizowanych motywacji ani też rozsądnych „racji” pragnienia i pożądania, marzenia i „fantazje” konsumpcyjne; w stany, których główną racją po stronie konsumenta jest uzyskanie poprzez ich zaspokojenie określonego udogodnienia życiowego, wygody, potwierdzenia bycia w zgodności z modą, lepszego samopoczucia, powszedniego zadowolenia i ukontentowania, pewnej pocięty i dobrego nastroju, a nierzadko też nadanie – świadome lub nieświadome – upustu i swoistego wyrazu dla własnej próżności, pychy, chęłpliwości, zachłanności lub po prostu dla przyjemnej konsumpcyjnej rywalizacji z innymi konsumentami. I jeśli ta sfera pragnień i pożądań, marzeń i „fantazji” konsumpcyjnych mocno zawładnie człowiekiem, a w „społeczeństwie konsumpcyjnym” ta przypadłość dość często się przydarza, to człowiek ten skutecznie

jest „ściągany” z „wyższego pułapu” swej egzystencji na „pułap niższy”, a odciągany jest od pozakonsumpcyjnych nastawień i aspiracji, np. poznawczych, kulturowych, samorealizacyjnych itp. Przyhamowany jest on, albo wręcz blokowany, na polu możliwości pełniejszego, harmonijnego i wielostronnego rozwoju swego potencjalnego osobowego i duchowego, głębszego pojmowania sensu i wartości życia. Ogólnie mówiąc, podlega on swoistej infantyilizacji mentalnej i podmiotowej symplifikacji.

(2) Konsumpcjonizm nowoczesny podważa dwie przeciwstawne filozofie życia (poglądy na wartości i cele życia), a mianowicie koncepcję życia według zasady „mieć” (posiadania i użytkowania dóbr materialnych) i zasady „być” (rozwijania własnego potencjału osobowego, dążność do samorealizacji, doskonalenia wewnętrznego, bycia otwartym na potrzeby innych, dobro wspólne itp.). W pierwszym przypadku, tzn. w tradycyjnym pojmowaniu i praktykowaniu zasady „mieć” osłabieniu ulega popęd do gromadzenia na stałe dóbr materialnych tylko dla przyjemnego i chepliwego poczucia ich posiadania, dumy i zadowolenia z możliwości „afiszowania” się nimi przed innymi i demonstrowania „właścicielskiego” prawa do nieskrępowanego wykorzystania ich w każdej sposobnej chwili, a wzmacnia się chęć do nieodkładanego w czasie i możliwie pełnego „używania”, przyjemnego konsumowania zmienianych, na nowo kupowanych przedmiotów i rzeczy, usług i serwisów, przy poczuciu nieustającego jednak niedosytu konsumpcyjnego. W drugim zaś przypadku, tzn. przy tradycyjnym pojmowaniu i praktykowaniu zasady „być” to – z jednej strony – codzienne „bytowanie”, w którym człowiek oddala się coraz wyraźniej od nastawień prospołecznych, bezinteresownych, altruistycznych itp. i zasklepia się w doświadczeniu przyjemności, rozrywki, relaksu lub różnych niezwykłych „uciecz” i doznań, osiągniętych m.in. poprzez alkohol, narkotyki, turystykę itp. Ożywiają się i umacniają w postawie życiowej jednostek ludzkich tendencje egocentryczne, egoistyczne, aspołeczne, skrajnie indywidualistyczne i pragmatyczne.

A więc pewnemu załamaniu i destrukcji ulega zarówno zasada „mieć”, jak i zasada „być”, a człowiek (konsument) zniża się na poziom egzystencji, na którym respektowana jest przede wszystkim „zasada przyjemności”; na którym zaburzeniu ulega harmonia i racjonalna organizacja życia wewnętrznego, a ujawnia się swoiste „roztrzęsienie się” i pobudzenie podstawowych nastawień i intencji życiowych, narasta motywacyjne i emocjonalne „zamieszanie”. Ogólnie mówiąc, pojawia się chaotyczność i konfuzja w teleologii życiowej (w samookreśleniu celu i sensu egzystencji) – przy wyostrajającej się świadomości zmienności kondycji ludzkiej, niestałości, instrumentalizacji i pragmatyzacji relacji międzyludzkich, osłabieniu czy wręcz zaniku poczucia powinności, potrzeby stałego zobowiązania, bezinteresowności, solidarności, pomocniczości, empatii; słowem – przy poczuciu płynności i względności „wszystkiego” w życiu człowieka.

Rozprzestrzeniający się w społeczeństwach krajów cywilizacyjnie i gospodarczo rozwiniętych typ nowoczesnego konsumpcjonizmu przeobraża się stopniowo w swoisty ethos konsumpcyjny oraz w charakterystyczną kulturę bytowania

codziennego, subkulturę konsumpcyjną. Ethos ten i owa kultura zawierają określony system wartości i zasad postępowania, który stosunkowo łatwo pozyskuje zwolenników (nowoczesnych konsumentów). Są to niemal wyłącznie wartości użyteczne, użytkowe, pragmatyczne, nastawione głównie w swych funkcjach na dostarczanie doświadczeń przyjemności i zadowolenia, radości i dobrego samopoczucia, poczucia własnej wartości i tożsamości. Często też na podkreślenie sukcesu życiowego, siły i zręczności w rywalizacji z innymi, skuteczności podejmowanych działań i zabiegów, umiejętności „radzenia sobie w życiu” i osiągnięcia zamierzonych celów. Są to przede wszystkim takie wartości jak pieniądź, zamożność, dobra materialne, siła, uznanie, władza, sława, zdolności odpowiedniego dostosowania się do „płynnej” i ztechnokratyzowanej rzeczywistości oraz do skutecznego odnajdywania w niej dla siebie odpowiedniego miejsca i możliwości skutecznego działania.

Brak natomiast lub niedostatek w tym ethosie i w tej subkulturze wartości autotelicznych, nieużytecznych, uniwersalnych, duchowych, takich np. jak dobro (moralne), piękno (autentyczne), sprawiedliwość (społeczna), solidarność (międzyludzka), altruizm (urzeczywistniany), tolerancja (w możliwych wymiarach), bezinteresowność (humanistycznie motywowana), empatia (chętnie wyświadczana), współdziałanie z innymi (bezinteresowne), poszanowanie (godności i praw drugiego człowieka), miłość (bliźniego) itp.

Natomiast wśród zasad omawianego ethosu i interesującej nas tu subkultury na pierwszy plan wysuwa się zasada użyteczności, zasada pragmatyzacji intencji i celów działania i postępowania, zasada wygody i udogodnień życiowych, zasada urzeczowiania i uprzedmiotowiania podmiotowości ludzkiej oraz – i to jest chyba dominująca tu reguła – zasada przyjemności.

Biorąc pod uwagę zarówno wyszczególnione wartości jak i podporządkowane im zasady postępowania można ogólnie stwierdzić, że mamy tu do czynienia z ethosem i subkulturą o charakterze użyteczno-hedonistycznym. Ich praktyczna afirmacja sprawia, że życie ludzkie staje się jednostronne i „spłaszczone”, nazbyt zmaterializowane i zinstrumentalizowane, duchowo i humanistycznie zubożone. Mówiąc językiem poety: „Człowiek pod tak potężnym ciśnieniem deformuje się, rozpląszcza i traci cechy ludzkie”¹¹.

8. Nadmierna konsumpcja aktualnym problemem i wyzwaniem edukacyjno-wychowawczym

Edukacja i wychowanie były wielkim problemem społecznym, kulturowym i pedagogicznym. Rodziły – i rodzą nadal – wiele trudnych i fundamentalnych pytań, na które nie zawsze znajdowano – i nie znajduje się – nawet w kręgu wybitnych

¹¹ Słowa Antoniego Słomińskiego, „Gazeta Wyborcza”, sobota-niedziela 3–4 września 2016, s. 28.

teoretyków i praktyków tego złożonego i skomplikowanego procesu, w pełni zadowalających i bezspornych odpowiedzi. W miarę ich rozwoju i upowszechniania przysparzały nowych i coraz trudniejszych do rozwiązania kwestii. I z tego to właśnie powodu historię edukacji i wychowania należy, wbrew utartym zapatrywaniam i przeświadczeniom większości jej historyków, traktować jako historię narastających trudności i problemów społecznych i pedagogicznych oraz mniej lub bardziej udanych prób ich rozwiązywania. Nowoczesna historia i teoria wychowania stają wobec konieczności krytycznego i analitycznego odniesienia się nie tylko do tradycyjnych i podstawowych zagadnień edukacyjnych i wychowawczych, takich jak skutecznie kształcić i wychowywać dzieci i młodzież? W oparciu o jaki typ szkoły i inne instytucje edukacyjno-wychowawcze? Jak postrzegać i traktować ucznia-wychowanka – główny podmiot procesu edukacyjno-wychowawczego? Jak przygotować do tego procesu nauczycieli-wychowawców, ekspertów i menadżerów edukacyjnych, rodziców itp.? Jakiej przyjmować przesłania filozoficzne, aksjologiczne i etyczne dla teorii i praktyki edukacyjno-wychowawczej? Czy wiązać szkołę i wychowanie z taką czy inną ideologią i polityką? Ale odnosić się musi także do wielu nowych, wcześniej na ogół nieformułowanych i niestawianych pytań; pytań dość często trudnych i kłopotliwych, mających jednak gruntowne swe uzasadnienie i wyrazistą wymowę w historycznie zmieniającym się konglomeracie „spraw ludzkich”.

Na przykład do pytania o to jak, oraz w jakiej mierze wychowanie należy nachylać ku najbardziej żywotnym wśród dzieci i młodzieży wartościom oraz ku kształtującej się w czasach obecnych jej nowej, bardzo swoistej duchowości i orientacji w świecie? W tym do pytania o to, jak przeciwdziałać negatywnym skutkom nowoczesnego konsumpcjonizmu na umysłowość i osobowość młodego człowieka.

W pytaniach tych przyjąć należy przede wszystkim założenie, że podstawowy problem pedagogiczny współczesności i związane z nim wyzwania edukacyjno-wychowawcze są konsekwencją i zarazem wymownym świadectwem przyspieszonego procesu zasadniczych zmian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych w świecie oraz ich skutków w postaci zmieniających się form „bycia w świecie”, stylów życia, postaw społecznych i moralnych, aktywności zawodowej itp. Ujmować go należy w kontekście takich pojęć jak: „globalizacja”, „ponowoczesność”, „cywilizacja naukowo-techniczna”, „cywilizacja technokratyczna”, „rynkowy system społeczno-ekonomiczny”, „społeczeństwo rynkowe”, „społeczeństwo informacyjne”, „pragmatyzacja życia”, „komercjalizm”, „konsumpcjonizm”, „kryzys cywilizacyjny”, „kryzys wartości” itp.

I jeszcze dwie ogólniejsze uwagi krytyczne.

(1) Wiele danych wskazuje na to, że jednym z ważniejszych sposobów uzdrawiania i uefektywniania wychowania, w tym kształtowania stosunku do konsumpcjonizmu, byłoby jego uspołecznienie, tzn. nałożenie obowiązku jego wykonywania na całe społeczeństwo, na możliwie wszystkie jego struktury i ogniwa, daleko wykraczające

poza system szkolny i oświatowy. Jest to jednak w obecnych warunkach cywilizujących i społecznych bardzo trudne czy wręcz niemożliwe zadanie, bo struktury te i ogniwa nie posiadają już właściwie zdolności wychowawczych lub szybko je tracą, czego wymownym przykładem są mass media, partie polityczne, rządy, parlamenty i administracja państwowa. „Społeczeństwo wychowujące”, z którym wiązano do niedawna jeszcze duże nadzieje, w gruncie rzeczy już nie istnieje.

(2) Naprawa wychowania w realiach społecznych i kulturowych epoki współczesnej wymaga radykalnego wzrostu wiedzy i informacji o świecie zewnętrznym oraz jakościowego przełomu w rozwoju nauk społecznych, humanistycznych i pedagogicznych. Tymczasem postępująca entropia tego świata, jego komplikowanie się, „bałaganienie” i przyspieszony rytm zmian sprawia, że ten typ wiedzy za tymi procesami wyraźnie nie nadąża. W konsekwencji problematyka wychowawcza wykazuje powiększające się niedostatki w zakresie adekwatnego do aktualnych potrzeb wyposażenia teoretycznego (różne poszukiwania nowych paradygmatów myślowych w teorii wychowania nie dają większych rezultatów). I nic nie wskazuje na to, by ta niefortunna, zamrażająca niejako aktualny kryzys wychowania sytuacja ulec miała w bliższej przyszłości pożądaney i oczekiwanej zmianie.

Uwagi powyższe prowadzą więc na pozycje pewnego **sceptycyzmu wychowawczego**: kryzys wychowania rozumiany jako niemożność dostatecznie skutecznego działania wychowawczego stale się poszerza, pogłębia. Równocześnie nie widać w kontekście współczesnej cywilizacji i kształtowanej w niej rzeczywistości społeczno-kulturowej poważniejszych i większą nadzieją napawających sposobów jego rozwiązania albo bynajmniej zahamowania. Pomimo to jednak **zaakceptować należy nadzieję**. Trzeba ją przyjąć, bo nie ma dla niej dobrej alternatywy: Andre Malraux twierdził, że wiek XXI będzie wiekiem religii albo go wcale nie będzie. Współczesny filozof polski zaś orzeka, że „wiek XXI będzie wiekiem różnorodności moralnej albo go wcale nie będzie”. My zaś zaryzykujemy stwierdzenie, że wiek XXI będzie wiekiem odrodzonego wychowania albo rzeczywiście go nie będzie w sensie pomyślnego w nim statusu człowieka.

9. Zarys projektu pedagogicznego przeciwdziałania

Nowoczesny konsumpcjonizm, wzmożona i niekontrolowana konsumpcja stanowiące główne cechy społeczeństw konsumpcyjnych, konsumenckich, urasta obecnie do poważnego, choć nie w pełni dostrzeganego i rozumianego problemu społecznego i edukacyjno-wychowawczego. Problem ten jest na tyle ważny i aktualny, że nie może być przemilczany i pomijany, a tym bardziej bagatelizowany we współczesnej myśli społecznej i pedagogicznej. Zbyt mocno i alarmująco, nawet ostrzegawczo napiera on na świadomość społeczną oraz teorię i praktykę pedagogiczną, nazbyt duże jest już jego oddziaływanie na umysłowość i osobowość,

duchowość i style życia współczesnego człowieka (konsumenta), a zwłaszcza na mentalność, życie wewnętrzne i postawy życiowe ludzi młodych, żeby móc się wobec niego nie dystansować, czy marginalizować jego rolę i znaczenie, nie dopuszczać w sferę głębszej refleksji pedagogicznej i planowanych działań edukacyjno-wychowawczych; by nie dostrzegać w nim jednego z ważniejszych i w gruncie rzeczy bezprecedensowych zagadnień; zagadnień oczekujących na uważne podjęcie oraz na możliwie trafne wyświetlenie teoretyczne oraz konkretne rozwiązanie praktyczne.

Takie otwarcie na edukacyjno-wychowawcze aspekty i wymogi nowoczesnego konsumpcjonizmu, szerzej – społeczeństwa konsumpcyjnego, wymaga śmiałych i nowatorskich przedsięwzięć programowych i organizacyjnych, a mianowicie:

- wprowadzanie – w odpowiednim doborze i wymiarze – podstawowych zagadnień nowoczesnego konsumpcjonizmu do programów, przedmiotów nauczania (zarówno przyrodniczych jak i humanistycznych) i planów wychowawczych szkół wszystkich szczebli;
- ewentualne opracowanie i wdrożenie w proces edukacyjny programu osobnego przedmiotu nauczania z zakresu głównych zagadnień nowoczesnego konsumpcjonizmu, połączonych z elementami aksjologii i antropologii filozoficznej oraz wiedzy humanistycznej.

W programie takiego odrębnego nauczania mogłyby się m.in. znaleźć takie zagadnienia, jak:

- cywilizacyjne i społeczno-ekonomiczne źródła i uwarunkowania wzmożonej i nieracjonalnej konsumpcji;
- zakorzenienie w naturze ludzkiej i w naturalnej skłonności do zachowania życia potrzeb konsumpcyjnych;
- społeczne i psychologiczne mechanizmy kreowania i zaspokajania potrzeb konsumpcyjnych;
- naturalna skłonność ludzka do gromadzenia i posiadania dóbr materialnych, bogacenia się i dobrobytu;
- psychologia „życia konsumpcyjnego” i postaw konsumenckich;
- negatywny wpływ nieograniczonej i niekontrolowanej konsumpcji na kształtowanie osobowości ludzkiej, kultury indywidualnej, wybory wartości, duchowości, jakości życia, samorealizację tożsamości itp.;
- podstawowe kryteria i normy rozsądnie kontrolowanej i ograniczanej, egzystencjalnie i osobowościowo kreatywnej, sprzyjającej jakości życia i samorealizacji konsumpcji oraz niezbędne zasady i prawa odpowiedniego jej uprawiania;
- struktura, stratyfikacja, mechanizmy funkcjonowania społeczeństw konsumpcyjnych, pierwotne „grzechy” i „schorzenia” tego społeczeństwa, stwarzane przezeń zagrożenia dla wielostronnego rozwoju człowieka i jego przyszłości.

W programach tych i omawianej edukacji uwzględnić by należało nie tylko elementy wiedzy o racjonalnej i umiarkowanej konsumpcji, a także, a być może

przede wszystkim, promować i uzasadniać trzeba by było te wartości, które nieracjonalna i niekontrolowana konsumpcja zdecydowanie wypiera, a nawet neguje takie wartości i zasady postępowania, jak: prostota, umiarkowanie, powściągliwość, skromność, samoograniczanie, dbałość przede wszystkim o to, kim się jest i kim chce się być w swoich postawach i zaletach, indywidualna duchowość, pragnienia i aspiracje „wyższego rzędu”, dbałość o własne człowieczeństwo itp. A więc chodzi o dążność i pragnienia dotyczące sprawy „jak być”, mniej zaś o to, co i ile posiadać dóbr materialnych i przedmiotów i urządzeń życiowego luksusu, ile przyjemności, pociechy i zadowolenia z obfitości i bogactwa, czyli określania siebie w płaszczyźnie usiłowań i dążności do tego, by „mieć”, „posiadać”, zmysłowo, hedonistycznie użytkować, przeżywać. (Warto tu mieć na uwadze sprawdzoną maksymę życiową, zgodnie z którą bogactwo i przepych szczęścia nie dają, a jeśli już, to tylko w ich umiarze, i że głównym źródłem szczęścia jest przede wszystkim duchowy, a nie materialny sensualityczny wymiar życia; że „radość z posiadania”, doświadczanie przepychu i luksusu, jednostronne oddawanie się przyjemnościom i rozkoszom, gromadzenie coraz większej ilości użytkowych czy prestiżowych rzeczy i przedmiotów oraz szczelne otaczanie się nimi nie owocuje autentycznym szczęściem i pełną satysfakcją życiową, że w miarę szczęśliwym życiu nie idzie, najogólniej mówiąc, o to „żeby więcej i pyszniej”, ale o to, żeby „lepiej i piękniej”).

Do dalszych zabiegów i działań organizacyjno-programowych na rzecz podjęcia edukacji w zakresie problematyki nowoczesnego konsumpcjonizmu zaliczyć możemy:

- inicjowanie odpowiednio przemyślanego i zaprogramowanego przekazu rodzicom dzieci szkolnych i przedszkolnych podstawowych informacji o negatywnym wpływie na postawy życiowe i osobowość ich dzieci nadmiernej i niekontrolowanej konsumpcji oraz organizowanie w grupach rodzicielskich fachowych dyskusji na ten temat;
- poszerzanie w portalach społecznościowych sieci internetowej oraz przekazach telewizyjnych krytycznych opisów negatywnych stron społeczeństwa konsumpcyjnego oraz świadomie i celowo urzeczywistnianej w nim nadmiernej konsumpcji.

Ogólnie rzecz biorąc, zachodzi pilna i nader ważna potrzeba podjęcia w szerokim wymiarze społecznym: szkolnym i pozaszkolnym, medialnym i pozamedialnym, możliwie pełnej i krytycznej edukacji oraz odpowiedniego wychowania w zakresie „blasków i cieni”, pozytywnych i negatywnych stron nowoczesnej konsumpcji.

Nietrudno jednak przewidzieć, że próby inicjowania i przeprowadzania tej działalności na terenie szkoły i poza nią spotykać się mogą we współczesnych społeczeństwach konsumpcyjnych, w tym także w społeczeństwie polskim, które szybkimi krokami właśnie wkracza w obszar tego typu społeczeństwa, z dużymi oporami i silnymi przeszkodami, z raczej powszechnym niezrozumieniem, a nawet

z mocno zdeterminowanym przeciwdziałaniem. Dzieje się tak prawdopodobnie, może przede wszystkim, dlatego, że system społeczno-ekonomiczny, na którym się owe społeczeństwa opierają i są całkowicie podporządkowane, tzn. neoliberalny i globalny system rynkowy nie tylko jawnie wspiera (reklama, banki, mass media, polityka gospodarcza) i zdecydowanie promuje nieograniczoną i Nielimitowaną konsumpcję, ale sprowadza ją do roli głównego stymulatora i naczelnej siły napędowej, oraz gwaranta swego rozwoju, upatrując w niej zasadnie fundamentalną rację swego istnienia i przyszłości. Łatwo też dostrzec, że system ten ma do własnej dyspozycji potężne narzędzia stałego jej dynamizowania i poszerzania (póki co) tego zjawiska. Są nimi, jak już wspomniano, profesjonalna i wyrafinowana reklama (jedno z głównych narzędzi nowoczesnego konsumpcjonizmu), czołowe i społecznie wpływowe stacje (redakcje) mediów elektronicznych i prasowych, przede wszystkim zaś potężne korporacje i firmy finansujące, zarządzające i prokonsumpcyjne monitorujące wytwarzanie i dystrybucję towarów i usług (serwisów) konsumpcyjnych. Są to też rozliczne instytucje (w tym także naukowe) oraz organizacje powoływane specjalnie do promowania i organizacji powszechnej i stale rosnącej konsumpcji, rekreacji i rozrywki (np. instytucje i organizacje show-biznesu, przedsiębiorstwa kreujące i stymulujące mody, organizacje masowej turystyki i ulepszonego wypoczynku i rekreacji, krajowe i międzynarodowe organizacje sportu chorobliwie i ekstremalnie już skomercjalizowanego, itp.).

Idzie tu też, a może przede wszystkim, o wszechwładną i zniewoloną mitem „obfitości”, ewidentnie jednak nieracjonalną i krótkowzroczną, totalnie nieodpowiedzialną i zagrażającą cywilizowanej ludzkości doktrynę „nieograniczonego wzrostu i rozwoju” gospodarczego poszczególnych regionów świata.

Rzecz jasna, że tym potężnym i różnorodnym, ale w dużej mierze skoordynowanym i silnie w swej działalności zdeterminowanym siłom finansowym i ekonomicznym, instytucjonalnym i doktrynalnym, jest bardzo trudno – i zapewne tak będzie w przewidywanej przyszłości – przeciwstawić się skutecznie, m.in. w działalności edukacyjnej i wychowawczej, w imię zrationalizowanej i rozsądnie ograniczonej konsumpcji, czyli w imię właściwie pojętego dobra człowieka. Jednakże trzeba będzie, bo jest to po prostu bezalternatywny imperatyw kulturowy i humanistyczny, jakoś zmierzyć się i spasować z tym wielkim imperatywem i wyzwaniem. Zmierzyć z nim może nawet na zasadzie „mimo wszystko” i „na przekór wszystkiemu” czy „heroicznego sceptycyzmu”. Trzeba będzie to czynić, bo nie ma tu innego dobrego rozwiązania czy możliwości pożądanej zmiany – jeśli ma się na uwadze autentyczne dobro człowieka i wyższą jakość jego egzystencji oraz możliwą do zachowania pełnię człowieczeństwa *homo sapiens*. Dodać tu też może warto i taką prostą uwagę, że na ogół trudno jest przeciwstawić się naturalnej potrzebie ludzkiej; potrzebie być może genetycznie uwarunkowanej, do posiadania, gromadzenia i użytkowania rzeczy uznawanych za swoje i niezbędnych dla własnego życia, a także rzeczy dających poczucie przetrwania, bezpieczeństwa,

prestżu, własnej odrębności, wyróżnienia, swoistej satysfakcji i radości, wygody i zadowolenia, niekiedy też dających wsparcie dla władzy i dominacji nad nimi. Owa trudność wzmacniana jest i praktycznie powikłana przez to, że dość trudno jest obiektywnie ustalić wyraziste i jednoznaczne kryterium, czy odpowiedni próbie rozdzielną pomiędzy ilością, rodzajem, sposobem i intensywnością użytkowania rzeczy i usług stanowiących „linię demarkacyjną” pomiędzy konsumpcją naturalną, „zdrową”, racjonalną, umiarkowaną, społecznie, moralnie i kulturowo uzasadnioną, bezpieczną dla człowieka i dobrze mu służącą a konsumpcją sztuczną, „niezdrową”, nieracjonalną, nadmiernie przesadną, moralnie kulturowo wątpliwą; konsumpcją będącą dla człowieka zagrożeniem, hamulcem, a nawet barierą dla jego wielostronnego rozwoju, bogacenia duchowości, tożsamości indywidualnej, kultury osobistej, atrybutów człowieczeństwa.

Zdani tu jesteśmy na bardziej lub mniej trafne wyczucie, życiową intuicję, historyczne i aktualne doświadczenia ze sfery bytowania ludzkiego, na niezupełnie jednoznaczne dane wiedzy społecznej, psychologicznej, kulturologicznej i biologicznej (medycznej), czyli na kryteria w znacznej mierze względne, płynne, konwencjonalne i dość dyskusyjne. Mimo to wiele racji przemawia za tym, aby je przyjąć za mocne, choć otwarte na dyskusję wsparcie i za pewną wytyczną dla działalności na rzecz konsumpcji umiarkowanej i racjonalnie zrównoważonej¹².

Bibliografia

- Bauman Z., *Spoleczeństwo w stanie oblężenia*. Przeł. Janusz Margalski, Sic!, Warszawa 2006.
- Mazoyer F., *Consommateurs influence*, „Le Monde Diplomatique”, Decembre 2000; *Lifestyle Shopping: The Subject of Consumption*, red. Rob Shields, Rontlege 1992.
- Skolimowski H., Górecki I. K., *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003.
- Szmyd J., *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i perspektywny*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 2017.
- Szmyd J., *Zagrożone społeczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym. Próba pytań i odpowiedzi*, Thesaurus Silesiae, Katowice 2015.
- Wojnar I., *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN, Warszawa 2016.

¹² Por. J. Szmyd, *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i perspektywny*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 2017.

Prof. dr hab. Kazimierz Rędziński

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

DZIAŁALNOŚĆ KOŁA IM. BERNARDA GOLDMANA TOWARZYSTWA SZKOŁY LUDOWEJ WE LWOWIE (1905–1914)

ACTIVITY OF BERNARD GOLDMAN CIRCLE OF THE ASSOCIATION OF FOLK SCHOOL IN LVIV (1905–1914)

Streszczenie

Na przełomie XIX i XX wieku Lwów posiadał jedno z największych zgromadzeń populacji żydowskiej w centralno-wschodniej Europie. Miasto szczyliło się otoczeniem oświeconych Żydów, wspierających tak zwany Haskalah. W 1905 r. Żydzi zasymilowani z polską kulturą utworzyli we Lwowie gałąź Towarzystwa Szkoły Ludowej. Organizacja ta została założona w 1891 r., aby rozwinąć edukację wśród żydowskiej populacji we Wschodniej Galicji. Zadaniem towarzystwa było prowadzenie edukacyjno-kulturalnej działalności wśród Żydów. Możliwy był bezpłatny dostęp do czytelnicy i bibliotek dla dorosłych i młodych ludzi. Działalność nie była ograniczona do stolicy Galicji; czytelnicy były otwarte w 22 miastach i miasteczkach Wschodniej Galicji, między innymi we Lwowie, Brodach, Przemysłu, Sokalu, Stryju i Żółkwi. Organizowane były kursy nauki czytania, zajęcia popularnonaukowe, prezentowano dzieła teatralne i muzyczne; wycieczki krajoznawcze, wspólne obchody świąt i rocznic, organizowane były spotkania z pisarzami, muzykami i osobistościami ważnymi dla polskiej kultury. Żydzi i Polacy współpracowali ze sobą w ramach działalności tegoż Towarzystwa.

Słowa kluczowe: Galicja, Lwów, Żydzi, Towarzystwo Szkoły Ludowej, oświata pozaszkolna

Abstract

At the turn of 19th and 20th century, Lviv was one of the largest concentrations of Jewish population in Central-East Europe. The city boasted the milieu of enlightened Jews, the supporters of so-called Haskalah. In 1905, Jews assimilating to Polish culture established in Lviv a branch of the Association of Folk School. This Association was set up in the year 1891 in order to develop education amongst Jewish population in Eastern Galicia. The task of the circle in Lviv was conducting educational-cultural activity among Jews. Free-of-charge reading rooms and libraries for adults and young people were run. The activity was not restricted to the capital city of Galicia; its reading rooms were open in 22 towns and cities of Eastern Galicia, including those, among others, in Lviv, Brody, Przemysł, Sokal, Stryj and Żółkiew. In the reading rooms, courses for the illiterate were organized, popular-scientific lectures delivered, and also theatrical and musical performances presented; sightseeing trips, the celebrations of national holidays and the anniversaries connected with people of merit for Polish cultures: writers, musicians and national heroes were organized as well. Jews and Poles collaborated within the structures of the circle.

Key words: Galicia, Lviv, Jews, Association of Folk School, after-school education

Organizacja struktur

Towarzystwo Szkoły Ludowej powołane zostało w Krakowie w 1892 r. w setną rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja. W 1892 r. skupiało 3467 członków w 23 kołach, w 1914 w 301 kołach działały już 41 702 osoby¹.

Duży wkład w powstanie stowarzyszenia mieli studenci polscy i żydowscy. Na wiecu studenckim w 1899 r. Maksymilian Gumplowicz zaproponował założenie organizacji oświatowej na wzór niemieckiego Schulvereinu. W październiku 1890 r. zebrał się w Krakowie komitet obywatelski w celu zorganizowania obchodów setnej rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja. Delegaci środowiska lwowskiego – Michał Danielak, Ernest Adam i Tadeusz Dwernicki – zgłosili wniosek o powołanie stowarzyszenia oświatowego². Pierwszy statut organizacji został zatwierdzony przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych w Wiedniu 21 stycznia 1892 r.

Cel stowarzyszenia wyrażono w hasle „Przez oświatę do wolności”. Pierwsze walne zebranie odbyło się w Krakowie 13 marca 1892 r., wybrano na nim Zarząd Główny z prezesem Adamem Asnykiem (1838–1897). Następnymi prezesami byli: Ernest Bandrowski (1852–1920), Ernest Adam (1868–1926) i Witold Ostrowski (1875–1942) w latach 1926–1939³.

Członkiem stowarzyszenia mógł zostać każdy bez różnicy płci, wyznania i statusu społecznego. Należeli więc do niego inteligenci, kupcy, rzemieślnicy, robotnicy, studenci, chłopci, ziemiaństwo. Członkowie dzielili się na cztery grupy: zwyczajnych, wspierających, założycieli i honorowych. Członkowie zwyczajni płacili początkowo roczną składkę w wysokości 6 zł reńskich, a od 1900 r. 12 koron po zmianie waluty. Członkiem założycielem zostawał każdy, kto wpłacił jednorazową składkę w wysokości 100 złr, a po zmianie waluty 200 k⁴.

Najniższą komórką w trzystopniowej strukturze organizacyjnej były koła, które można było powołać, gdy w danej miejscowości zebrało się 20 członków, a zarząd główny wyraził na to zgodę. Koła miały w ramach statutu własny zakres działania, było to organizowanie świetlic do pracy kulturalno-oświatowej, tworzenie zespołów kształcenia, grup teatralnych, śpiewaczych, sportowych, aranżowanie wykładów i koncertów oraz przedstawień teatralnych, urządzenie obchodów rocznic historycznych, prowadzenie bibliotek.

¹ K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954, s. 62; W. Sikora, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1928. Krótki rys działalności*, Kraków 1929, s. 12; M. Bednarzak-Libera, *Oświata pozaszkolna w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach”, nr 45, seria: Nauki Humanistyczne. Historia, 1996, z. 2, s. 86.

² A. Zwiercan-Witkowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 2003, R. LIII, s. 140.

³ Tamże, s. 141 i n.

⁴ Tamże, s. 145.

W 1913 r. najsilniejszym związkiem okręgowym był Lwów, obejmujący 61 kół. Pierwsze koła we Lwowie powstały w 1892 r., było to koło im. A. Asnyka oraz Koło Pań. W 1898 r. powstały: Koło Akademickie oraz IV koło, nazywane początkowo mieszanym, a od 1907 r. im. T.T. Jeża. Studenci Szkoły Politechnicznej w 1902 r. powołali Koło Techniczne, zaś w 1904 r. powstało Koło im. T. Kościuszki w wyniku secesji części studentów z Koła Akademickiego Uniwersytetu. W 1905 r. oficjalnie powstało VII Koło im. B. Goldmana, działające od 1903 r. w postaci Czytelni im. B. Goldmana. Zarząd Główny TSL aprobował działalność koła na terenie całej Galicji Wschodniej.

Kolejne koła to: Koło im. Kazimierza Wielkiego (1903), im. J. Słowackiego (1906) i im. M. Borelowskiego (1907), im. E. Plater (1909), im. S. Wyspiańskiego (1910), im. A. Mickiewicza (1909), im. H. Kołłątaja (1912) i Koło Małego Świątka (1912)⁵.

Idea powołania żydowskiego Koła TSL powstała w gronie środowiska asymilatorskiego Żydów lwowskich. W styczniu 1902 r. podczas obchodów rocznicy powstania styczniowego powołano czytelnię dla uczczenia działalności Bernarda Goldmana (1840–1901), sybiraka, powstańca styczniowego, od 1870 r. mieszkańca Lwowa i działacza kulturalno-oświatowego, zwolennika asymilacji. Czytelnię otwarto 5 grudnia 1903 r., a jej założycielem był Natan Loewenstein⁶ pod patronatem Koła TSL im. T.T. Jeża. Czytelnia prowadziła bibliotekę, kursy dla analfabetów oraz kółko teatralne. Walne Zgromadzenie TSL na wiosnę 1905 r. zgodziło się na powstanie i działalność Koła w środowisku żydowskim Galicji Wschodniej. Wyrazicielem stanowiska Zarządu Głównego TSL na XVI Walnym Zgromadzeniu w 1908 r. w Jarosławiu był Stanisław Srokowski (1872–1950, prezes TSL w Tarnopolu), który apelował do działaczy TSL: „Wszelka ekskluzywność to nasz wróg, bo pojęcie historycznej Polski absolutnie z nią się nie godzi. A zatem zakładając bursy, uczelnie lub ochronki TSL nie wykluczamy z nich młodzieży żydowskiej, powołując do życia czytelnię, nie zabraniajmy korzystać z bibliotek lub gazet żadnym wiedzy Żydom [...], urządzając obchody rocznic narodowych, pamiętajmy zawsze o Żydach, zapraszamy ich chętnie [...]”⁷.

⁵ J. Potoczny, *Początki działalności kulturalno-oświatowej Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1914)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Prace z Historii Oświaty i Wychowania IV, 1994, z. 174, s. 169 i n.; *Sprawozdanie Zarządu Lwowskiego Związku Okręgowego Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1913*, Lwów 1914, s. 8.

⁶ Natan Loewenstein (1859–1929), syn Bernarda, rabina w synagodze postępowej, gimnazjum ukończył we Lwowie, studia prawnicze odbył w Wiedniu i w Krakowie, dr praw (1884). Od 1891 r. był posłem na Sejm Krajowy, a w latach 1894–1929 członkiem Rady Miasta we Lwowie. W latach 1907–1918 był posłem Rady Państwa w Wiedniu, a od 1919 r. posłem Sejmu Ustawodawczego RP. Był zwolennikiem asymilacji; współzałożyciel stowarzyszenia Agudas Achim – Przymierze Braci we Lwowie, redaktorem „Ojczyzny” – organu prasowego. W 1903 r. był współorganizatorem Czytelni im. B. Goldmana oraz Koła TSL im. B. Goldmana.

⁷ „Jedność” 1908, nr 37, s. 1.

Z kolei Ernest Adam, wiceprezes ZG TSL w czerwcu 1909 r. na Walnym Zjeździe Towarzystwa podkreślił: „Koło Goldmanowskie jest jednym z kół TSL, a kół tych jest w kraju blisko 300. Jednakże koło Goldmanowskie, formalnie jedno z kół, wyrasta dzisiaj w instytucję prawie równorzędną wyższej instancji Towarzystwa, wybija się pracą i znaczeniem”⁸.

Koło prowadziło świetlicę dla uczniów oraz kurs dla dorosłych analfabetów, czytelnię im. B. Goldmana we Lwowie, czytelnie prowincjonalne, sekcję organizowania koncertów ludowych teatru amatorskiego, kursów popularnych w zakresie historii i literatury polskiej, literatury zagranicznej, księgowości, przyrody, wykłady higieny i ochrony zdrowia, społeczno-ekonomiczne⁹.

W 1908 r. koło liczyło 405 członków, a wśród nich 41 było właścicielami majątków ziemskich, 8 właścicielami firm, 16 urzędnikami państwowymi, 10 urzędnikami władz autonomicznych, 9 urzędnikami w firmach prywatnych, 53 profesorami szkół wyższych i średnich, 19 nauczycielami ludowymi, 62 adwokatami i praktykantami adwokackimi, 15 notariuszami, 33 lekarzami, 9 aptekarzami, 14 inżynierami, 7 przemysłowcami, 6 dziennikarzami, 22 kupcami, 7 rzemieślnikami, 10 właścicielami nieruchomości, 10 pomocnikami i agentami handlowymi, 23 kobiety prowadzące gospodarstwo domowe, 39 młodzież ucząca się oraz 2 osoby prawne – inne stowarzyszenia¹⁰.

Pierwszy zarząd koła wybrany na Walnym Zgromadzeniu w 1905 r. stanowili: Natan Loewenstein – przewodniczący, Herman Feldstein – sekretarz, Leon Bałaban – skarbnik, Feliks Jurowicz – zastępca sekretarza, Eleazar Byk – zastępca skarbnika. Członkami zarządu byli: T. Aschkenaze, Edwin Czeszer, Henryk Immeles, Alfred Kohl, S. Mandel, Bertold Merwin, August Paszkudzki, J. Piepes-Poratyński, B. Pordes, W. Serbeński, Juliusz Tenner, Ignacy Weinfeld, Karol Jolles, Franciszek Natkes i Kazimierz Tieberg. Komisję rewizyjną tworzyli: Adolf Beck, Adolf Lilien i Eugeniusz Reiter¹¹.

Od 1908/1909 r. pracę organizacyjną realizował zarząd w składzie prof. Adolf Beck – przewodniczący, Edmund Wolken – zastępca przewodniczącego, Abraham Gottlieb i Maria Kozaczewska – sekretarze, Izidor Stand i Gusta Bałabanówna – skarbnicy, Anna Goldstaubówna, B. Liebes, Maria Pordes i Adela Bałaban – kierowniczk biblioteki, Ignacy Landes – kierownik lokalu. Komisja rewizyjna funkcjonowała w składzie Dawid Berlas, Eleazar Byk, Adolf Kohl, Bernard Pordes¹².

Na rok 1911/12 wybrano zarząd w składzie: Marcelli Schaff – przewodniczący, członkami zarządu byli: Dawid Berlas, Gusta i Adela Bałaban, Abraham Gottlieb, Leonia Grünhaut, Emil Kerner, Jakub Kerner, Maria Kozaczewska, Jakub Mahler, Maria Pordes, Izidor Stand i Edmund Wolken¹³.

⁸ „Jedność” 1909, nr 24, s. 1.

⁹ *Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1908*, Lwów 1909, s. 28.

¹⁰ „Jedność” 1909, nr 28, s. 7.

¹¹ *Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907*, Lwów 1908, s. 32.

¹² „Jedność” 1909, nr 9, s. 2.

¹³ „Jedność” 1911, nr 14, s. 6.

Oddziałami terenowymi koła były czytelnie prowincjonalne. Zarząd koła był zdania: „Czytelnie te zakładane na żądanie czynników miejscowych tam, gdzie stosunki rokowały im należyty rozwój i prowadzenie, organizowano autonomicznie. Ten typ czytelni okazał się w rezultacie bardzo odpowiednim, zespala bowiem żywioły inteligentne – i to bez różnicy wyznania – do pracy nad pozbawioną oświaty polskiej małomiejską ludnością żydowską”¹⁴. Powołano je w 22 miejscowościach w Galicji Wschodniej. Czytelnie były nie tylko placówkami kulturalno-oświatowymi, lecz także ogniskami ruchu asymilatorskiego. Ich twórcami była inteligencja żydowska związana ze szkołami barona Hirscha administracją samorządową oraz wcześniejszymi stowarzyszeniami asymilatorskimi. W wielu czytelniach wspólnie działali Żydzi i Polacy.

Pierwsze czytelnie powstały w 1906 r. Były nimi czytelnie: w Żółtkwi, licząca 87 członków, jej zarząd stanowili dr M. Wachs – przewodniczący, oraz J. Astmann, J. Aufschauer, I. Fertig, L. Gliński, M. Maimann, dr L. Menkes, dr Jan Opieński, A. Schoder, F. Sheybal, N. Weisbrad, L. Waltuch; czytelnia w Obertynie liczyła 78 członków, jej zarząd tworzyli: Michał Kriwer – przewodniczący oraz dr M. Bujalski, M. Landesberg, G. Margulies, A. Mähler, W. Rubicz, S. Reichman, J. Wagner, J. Rauch, B. Zajączkowski; czytelnia w Horodence założona 1 sierpnia 1906 r. liczyła 108 członków. Koszt utrzymania rocznie wynosił 416 koron. Zarząd stanowili: Maksymilian Mosler – przewodniczący (kierownik szkoły Barona Hirscha), Izaak Kohn, Adolf Nord i Maksymilian Drettler.

W Mostach Wielkich czytelnia powstała 24 kwietnia 1906 r., liczyła 180 członków. Zarząd tworzyli: Jan Gigel – przewodniczący, S. Bass, H. Fisch, S. Heltman, Ida Kon, S. Münz, J. Katz, P. Rappaport i M. Reimann.

W 1907 r. otwarto tylko jedną czytelnię – w Kołomyi, liczyła ona 212 członków. Przewodniczącym był Michał Berlas, a członkami: J. Furhenstein, Wilhelm Grünes, Stanisław Gruszecki, dr S. Allerhand, dr O. Flecker, D. Wilch, dr J. Offe, R. Reblum, L. Sonnenreich, M. Raucher, D. Palken. Roczne utrzymanie czytelni pochłaniało 617 koron¹⁵.

W 1908 r. powołano 7 czytelń. Znaczącą z nich była czytelnia w Brodach. Powstała 28 marca 1908 r., liczyła 106 członków. Jej utrzymanie kosztowało 671 koron. Zarząd czytelni stanowili Żydzi i Polacy – przewodniczący J. Kallir oraz członkowie: J. Hutter, F. Aschkenazy, H. Bath, A. Fried, A. Grzybowski, M. Kochman, M. Mondschein, L. Herlinger, A. Wasilewski, J. Kędziński, J. Teuwin i A. Waldman. W miesiącach wakacyjnych 1908 r. czytelnia uruchomiła bezpłatne korepetycje dla 28 uczniów gimnazjalnych mających poprawki z jednego przedmiotu. Przyjęto wszystkich uczniów bez różnicy wyznania¹⁶.

W 1909 r. powołano kurs dla analfabetów, prowadził je kierownik szkoły izraelskiej Askenazy dla 46 uczestników. Lekcje prowadziło 5 nauczycieli dwa

¹⁴ „Jedność” 1907, nr 18, s. 2.

¹⁵ „Jedność” 1909, nr 28, s. 6 i n.

¹⁶ „Jedność” 1908, nr 28, s. 6.

razy w tygodniu. Odczyty popularne wygłaszano w Sali Rady Miasta w ratuszu. W 1909 r. wygłaszali je: dr A. Kohl, B. Merwin oraz M. Mondschein ze Lwowa. Na odczyty przychodziła część młodych słuchaczy przeciwnych asymilacji w celu zakłócenia ich przebiegu, m.in. „kilkakrotnie usiłowali oponować drowi Merwinowi, lecz pod wpływem głosów większości zgromadzonych, domagających się spokoju, musieli milczeć”¹⁷.

Wspólnie Żydzi i Polacy prowadzili czytelnie w Uścieczku i w Zaleszczykach. W wielu miejscowościach Galicji Wschodniej otwarcie czytelnia TSL im. B. Goldmana było wielkim wydarzeniem w życiu miejscowych Żydów i Polaków. W Zaleszczykach towarzyszyła mu uroczystość z udziałem burmistrza Brutreicha i 180 osób, odprawiono nabożeństwo w synagodze i wieczorne zebranie w sali czytelnia¹⁸. W Horodence Walne Zgromadzenie 10 listopada 1907 r. odbyło się z udziałem burmistrza dra Roszko, prezesa sądu Mariana Kaliszczaka, licznych urzędników administracji rządowej i samorządowej, nauczycieli szkoły barona Hirscha. W skład zarządu weszli Żydzi i Polacy. Na rok 1907/1908 prezesem został Izaak Kohn – dzierżawca majątku ziemskiego z Czerniatyna, I wiceprezesem był Czesław Niewiadomski, a II wiceprezesem – Marceli Mosler – kierownik szkoły barona Hirscha. W skład zarządu weszli: M. Kaliszczak, Tytus Zulauf – dyrektor kasy oszczędności, S. Kalmus, Dawid Seidman – kancelista starostwa, Izidor Goldberg – właściciel firmy „Probabina”¹⁹.

Towarzystwo napotykało również trudności w pracy, zwłaszcza na prowincji. Tłem konfliktów była walka o dominację polityczną syjonistów bądź izolacjonizm religijny, lansowany przez chasydów. Tak było w Zaleszczykach w 1911 r. pisał o tym zarząd czytelnia: „nie mogła się rozwinąć z powodu rozmaitych przeszkód bądź to materialnych, bądź spowodowanych kontragitacją syjonistów, a szczególnie tzw. Jüdische Jugend wykwitw czerniowieckich nacjonalistów”²⁰.

Podobnie w Żółkwi zarząd czytelnia stanowili Żydzi i Polacy. W 1910 r. byli to: dr M. Wachs jako przewodniczący, J. Fertig – jego zastępca, L. Waltuch – bibliotekarz, O. Czaczkes, J. Astman – skarbnik oraz członkowie: J. Aufschaller, Kazimierz Elias – dyrektor gimnazjum, H. Lichter – burmistrz, dr Władysław Maciulski – lekarz, L. Mankes – adwokat, A. Schiller – rejent, M. Weisbrod, A. Zwibel²¹. Czytelnia organizowała bezpłatny kurs przygotowawczy do gimnazjum, bez różnicy wyznania, dla uczniów IV klas szkoły ludowej. Dla chłopców żydowskich była to nauka języka polskiego, którego słaba znajomość decydowała o małej liczbie uczniów w miejscowym gimnazjum. Było ich 52 wśród 321 uczniów. Krok ten spotkał się z przeciwdziałaniem ugrupowań syjonistycznych,

¹⁷ „Jedność” 1909, nr 7, s. 6.

¹⁸ „Jedność” 1908, nr 29, s. 9.

¹⁹ „Jedność” 1907, nr 30, s. 6.

²⁰ „Jedność” 1911, nr 48, s. 6.

²¹ „Jedność” 1910, nr 30, s. 4.

jak podawał zarząd czytelnicy: „syjoniści gwoli odciągnięcia ludu żydowskiego od placówek oświatowych polskich, jakimi są czytelnice im. B. Goldmana, rozsiewają tendencyjne brednie, jakoby ten, kto przestąpi tylko próg czytelnicy, przestał być Żydem”²².

W Obertynie czytelnicy funkcjonowała od 1906 r., na jej czele stał Michał Kriwer, kierownik szkoły im. barona M. Hirscha, sekretarzem A. Wagner – sekretarz miejscowego sądu. Grono członków zarządu tworzyli: dr M. Bujalski, M. Landesberg, G. Margulies, A. Mähler, W. Rubicz, S. Reichman, J. Wagner, J. Rauch, B. Zajączkowski. Nie odnotowano żadnych konfliktów z miejscową ludnością, wręcz przeciwnie: „Wszystkie warstwy ludności od inteligencji po proletariat uznają ważność tej placówki oświatowej i współdziałają nad jej rozwojem”²³.

W Kałuszu założycielem czytelnicy w 1908 r. był znany już z Obertyny Michał Kriwer. Po wyborze władz czytelnicy przewodniczącym zarządu został Adolf Lilker – nauczyciel szkoły barona Hirscha, a członkami: Kowalski – naczelnik sądu, Wagner – sędzia powiatowy, aptekarz Landesberg oraz dr Jonasz Wiesenberg – adwokat, od 9 września 1911 r. burmistrz miasta²⁴.

Na zaproszenie burmistrza J. Wiesenberga w wieczornicy 11 maja 1912 r. wzięli udział: prof. dr August Balasits – rektor Uniwersytetu Lwowskiego, który wygłosił wykład na temat Konstytucji 3 maja. W programie artystycznym muzycy dali koncert. W programie *VIII Symfonię* Beethovena na fortepianie zagrała E. Altmanowa. M. Altenberg na skrzypcach odegrał utwory: F. Chopina *Polonez*, *Nokturn*, H. Wieniawskiego *Nokturn* oraz Rubinsteina *Selimi Fatyma*. Utwór zaś Stanisława Niewiadomskiego *Na ligawce* zaśpiewała solo „NN” (chciała pozostać anonimowa)²⁵.

W Sokalu zaś w tym samym roku cadyk chasydów rzucił klątwę religijną na wszystkich Żydów, którzy współdziałali z Polakami z okazji uroczystego obchodu rocznicy Konstytucji 3 maja. Jak podał zarząd czytelnicy: „Z tą chwilą okazywana jej dotychczas niechęć przerodziła się we wstrętne prześladowanie nie znające granic. Cudotwórca obłożył członków czytelnicy klątwą, zabronił prawowiernym stykania się z nimi. Odtąd poczęto groźbami, bojkotem ekonomicznym wpływać na opornych zakazowi, co przyczynić się musiało zmniejszeniem frekwencji w czytelnicy. Nie doszły do skutku kurs dla analfabetów i założenie świetlicy dla uczniów”²⁶. W 1913 r. zmalała liczba czytelnicy, nadal działało 9 czytelnicy terenowych: w Brodach, Horodence, Kałuszu, Obertynie, Sokalu, Stryju, Uściczku, Zaleszczykach i Żółkwi.

²² „Jedność” 1908, nr 13, s. 7.

²³ „Jedność” 1907, nr 39, s. 6.

²⁴ „Jedność” 1910, nr 30, s. 4.

²⁵ „Jedność” 1912, nr 18, s. 6.

²⁶ „Jedność” 1911, nr 19, s. 6.

Formy działalności

Dążenia oświatowe koła w pierwszym okresie działalności ograniczały się do prowadzenia kursu dla analfabetów i czytelników. Od roku 1904 kurs prowadziła komisja w składzie: Eleazar Byk – przewodniczący, Herman Feldstein, Salomon Mandel, Bertold Merwin oraz Bernard Pordes. Grono nauczycielskie w poszczególnych latach składało się z nauczycieli szkół lwowskich, byli to: Leon Eichel, Dawid Berlas, Zofia Zimmer, M. Berger, Franciszek Kapałka, Klara Bodek, Leonia Schönfeld, Maria Karczewska, A Eichlówna i B. Liebes. Kierownikiem kursu był S. Mandel.

Naukę prowadzono w Szkole Miejskiej im. T. Czackiego przy ul. Kotlarskiej trzy razy w tygodniu – w środy, soboty i niedziele od godziny 19 do 21 oraz od 18 do 20. W oddziale żeńskim dwa razy w tygodniu – w soboty i niedziele. Rok szkolny rozpoczynano w listopadzie, a kończono w kwietniu.

Tabela 1. Uczniowie kursu dla analfabetów we Lwowie (1905–1911)

Lp.	Rok szkolny	Mężczyźni		Kobiety		Razem	Promocje	
		Kl. I	Kl. II	Kl. I	Kl. II		Tak	Nie
1	1905/1906	34	40	20	14	108	96	12
2	1906/1907	33	24	19	34	110	96	14
3	1907/1908	19	21	20	24	84	70	14
4	1908/1909	32	31	29	0	92	74	18
5	1909/1910	34	42	18	0	94	74	20
6	1910/1911	25	20	25	12	92	71	23

Źródło: *Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1908*, Lwów 1909, s. 22; „Jedność” 1907, nr 10, s. 7; „Jedność” 1908, nr 44, s. 7; nr 16–17, s. 7; „Jedność” 1909, nr 28, s. 7; „Jedność” 1910, nr 17, s. 8; „Jedność” 1911, nr 31, s. 5.

Jeśli chodzi o wiek uczniów, to w 1910 r. około 25% było w wieku 15–18 lat, od 18 do 30 lat było 48 mężczyzn i 8 kobiet, to jest 3/5 uczących się. Powyżej 30 lat było 22 mężczyzn i 1 kobieta, tj. 23 uczestników.

Naukę prowadzono na dwóch poziomach nauczania – w oddziale I i II. W oddziale I realizowano 116 godzin dla mężczyzn i 96 godzin dla kobiet, uczono w zakresie języka polskiego i matematyki. W oddziale II dla mężczyzn przewidziano 96 godzin nauki, kontynuowano naukę języka polskiego i matematyki oraz prowadzono elementarne wiadomości z geografii i dziejów ojczystych, z ustroju państwa, samorządu, z przyrody i higieny. Za podstawę nauki służyły następujące podręczniki: *Elementarz dla samouków* wydany przez TSL, *Książka do czytania dla klasy 5 i 6 szkół ludowych*, Pawłowskiego *Podręcznik buchalterii*, Christofa *Wzory*

do *stylistyki kupieckiej*²⁷. W roku szkolnym 1909/10 na 94 uczniów klasyfikowano 71, negatywnie oceniono 23 osoby, głównie z racji zaprzestania uczęszczania. Na 71 klasyfikowanych ocenę bardzo dobrą otrzymało 13 osób, dobrą – 23, dostateczną – 32, niedostateczną – 3²⁸.

Wychowanie obywatelskie rozwijano także poprzez obchody rocznic narodowych polskich, a więc powstań kościuszkowskiego, listopadowego i styczniowego. Zarząd szkoły urządził dla uczniów i ich rodzin obchód setnej rocznicy śmierci Berka Joselewicza 25 grudnia 1910 r. Przemówienia wygłosili nauczyciele Salomon Mandel i Dawid Berlas²⁹. Jak podkreślił S. Mandel: „Oprócz wiadomości czytania, pisania i rachunków objętych planem nauki, kształciła szkoła jeszcze w kierunku uobywatelnienia frekwentantów, wpływała więc na wyrabianie uczuć narodowych polskich, w kierunku wyrabiania zgodnego współżycia i szacunku dla mieszkańców ziemi rodzinnej innych wyznań”³⁰.

Istotną formą opieki nad młodzieżą szkolną była świetlica dla uczniów szkół średnich. W lokalach Szkoły Miejskiej im. S. Staszica przy ul. Skarbkowskiej prowadzono świetlicę z dożywianiem dla ubogich uczniów klas I–V szkół średnich. Była ona czynna w godzinach 15–19. W świetlicy udzielano korepetycji, odrabiano lekcje, prowadzono gry i zabawy, wycieczki, organizowano akademie ku uczczeniu Konstytucji 3 maja, ku czci T. Kościuszki, powstania listopadowego i styczniowego, wieczór 3 wieszczów. Prowadzono pogadanki i referaty z historii i literatury polskiej, czytano arcydzieła literatury ojczyzny³¹.

Czytelnie i biblioteki były podstawowym ogniwem organizacyjnym koła. Celem czytelni i bezpłatnej wypożyczalni książek było dostarczenie członkom, jak i nieczłonkom, książek i czasopism o treści moralnej, polityczno-beletrystycznej, historycznej, zawodowej. Starano się, aby czytelnie służyły dorosłym i młodzieży, aby pełniły one rolę klubów zaspokajających potrzeby kulturalne ludności. Chcąc zrealizować podstawowe cele, organizowano w czytelniach odczyty, wykłady i pogadanki. Odczyty prowadzono głównie w soboty i niedziele, aby nie odrywać słuchaczy od pracy.

W 1904 r. biblioteka liczyła 900 dzieł w 1100 tomach oraz 733 czytelników, w 1909 r. stan księgozbioru osiągnął poziom 1404 dzieł w 1659 tomach. Ze zbiorów korzystało 1156 czytelników³².

Biblioteka była czynna w soboty i niedziele, z wypożyczeń korzystało przeciętnie 74 czytelników. Czytelnia zgromadziła 24 czasopisma o treści społeczno-politycznej oraz 13 pism zawodowych.

²⁷ „Jedność” 1909, nr 28, s. 7.

²⁸ „Jedność” 1910, nr 17, s. 9.

²⁹ Tamże.

³⁰ „Jedność” 1911, nr 35, s. 5.

³¹ „Jedność” 1908, nr 28, s. 4.

³² Sprawozdanie Koła TSL... za rok 1907, s. 15.

W czytelni stałą praktyką było prowadzenie wykładów popularnych, najczęściej co dwa tygodnie w soboty. Frekwencja wynosiła średnio 120 osób. W 1907 r. tematyka wykładów dotyczyła ochrony zdrowia. Dr J. Fels przedstawił wykład „Pomoc w nagłych wypadkach”, dr Paweł Kucera „O cholery”, dr Alfred Burzyński „O jaglicy”, prof. dr Kazimierz Panek „Jak się żyjemy i jak się żywić powinniśmy”, dr Walerian Serbeński „O gruźlicy”, dr Leon Feuerstein „Higiena skóry”, dr Stanisław Kosowski „Literatura polska”, dr Bertold Merwin „Literatura zagraniczna”³³.

W 1911 r. wygłoszono odczyty na tematy społeczno-literackie. Były to: dra E. Wolkena „O obecnym stanowisku kobiety w prawie”, inż. B. Pordesa „Sześćdziesiąt lat czytelni B. Goldmana”, dra M. Piekarskiego „O Słowackim”, dra J. Friedberga „O powstaniu styczniowym”, dra E. Byka „Nasze położenie w 1909”, Z. Dorfmana „O Björnsonie”, M. Zimelsa „Kotzebue”, dra E. Byka „O Konstytucji 3 maja”, dra Piekarskiego „O Konopnickiej”, dra E. Wolkena „Cele i zadania naszej pracy oświatowej”, dra E. Byka „Różniczkowanie społeczne wśród Żydów”³⁴.

Od początku istnienia organizowano uroczystości narodowe polskie: były to obchody rocznic Konstytucji 3 maja, powstań kościuszkowskiego, listopadowego i styczniowego. Organizowano uroczyste wieczorki ku czci Marii Konopnickiej, Elizy Orzeszkowej, Zygmunta Krasińskiego, Wincentego Pola, Fryderyka Chopina, Berka Joselewicza.

Na program wieczorku składały się przemówienia okolicznościowe oraz występy artystyczne. We Lwowie 8 grudnia 1908 r. podczas wieczorku poświęconego rocznicy powstania listopadowego w części artystycznej wystąpił chór Bard z pieśniami patriotycznymi, solo na skrzypcach grali Anchauchówna oraz Maryański. Odegrano sztukę dramatyczną A. Urbańskiego *Na poddaszu*³⁵.

4 maja 1909 r. w Kołomyi w części artystycznej uczniowie szkoły Markusa zaprezentowali deklamacje „Ojczyzna moja” oraz „Polskie dziecię i car”. Wystąpił także chór z pieśniami patriotycznymi z epoki powstania kościuszkowskiego oraz duet skrzypcowy. Odegrano także sztukę F. Barańskiego „Sen o Wiśle” w polskich strojach ludowych³⁶.

W Żółkwi obchody 117 rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja rozpoczęto od modlitwy w synagodze, gdzie Herz Ehrlich – nauczyciel religii, wygłosił odczyt na temat znaczenia konstytucji. Wieczorem w świetlicy odbyło się przedstawienie sztuki L. Rydla pt. Na zawsze oraz deklamacje *Koncertu Jankiela z Pana Tadeusza* Mickiewicza³⁷.

³³ „Jedność” 1907, nr 39, s. 7.

³⁴ „Jedność” 1911, nr 9, s. 2.

³⁵ „Jedność” 1908, nr 40, s. 7.

³⁶ „Jedność” 1907, nr 10, s. 7.

³⁷ „Jedność” 1908, nr 22, s. 5.

W świetlicy lwowskiej na program obchodów Konstytucji 3 maja złożyły się: przemówienie okolicznościowe Artura Załęckiego³⁸, deklamacje, występy chóru oraz 2 sztuki teatralne: E. Orzeszkowej *Pieśń przerwana* oraz W. Tetmajera *Sfinks*³⁹.

W Uściczku w obchodach Konstytucji 3 maja w 1910 r. wzięli udział mieszkańcy bez różnicy wyznania oraz delegaci polskich towarzystw z okolicznych miast i wsi.: Tlustego, Horodenki, Zaleszczyk, Nyrkowa, Nagórzan i Ciepowiec. W ramach odczytów popularnych wykład o Berku Joselewiczu 29 lipca 1910 r. miał ks. Domański z Zaleszczyk: „wśród natłoku publiczności powszechnie tu ceniony”⁴⁰.

Działacze TSL dążyli, aby czytelnie służyły zarówno dorosłym, jak i młodzieży, aby pełniły role klubów towarzyskich i domów kultury. Doniosłe znaczenie wychowawcze i kulturalne miały przedstawienia teatralne i koncerty, w których aktorami byli amatorzy – członkowie kół⁴¹.

Najbardziej rozwinięte formy artystyczne prowadziła czytelnia we Lwowie. Sekcja teatralna we Lwowie rozpoczęła działalność wraz z biblioteką i czytelnią. Założycielem, a zarazem reżyserem teatralnym był A. Braunschweig, a po 1910 r. M. Berger i Jakub Mahler. Aktorami byli: Kasserówna, Sandberg, Dorfman, Braniewski, Berger i Buchsbaum. W sezonie rocznym teatr dawał 30 przedstawień dla dorosłych widzów i 15 dla dzieci. Na każdym przedstawieniu średnio było 100–140 widzów. W 1909 r. na 33 przedstawieniach było 4700 osób⁴². Wystawiano jednoaktowe komedie z uwagi na amatorskie przygotowanie aktorów. Były to komedie Michała Bałuckiego *Grube ryby*, A. Baranowskiego *Borek Oniksztyński*, Józefa Bliźnińskiego *Pan Damazy*, Stanisław Dobrzańskiego *Żołnierz królowej Madagaskaru*, Zygmunta Przybylskiego *Wicek i Wacek*, Sroki, F. Świdorskiego i A. Fredry. Sięgano także po repertuar klasyczny: Słowackiego fragmenty *Kordiana*, Leona Schillera *Zbójców* oraz A. Libańskiego *Różę Liesbach* czy L. Rydla *Na zawsze*.

Od 1910 r. wprowadzono opłaty za wstęp na przedstawienia, ceny biletów wynosiły 50, 40 i 30 halerzy. Dochód w całości przeznaczono na działalność kulturalno-oświatową. Ceny biletów na przedstawienia teatru dziecięcego wynosiły 10 halerzy, przy czym na połowę spektakli wstęp był bezpłatny.

W 1909 r. w spektaklach uczestniczyło 1027 dzieci, w tym 662 chłopców oraz 365 dziewcząt⁴³. Przed spektaklami najczęściej odbywały się odczyty. W 1910 r.

³⁸ Nauczyciel szkół ludowych i średnich we Lwowie. Szerzej na jego temat zob.: M. Łopot, *Problemy świeckiej szkoły żydowskiej w Galicji doby autonomicznej w świetle opracowań Artura Załęckiego*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVII, red. K. Rędziański, D. Herciuk, Częstochowa 2015, s. 255–266; DOI 10.16926/rpu.2015.17.18.

³⁹ „Jedność” 1908, nr 19, s. 10.

⁴⁰ „Jedność” 1910, nr 30, s. 4.

⁴¹ M. Bednarzak-Libera, *Formy działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej na wsi galicyjskiej w latach 1891–1914*, [w:] *Kultura i oświata wsi*, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996, s. 237.

⁴² „Jedność” 1910, nr 16, s. 3.

⁴³ Tamże.

były to E. Wolkena „O obecnym stanowisku kobiety w prawie” oraz „Kobieta a przestępstwo i przyczyny tego”, B. Pordesa „Sześćciolecie czytelnicy Goldmana, M. Piekarskiego „O Słowackim” oraz „O Konopnickiej”, J. Friedberga „O powstaniu styczniowym”, E. Byka „Nasze położenie w roku 1909” oraz „O Konstytucji 3 maja”, A. Kohla „O powstaniu listopadowym”, M. Zimelsa „Chasydyzm”, A. Gottlieba „O powstaniu kościuszkowskim”⁴⁴.

Podobny przebieg miały imprezy kulturalno-oświatowe w czytelnicych prowincjonalnych. W Kałuszu 3 grudnia 1910 r. na wieczorku ku czci Orzeszkowej przemówienie okolicznościowe wygłosił Bertold Merwin, po czym aktor Waleński deklamował wiersze Słowackiego, Adama Paygerta *Kadmeę*, lwowskiego poety Gothilfa Kohna *Miłość Giuffara* oraz fragment z *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej. Wystąpienie zakończono *Koncertem Jankiela* z epeji Mickiewicza⁴⁵.

W Obertynie 10 kwietnia 1908 r. uroczysty wieczorek poświęcono pamięci Wincentego Pola. Referat na temat jego twórczości wygłosił Michał Kriwer – dyrektor szkoły bar. Hirscha i prezes czytelnicy. Wiersz *Pieśń Janusza* deklamował Adam Chmiesik – nauczyciel tejże szkoły. skrzypek Feliks Zipser z Kołomyi odegrał solo utworu Adamskiego *Lirnik* oraz Kubelika *Serenada*. Uroczystość zakończono przedstawieniem komedii *Podejrzana osoba* przez miejscowy teatr amatorski⁴⁶.

Od 1911 r. czytelnicy lwowska organizowała na wysokim poziomie koncerty muzyczne. Wstęp był płatny po 40 i 20 halerzy. Na program koncertu 9 marca 1912 r. złożyły się utwory wykonane przez artystkę teatru lwowskiego Lipmanowicz: Beethovena *Sonata V* oraz M. Karłowicza *Przed nocą wieczną* (słowa Krasieńskiego), *Skąd pierwsza gwiazda* (słowa Słowackiego), Niewiadomskiego *Miesięczna noc* (słowa Konopnickiej). Następnie W. Billig solo na skrzypkach odegrał utwory: Czajkowskiego *Rewerie*, Rameau *Gawot*, Gosseca *Tambourin* oraz H. Wieniawskiego *Legenda*.

W koncercie 17 marca 1912 r. wystąpiła artystka Opery Lwowskiej Henryka Korska, po mężu Frenkiel, wykonując utwory M. Karłowicza *Na śniegu*, W. Zeleńskiego *Zawód*, Bohma *Cicha jak noc*, Wildacha *Wiosna*. Na fortepianie akompaniowała Pordesówna. Na skrzypkach solo Cetnar odegrał sonaty E. Griega oraz Ernsta *Fantazję*⁴⁷. Koncerty zapoznawały szeroką publiczność z dziełami kompozytorów

⁴⁴ „Jedność” 1911, nr 49, s. 2.

⁴⁵ „Jedność” 1910, nr 49, s. 7.

⁴⁶ „Jedność” 1908, nr 16–17, s. 6.

⁴⁷ „Jedność” 1912, nr 11, s. 7. Spadkobiercą tradycji kólek goldmanowskich w międzywojennym Lwowie był Żydowski Uniwersytet Ludowy im. Alberta Einsteina – zob. M. Łapot, *Wkład środowiska żydowskiego w rozwój oświaty pozaszkolnej w okresie międzywojennym na przykładzie Uniwersytetu Ludowego im. Alberta Einsteina we Lwowie*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” t. XIV, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, N. Nyczkało, I. Ziaziun, Częstochowa–Kijów 2012, s. 469–476.

światowych, polskich oraz żydowskich. Przyczyniły się tym samym do podniesienia kultury muzycznej wśród ludności żydowskiej Lwowa.

Koło im. Bernarda Goldmana TSL rozwinęło szeroką działalność na polu oświaty pozaszkolnej, stworzyło trwałe instytucje kulturalne, przeniósł do środowisk żydowskiego i polskiego współdziałanie na polu kulturalno-oświatowym. Wyrwałość działaczy, a także umiejętne propagowanie swoich celów zawdzięczało koło osiągnięciu sukcesu. Praca nie byłaby możliwa bez społecznej ofiarności materialnej i osobistego wkładu pracy, szczególnie na kresach, na których stykały się ze sobą i mieszkaly różne narodowości, języki i kultury. Rozwój czytelni i bibliotek przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Biblioteki i Czytelnie Koła TSL im. B. Goldmana (1908)

Lp.	Miejscowość	Liczba członków	Liczba czytelników	Ilość książek	Ilość wypożyczeń	Ilość tytułów czasopism	Ilość odczytów	Koszt roczny
1	Brody	206	80	354	2220	6	5	671,85
2	Czernelica	86	52	96	276	5	29	290
3	Czortowiec	96	55	112	55	5	12	235
4	Dobromił	86	48	94	280	5	5	214
5	Horodenka	108	56	148	590	5	10	416,33
6	Kałusz	126	72	200	620	10	26	652,16
7	Kołomyja	212	112	235	1008	7	12	617
8	Lwów	405	1116	1659	7400	36	24	3046,23
9	Obertyn	78	43	142	558	6	11	240,52
10	Rudki	64	29	72	160	5	6	147
11	Tłumacz	143	47	189	617	5	8	313
12	Uściczko	68	39	124	216	5	10	170
13	Zaleszczyki	240	78	201	724	7	8	600
14	Żółkiew	87	30	172	319	11	10	456

Źródło: Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1908, Lwów 1909, s. 34 i n.; *Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907*, Lwów 1908, s. 15 i n.

Na gruncie działalności kulturalno-oświatowej w czytelniach TSL im. B. Goldmana istniała wzajemna tolerancja poprzez różne formy wielokulturowości. Pozy-skano aprobatę opinii publicznej dla sprawy krzewienia oświaty w środowiskach najbardziej zaniedbanych, w małych miasteczkach. W działalności widziano nie tylko istotny warunek uświadomienia narodowego, lecz także możliwość kształtowania świadomości obywatelskiej części społeczeństwa Galicji⁴⁸.

⁴⁸ R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław etc. 1990, s. 165; J. Potoczny, *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 10, Rzeszów 1998, s. 251; J. Dybiec, *Galicja na drodze do wielkiej przemiany*, [w:] *Krakówi Galicja wobec przemian*

Bibliografia

- Bednarzak-Libera M., *Formy działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej na wsi galicyjskiej w latach 1891–1914*, [w:] *Kultura i oświata wsi*, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996.
- Bednarzak-Libera M., *Oświata pozaszkolna w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach. Nr 45, seria: nauki humanistyczne. Historia, 1996, z. 2.
- Dybiec J., *Galicja na drodze do wielkiej przemiany*, [w:] *Kraków i Galicja wobec przemian cywilizacyjnych (1866–1914). Studia i szkice*, pod red. K. Fiołka, M. Stali, Kraków 2011.
- Gąsowski T., *Galicja – żydowski matecznik*, [w:] *Spółczesność i gospodarka, Galicja i jej dziedzictwo*, pod red. J. Chłopeckiego, H. Madurowicz-Urbańskiej, t. 2, Rzeszów 1995.
- „Jedność” 1907–1912.
- Łapot M., *Problemy świeckiej szkoły żydowskiej w Galicji doby autonomicznej w świetle opracowań Artura Załęckiego*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVII, red. K. Rędziński, D. Herciuk, Częstochowa 2015; DOI 10.16926/rpu. 2015.17.18.
- Łapot M., *Wkład środowiska żydowskiego w rozwój oświaty pozaszkolnej w okresie międzywojennym na przykładzie Uniwersytetu Ludowego im. Alberta Einsteina we Lwowie*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” t. XIV, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, N. Nyczkało, I. Ziaziun, Częstochowa–Kijów 2012.
- Potoczny J., *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, „Galicja i jej dziedzictwo”, t. 10, Rzeszów 1998.
- Potoczny J., *Początki działalności kulturalno-oświatowej Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1914)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Prace z Historii Oświaty i Wychowania IV, 1994, z. 174.
- Sikora W., *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1928. Krótki rys działalności*, Kraków 1929.
- Sprawozdanie Zarządu Lwowskiego Związku Okręgowego Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1913, Lwów 1914.
- Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1907, Lwów 1908.
- Sprawozdanie Koła TSL im. B. Goldmana we Lwowie za rok 1908, Lwów 1909.
- Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław etc. 1990.
- Wojciechowski K., *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954.
- Zwiercan-Witkowska A., *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 2003, R. LIII, s. 140.

cywilizacyjnych (1866–1914). Studia i szkice, pod red. K. Fiołka, M. Stali, Kraków 2011, s. 38; T. Gąsowski, *Galicja – żydowski matecznik*, [w:] *Spółczesność i gospodarka, Galicja i jej dziedzictwo*, pod red. J. Chłopeckiego, H. Madurowicz-Urbańskiej, t. 2, Rzeszów 1995, s. 132.

Prof. dr hab. Roman Pelczar

Katolicki Uniwersytet Lubelski

SYSTEM KAR I NAGRÓD W SZKOŁACH LUDOWYCH W GALICJI

SYSTEM OF PENALTIES AND REWARDS IN FOLK SCHOOLS IN GALICIA

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie sposobów karania i nagradzania uczniów w szkołach ludowych Galicji w całym okresie zaborów. Powstał on w oparciu o szeroką bazę informacyjną. Pozwoliło to bardzo szczegółowo przeanalizować szereg zagadnień związanych z tym tematem. Główną część artykułu stanowią treści poświęcone różnym rodzajom kar szkolnych, wśród których dominowały kary cielesne. Często stosowano także kary psychiczne. Znacznie rzadziej nauczyciele nagradzali uczniów. Artykuł uzupełnia wiedzę naukową na temat procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego w szkołach w Galicji.

Słowa kluczowe: szkoły ludowe w Galicji, kary szkolne, nagrody szkolne, nauczyciele szkół ludowych w Galicji, uczniowie szkół ludowych w Galicji

Abstract

The aim of the article is to present ways of punishing and rewarding pupils in Galician folk schools throughout the period of partitions. It was based on a broad information base. This allowed a very detailed analysis of a number of issues related to this topic. The main part of the article is devoted to various types of school punishments, among which are corporal punishments. Psychic punishments were also frequently used. Much less often, teachers rewarded pupils. This article complements the scientific knowledge of the didactic and educational process used in schools in Galicia.

Key words: folk schools in Galicia, school sanctions, school awards, teachers of folk schools in Galicia, pupils of folk schools in Galicia

Wprowadzenie

W szkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym bardzo dużo zależy od nauczyciela: jego umiejętności, obowiązkowości i zaangażowania w pracę z młodzieżą. W dawnych czasach dodatkowo dochodziła do tego umiejętność utrzymania dyscypliny w klasach najczęściej liczących bardzo wielu uczniów. Dlatego nauczyciele wymagali od nich karności oraz bezwzględnego szacunku dla siebie.

Czynili to poprzez system kar i nagród, który miał wspomagać ich działania dydaktyczno-wychowawcze oraz wywoływać pozytywne zmiany w postępowaniu ucznia. Zwłaszcza stosowanie kar należało do metod powszechnie używanych. Najbardziej rozpowszechnione były kary cielesne. Z kar i nagród korzystano w procesie kształcenia i wychowaniu od bardzo dawna. Nie inaczej było także w czasach galicyjskich¹.

Przedmiotem moich zainteresowań uczyniłem szkolnictwo ludowe (elementarne dla ludności wiejskiej i miejskiej) działające w Galicji w całym okresie zaborów. Systemy oświatowe obowiązujące na tym obszarze składały się z kilku typów szkół ludowych. Początkowo były to szkoły trywialne, główne oraz parafialne, które w myśl ustawy państwowej z 1869 r. zastąpiono szkołami pospolitymi (wiejskimi) oraz wydziałowymi (miejskimi). Ponadto w tym pierwszym okresie dodatkowo działały szkoły gminne (filialne). Poza tym od lat 60. XIX w. sporadycznie tworzone szkoły zimowe.

System kar

W badanej przeszłości powszechną metodę wychowywania dzieci szkolnych stanowił przede wszystkim bardzo rozbudowany system kar, wśród których dominowały kary cielesne. Kara miała na celu wzmocnić u uczniów bodźce do uczenia się oraz wspomóc działania wychowawcze w celu ukształtowania danej osoby według obowiązujących w społeczeństwie norm życia wspólnotowego. W konsekwencji na lekcjach musiała panować dyscyplina, czuwano nad pilnością w nauce oraz przyzwoitym zachowaniem uczniów w szkole i poza nią. Dzieci, które przeszkadzały nauczycielowi w pracy, nie wykazywały postępów w nauce itp. były przez niego karane na różne sposoby². Jednak na stosowanie kar trochę inaczej patrzyli nauczyciele, a inaczej nadzorcze władze oświatowe. Dowodzi tego zachowana *Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785* przygotowana dla nauczycieli szkoły trywialnej w Tarnowcu koło Jasła³. Zredagowano ją w oparciu o pracę Jana Ignacego Felbigera *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in d. Kaiserlich-Königlichen Erbländern (1775 r.)*. Felbiger był znanym reformatorem oświaty austriackiej i cenionym pedagogiem. Wspomnianą instrukcję osoby te otrzymały przy okazji zakończenia 30 XII 1785 r. kursu pedagogicznego, zorganizowanego w Rzeszowie przez

¹ C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich przelomu XIX i XX wieku*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014 (1), s. 304.

² L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu Wiosny Ludów 1837–1844*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Kraków 1955, s. 127.

³ *Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785*, wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901.

tamtejszego dyrektora szkoły głównej Antoniego Adlera dla kandydatów na nauczycieli szkół trywialnych z terenu cyrkułu rzeszowskiego⁴. We wspomnianej instrukcji cały rozdział poświęcono „karności szkolnej”. Dokonano przy tym streszczenia uwag Felbigera z wyżej wymienionej jego pracy⁵. Sięgnął on do dawnych doświadczeń pedagogicznych, które powszechnie opierały się na karach cielesnych⁶. Analizowany rozdział instrukcji rozpoczyna definicja pojęcia „karność szkolna”, która miała polegać „na używaniu służących środków do dopięcia tego, co przepisano. Nauczyciel ma zażywać tych środków jednego po drugim na tych, którzy prawo przestępują”⁷. W wymienionym dokumencie przypomniano nauczycielom szkoły tarnowieckiej, aby nie karali uczniów za przewiny wynikające ze sfery rozumowej (np. upośledzenie umysłowe) oraz temperamentu (np. brak umiejętności koncentracji w czasie lekcji), a także związane z ułomnością i słabością fizyczną dziecka. Nie należało karać błędów i wykroczeń, do których przyczynili się rodzice, inne osoby, a nawet nauczyciele. Karać należało jedynie przewinienia umyślne, za które już wcześniej uczeń był napominany i grożono mu konsekwencjami w przypadku ich ponownego popełnienia. Czynności, za które należało uczniów ukarać to: nieprzestrzeganie praw szkolnych, urażanie współuczniów i namawianie ich do złego, nieszanowanie starszych i ich niesłuchanie, ustawiczne złe zachowanie i postępowanie oraz wszystkie sprawy „którymi się Bóg obraża”. Przy karaniu nauczycielom zabraniano stosowania określonych narzędzi do bicia, a mianowicie: żył wołowych, kańczugów, łopatek i kiści. Nie wolno było także bić pięścią, uderzać w policzek, targać za włosy i uszy, nakazywać klęczenie, szkalować i wyszydzać ucznia poprzez zakładanie mu na głowę „oślich uszu” lub słomianej korony. Zezwalano natomiast na używanie różgi (w przypadku małych i średnich uczniów) oraz giętkich prętów (w stosunku do starszej młodzieży). Ponadto młodzieży tej zakazywano korzystać w szkole z tego wszystkiego, co ją rozbawiało i dekoncentrowało. Nauczyciel, stosując karę fizyczną wobec uczniów miał ją wyegzekwować do końca, „bo ci powinni z swymi talentami dobre przymioty, nie występki łączyć i dlatego nie ważyć się rzeczy czynić, które winnych godne są ukarania”. Uważano bowiem, że pobłażliwość może prowadzić do utraty przez nauczyciela autorytetu u uczniów. W pewnych sytuacjach pedagogowi zalecano odłożenie wymierzenia kary cielesnej, gdyż nie powinien czynić tego w gniewie i zdenerwowaniu, ale po ustąpieniu tych stanów emocjonalnych. Czynność ukarania zawsze powinna odbywać się po zakończeniu lekcji. Dopuszczano możliwość odstąpienia od kary cielesnej, dając uczniom

⁴ R. Pelczar, *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014, s. 38.

⁵ J.I. Felbiger, *Methodenbuchfür Lehrer der deutschenSchulen in den Kaiserlich-Königliche-nErblanden*, Wiedeń 1775, s. 451–465.

⁶ O rodzajach kar cielesnych stosowanych w szkołach w Polsce w XVIII w. pisze J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, oprac. R. Pollak, Warszawa 1985, s. 56–57.

⁷ *Instrukcja dla nauczycieli...*, dz. cyt., s. 25.

w zamian możliwość zrehabilitowania się za występki i poprawienia się. Jako jedną z metod wychowawczych proponowano zawstydzanie słowne⁸.

Jednak powyższe zalecenia władz zwierzchnich rzadko znajdowały pozytywny oddźwięk u uczących. Z licznych zachowanych relacji osób kształcących się w czasach galicyjskich wynika, że nauczyciele nie przejmowali się zarządzeniami władz szkolnych i wprowadzali w życie swoje metody dydaktyczno-wychowawcze. Dlatego w praktyce życia szkolnego przez cały omawiany okres posłuch i dyscyplinę powszechnie wymuszano karami cielesnymi, które uważano za jedynie skuteczny środek wychowawczy do wykorzystywania w różnych sytuacjach i dlatego chętnie z niego korzystano⁹. Czyniono to tym bardziej, iż w Galicji działania takie usankcjonowała austriacka ustawa oświatowa z 1805 r., w której podkreślono potrzebę ich stosowania wobec uczniów¹⁰. O używaniu kar cielesnych często wspomniano w pamiętnikach pochodzących z tej epoki. I tak Kazimierz Brodziński (uczeń szkoły w Lipnicy Murowanej, pobierający w niej naukę na przełomie XVIII i XIX w.) o swym nauczycielu tak pisał: „Nie znam straszniejszego nauczyciela nad tego, któregośmy mieli (...). Brzezina była u niego najważniejszym punktem pedagogiki (...) Pan profesor wszedłszy do szkoły, zawsze z groźną miną wprzód do owego składu różg przystępował; wprawne próbowanie różg wydawało świst przerażający, po czym uzbrojony tym berłem, zaczynał z nami modlitwę...Pan profesor miał często dziwny humor do bicia dzieci; bicie różgą w rękę za każde zająknięcie, za każdą myłkę w pisaniu, były wiernie każdemu wyrachowane. Pokładanie na środku zabierało dużo nudnego czasu, kara dla chłopca odbywała się w obecności całej klasy, dziewczęta prowadzone były do osobnej komórki. Dniem najokropniejszym była zawsze sobota. Na ten dzień przeznaczonym był zawsze katechizm dawany po niemiecku, w którym ani treści rzeczy, ani języka nie rozumieliśmy wcale. Mało kto był, często nikt, żeby za katechizm chłosty ujść zdołał. Trwoga i cichość i roztargnienie, jakie w ten dzień panowały, trudno opisać. Każdy zapytany pierwszym zająknięciem występował na środek klęczeć, a tak całe ławki się wypróżniały; wszystko klęczało, czekając w największej trwodze ostatniego, który ma być na to miejsce egzekucji wskazanym; po czym nastąpił generalny płacz i prośby, wśród których każdy podług wieku odbierał przeznaczoną mu ilość. Zamykano wtenczas okno, płakać głośno broniono, gdyż często zdarzało się, że matki, przechodzące

⁸ *Instrukcja dla nauczycieli...*, dz. cyt., s. 27–28.

⁹ K. Dormus, *Portret nauczyciela ludowego w świetle galicyjskich wspomnień szkolnych doby autonomicznej*, w: *Studia problemowe z historii wychowania na ziemiach polskich w XIX-XX wieku*, red. E. Juško, J. Kamińska-Kwak, R. Pelczar, Tarnów-Stalowa Wola 2015, s. 11.

¹⁰ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1996, s. 220; Z. Sawczyński, *Galicyjska szkoła elementarna przed 1848 r.*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 156; R. Pelczar, *Realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w wiejskich i małomiasteczkowych szkołach ludowych Galicji w świetle literatury pamiętnikarskiej*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku - ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski, M. Brodnicki, K. Jakubiak, T. Maliszewski, Toruń 2015, s. 390–394.

lub blisko mieszkające, tę egzekucję mieszały”¹¹. Także w Pilźnie na początku lat 20. XIX w. „nauczyciel groźny jak Jowisz, z berłem brzoźowym strzępiastym lub z buławą wierzbową zawsze się przechadzał, a zaczęta biedne, jak drobne zwierzęta na ryk lwa, tak na głos podniesiony do zimnej tuliły się ławy”¹².

W Rozwadowie w I poł. XIX w. uczący w tamtejszej szkole trywialnej Tomasz Karmazyn również surowo karał za wszelkie wykroczenia. Ich wymierzanie przybierało postać swoistej ceremonii. Bił nie tylko chłopców, ale także dziewczęta. Często czynił to na gołe ciało, a karany nieraz nawet mdłał z bólu. Nakazywał przy tym, aby dzieci nic o tym nie mówiły rodzicom, tłumacząc im, że to tajemnica szkolna. Powtarzał przy tym kilka razy dziennie: „A choćby męczono, smażono cię w smole, nie powiadaj, co się dzieje w szkole”. W związku z taką surowością niektórzy rodzice zaprzestawali posyłania swych dzieci na naukę¹³. Także w innych szkołach uczący przykładnie karali tych, którzy opowiadali w domu, co się dzieje w szkole, przypominając im równocześnie powyższą maksymę¹⁴.

Również Adolf Stroner obszernie opisywał metody karania stosowane w szkołach galicyjskich przed 1848 r. Pisał m.in.: „I ja chodziłem do fary – i mnie bito, i to bito tęgo, «naganiając rozum do głowy» (...) nie liczono się w tej mierze z nikim, a nadto nie liczono tu i razów, które padały na części ciała [dzieci], od których nie tyle rozumu, ile posłuszeństwa wymagano (...) Kijem stał tedy cały ówczesny porządek społeczny, toteż nie dziwić się wcale, że kij ten panował wszechwładnie i w szkole”¹⁵.

Natomiast uczący się w rzeszowskiej szkole głównej w latach 50. XIX w. Józef Sebastian Pelczar tak wspominał swojego nauczyciela i jego sposoby egzekwowania kar: „Nauczyciel Lechowski dosyć dobrze uczył, ale lepiej jeszcze bił, tak że byłby z pewnością zachorował, gdyby był codziennie choć kilku uczniów nie oćwiczyl różgą. Kij był wszechwładnym panem w szkole, od którego najlepszy nawet uczeń nie mógł się obronić. Ja sam za to tylko, że niemiecką literę r trochę krzywo napisałem, dostałem trzy plagi, mimo że cała klasa wstawiała się za mną, bo wówczas chorowałem na febrę. Nikogo to jednak nie hańbiło, że mu czasem przetrzepano suknie”¹⁶.

W Gręboszowie w latach 60. XIX w. nauczycielem był Marcei Stohandel. Gdy chłopcy przychodzili do niego z zeszytami do poprawy „Gdy komu napisał ocenę

¹¹ K. Brodziński, *Lata szkolne poety 1797–1809*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 3–5.

¹² A. Józefczyk, *W szkołach małego miasteczka i w gimnazjum tarnowskim (1821–1830)*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 50.

¹³ L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej...*, dz. cyt., s. 127–128.

¹⁴ J. Bojko, *Ze wspomnień*, Warszawa 1959, s. 148.

¹⁵ A. Stroner, *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich przed rokiem 1848*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 161–162.

¹⁶ *Autobiografia Józefa Sebastiana Pelczara*, opr. J. R. Bar, „Prawo Kanoniczne” 1966, nr 1–2, s. 267–268; J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, R. 9, s. 10; J. Świeboda, *Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998, s. 96–97.

«źle», tego bił kilka razy po rękach «na pamiętne» i to miało poskutkować¹⁷. Strach przed karami fizycznymi powodował, że w tej szkole dzieci siedziały cicho nawet wtedy, kiedy nauczyciel na chwilę wychodził z klasy¹⁷.

Także u nauczyciela Józefa Foxa, uczącego w latach 80. XIX w. w Lipowej dużą rolę odgrywała trzcinka: bił mocno po dłoniach, a czasem także po pośladkach¹⁸. Jan Jakóbiec wspominał, że tylko raz dostał od niego trzcinką po dłoń; pręga widoczna była przez parę dni¹⁹. Z twardego rygoru i używania kar cielesnych znany był również Jakub Lula, który w końcu XIX w. pracował w Gaci²⁰.

Nauczyciel uczący Romana Turka w Woli Dalszej również wymierzał kary cielesne z niezwykłą surowością. Pisarz wspominał: „Byłem świadkiem, jak niektórym zuchom łoił tyłek trzcina osobście pan nauczyciel na krześle, na tak zwaną pokładankę. W tych wypadkach przywoływanych było paru kolegów delikwenta, z których jeden przysiadł mu na karku, a drugi na nogach, przez co przeznaczona do operacji część ciała idealnie nastawiona była na celne razy doświadczonej, uzbrojonej w trzcinę ręki. Rozdzierające uszy wrzaski przyprawiały mnie o mdłości i nakazywały dokładanie wszelkich starań, aby nie zasłużyć na podobną karę. Była to kara podwójna. Pomijając już cierpienie fizyczne, które po zakończeniu chłosty niedługo mijało i dokuczało tylko przy dotknięciu obitej części ciała, ochłostany był przedmiotem kpin kolegów i koleżanek²¹”.

Kara chłosty, wymierzana na oczach innych uczniów, wywoływała w nich poczucie wstydu i upokorzenia, a nieraz rodziła bunt. Marian Porwit pobierający naukę w szkołach ludowych w Gorlicach i Krakowie w początkach XX w., widząc okrucieństwo wymierzanych kar, na znak protestu nie chciał chodzić do szkoły. W jego ocenie, nauczyciel „zbyt łatwo, jakby z nawyku sięgał po trzcinę jako argument mający zwiększyć uwagę i pilność, zapominając, że przy jego pomocy nie mógł rozwinąć zdolności²²”. Patrzył na te „egzekucje z odrazą mieszaną ze współczuciem dla karanego i karzącego. Rodziły się nim refleksje, że kary cielesne nie powinny być aplikowane odruchowo na oczach całej klasy, w żadnym razie nie przez nauczyciela i bez śladu zawziętości w stosunku do delikwenta. Bo przecież środowisko uczniów szkoły przy ulicy Rajskiej [w Krakowie – przyp. moje] pozostawiło mi wspomnienie chłopców z rodzin o warunkach skromnych, zachowujących się przyzwoicie, bez wybryków wymagających drastycznego karcenia²²”.

¹⁷ J. Bojko, *Ze wspomnień...*, dz. cyt., s. 145–146.

¹⁸ J. Jakóbiec, *Szkolna droga syna chłopskiego 1882–1896*, [w:] *Galiczyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 403.

¹⁹ Tamże, s. 405.

²⁰ W. Fołta, *Życie z własnego nadania*, Warszawa 1987, s. 43.

²¹ C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 305; R. Turek, *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973, s. 317–318.

²² C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 310; M. Porwit, *Spojrzenia poprzez moje życie*, Warszawa 1986, s. 15, 20.

Zasady i sposoby karania uczniów w szkole w Sobowie, przez swojego ojca-nauczyciela, referował F. Kuraś: „Do takich niepoprawnych szkolarzy stosowano chłostę. Który z chłopaków za wiele i niepoprawnie broił, wyprowadzano go z ławki na środek szkoły i zmuszano kłaść się na oślej ławce. I kiedy w nogach leżącego stanął jeden z tęższych chłopaków z łożą w ręku (...) na delikatną część ciała leżącego spadły razy (...). Po wymierzeniu oznaczonej ilości kijów [nauczyciel] upominał zwykle krótko: «Teraz spodziewam się, synku, że na przyszłość nie będziesz mnie zmuszał do udzielania ci takiej lekcji». Po czym chłopak przeproszał nauczyciela»²³.

Okoliczności wymierzania kar cielesnych w szkołach pod koniec XIX w. opisywał także Stanisław Pigoń z Komborni. Wspominał, że w izbach lekcyjnych stała w rogu specjalna ławka przeznaczona do tego celu. Nad nią wisiała różga. Nauczyciele nie żalowali bicia. Karali nawet za błahe przewinienia. Uczniowie musieli położyć się na ławce, obok nich ustawiało się dwóch uczniów, aby pomóc nauczycielowi wyegzekwować karę. Jeden trzymał karana za nogi, drugi – za głowę²⁴.

Często nauczyciele karali uczniów biciem za wszelkie wykroczenia, np. za nieprzestrzeganie ciszy w klasie (np. w Gręboszowie). Uczniowie byli karani także za słabe wyniki w nauce. Dostawali różgi nawet za pomyłki w odpowiedziach²⁵. Zygmunt Sawczyński, wspominając swe czasy szkolne (I poł. XIX w.) pisał: „Nauczyciele (...) bili, ale to wyraz nadto łagodny i niedokładnie rzecz malujący; zatem nie bili, lecz, i to nieraz w wyszukany sposób, katowali, jeśli chłopczyzna pomylił się lub stanął lekcję recytując, lub nie wiedział na czym skończył recytowanie lub czytanie jego poprzednik (...). Przy tym niejedyn nawet w dobry humor wpadał i oćwiczenie dzieci do krwi za rozrywkę uważał»²⁶.

Powszechnym zwyczajem szkolnym było, iż nauczyciel, przechadzając się po klasie, trzymał w ręce różgę lub trzcinę, którą bił uczniów po głowie, karku, plecach i rękach. W ten sam sposób karał za to, że uczeń, według niego, nie chłonał we właściwy sposób wiedzy przekazywanej na lekcji, lub odezwał się nie w porę²⁷. Czynność tę nazywano „pobijaniem” i traktowano jako łagodniejszą formę bicia. Oprócz tego nauczyciel stosował bardziej surowe kary (za poważniejsze przewinienia), posługując się różgą, trzciną lub linijką. Bicie linią po dłoni nazywano „pacą”²⁸. Uderzano wewnętrzną część dłoni, aby nie doprowadzić do uszkodzenia naczyń krwionośnych znajdujących się po zewnętrznej jej stronie.

²³ F. Kuraś, *Przez ciernie żywota*, Częstochowa 1925, s. 40–43.

²⁴ S. Pigoń, *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983, s. 157; E. Dolata, *Dzieciństwo galicyjskie na początku XX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 209.

²⁵ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, dz. cyt., s. 9.

²⁶ Z. Sawczyński, *Galicyjska szkoła elementarna...*, dz. cyt., s. 156, 157.

²⁷ A. Stroner, *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 164.

²⁸ J. Słomka, *Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Kraków [1929], s. 23; E. Dolata, *Dzieciństwo galicyjskie...*, dz. cyt., s. 209.

Zgodnie z nakazami władz oświatowych nauczyciele odpowiadali za uczniów także w trakcie wspólnego pobytu poza szkołą. Dlatego karali ich również np. za złe zachowanie w kościele. Stosowny opis przedstawił Jakub Bojko z Gręboszowa: „Po mszy człek się zabiera do śniadania, aż tu nauczyciel wpada do klasy jak kula i czyta winowajców, którzy źle zachowywali się na mszy, zapowiadając im, że za karę nie mają jeść obiadu”²⁹. Kary cielesne dotykały także uczniów źle zachowujących się w drodze do szkoły. R. Turek przywołał taką sytuację, która była następstwem bijatyki dwóch grup uczniów wracających z lekcji do domów³⁰.

Często nauczycielowi w wymierzaniu kar fizycznych pomagali wybrani silni uczniowie, którzy przytrzymywali karanego w pozycji leżącej. Czasami bito na gołe ciało. Gdy wina ucznia była znaczna przy czynności tej uczestniczyły wszystkie dzieci³¹. Ludwik Powidaj z Rozwadowa wspominał: „Co patyków potrzaskano na naszych plecach i jeszcze niżej, to by na wołowej skórze nie zrachował. Wprawdzie nie wolno było więcej plag dawać nad pięć, ale czegoż dowcip ludzki nie wymyśli, aby był i wilk syty i owca cała”³².

Bolesław Baranowski swoje czasy szkolne w szkole głównej w Kołomyi opisywał następująco: „Czytałem w rozmaitych wspomnieniach i słyszałem z ustnych opowiadań o rozmaitych wyrafinowanych systemach bicia dzieci szkolnych, jakie dawniej panowały (...) I w kołomyjskiej szkole rozmowa między chłopcami nieraz schodziła na ten temat, z jaką satysfakcją ten lub ów nauczyciel operuje biednych delikwentów, jakie ma przy tym formy i zwyczaje. Plagi w naszej klasie były codziennym zjawiskiem (...) Uczucie uczniów nie buntowało się przeciw temu rygorowi kar cielesnych, gdyż musiało uznać w ich wymierzaniu u dyrektora Wereszczyńskiego bezwzględną sprawiedliwość”³³.

Z kolei Emil Dunikowski w następujący sposób relacjonował okres swej edukacji w szkole głównej w Brzeżanach: „Rozpoczyna się druga seria egzekucyj. Biada temu, który nie miał ładnego pisma lub zrobił «żyda». Następowala egzekucja, przy czym te kary nie były incompatibil, gdyż za rozmaite zbrodnie można było dziennie i pięć razy dostać w skórę. Zaczyna się powolne dyktowanie; nauczyciel chodzi po klasie i zagląda w zeszyty. Od czasu do czasu każe wyciągać dłoń i wali trzcina, tzw. pacą, wskutek której rączka puchnie (...). Następowalo czytanie ruskie, niemieckie i polskie, walenie trzcinką po plecach, dalej «Komeniusz», ciągnięcie za uszy i za czub, potem w południe największych zbrodniarzy, skazanych na obostrzenie kary cielesnej postem, prowadził pedagog w całej procesji do siebie do domu, gdzie ich zamykał w szopie lub kurniku aż do

²⁹ J. Bojko, *Ze wspomnień...*, dz. cyt., s. 148.

³⁰ R. Turek, *Moja mama...*, dz. cyt., s. 335.

³¹ A. Stroner, *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 164–165.

³² L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej...*, dz. cyt., s. 141.

³³ B. A. Baranowski, *Kołomyjska Kreis-Hauptschule i gimnazjum w Stanisławowie 1852–1862*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 237.

popołudniowej nauki. Ten ostatni sposób kary został prędko zaniechany, gdy raz krnąbrne chłopaki pomordowali kamieniami wszystkie kury pani profesorowej. Ażeby dać świadectwo prawdzie muszę przytoczyć, że był sposób uwolnienia się od tego katowania. Trzeba było zapisać się na tzw. korepetycję, trwającą od 11 do 12 godziny, podczas której jadło się śniadanie, czytało bajki lub śpiewało. Były dwie ceny za korepetycję: 1 fl i 3 fl miesięcznie. Płacący 1 fl brali co najwięcej raz na tydzień w skórę, 3 fl tylko wyjątkowo za wielkie zbrodnie, np. wsadzenie szpilki koledze w niewłaściwe miejsce, zbitcie szyby w szkole, rozlanie atramentu na stole profesora itp. Synowie dygnitarzy małomiasteczkowych byli wolni od kar cielesnych³⁴.

W okresie przed autonomią kary cielesne otrzymywali także uczniowie szkół ludowych (zazwyczaj głównych), za łamanie nakazu używania języka niemieckiego. Należało posługiwać się nim nie tylko w szkole, ale także poza nią w relacjach z innymi uczniami. Miał to być sposób na zgermanizowanie ludności słowiańskiej uczęszczającej do szkół państwowych³⁵. Dlatego, nawet za używanie języka narodowego (polskiego lub ruskiego) w rozmowach prywatnych, surowo uczniów karano. Przyłapanemu chłopcu zakładano na szyję (lub wręczano do ręki) tabliczkę z napisem wyjaśniającym przewinę. Zadaniem ucznia było złapanie na podobnym przewinieniu któregoś z kolegów. To uwalniało go od dalszego noszenia tabliczki. W przeciwnym razie w sobotę wymierzano mu karę chłosty³⁶. Szczegółowo okoliczności wymierzania kary z tego powodu opisywał E. Dunikowski, przytaczając przykład szkoły głównej w Brzeżanach, w której się uczył: „Nauczycielem, prawdziwym typem Kałamarzewskiego najczystszej wody, był Łuszpiński. Poznałem dobrze jego pedagogię (...). Oj, byłaż to batuta, a raczej kolekcja batut w postaci trzciniek i różg rozmaitego kalibru, moczonych w soli (...). O trzy na ósmą rano siedzimy cichutko w szkole, trzymając ręce na ławce. Każdego, który tylko się ruszy, zapisuje cenzor jako schwätzera. Dusza na ramieniu, gdyż w kieszeni jest Sprachzeichen, który mi niepocziwy kolega podstępnie wczoraj wręczył. Zapytał mię z anielską miną po polsku: „Dokąd idziesz kochany?” – ja mu na to także po polsku: „Do domu” i zbrodnia już gotowa; trzeba było przyjąć Sprachzeichen jako dowód, że się mówiło po polsku. Nie miałem serca wyszukiwać nowej ofiary, więc zatrzymałem przez całą noc Sprachzeichen u siebie, a to przy tej zbrodni stanu obciążająca okoliczność. Po niemieckim pacierzu rozpoczyna się indagacja: Wer hatdas Sprachzeichen! Zgłaszam się ze łzami w oczach. I w taki sposób wszyscy zgłaszają się, którzy nieszczęsny ten symbol niemieckiej pedagogii mieli wczoraj w ręku, z wyjątkiem

³⁴ E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni w szkołach brzeżańskich 1861–1873*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 348; K. Dormus, *Portret nauczyciela ludowego...*, dz. cyt., s. 11–12.

³⁵ A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, *Prace Pedagogiczne* XCIII, 1993, s. 36.

³⁶ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, dz. cyt., s. 10.

pierwszego, który dosłał go wprost od nauczyciela celem przyłapania mówiącego po polsku. Rozpoczyna się straszliwa egzekucja. Z ostatnich ław wychodzą dwaj kaci, wyrostki dwudziestoletnie, których zadaniem było trzymać, ewentualnie dekoltować delikwentów, podczas kiedy zacny pedagog siekł różgą, stając przed każdym uderzeniem na palce. Krzyk, płacz, wrzawa, szamotanie do 9 godziny. Cenzorowie podają spisy schwätzerów, które odczytują głośno³⁷.

Powyższy opis odnosił się także do zwyczaju wyznaczania przez nauczycieli uczniów, których zadaniem było zapisywanie dzieci przeszkadzających w prowadzeniu lekcji (nazywanych potocznie szwecalami). Pomocnicy ci odnotowywali każde złe zachowanie szwecarów poprzez stawianie kolejnych krzyżyków przy danym nazwisku. Im więcej takich znaków było, tym kara wymierzana im później przez nauczyciela była surowsza³⁸.

Przemoc fizyczna powszechnie obecna była w szkolnictwie ludowym także w okresie autonomicznym. Dowodzi tego choćby przykład wiejskiej szkoły zimowej w Machowie, gdzie w latach 70. i 80. XIX w. nauczał Jakub Sałek. Najcięższe kary wyznaczał uczniom za ślizganie się po lodzie i czepianie się jadących sań. Uczeń mógł otrzymać do 25 kijów „na pokładankę”. Nauczyciel bił kijem również za różne psoty oraz rzucanie kamieniami, za męczenie ptaków, zwierząt itp. Kara za lenistwo i kłamstwo przybierała postać klęczenia na drobnych kamykach, grochu lub gryce. Natomiast za nieprzygotowanie się do lekcji groziło bicie liną w rękę albo klęczenie z podniesionymi rękami, w których znajdowała się książka lub cegła. Za przewiska musiało się wszystkich uczniów całować w ręce, co dla dzieci stanowiło największy powód do wstydu i najbardziej bolesną karę³⁹.

Uczniowie traktowali bicie jako wielkie upokorzenie, mimo że taka kara była powszechnie stosowana także w ich domach rodzinnych. Częstym procederem stosowanym przez nauczycieli było informowanie o przewinach uczniów ich rodziców lub opiekunów. Nauczyciel zalecał im przy tym, aby dziecko w domu dodatkowo karać pozbawieniem posiłków oraz ponownym biciem⁴⁰.

Uczniowie nienawidzili pedagogów stosujących wobec nich przemoc i rewanżowali się im przezwiskami, wybiciem szyb w oknach, robieniem różnych szkód materialnych, psot itp. Maltretowani fizycznie uczniowie nieraz buntowali się także przeciwko szkole. Zdarzało się, że osoby doznające w trakcie zajęć przemocy uciekały z lekcji i wagarowały. Bały się nie tylko chłosty od nauczyciela, ale także kary od rodziców. Gdy rodzice dowiadywali się o absencji ich dzieci, najczęściej za pomocą bicia zmuszali je do powrotu do szkoły. Niepedagogiczne metody

³⁷ E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni...*, dz. cyt., s. 347.

³⁸ A. Stroner, *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 163.

³⁹ W. Wiącek, *Wiejska szkoła zimowa 1878–1883*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 398; R. Pelczar, *Pozainstytucjonalne formy edukowania dzieci wiejskich w Galicji w II poł. XIX i początkach XX w.*, „Karpacki Przegląd Naukowy” 2014, nr 2, s. 25.

⁴⁰ A. Stroner, *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 163.

stosowane przez nauczycieli, budziły z początku bunt w uczniach. Później jednak przyzwyczajali się do nich⁴¹.

Wartość wychowawcza metod pedagogicznych polegających na przemocy fizycznej dla ówczesnych była co najmniej wątpliwa. W takiej sytuacji trudno było mówić o wychowywaniu ucznia w świadomej dyscyplinie i o metodycznym prowadzeniu lekcji przez nauczyciela. Nie dziwi więc, iż L. Powidaj z ironią pisał: „Za wadliwy system odpowiadali uczniowie”⁴². Zaś E. Dunikowski wspominał po latach: „Serdecznie się uśmiełem, kiedy, otrzymawszy raz przypadkowo «Kome-niusza» z XVIII wieku, zobaczyłem najdokładniejszy konterfekt naszej uczelni. Jak wiadomo, czcigodne to pięcioletnie dzieło posiada na każdej stronie nawiązaną ilustrację z odnośnikami liczbowymi, odpowiadającymi liczbom w tekście. Otóż tekst wraz z odpowiednią ilustracją znalazłem następujący: Nauczyciel uczy chłopców i dziewczęta, każe stać, klęczeć, a niesfornych bije trzcinką i różgą. Więc wszystkie te środki pedagogiczne zastosowano i u nas w zupełności”. Dalej E. Dunikowski z wielką goryczą wracał myślami do swoich czasów szkolnych: „I dziś jeszcze krew we mnie kipi, gdy sobie przypomnę to katowanie dzieci. Było coś tak wstrętnego w takim ściąganiu szat z szamocącego się malca, że jeszcze do tej pory czuję oburzenie i odrazę. Środek pedagogiczny równy zeru, wisusy nic sobie z tego nie robili – niektórzy już przychodzili do szkoły z kompaturką wszytą w pewnym miejscu, licząc na możliwość, że dostaną tylko plagi trzciniowe, co do których nie potrzeba dekolowania – inni zaś chorowali tygodniami i tracili raz na zawsze szacunek i przywiązanie do pedagoga (...). Niektórzy pedagogowie lubowali się w biciu, czego wtenczas pojąć nie mogłem, gdyż nie wiedziałem nic jeszcze o zbrodniach psychopatologicznych na tle seksualnym”⁴³.

Bicie nie wyczerpywało wszystkich metod oddziaływania wychowawczego. Inną karą było szarpanie za uszy. Nauczyciel R. Turka na egzekutora takiej kary wyznaczał najczęściej kogoś z uczniów siedzących obok winowajcy. Autor wspomnień doświadczył jej osobiście od swojego kolegi: „Targał tak mocno, że głowa moja poruszała się szybko w lewo i prawo. Zbierał mnie strach, że ucho moje zostanie w jego dłoni na zawsze”. Jednak zwykle po jakimś czasie role się zmieniały. Uczeń uprzednio ukarany miał okazję zrewanżować się swojemu niedawnemu egzekutorowi⁴⁴.

Nauczyciele stosowali cały szereg innych mniejszych kar, które już częściowo zostały wymienione i opisane w powyższych relacjach. Często nakazywano uczniom klęczeć w klasie, czasami na worku wypełnionym różnymi nasionami lub owocami. Kto się spóźnił, ten musiał klęczeć przez pewien czas w korytarzu,

⁴¹ C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 311–312.

⁴² L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej...*, dz. cyt., s. 141.

⁴³ E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni...*, dz. cyt., s. 349.

⁴⁴ C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 306; R. Turek, *Moja mama...*, dz. cyt., s. 317.

nawet w silne mrozy⁴⁵. Powszechnie stosowaną karą było także stawianie uczniów w kącie lub za tablicą⁴⁶. Kara ta stawała się bardziej dotkliwa wtedy, jeśli uczeń musiał trzymać nad głową jakiś ciężar, np. cegłę. Jeden z uczniów wspomina: „Ciężka to była kara. Kto wie, czy nie cięższa od kilku trzcina na pokładankę. Już po kilku minutach mdlały mi ręce. Złożyłem cegłę na głowie, trzymając tylko, by się nie zsunęła. Ale i bez ciężaru trudno mi było trzymać ręce bez przerwy w górę. Nie wiem, w której tam minucie zachwiałem się i źle trzymana ścierpłymi rękami cegła upadła na podłogę”⁴⁷.

Aby lepiej panować nad młodzieżą w klasie nauczyciele umieszczali na skraju każdej ławki tzw. cenzora, który pilnował porządku wśród siedzących w niej uczniów i donosił uczącemu o każdym wybryku kolegów. W szkole w Gręboszowie uczący wybierał jeszcze dziecko, które zwracało uwagę na osoby zachowujące się niewłaściwie i zapisywało ich nazwiska. W sobotę, przed wyjściem do domu po zakończonych lekcjach, była „wypłata” z tych notatek. Kolega bił kolegę na stopniu, a chłopcy z bólu aż się zwijali⁴⁸. Z kolei w Sobowie nauczyciel wyznaczał jednego ze starszych wzorowo sprawujących się uczniów do pilnowania porządku. Ten, chodząc po sali szkolnej i trzymając w ręce długą łożową witkę, bił nią każdego ucznia schwyconego na psikusach⁴⁹.

Kary cielesne stosowano do końca czasów zaborów. O ich kategoriach i okolicznościach używania pisał Andrzej Urban z Lutczy, uczęszczający do miejscowej szkoły ludowej 4-klasowej od 1906 do 1912 r. W czasie nauki zetknął się z kilkoma nauczycielami. Za bardzo ostrego w zachowaniu uważał Bronisława Szwarzczyka, który go uczył w I i III klasie. Urban chwalił go za umiejętności pedagogiczne, ale napiętnowywał za używanie wobec uczniów kar cielesnych: „często lubił bić nas chłopców przeważnie, a dziewczęta trochę mniej i to tylko linijką na dłoń, a nas to kijem na tyłek według przewinienia od jednego do pięciu uderzeń”. Autor wspomnień wyznał, że i on kilka razy oberwał, ale tłumaczył to tym, że i inni koledzy od czasu do czasu byli bici przez Szwarzczyka. Który z kolegów spodziewał się, że oberwie, to zabezpieczał się, podkładając sobie skórę pod spodnie. Takie zachowanie można byłoby uznać za swoiste cwaniactwo uczniowskie, gdyż (jak Urban referował): „Dusili my się ze śmiechu, jak kij spadał. Wyglądało to jakby w bęben walił pałką”⁵⁰. Pamiętnikarz przytoczył przy okazji wydarzenie szkolne, które miało bardzo dramatyczny przebieg. Dotyczyło jednego z jego kolegów, który

⁴⁵ A. Stroner, *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 163.

⁴⁶ E. Dunikowski, *Z tęczywnych dni...*, dz. cyt., s. 348.

⁴⁷ C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 309; R. Turek, *Moja mama...*, dz. cyt., s. 323–324.

⁴⁸ J. Bojko, *Ze wspomnień...*, dz. cyt., s. 146–147.

⁴⁹ F. Kuraś, *Przez ciernie żywota...*, dz. cyt., s. 40.

⁵⁰ A. Urban, *Pamiętnik. Nasz ród, moja rodzina i moje przy niej losy*, Rzeszów-Niebylec 2015, s. 87–88.

pewnego dnia miał być przez nauczyciela ukarany biciem za jakiś występki. Uczeń ten jednak nie chciał wyjść z ławki więc nauczyciel zaczął go na siłę ciągnąć. Chłopiec wyrwał się Szwarczykowi i wybiegł z klasy, uciekając do domu. Następnego dnia nie przyszedł do szkoły. Po kilku dniach zmarł na zapalenie płuc. Ludność oskarżyła o tę śmierć dziecka nauczyciela, któremu zaczęła okazywać jawną wrogość. Dlatego uczył on jeszcze tylko do końca roku szkolnego. Następnie przez rok czasu pracował w innej miejscowości. Po powrocie do Lutczy w pierwszym dniu nauki od razu zadeklarował: „Będę was uczył, ale bez pobłażliwości. Kto zasłuży – karę musi ponieść (...). Ja do płaczu nie jestem skory, a jak który zasłuży, kija nie będę żałował”. Ale, jak się okazało, już kary chłosty nie było tyle co wcześniej⁵¹.

O kolejnym nauczycielu (niejakim Markiewiczem), który uczył w II kl., a który dopiero (począwszy od tej szkoły) zaczynał karierę pedagogiczną, A. Urban napisał bardzo pochlebnie: „Przez cały rok nauki nie użył kija. Może w ciągu roku kilka razy tylko zostawił po kozie na godzinę żeby się nauczyć tego przedmiotu, który był zadany na ten dzień, a którego uczeń nie odrobił”. Na drugi dzień nauczyciel sprawdzał czy ci, którzy zostali „w kozie” mieli to zadanie odrobione, w przeciwnym razie zostawiał ich powtórnie po lekcjach. Osoba ta nauczala w tej szkole zaledwie rok. Następnie przeniesiono ją do innej miejscowości. Przy pożegnaniu nauczyciel rozplakał się oraz podarował każdemu uczniowi po garści cukierków⁵². W kl. IV uczył kierownik szkoły Ambroży Bączewski. Był to człowiek dobry, wyrozumiały i pobłażliwy, który bardzo rzadko karał uczniów. Zazwyczaj uderzał ich kilka razy ręką po pośladkach. Karany kładł się w klasie na krzesło. W przypadku poważniejszych przewinień kierownik zabierał winnego do kancelarii i tam go bił. Czasami tę czynność wykonywał w obecności ojca lub jakiegoś świadka⁵³.

Jednym z głównych powodów stosowania w szkołach kar fizycznych przez nauczycieli była chęć utrzymania dyscypliny w klasach. Warto w tym miejscu zauważyć, że dla nauczyciela nieraz było to bardzo trudne, zwłaszcza w sytuacji pracy z dużymi grupami dzieci, z których każde posiadało inny temperament i wykazywało zróżnicowane postawy etyczno-moralne⁵⁴. Znajdowało to potwierdzenie w wielu relacjach ludzi pobierających wtedy nauki. Nic też dziwnego, że często osoby te przyznawały, że praca w taką młodzieżą nie należała do łatwych. Dla przykładu w szkole w Dębinie za czasów Jana Stryczka nauczycielka miała duży kłopot z utrzymaniem w posłuszeństwie „bandy rozwydrzonych urwipołciów”⁵⁵. Z kolei Walenty Kunysz z Kraczkowej wspominał: „W szkole nade mnie nie było gorszego”⁵⁶.

⁵¹ Tamże, s. 88–89.

⁵² Tamże, s. 89.

⁵³ Tamże, s. 96.

⁵⁴ A. Skoczek, *O szkole ludowej*, cz. I, Kraków 1868, s. 85–89.

⁵⁵ J. Stryczek, *Chłopskim piórem*, Warszawa 1984, s. 28–29.

⁵⁶ W. Kunysz, *Wścibski i wrzicki. Pamiętnik chłopca galicyjskiego*, Warszawa 1973, s. 36.

Dlatego nieraz, pomimo stosowania przez nauczycieli drakońskich kar, dawni uczniowie po latach starali się tłumaczyć swych pedagogów. Pamiętnikarz Andrzej Józefczyk podkreślał, że to szkolna atmosfera i chęć utrzymania dyscypliny w klasie „bardzo jego [tj. nauczyciela – przyp. moje] rękę ruchliwą czyniła”⁵⁷. Niektórzy z nich wprost popierali stosowanie kar cielesnych. Dla przykładu J. Stryczek stwierdzał, że „bez kija to nie wiem, czyby można było uczyć”⁵⁸. Także F. Kuraś bronił takiego sposobu utrzymywania dyscypliny, tłumacząc następująco: „I dziwić się tej metodzie nie trzeba, niesforność bowiem niektórych chłopaków przechodziła wprost miarę”⁵⁹. Również Maciej Czula z Grabia zauważał, że dla uczącego ciężkim zadaniem było „wykuć coś w początkach ze swoich źle wychowanych i niesfornych dzieci. Nieraz też nauczyciel, aby nie stracić swego autorytetu, musiał przekornemu uczniowi „sempiternę” porządnie „wyzłocić”⁶⁰. J. Stryczek podkreślał, że pomimo tego, iż nauczyciele często stosowali kary cielesne, to „jeśli popatrzeć na te warunki nauczania, w jakich pracowało nauczycielstwo w czasach austriackich to trzeba podziwiać ich poświęcenie i mordęgę”⁶¹. Zaś J. Bojko (odnosząc się do swego nauczyciela) wręcz z podziwem pisał, że: „tego uczył jeden jedyny człowiek, który miał w 1870 r. 200 dzieci codziennych, a 45 niedzielnych, to prawie nie do uwierzenia”⁶². A. Stroner, bardzo krytycznie odnosząc się do „pedagogiki kija”, przyznał równocześnie: „Niech mi jeszcze wolno będzie dla usprawiedliwienia ówczesnego nauczycielstwa zaznaczyć, że błędząc, ulegało ono jedynie prądowi, jaki w tych czasach panowania kija miał miejsce wszędzie i że byli i między nimi ludzie – wprawdzie wyjątkowo tylko – którzy z tej władzy dyscyplinarnej niezbyt ochotnie korzystali i jak najlepszą pamięć po sobie pozostawili w sercach swoich, dziś już starych i osiwiąłych uczniów, do rzędu których i ja się zaliczam”⁶³. Także uczący w Machowie J. Sałek był chwalony przez Wiącka: „Był lubiany nawet przez tych, których w szkole mocno karał, bowiem karał sprawiedliwie i za rzeczywiste przewinienia”⁶⁴. Powyższe liczne wypowiedzi dowodzą, że po opuszczeniu szkoły uczniowie szybko zapominali o upokorzeniach, jakich doświadczali od nauczycieli, i dość mile ich wspominali⁶⁵. Czasami młodzież lubiła nauczyciela, mimo iż była przez niego bita. Nie skarżyła się też na niego do rodziców. W takim tonie

⁵⁷ A. Józefczyk, *W szkołach małego miasteczka i w gimnazjum tarnowskim (1821–1830)*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 50.

⁵⁸ J. Stryczek, *Chłopskim piórem...*, dz. cyt., s. 29.

⁵⁹ F. Kuraś, *Przez ciernie żywota...*, dz. cyt., s. 40.

⁶⁰ M. Czula, *Niedola szkolna matorolnego chłopca 1895–1900*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 462.

⁶¹ J. Stryczek, *Chłopskim piórem...*, dz. cyt., s. 28–29.

⁶² J. Bojko, *Ze wspomnień...*, dz. cyt., s. 150.

⁶³ A. Stroner, *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 166.

⁶⁴ W. Wiącek, *Wiejska szkoła zimowa...*, dz. cyt., s. 397–398; K. Dormus, *Portret nauczyciela ludowego...*, dz. cyt., s. 14.

⁶⁵ C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 312.

wypowiadał się R. Turek, który pomimo narzekań na surową dyscyplinę w szkole mocno brał w obronę swego nauczyciela, pisząc o nim: „Kochałem go mocno. Lubili go zresztą prawie wszyscy i rzadko zdarzały się interwencje ojców czy matek (...). A przecież nauczyciel w szkole, mimo łojenia skóry uczniów, nie złamał żadnemu ręki ni nogi. Za cóż go było nienawidzić?”. Po czym przyznał, że: „Poza lekcją był naszym ulubionym towarzyszem zabaw i wycieczek”⁶⁶.

Kary cielesne sprawiały uczniom ból fizyczny. Jednak za najgorsze formy represji uważano kary psychiczne. Dotykały one bardziej godności osobistej ucznia, niż jego ciała. Popularną karą było sadzanie w tzw. ośle ławce, stojącej zwykle na uboczu⁶⁷. Umieszczano w niej uczniów, którzy od nauczyciela dostawali tzw. ośle uszy. Kara ta polegała na tym, iż niesfornej osobie nakładano na głowę opaskę z „oślimi uszami” wykonaną z brzoźowej kory. F. Kuraś podkreślał, że „ten rodzaj kary należał do najcięższych. Bywało, że tak „odznaczony” chłopak, nie tylko, że siedział w „ośle ławce”, ale nawet (w razie cięższych przewinień) szedł z „oślimi uszami” do domu, odprowadzany przez innych uczniów, narażając się na rozmaite niepoehlebne i uszczypliwe uwagi ze strony spotykanych po drodze osób. Dodatkowo po przyjsciu do domu brał cięgi od rodziców. Które dziecko się nie uczyło, musiało „trzymać osła za ucho”, co dla ukaranego ucznia było dodatkowo ogromnym wstydem”⁶⁸.

Jednym ze sposobów karania dzieci w Machowie za czasów nauczyciela J. Sałka było całowanie dłoni wszystkich uczniów w klasie przez ukaranego ucznia⁶⁹. Dla wielu stanowiło to najwyższą zniewagę. Powyższe przykłady dowodzą, że nauczyciele stosowali także metody oddziałujące na psychikę dzieci. Już w *Instrukcji dla nauczycieli szkół parafialnych czyli trywialnych z 1785 r.* podkreślono: „niektórzy sądzą, że najprędzej karą i groźbą z dziećmi wskórać można, ale się mylą, gdyż nie przystoi wcale rozumne stworzenie jak bydło biczem naganiać. Ludzie, gdy tylko uporczywemi i zaciętymi nie są, wystawowaniem dobrego, dobrocią i przymileniem do wszystkiego naprowadzić można”⁷⁰. W tym celu wprowadzano różne metody psychologiczne służące utrzymaniu karność na lekcjach. Według wspomnianej instrukcji pierwszym sposobem było napomnienie. Miało być ono krótkie i uczynione w grzeczny sposób. Do napominania wykorzystywano niekiedy odpowiednio dobrane cytaty z *Pisma Świętego*. Czasami rolę upomnienia spełniało zamilknięcie nauczyciela, aby uczniowie zwrócili na niego uwagę. Innym sposobem były przestrogi. Metoda ta polegała na uświadamianiu uczniowi zagrożenia złem i grożącego mu niebezpieczeństwa, chcąc w ten sposób uchronić wychowanka przed nimi. Nauczyciele stosowali także pogróżki, czyli surowe przestrogi, połączone

⁶⁶ R. Turek, *Moja mama...*, dz. cyt., s. 319–320.

⁶⁷ F. Kuraś, *Przez ciernie żywota...*, dz. cyt., s. 29.

⁶⁸ Tamże, s. 42; E. Dolata, *Dzieciństwo galicyjskie...*, dz. cyt., s. 209.

⁶⁹ W. Wiącek, *Wiejska szkoła zimowa...*, dz. cyt., s. 398.

⁷⁰ *Instrukcja dla nauczycieli...*, dz. cyt., s. 39.

z wyznaczeniem uczniowi kary. Sięgali również do obietnic nagrody za uczynienie czegoś pozytywnego lub wytrwanie w dobrym. Dopiero ostatnią metodą miały być kary. Władze zwierzchnie napominały nauczycieli, aby nie karali uczniów w gniewie, lecz sprawiedliwie, stosownie do przewinienia⁷¹.

Doświadczony pedagog Alojzy Skoczek (nauczyciel w szkole głównej w Krakowie) pod koniec lat 60. XIX w. uważał, że dobry nauczyciel powinien umieć zaprowadzić karność w klasie. Przez to pojęcie rozumiał roztropne utrzymanie uczniów w należyтым posłuszeństwie oraz prowadzenie ich do wszelkich przejawów dobrego życia. W tym celu nauczyciel mógł się posługiwać łagodnymi lub surowymi sposobami, stosownie do potrzeby. Uważał, że utrzymanie karności było chyba największą sztuką, „a jak to musi być trudno, to my nawet tego pojąć nie możemy. Ile to sposobów i cierpliwości musi mieć nauczyciel, ażeby sobie mógł dać radę z tyloma dziećmi w szkole, co są z różnych stanów pozbierane?” Skoczek przytaczał przy tym przykłady problemów wychowawczych rodziców, którzy mieli do czynienia jedynie z własnym potomstwem. Zauważał, iż do szkoły chodziły dzieci grzeczne oraz zuchwał. Te drugie wywoływały różne problemy: bijatyki, kłamstwa, oszustwa itp. Skoczek zauważał, że to one stanowiły dla nauczyciela największe wyzwanie wychowawcze i podkreślał: „Jeżeli nauczyciel tego dokaże, to dopiero zuch”. Według niego złym pedagogiem byłaby osoba, która ograniczałaby się jedynie do stosowania krzyków i chłosty. Roztropny nauczyciel był w stanie znaleźć dość moralnych kar i różnych sposobów, ażeby ze złego dziecka zrobić dobre, przy równoczesnym unikaniu (o ile to możliwe) kar cielesnych. Powinien przy tym wspomagać się własnym rozumem i sercem⁷².

Anonimowy autor przesłał w 1874 r. do redakcji tygodnika pedagogicznego „Szkola” list na temat karności szkolnej, w którym stwierdzał: „Dawniej tylko grozą wychowywano młodzież, my dzisiaj prowadzimy ją za pomocą pochwał, zachęty, szlachetnej ambicji, ale równocześnie niech wiedzą ci, którzy się tymi środkami powodować nie dają, że są środki ostrzejsze, ażeby ucznia szkolnego utrzymać w karbach porządku”. Następnie autor wskazał na szereg nieprawidłowości w działaniach pedagogicznych nauczycieli, podkreślając, że część przyczyn złego zachowania młodzieży szkolnej spowodowana jest przez wady uczących⁷³. Osoba ta wypowiedziała się także na temat stosowania środków zapobiegających karność u uczniów. Według niej były one trojaki: środki karzące, środki zapobiegające i środki umoralniające. Do pierwszych zaliczył: pisanie kar, stanie w kącie lub w ławce, areszt, karcer itp. (stosownie do pomysłów nauczyciela). Autor podkreślił, że kara powinna być adekwatna do winy. Równocześnie wyraził ubolewanie, że obecnie dozwolone środki karne były niewystarczające. Dlatego większą uwagę

⁷¹ Tamże, s. 25–26.

⁷² A. Skoczek, *O szkole ludowej...*, dz. cyt., s. 87–89.

⁷³ *O karności szkolnej*, „Szkola” 1874, nr 44, s. 413–414.

powinno się zwracać na stosowanie środków zapobiegających, wśród których najważniejsze było skuteczne umoralnianie uczniów⁷⁴.

W kwestii stosowania kar w szkołach ludowych na łamach „Szkoły” wypowiedział się także Władysław Miłkowski⁷⁵. Na początku artykułu na ten temat stwierdził, iż „powszechnie wiadomą jest rzeczą, że karę uważać należy nie już za jedyny cel na skutek niedotrzymania prawa, ale za środek poprawy. Stąd też pamiętać należy, że nieszczęśliwe i niestosowne użycie kar, jako środka kierowania paczającą się woli, jest nierzadko powodem do zwichnień całego charakteru wychowanka”. Autor zwrócił uwagę nauczycielom, aby stale mieli na względzie, iż są „moralnymi wodzami” dzieci. Dlatego osoby te przy stosowaniu kar powinny podchodzić do nich z jak największą rozważą, panować nad sobą, strzec się gwałtownych zachowań, gniewu itp. Miłkowski zaapelował do uczących, ażeby przed wyznaczeniem i wykonaniem kary dobrze się zastanowili, czy kara jest zasadna i czy przyniesienie poprawę postawy ucznia. Zauważył, że nieraz uczniów karano z powodów nie zawsze wynikających z winy dziecka. Czasami powodów dostarczali rodzice, zatrudniając dzieci w gospodarstwie i nie pozwalając im odrobić lekcji, a nawet nauczyciele, którzy nieraz zadali uczniom zbyt obszerny materiał do nauczenia w domu. Zdaniem Miłkowskiego nie powinno się karać młodzieży z dysfunkcjami fizycznymi oraz psychicznymi (np. jąkanie się, zła wymowa, słabe zapamiętywanie). Był równocześnie wrogiem stosowania pobłażliwości wobec dzieci za ich kłamstwa, permanentne opuszczanie się w nauce, upór itp. Uważał bowiem, że takie postawy nauczyciela psują i demoralizują dzieci⁷⁶. Odnośnie do stosowania kar wyraził pogląd, iż należy karać tylko w ostateczności. Wśród kar na pierwszym miejscu sytuował kary cielesne, które nauczyciel powinien stosować dopiero wtedy, gdy inne możliwe środki zawiodły. Uważał, że „kara cielesna jest ostatnią ucieczką, najsmutniejszą czynnością sumiennego, postępowego pedagoga, prawdziwego wychowawcy”, zaś różga powinna być użyta tylko „w największej ostateczności”, lecz i wtedy w sposób najprzyzwoitszy oraz stosowny do przewinienia”. Miłkowski uznał bicie dzieci za czynność naruszającą ich godność osobistą. Był także zdecydowanym przeciwnikiem kary klęczenia uczniów w klasie, gdyż m.in. ta czynność przeszkadza dzieciom w koncentrowaniu się na nauce⁷⁷.

W zamian za te (dotąd powszechnie stosowane) sposoby zapewniania karności uczniów w szkole Miłkowski proponował nowe, oddziałujące na psychikę dzieci. Do grupy tej zaliczył stosowne spojrzenie i wyraz twarzy pedagoga. Czynności te miały sygnalizować uczniom, że nauczyciel widzi co się dzieje w klasie oraz z uczniem, że dostrzegł jego błąd i jest nim zaskoczony. Spojrzenie miało także

⁷⁴ Tamże, s. 415.

⁷⁵ W. Miłkowski, *O karach szkolnych. Kilka rad dla nauczycieli szkół początkowych*, „Szkoła” 1873, nr 16, s. 121–123; nr 17, s. 129–131; nr 18, s. 137–139.

⁷⁶ Tamże, nr 16, s. 122.

⁷⁷ Tamże, s. 123.

wyrażać smutek a nawet boleść z powodu zaniedbań ucznia, opuszczenia się w nauce itp. Wzrok miał także informować, że nauczyciel jest niezadowolony z ucznia, czuje do niego niechęć, a nawet wstręt. Innymi sposobami na poprawę zachowania młodzieży w klasie miało być milczące korygowanie np. sposobu siedzenia w ławce⁷⁸. Kolejny rodzaj kary to kara słowna. Dzieliła się na: kary milczące i kary słowne (zakaz, nagana, napomnienie, groźba)⁷⁹.

W latach 70. XIX w. władze oświatowe Galicji zwracały uwagę na wychowanie moralne uczniów. Wytyczne do jego realizowania zawarto w *Regulaminie dla szkół ludowych wszelkiej kategorii* ogłoszonym 12 XI 1876 r. Do ówczesnych częstych wad tej młodzieży władze oświatowe zaliczały: niedbalstwo i lenistwo w nauce, nieetyczne zachowania, samowolne opuszczanie lekcji, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji, bicie rówieśników, krnąbrność i nieposłuszeństwo wobec przełożonych, palenie papierosów, pijaństwo i kradzieże⁸⁰. Sprawy karności szkolnej omówiono w osobnym rozdziale tego regulaminu⁸¹. Według prawodawcy środkami wychowawczymi miały być pochwały i nagrody oraz upomnienie, skarcenie, ukaranie staniem w ławce lub na środku klasy, wykluczenie z udziału w zabawach i wycieczkach szkolnych, zatrzymanie w szkole po godzinach nauki pod nadzorem, wezwanie przed oblicze grona pedagogicznego (konferencji nauczycieli), wykluczenie ze szkoły na tydzień lub miesiąc. Powyższe środki nauczyciel powinien dostosowywać (na ile to możliwe) do indywidualnego usposobienia dziecka. Nie wolno było przy tym stosować kar, które negatywnie oddziaływałyby na jego moralność lub narażały zdrowie na uszczerbek. Władze zakazywały karać cielesnie za zwykłe wykroczenia przeciw karności szkolnej. Dopuściły jednak możliwość karania biciem w przypadku częstych i rozmyślnych wykroczeń dziecka dotyczących spraw moralnych i przyczyniających się do demoralizowania drugich, w sytuacji, gdy inne środki dyscyplinarne okazały się nieskutecznymi. Wtedy za przyzwoleniem rodziców lub opiekunów, i w ich obecności, można było taką osobę ukarać najwyżej czterema plagami. Na karę cielesną w powyższych sytuacjach oraz na okresowe usunięcie ze szkoły mogła skazać ucznia jedynie rada szkolna miejscowa na wniosek nauczyciela. Zaś wydalenie na pewien okres (maksymalnie do miesiąca) mogło nastąpić tylko wtedy, gdy zachodziła obawa potencjalnie szkodliwego dla reszty dzieci przykładowo i zgorzenia. Na nauczycieli złożono także obowiązek czuwania nad zachowaniem dzieci poza szkołą. Za każde złe zachowanie

⁷⁸ Tamże, nr 17, s. 129–130.

⁷⁹ Tamże, nr 18, s. 137–139.

⁸⁰ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Lublin–Tarnów 2013, s. 135.

⁸¹ *Regulamin dla szkół ludowych wszelkiej kategorii w królestwie Galicji i Lodomerji wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim z 12 XI 1876 r.*, [w:] *Ustawy i najważniejsze rozporządzenia dla szkół ludowych w królestwie Galicji i Lodomerji wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Lwów 1879, s. 140–144.

dziecko należało napomnieć, a w przypadku większej przewiny postąpić z nim surowiej. Nauczyciel nie powinien zbyt pochopnie karać. Jeżeli już zmuszony był to uczynić, powinien pamiętać, że może wymierzyć karę tylko wtedy, jeżeli wymaga tego niezbędne dobro szkoły i gdy istniała nadzieja na poprawienie się ukaranego. Dzieci pozostawiane w szkole po lekcjach nauczyciel powinien starannie pilnować. Władze zalecały także współpracę pedagogów z rodzicami wychowanków w celu wzajemnej pomocy w procesie wychowania dzieci. Nakazywały wzajemne kontakty zwłaszcza w przypadku planowania ukarania danego dziecka, w celu ustalenia rodzaju kary⁸².

W opublikowanym w 1909 r. kolejnym *Regulaminie dla szkół ludowych pospolitich i wydziałowych Królestwa Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim* karnośći szkolnej także poświęcono jeden z rozdziałów. Władze oświatowe podkreślały, że nauczyciele powinni z całym poświęceniem oddawać się wychowawczemu zadaniu szkoły i starać się o osiągnięcie dobrej dyscypliny wśród uczniów. Celem działań zmierzających do jej wyrobienia miało być wpojenie im przymiotów niezbędnych do osiągnięcia jak najlepszych wyników w nauce, takich jak: uwaga, posłuszeństwo, pilność, wytrwałość, punktualność, zgodliwość, czystość i schludność. Nauczycielom zezwolono przy tym stosować wszystkie dopuszczalne i pedagogicznie wypróbowane środki. Mieli oni nadzorować zachowania uczniów przed lekcjami, w ich trakcie i przy opuszczaniu budynku po lekcjach, a także przy okazji uczestnictwa w obowiązkowych praktykach religijnych. Przy doborze środków wychowawczych należało zawsze uwzględniać indywidualność dziecka. Nauczyciel miał też obchodzić się z nim serdecznie i sprawiedliwie. Kary należało wymierzać tylko ze spokojem i rozważą, bez niepotrzebnej surowości. Bezwzględnie zakazywano stosowania kar, które naruszałyby uczucia moralne dziecka lub narażały jego zdrowie na uszczerbek. Władze wymieniały także dopuszczalne kary. Były to: nagana udzielona przez nauczyciela, gospodarza klasy lub kierownika szkoły, stanie poza ławką, wykluczenie z udziału w zabawach i wycieczkach szkolnych, zatrzymanie w szkole po godzinach nauki z wyznaczeniem odpowiedniej pracy do wykonania pod nadzorem nauczyciela, wezwanie przed oblicze grona pedagogicznego (konferencji nauczycieli), zagrożenie wykluczeniem ze szkoły oraz wykluczeniem ze szkoły. Wszelkie inne kary, a w szczególności chłosta cielesna, zostały zabronione. O wymierzeniu kary zatrzymania w szkole po lekcjach należało niezwłocznie zawiadomić rodzinę ukaranego. Władze zabroniły także powoływać w klasach cenzorów do pilnowania uczniów⁸³. Zapisy te zostały powtórzone w podobnym regulaminie dla szkół wydanym w 1915 r.⁸⁴

⁸² Tamże, s. 142–145.

⁸³ *Regulamin dla szkół ludowych pospolitich i wydziałowych Królestwa Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Lwów 1909, s. 28, 30, 32–33.

⁸⁴ *Regulamin dla szkół ludowych pospolitich i wydziałowych Królestwa Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Kraków 1915.

Analizując zalecenia zwierzchnich władz szkolnych oraz poglądy pedagogiczne wspomnianych wyżej osób, a następnie konfrontując je z ówczesną pragmatyką szkolną można stwierdzić, że teoria rozmięła się z praktyką. Warto w tym miejscu zauważyć, że częściowo winą za złe zachowania dzieci w szkole i poza nią należałoby obciążyć rodziców, którzy nie zajmowali się zbyt gorliwie wychowywaniem potomstwa i kształtowaniem u niego pozytywnych zachowań. Stanowiło to konsekwencję zapracowania dorosłych codziennymi zajęciami w polu, gospodarstwie i obejściu. Często rodzice także po prostu nie potrafili tego czynić⁸⁵. Dlatego cedowali czynności wychowawcze na szkołę i dawali nauczycielom przyzwolenie na stosowanie wszelkich metod wychowawczych⁸⁶. Tylko sporadycznie oburzali się na nadużywanie przez pedagogów kar cielesnych wobec swych dzieci.

Nagrody

Niektórzy nauczyciele wprowadzali jako metodę dydaktyczno-wychowawczą nagrody. Jeszcze w okresie przedrozbiorowym w niektórych łańskich szkołach parafialnych działających na omawianym obszarze stosowano nagrody, polegające na słownej pochwalie przez nauczyciela uczniów za pilność w nauce. Chciano przez to osiągnąć cel, „aby tym pilniej i pożyteczniej dziatwa słuchała medytacji nauk i kazań”. Zasady te, w połączeniu ze stosowaniem pochwał w stosunku do wyróżniających się dzieci, miały „dać instrukcję życia zbawienną”⁸⁷.

W analizowanym okresie nagrody przybierały różne formy. Dla przykładu w Rozwadowie w latach 30. XIX w. nauczyciel najlepszych uczniów wysyłał w trakcie lekcji pilnować jego drobiu, aby nie niszczył grządek. Formą nagrody były także jeszcze inne prace na rzecz nauczyciela i jego rodziny, a mianowicie: rąbanie gałęzi z przeznaczeniem na palenie w piecu, obieranie ziemniaków w kuchni pedagoga, chodzenie do miasta po zakupy dla niego. Rodzice tak wyróżnionych uczniów byli z tego bardzo dumni i chwalili się tym innym osobom. Jednak największym wyróżnieniem dla młodzieży było wyprowadzanie na pastwisko kozy należącej do nauczyciela. Uczniowie wyznaczeni do tej czynności pozostawali na pastwisku cały dzień. Była to dla nich wspiana okazja do najróżniejszych zabaw z innymi dziećmi⁸⁸.

Nagrody stały się także elementem premiowania uczniów za dobre wyniki nauczania. Najczęściej miało to miejsce przy okazji publicznych egzaminów (popisów) semestralnych lub na koniec roku szkolnego odbywanych w obecności

⁸⁵ F. Magryś, *Przez ciernie żywota...*, dz. cyt., s. 7.

⁸⁶ C. Galek, *Kary w szkołach galicyjskich...*, dz. cyt., s. 307.

⁸⁷ Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, sygn. 568 – Akta parafii Dobromil, s. 171.

⁸⁸ L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej...*, dz. cyt., s. 128–130, 133.

miejscowych władz świeckich i duchownych. W szkołach upowszechnił się zwyczaj, że po popisie nauczyciele odczytywali z katalogu nazwiska najlepszych uczniów i chwalili ich osiągnięcia. Najzdolniejszym dzieciom często rozdzielano nagrody, którymi były np. katechizmy, obrazki święte, książki z ilustracjami, ołówki, a nawet niekiedy drobne sumy pieniężne⁸⁹. W Rozwadowie w I poł. XIX w. zdolniejszym uczniom wręczano upominki zazwyczaj w postaci katechizmów, ilustrowanych książek historycznych, powieści współczesnych autorów polskich itp.⁹⁰ L. Powidaj opowiadał, że gdy w trakcie popisu zakończył swą recytację ksiądz wizytator wywołał go i podarował książeczkę pod tytułem *Katechizm mniejszy dla dzieci chrześcijańskich*⁹¹. Jakub Bojko wspominał swój egzamin na koniec ostatniego roku szkolnego. W jego trakcie deklamował wiersz *Polak znad Wisły*. Gdy go wygłosił, jeden z członków komisji dał mu książeczkę mającą na oprawie złożony napis: „Nagroda pilności”. Były to *Dzieje Polski*. Zaś delegat rady powiatowej obdarował go wierszowaną *Historią szewca Jana Kilińskiego* autorstwa W. Pola⁹². Także F. Kuraś kończył szkołę w Sobowie „z najlepszym postępem”, nagrodzony specjalną nagrodą przez inspektora z Tarnowa, który był obecny na egzaminie⁹³. M. Czula wspominał, że po egzaminie końcowym w szkole w Grabiu jako „nagroda pilności” przypadły mu: czerwona książeczka ze złożonymi literami, zawierająca pamiętniki gen. Józefa Kopia z Syberii, dwie pomarańcze i ołówek. Poza tym uczniowie z postępem „bardzo dobrym” zostali wpisani do „złotej księgi”⁹⁴. Także w szkole w Gaci stosowano zasadę wyróżniania pilnych i zdolnych uczniów, obdarowując ich „nagrodami pilności”, które fundowała miejscowa rada szkolna oraz wiejski Zarząd Spółdzielni Oszczędnościowej i Pożyczkowej. Były to książeczki o treści religijnej (zawierające przeważnie modlitwy i litanie do odmawiania w czasie nabożeństw kościelnych) oraz książki o tematyce świeckiej (głównie z dziejów Polski, o treściach narodowo-patriotycznych), np. *O żołnierza tułacz* (o gen. Józefie Bemie), o Stefanie Czarnieckim, Janie Zamoyskim, bitwie pod Grunwaldem⁹⁵. Również w Komborni nauczyciel Antoni Skórski zakończeniu roku szkolnego nadawał

⁸⁹ S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, dz. cyt., s. 158; W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, R. 8, s. 43; A. Kliś, *Galicyjska szkoła w oczach dziecka wiejskiego*, [w:] *Problemy edukacji dziecka wiejskiego*, red. M. Radochoński, A. Horbowski, Rzeszów 1996, s. 25; J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, dz. cyt., s. 10–11.

⁹⁰ L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej...*, dz. cyt., s. 135–136; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 263.

⁹¹ L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej...*, dz. cyt., s. 135–136.

⁹² J. Bojko, *Ze wspomnień...*, dz. cyt., s. 93–94, 156.

⁹³ F. Kuraś, *Przez ciernie żywota...*, dz. cyt., s. 43.

⁹⁴ M. Czula, *Niedola szkolna małorolnego chłopca...*, dz. cyt., s. 463.

⁹⁵ W. Fołta, *Życie z własnego nadania...*, dz. cyt., s. 43.

formę uroczystości. Świadectw nie było, tylko nauczyciel z katalogu odczytywał nazwiska dobrych uczniów. Dodatkowo zdolniejszych i staranniejszych uczniów obdarzał upominkami, najczęściej w formie książeczek z obrazkami. Podczas jednej z tych uroczystości S. Pigoń znalazł się wśród wyróżnionych i dostał książeczkę w czerwonej oprawie płóciennej, z wytłoczonym złotym napisem „Nagroda pilności”. Był to *Pan Tadeusz A. Mickiewicza*⁹⁶.

W latach 60. XIX w. nagrody w szkole trywialnej żeńskiej w Rzeszowie w postaci książek dla najlepszych uczennic, wręczane po popisie na zakończenie półrocza, kupowano w miejscowej księgarni Jana Pelara⁹⁷. W zamówieniach na książki przeznaczone na nagrody za II półrocze roku szkol. 1860/61 i 1861/62 znalazły się m.in. następujące tytuły: Klementyny Hoffmanowej: *Druga książeczka Helenki* i *Wieczory jesienne*, Józefy Śmigielskiej: *Obrazki z życia świętobliwego*, Krzysztofa Schmidta: *Owoce dobrego wychowania*, *Trzy powiastki*, *Młody pustelnik* i *Powiastki dla młodzieży*, Jonathana Swifta: *Podróże Guliwera*, a ponadto: *Dzieci i zwierzęta domowe*, *Książeczka dla dzieci chrześcijańskich*, *Rozrywki na dni świąteczne* (bez podania autorów), powieści i książki do nabożeństwa (bez tytułów)⁹⁸.

Osobę, która dostawała w nagrodę za pilność książeczkę (zazwyczaj oprawioną w czerwone okładki, z nadrukiem: „nagroda pilności”), nazywano „premiantem”. Natomiast taką, której wręczano obrazek święty, określano terminem „eminent”⁹⁹. J.S. Pelczar już w trzeciej klasie szkoły głównej w Rzeszowie uzyskał godność premianta¹⁰⁰. W Brzeżanach w szkole głównej eminentami i premiantami zostawali wyłącznie synowie miejscowych dygnitarzy¹⁰¹.

Jedną z form nagradzania uczniów (towarzyszącą wręczaniu nagród rzeczowych) było zapisywanie ich nazwisk do Księgi honorowej szkoły „na wieczną pamiętkę”. Nauczyciele czynili to po zakończeniu poszczególnych półroczy nauki. Brano przy tym pod uwagę szereg elementów. W pierwszej kolejności – pobożność w kościele, uwagę i przyzwoite zachowanie w szkole, w domu, na ulicy i innych miejscach oraz „znaczące postępy w naukach”. Dla przykładu w Przeworsku pod datą 6 VIII 1847 r. do księgi szkoły trywialnej wpisano po 6 nazwisk uczniów z kl. elementarnej (przygotowawczej) i kl. I oraz 2 uczniów z kl. II. Z kolei w I półroczu roku szkol. 1849/50 do księgi wpisano: z klasy przygotowawczej 5 uczniów, z I kl. – 8, a z kl. II – 4. Po ukończeniu II półrocza wyróżniono wpisem: z klasy przygotowawczej 3 osoby, z klasy I – 3, a z kl.

⁹⁶ S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, dz. cyt., s. 158.

⁹⁷ Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespól 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 874 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861, s. 106.

⁹⁸ Tamże, s. 107; sygn. 875 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1862–1864, s. 6.

⁹⁹ E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni...*, dz. cyt., s. 349.

¹⁰⁰ *Autobiografia Józefa Sebastiana Pelczara...*, dz. cyt., s. 267–268.

¹⁰¹ E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni...*, dz. cyt., s. 348.

II – 2¹⁰². W Lutczy pierwszy popis w szkole, po jej reorganizacji na szkołę trywialną, odbył się 8 VII 1864 r. i dotyczył II półrocza¹⁰³. Po jego zakończeniu ogłoszono klasyfikację uczniów. Na 88 osób na nagrodę zasłużyło 6, a na pochwałę – 7. Dalszych 18 uczniów kończyło klasę „z wyszczególnieniem”¹⁰⁴.

Niekiedy, jak miało to miejsce w przypadku szkoły trywialnej w Krośnie, publikowano specjalne informatory, w których zamieszczano nazwiska takich dzieci. Z zachowanego druku wydanego na koniec roku szkol. 1857/58 wynikało, że w kl. I, spośród 66 uczniów, „szczególnie wyróżnionymi” nazwano 4 osoby. Dalszych 4 – uznano za „godnych wyróżnienia”. Ośmioro dzieci kończyło klasę z wyróżnieniem. Zaś 22 dzieci kończyło klasę z określeniem „dobry uczeń”. W II kl. „szczególnie wyróżnionymi” nazwano 4 uczniów. Dalszych 6 – uznano za „godnych wyróżnienia”. Czworo dzieci kończyło klasę z wyróżnieniem, zaś 12 dzieci określono mianem „dobry uczeń”. Z kolei w III kl. „szczególnie wyróżnionymi” nazwano 4 uczniów. Jedną osobę uznano za „godną wyróżnienia”. Siedmiu uczniów kończyło klasę z określeniem „dobry uczeń”¹⁰⁵.

Czasami także wymieniało uczniów najgorszych, najbardziej niesfornych i złośliwych, aby w ten sposób ich publicznie ukarać¹⁰⁶. Tak postępował np. nauczyciel Antoni Skórski z Komborni, który przy okazji egzaminów publicznie ganił taką młodzież. Był to najwyższy wymiar kary, jakim rozporządzał. Stosował go najczęściej w stosunku do tych dzieci, które niszczyły szczepy w sadach i przydrożne drzewka¹⁰⁷. Takie osoby nauczyciele wpisywali do Księgi hańby¹⁰⁸.

W kwestii obdarowywania uczniów nagrodami władze państwowe wypowiadały się dość rzadko. Po raz pierwszy szczegółowsze wytyczne zawarto dopiero w *Regulaminie dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych z 1909 r.* Mogły to być odpowiednio dobrane (pod względem wychowawczym) książki oraz inne stosowne podarunki. Okazją miało być: zakończenie roku szkolnego i rozdanie świadectw, obchody patriotyczne, różne uroczystości szkolne. Wręczane książki należało dobierać spośród zalecanych przez Radę Szkolną Krajową. Ponadto mogły to być książeczki do nabożeństwa zatwierdzone przez właściwe władze wyznaniowe¹⁰⁹.

¹⁰² Archiwum Państwowe w Przemyśle (dal. APP), Zespół 1478 – Szkoła Podstawowa nr 1 w Przeworsku, sygn. 3 – Szkoła Główna w Przeworsku. Księga honorowa 1831–1890, s. 13, 15; R. Pelczar, *Rzymskokatolickie szkoły trywialne...*, dz. cyt., s. 237.

¹⁰³ Zespół Szkół w Lutczy, Książka wizytacyjna szkoły trywialnej w Lutczy, bns.

¹⁰⁴ Zespół Szkół w Lutczy, Klasyfikacja uczniów i uczennic I klasy w szkole ludowej w Lutczy po odbytych popisach d. 8 lipca 1864 r. za półrocze drugie, bns.

¹⁰⁵ APP, Zespół 274 – Szkoła Podstawowa nr 1 w Krośnie, sygn. 6 – Katalogi 1850–1859, s. 213–215.

¹⁰⁶ S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, dz. cyt., s. 158; W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 43; A. Kliś, *Galicyjska szkoła...*, dz. cyt., s. 25; J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, dz. cyt., s. 10–11.

¹⁰⁷ S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, dz. cyt., s. 158.

¹⁰⁸ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie...*, dz. cyt., s. 11.

¹⁰⁹ *Regulamin... 1909...*, dz. cyt., s. 32.

Podsumowanie

W szkołach ludowych Galicji w całym okresie zaborów nauczyciele utrzymywali karność wśród uczniów głównie poprzez system różnych kar fizycznych. Wzorem wcześniejszych lat dominowały kary cielesne, które stosowano w różnych sytuacjach oraz na różne sposoby. Często kar tych nadużywano. Niekiedy nauczyciele wprowadzali także kary psychiczne. Problem stosowania kar szkolnych do końca zaborów nie został uregulowany. I choć władze państwowe oraz oświatowe, a także pedagodzy galicyjscy zalecali odchodzenie od nich, to w praktyce nauczyciele cały czas je stosowali. Znacznie uboższy był zestaw nagród, które wprowadzano jedynie przy okazji pewnych wydarzeń szkolnych.

Bibliografia

- Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, sygn. 568 – Akta parafii Dobromil.
- Archiwum Państwowe w Przemyślu, Zespól 274 – Szkoła Podstawowa nr 1 w Krośnie, sygn. 6 – Katalogi 1850–1859.
- Archiwum Państwowe w Przemyślu, Zespól 1478 – Szkoła Podstawowa nr 1 w Przeworsku, sygn. 3 – Szkoła Główna w Przeworsku. Księga honorowa 1831–1890.
- Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespól 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 874 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861.
- Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespól 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 875 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1862–1864.
- Autobiografia Józefa Sebastiana Pelczara*, opr. J. R. Bar, „Prawo Kanoniczne” 1966, nr 1–2.
- Baranowski B.A., *Kołomyjska Kreis-Hauptschule i gimnazjum w Stanisławowie 1852–1862*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Bojko J., *Ze wspomnień*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1959.
- Brodziński K., *Lata szkolne poety 1797–1809*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Czuła M., *Niedola szkolna malarolnego chłopca 1895–1900*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Dolata E., *Dzieciństwo galicyjskie na początku XX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej*, „Przeгляд Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Dormus K., *Portret nauczyciela ludowego w świetle galicyjskich wspomnień szkolnych doby autonomicznej*, [w:] *Studia problemowe z historii wychowania na ziemiach polskich w XIX–XX wieku*, red. E. Juško, J. Kamińska-Kwak, R. Pelczar, Wydawnictwo Regis, Tarnów–Stalowa Wola 2015.
- Dunikowski E., *Z tęczyowych dni w szkołach brzeżańskich 1861–1873*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Felbiger J. I., *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den Kaiserlich-Königlichen Erbländen*, Wiedeń 1775.
- Folta W., *Życie z własnego nadania*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987.
- Gaj-Piotrowski W., *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, R. 8.
- Galek C., *Kary w szkołach galicyjskich przełomu XIX i XX wieku*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, R. 1.

- Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785*, wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901.
- Jakóbiec J., *Szkolna droga syna chłopskiego 1882–1896*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Józefczyk A., *W szkołach małego miasteczka i w gimnazjum tarnowskim (1821–1830)*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Juško E., *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Wydawnictwo Regis, Lublin–Tarnów 2013.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, oprac. R. Pollak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Kliś A., *Galicyjska szkoła w oczach dziecka wiejskiego*, [w:] *Problemy edukacji dziecka wiejskiego*, red. M. Radochoński, A. Horbowski, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Kunysz W., *Wścibski i wrzicki. Pamiętnik chłopca galicyjskiego*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973.
- Kuraś F., *Przez ciernie żywota*, Księgarnia A. Gmachowskiego, Częstochowa 1925.
- Ladyżyński A., *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, Prace Pedagogiczne XCIII, 1993.
- Magryś F., *Żywoć chłopca-działacza*, Drukarnia Naukowa, Lwów 1932.
- Miłkowski W., *O karach szkolnych. Kilka rad dla nauczycieli szkół początkowych*, „Szkoła” 1873, nr 16, nr 17, nr 18.
- O karności szkolnej*, „Szkoła” 1874, nr 44.
- Pelczar R., *Pozainstytucjonalne formy edukowania dzieci wiejskich w Galicji w II poł. XIX i początkach XX w.*, „Karpacki Przegląd Naukowy” 2014, nr 2.
- Pelczar R., *Realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w wiejskich i małomiasteczkowych szkołach ludowych Galicji w świetle literatury pamiętnikarskiej*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski, M. Brodnicki, K. Jakubiak, T. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Pelczar R., *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.
- Pigoń S., *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983.
- Podgórska E., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982.
- Porwit M., *Spojrzenia poprzez moje życie*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1986.
- Powidaj L., *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu Wiosny Ludów 1837–1844*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Regulamin dla szkół ludowych wszelkiej kategorii w królestwie Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim z 12 XI 1876 r.*, [w:] *Ustawy i najważniejsze rozporządzenia dla szkół ludowych w królestwie Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, Lwów 1879.
- Regulamin dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych Królestwa Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim, Lwów 1909.
- Regulamin dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych Królestwa Galicji i Lodomeryi wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim, Kraków 1915.
- Sawczyński Z., *Galicyjska szkoła elementarna przed 1848 r.*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.

- Skoczek A., *O szkole ludowej*, cz. I, Kraków 1868.
- Słomka J., *Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Kraków [1929].
- Stroner A., *Dyscyplina w dawnych szkołach galicyjskich przed rokiem 1848*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Stryczek J., *Chłopskim piórem*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984.
- Świeboda J., *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, R. 9.
- Świeboda J., *Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Wydawnictwo Mitel, Rzeszów 1998.
- Turek R., *Moja mama, ja i reszta*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973.
- Urban A., *Pamiętnik. Nasz ród, moja rodzina i moje przy niej losy*, Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Rzeszów–Niebylec 2015.
- Wiącek W., *Wiejska szkoła zimowa 1878–1883*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, opr. A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Zespół Szkół w Lutczy, *Klasyfikacja uczniów i uczennic I klasy w szkole ludowej w Lutczy po odbytym popisie d. 8 lipca 1864 r. za półrocze drugie*, bns.
- Zespół Szkół w Lutczy, *Książka wizytacyjna szkoły trywialnej w Lutczy*, bns.

Prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

ŻYCIE I WYCHOWANIE W RODZINACH POLSKICH W XIX I NA POCZĄTKU XX WIEKU

LIFE AND UPBRINGING IN POLISH FAMILIES IN XIX AND AT THE BEGINNING OF XX CENTURY

Streszczenie

Refleksja nad rodziną zajmuje ważne miejsce we współczesnych naukach o wychowaniu. To wzrastające zainteresowanie problematyką rodziny na ich gruncie doprowadziło nawet do wyodrębnienia osobnej subdyscypliny – pedagogiki rodziny¹. Rodzina jako „środowisko życia i wychowania” jest również przedmiotem refleksji historycznej, w szczególności dociekań naukowych na gruncie historii wychowania stanowiącej swoiste pogranicze nauk historycznych i pedagogicznych, zwłaszcza tej historii wychowania, która zorientowana jest na tzw. „społeczną historię wychowania”, czy „historię edukacji” znacznie rozszerzających dotychczasowe pole badawcze tej dyscypliny. Rodzina jest bowiem najstarszą formą życia społecznego, w konsekwencji zjawiskiem historycznym kształtowanym w życiu kolejnych pokoleń, któremu towarzyszyły także rozważania o jej znaczeniu, funkcjach i wewnętrznej strukturze. Szczególnie ważną rolę spełniała rodzina w dziejach Polski. Przez wieki decydowała o żywotności nie tylko rodzinnych tradycji, ale także o kształtowaniu oblicza całego narodu, jego mentalności i skali otwartości. W tekście tym podjęto stania w zakresie ukazania wyjątkowej roli rodziny jaką odegrała ona w XIX wieku i w początkach XX stulecia. Owe wyjątkowe znaczenie rodziny, „instytucji” domu rodzinnego, było konsekwencją przede wszystkim ówczesnej sytuacji politycznej, w jakiej znalazł się naród polski w okresie zaborów.

Słowa kluczowe: rodzina, wychowanie, dziecko, ujęcie historyczne – XIX/XX wiek

Abstract

The thought about family is an important aspect of modern educational sciences. Increasing interest in problematics of family led to formation of individual subdiscipline- pedagogy of family. Family as “environment of life and upbringing” is also a subject of historical reflection, especially scientific discussion of history of upbringing, which is the borderland of historical and pedagogical sciences. The area of history of upbringing focused on “social history of upbringing” of “history of education” expand previous research area of this discipline. Family is the oldest form of social life, in consequence it is the historical phenomenon formed in the life of following generations, which was accompanied with discussion over its meaning, functions and inner structure. Family was especially important in history of Poland. For centuries it was a decisive aspect of continuation of traditions

¹ Zob. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007, s.17 i n.

and formation of the appearance of whole nation, its mentality and openness. In this text the author tried to present a unique role of family in XIX and at the beginning of XX century. This unusual meaning of family as an "institution" was primarily a consequence of political situation Poland was in during the time of annexation.

Key words: family, upbringing, child, historical conceptualization – XIX/XX century

1. Modele rodziny polskiej w XIX i na początku XX w.

W skromnych, dziewiętnastowiecznych ramach procesów modernizacyjnych rodzina polska pozostawała głównie nuklearną grupą społeczną o charakterze patriarchalnym, akcentującą tradycyjny podział ról, z silną pozycją ojca – głowy rodziny, a zarazem kierownika jej działalności gospodarczej². Z czasem jednak, szczególnie w ostatnich dekadach XIX w., industrializacja i modernizacja, dokonujące się z wolna na ziemiach polskich, wpływały na utratę przez ówczesne rodziny cech jednostek gospodarczo-wytwórczych i zarobkowych. Równoległe ówczesne tendencje demokratyzacyjne wpływały na erozję dotychczasowego autorytarnego modelu rodziny i nasilenie się dążeń emancypacyjnych kobiet.

Swoistym oparciem życia rodzinnego w warunkach wieku dziewiętnastego była dla wielu ówczesnych polskich rodzin – wieś i rolnictwo, traktowane jako źródło niezależności, samowystarczalności oraz gwarancja zdrowia moralnego, zagrożonego przez nową cywilizację miejską. Trwanie części dworów i rodzin niemal wyłącznie w obrębie własnego środowiska i wąskiej społeczności miejscowej oznaczało izolację, odcięcie od szerszej wiedzy o kraju i świecie, od nowych idei, prądów i przenikających z zewnątrz wpływów nowoczesności. Sprzyjając utrzymywaniu się przestarzałego układu gospodarczo-społecznego, zapewniało ciągłość szlacheckiej mentalności, tradycji obyczajowej i również tradycyjnego modelu życia rodzinnego. Rodzina ziemiańska stanowiąca podstawowy element struktury dawnego społeczeństwa feudalno-stanowego w miarę jego przekształcania się w społeczeństwo właściwe kapitalizmowi, ulegała naciskowi czynników zewnętrznych: wpływowi obcym, głównie francuskim i miastu³.

Modele życia rodzinnego były warunkowane kulturowo, tradycją, w tym religijną i systemem prawnym. Treści pochodzące z każdego z tych źródeł były ze sobą zgodne i adekwatne do danych warunków bytowania. Kreowały one, jeszcze w XIX wieku, utrwalony przez wieki – i sygnalizowany powyżej – model rodziny

² C. Kulko, *Odmienność rytmów rozwoju? Rodziny europejskie, rodziny polskie na przełomie XVIII i XIX wieku*, [w:] *Rodzina – prywatność – intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, red. D. Kałwa, A. Wałaszek, A. Żarnowska, Warszawa 2005, s. 27–28.

³ D. Rzepniewska, *Rodzina ziemiańska w Królestwie Polskim*, [w:] *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, red. J. Leskiewiczowa, t. IX, Warszawa 1991; M. Leśniakowska, *Dwór polski a idee domu w kulturze europejskiej*, [w:] *Dwór polski w XIX wieku. Zjawisko historyczne i kulturowe*, Warszawa 1990, s. 14.

patriarchalnej. Taki model reprezentowała polska rodzina szlachecka. Tradycyjny układ stosunków w rodzinie, oparty na uznaniu autorytetu ojca oraz bezwzględnego posłuszeństwa dzieci, niełatwo poddawał się liberalnym tendencjom XIX w. Jednak od drugiej połowy XIX w., patriarchalizm ściśle związany z funkcją produkcyjną (gospodarczą) rodziny ulegał ograniczeniu. Jakkolwiek z prawnego i formalnego punktu widzenia głową rodziny w XIX w. pozostawał ojciec, to w odróżnieniu od innych krajów europejskich nie przyjął się w społeczeństwie polskim model skrajnego patrocentryzmu. Jak wynika z wielu przekazów pamiętnikarskich i opinii publicystycznych, ważną pozycję w rodzinie zyskiwała matka. Na niej też spoczywał największy ciężar obowiązków domowych. Zajmowała się także wychowaniem synów do ósmego roku życia oraz córek do ich zamążpójścia. W rodzinach szlacheckich ojcowie zwyczajowo przejmowali opiekę wychowawczą i nadzór nad kształceniem synów od lat ośmiu. Jednak, jak podaje Danuta Rzepniewska⁴, niemało było ojców, którzy swoje obowiązki ograniczali do zabezpieczenia dzieciom możliwie korzystnych warunków bytu. Fakt, że w okresie międzypowstaniowym (1831–1862) matki przejęły niemal całkowicie sprawę wychowania dzieci zaważył na jego kierunku i późniejszych, długotrwałych, na ogół niekorzystnych skutkach. W popularyzowanych wówczas wzorach osobowych ojca przedstawiano jako głowę rodziny. Do jego obowiązków należało troszczyć się o dobro moralne rodziny, zapewnienie jej bytu materialnego. W rodzinie miał prezentować silną wolę, stanowczość i racjonalność. Wymagano od niego surowości, zaradności, gospodarności i pracowitości.

Wzmózona, szczególnie w okresie powułaszczeniowym, ruchliwość związana z przemieszczaniem terytorialnym ziemian sprzyjała rozluźnieniu ścisłych dotąd więzi łączących rodziny. Jednak w specyficznych warunkach bytu politycznego polskiego społeczeństwa, w warunkach niewoli narodowej, w sytuacji braku polskiej szkoły na przeważającym obszarze ziem polskich, nastąpiło w wielu rodzinach ziemiańskich (a także i w innych środowiskach społecznych) poszerzenie spełnianych przez nie funkcji, zwłaszcza w zakresie wychowania.

Model tradycyjnej rodziny chłopskiej trwał jeszcze dłużej. Był nadal aktualny w realiach ostatniego ćwierćwiecza XIX w. i w początkach XX stulecia. Występował także, jeszcze w dużym stopniu, po odzyskaniu niepodległości, w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej. Główne jej cechy stanowiły: stałość, zwartość, ścisły związek z warsztatem rolnym (gospodarstwem rolnym), jedność interesów rodziny i gospodarstwa, traktowanie małżeństwa w kategoriach instytucji sakralnej powołanej do płodzenia potomstwa i wspólnego osiągania celów gospodarczych, patriarchalizm w stosunkach wewnątrzrodzinnych oraz rygoryzm wzorów kulturowych regulujących podział pracy, a także określający role i zadania poszczególnych członków rodziny – gospodarstwa rolnego. Były one zarazem wzorcami

⁴ D. Rzepniewska, dz. cyt., s. 178.

wychowawczymi, opartymi na ówczesnych wzorach osobowych, głównie ojca i matki⁵. Kwestie więzi uczuciowej, czy atrakcyjności wzajemnej partnerów, były traktowane jako pożądane, ale nie stanowiły elementów nieodzownych tego modelu (to przede wszystkim względy natury ekonomicznej decydowały o doborze małżonków). Dzieci w rodzinach chłopskich były całkowicie podporządkowane rodzicom, głównie jednak ojcu, na którym przede wszystkim spoczywał obowiązek troski o dobro moralne i materialne rodziny. Wychowanie potomstwa odbywało się w duchu zasad i wartości religijnych, a zarazem łączyło się ściśle z procesem produkcyjnym i rodzinną organizacją pracy. Dodać należy, że wychowanie w tradycyjnej rodzinie chłopskiej, zgodne z zasadą pracowitości, nie tolerowało czasu wolnego dzieci.

Wielorakie były także ówczesne uwarunkowania życia rodzinnego i w konsekwencji wychowawczego funkcjonowania rodziny. Obok ówczesnych uwarunkowań społecznych, wpływów polityki państw zaborczych, w tym uregulowań zawartych w obowiązujących wówczas kodeksach cywilnych, należy podkreślić oddziaływanie Kościoła oraz pamiętać, że do rodzin często adresowały swoje programy poszczególne ugrupowania polityczne. Ważny był w tym kontekście również system lokalnych powiązań, szczególnie charakterystyczny i ważny dla społeczności wiejskiej.

Do drugiej połowy XIX w., również rodziny mieszczańskie cechowała trwałość jej tradycyjnego modelu, opartego na zasadach utrwalonych przez wieki. Podobnie jak w innych warstwach społecznych, na mężczyźnie spoczywał obowiązek utrzymania rodziny; kobieta natomiast prowadziła dom i wychowywała dzieci. Analogicznie jak w rodzinach ziemiańskich matka opiekowała się córkami do czasu ich zamążpójścia, ojciec zaś poświęcał więcej uwagi synom po ukończeniu przez nich dziesięciu lat. Cechy, które starano się rozwijać u dzieci, to pobożność, miłość i przywiązanie do członków rodziny oraz ojczyzny. Obok nich zaszczepiano też takie cechy, jak: cierpliwość, skromność, gościnność, pracowitość, solidność w wykonywaniu obowiązków i oszczędność. Oczywiście rola rodziny, a przede wszystkim rodziców w wychowaniu młodego pokolenia, uzależniona była od standardu materialnego i czasu, jaki poświęcano dzieciom oraz poziomowi intelektualnego rodziców. Długo utrzymywały się wyraźne różnice w tej mierze między rodzinami mieszczańskimi, zajmującymi różną pozycję w stratyfikacji społecznej.

Wpływ urbanizacji na zmiany struktury i funkcje rodziny (w tym też i jej wychowawcze funkcjonowanie) oraz kulturę życia rodzinnego – w szerokim tego

⁵ J. Turowski, *Rodzina chłopska w okresie lat 1864–1914 w świetle źródeł pamiętnikarskich*, „Łódzkie Studia Etnograficzne”, MX, Łódź 1967, s. 203–223; D. Markowska, *Rodzina w społeczności wiejskiej – ciągłość i zmiana*, Warszawa 1976, s. 19 i In.; Taż, *Rodzina wiejska na Podlasiu...*, s. 54–155; Z. Jabłonowska, *Rodzina w XIX i na początku XX wieku*, [w:] *Przemiany rodziny polskiej*, red. J. Komorowska, Warszawa 1975, s. 52–71.

słowa znaczeniu – był szczególnie widoczny w dobie wzmoczonej industrializacji, w końcu XIX w.

W sytuacji rodzinnej mieszkańców uprzemysławiających się miast w drugiej połowie XIX i na początku XX w., szczególnie w Królestwie Polskim, występowały dwie przeciwstawne tendencje zmian. Z jednej strony miasto, przyciągając nowych mieszkańców, decydujących się – najczęściej z przyczyn materialnych – na długotrwałą rozłąkę z rodziną, sprzyjało osłabieniu jej spójności, a niekiedy wręcz rozpadowi. Zjawisko to dotyczyło sproletaryzowanych chłopów, migrujących ze wsi do miast w poszukiwaniu zarobku, niewykwalifikowanych robotników oraz służby domowej. Podobne zjawisko występowało także z niemałym natężeniem na wyższych szczeblach drabiny społecznej, np. w spauperyzowanych rodzinach ze szlachecko-ziemiańskim rodowodem, poszukujących utrzymania w mieście, jak również w mniej lub bardziej zamożnych rodzinach ziemiańskich. Te ostatnie dzieliły się, aby zapewnić swym dzieciom dostęp do szkół⁶.

Z drugiej strony, jak zauważa A. Żarnowska, miasto stwarzało „silne bodźce na rzecz stabilizowania się rodzin w różnych wariantach społecznych”⁷, ówczesne przemiany, szczególnie widoczne w rodzinach robotniczych, objawiały się przede wszystkim wzrostem znaczenia rodziny dwupokoleniowej oraz zwiększeniem się grupy rodzin niepełnych, najczęściej pozbawionych ojca, w których funkcje głowy rodziny spełniała matka lub starszy syn⁸.

W końcu XIX w. przeżywał się – w konfrontacji z nową cywilizacją miejską – ówczesny ideał życia rodzinnego związany ze wsią i z rolnictwem (pojmowanymi długo jako źródło zdrowia moralnego).

W okresie popowstaniowym w wielu rodzinach polskich pielęgnowano jednak tradycje narodowe i domową obyczajowość związaną z katolicyzmem (nawet w rodzinach zbliżonych do środowisk rozwijającej się wówczas polskiej socjalnej demokracji)⁹. Fenomen bytu domu polskiego wiązał się z ówczesną koncepcją narodu jako określonej „istności moralnej” czy „związku etycznego”, które miały stanowić nową formułę bytu narodowego Polaków pozostających w sytuacji braku własnej państwowości¹⁰.

⁶ M. i L. Trzeciakowscy, *W dziewiętnastowiecznym Poznaniu*, Poznań 1987, s. 254, 269.

⁷ A. Żarnowska, *Modele rodziny i pozycja w niej kobiety w uprzemysławiającym się mieście na przełomie XIX/XX wieku. Tradycja i modernizacja*, [w:] *Pamiętnik XV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, t. 2, *Przemiany społeczne a modele rodziny*, red. A. Żarnowska, Toruń 1995, s. 48.

⁸ Tamże, s. 53.

⁹ Zob. m.in. W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej Socjalnej Demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994, s. 170 i in. Szerzej na ten temat w: A. Chwalba, *Sacrum i rewolucja. Socjaliści polscy wobec praktyk i symboli religijnych (1870–1918)*, Kraków 1992.

¹⁰ B. Jedynak, *Dom i kobieta w kulturze niewoli*, [w:] *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, red. B. Jedynak, Lublin 1990, s. 73.

2. Rodzina w XIX i XX w. w twórczości pisarzy, publikacjach popularnonaukowych i pedagogicznych

Od czasów Oświecenia wielu naszych pisarzy i publicystów: Franciszek Bie-liński, Adam Kazimierz Czartoryski, Ignacy Potocki, bp Ignacy Krasicki, Jędrzej Śniadecki, ks. Piotr Świtkowski i ks. Stanisław Staszic – dostrzegają narodowe i ogólnospołeczne znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego. Redaktor „Magazynu Warszawskiego” – P. Świtkowski – pisał w nim m.in. o rodzinie jako „najszacowniejszym związku ludzkim”, w którym ludzie kierują się miłością, a znaczenie przykładu rodziców dla dzieci jest znacznie większe niż pięknych słów i pouczeń¹¹. Bliskie ideałom pedagogicznym J. Locke’a a t. J.J. Rousseau były poglądy i rady kierowane do rodziców dzieci wyrażone w pismach bp Ignacego Krasickiego i Jędrzeja Śniadeckiego, profesora Uniwersytetu Wileńskiego. Biskup warmiński w *Panu podstolim* zalecał rodzicom oprzeć wychowanie na rozeznanii upodobań dziecka i gruntownym poznaniu jego umysłu. Z kolei J. Śniadecki jako lekarz, z punktu widzenia wiedzy medycznej, informował rodziców w rozprawie pt. *O fizycznym wychowaniu dzieci* publikowanej na łamach „Dziennika Wileńskiego” (1805–1806) o tworzeniu korzystnych dla rozwoju fizycznego i umysłowego sytuacji¹². Można stwierdzić, iż polskie piśmiennictwo oświeceniowe *obfituje w wypowiedzi dotyczące wzajemnych relacji między rodzicami a dziećmi, także w takie, które poddawały krytycznej analizie ich stan i formułowały stosowne postulały pod adresem rodziców*¹³. Ważne dla pisarzy i publicystów oświeceniowych było, by wychowanie domowe prowadzone pod okiem obojga rodziców dawało podwaliny „pod uformowanie postawy obywatelskiej i zaprawienie młodego pokolenia w zasadach niezbędnych do udziału w życiu publicznym”¹⁴.

W pisanym przez wiele lat swego życia *Rodzie ludzkim* ks. Stanisław Staszic stwierdzał, iż jeżeli prawodawca chce mieć w społeczeństwach ludzi moralnych *powinien starać się urządzić doskonale rodziny*¹⁵, w których powinno odbywać się wychowanie, będące według niego jedną z dziedzin edukacji. Wyznaczając ojcu główną rolę w rodzinie, jej pełnienie traktował jako obowiązek obywatelski uczciwego człowieka. Ostrzegał jednocześnie przed zbytnim uzależnieniem od męża

¹¹ „Magazyn Warszawski” 1785, t. 2. s. 289, za E. Podgórska, *Zagadnienia pedagogiczne w polskim czasopiśmiennictwie drugiej połowy XIII wieku*, „Studia Pedagogiczne”, t. 3, Wrocław 1956, s. 141.

¹² J. Sobczak. *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, „Studia Pedagogiczne”. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, z. 18, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1992, s. 96–97.

¹³ I. Szybiak. *O rodzicielskich zaletach i wadach w oświeceniowej polskiej publicystyce edukacyjnej*. [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red K. Jakubiak. A. Winiarz, Bydgoszcz 2004, s. 36.

¹⁴ Tamże, s. 36.

¹⁵ S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, opr. i wstęp T. Nowacki, Wrocław 1956, s. 180.

żony, jako matki wychowującej przyszłych obywateli¹⁶. Także J. Krasicki i Adam Kazimierz Czartoryski doceniali rolę wychowawczą matek, które ich zdaniem, miały być przykładem dla córek¹⁷.

Idea macierzyństwa i rola matki znalazła znakomite rozwinięcie w piśmiennictwie pedagogicznym XIX w., a w szczególności w twórczości Jana Henryka Pestalozziego i Fryderyka Wilhelma Froebela. Akcentowali oni siłę miłości macierzyńskiej w wychowaniu i w ogóle znaczenie rodziny dla kształtowania osobowości dziecka. Dlatego też w 1819 r. J. H. Pestalozzi przekonywał, iż *każdy, któremu szczęście nadchodzącego pokolenia leży na sercu, powinien przede wszystkim za cel swój najwyższy uważać wychowanie matek*¹⁸. Także oświeceniowe inspiracje miało podobnie brzmiące przekonanie J.H. Pestalozziego i F.W. Froebela o przechodzeniu miłości z doznającego jej w rodzinie dziecka na *coraz większą liczbę osób, coraz szersze kręgi społeczne i na coraz: wyższe wartości*¹⁹. Z tym przekonaniem immanentnie związana była myśl F.W. Froebela kierowana do rodziców, która stała się hasłem pedagogicznym XIX w.: *Nie może na nas sphywać znikąd większa radość, wyższe użycie, jak z obcowania z naszymi dziećmi, jak z tego, że żyjemy dla naszych dzieci*²⁰.

W XIX-wiecznej polskiej literaturze pedagogicznej model rodziny patriarchalnej był, jeszcze sankcjonowany w twórczości Klementyny z Tańskich Hoffmanowej i „Chowannie” (1842 r.) Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Oboje uznawali przewodnią rolę męża w rodzinie. *Powinnością ojca jest kierować wychowaniem i nauką swoich dzieci* – uważał Trentowski – *powinnością matki jest wejść w plan ojca i dopomagać mu wszystkimi siłami*²¹. Zalecał jednak, by ojcowie znali przynajmniej najslawniejsze dzieła pedagogiczne i przemyślawszy je, włączyli do własnego systemu.

Ceniona przez B.F. Trentowskiego Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, podobnie jak cytowani tu wcześniej zachodnioeuropejscy prekursorzy idei wychowania rodzinnego, w swej twórczości akcentowała rolę miłości macierzyńskiej. Być może, pamiętając o wskazaniach bpa Ignacego Krasickiego i S. Staszica stwierdzała, iż to od starań matki zależą cnoty i oświecenie przyszłych członków społeczeństwa²².

¹⁶ J. Sobczak, *Przejawy zainteresowania...*, dz. cyt., s. 97–48.

¹⁷ Tamże, s. 95–96.

¹⁸ J. H. Pestalozzi, *Matka i dziecko*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965, s. 48.

¹⁹ J. Sobczak, *Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów Odrodzenia*, [w:] *Rodzina. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1988, s. 48.

²⁰ F. Froebel, *O znaczeniu zabawy*, [w:] *Źródła do dziejów...*, dz. cyt., t. 2, s. 62.

²¹ K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce*, Warszawa 1919; Taż. *Amelia matką*, t. I–III. Warszawa, 1822–1824. Taż, *O powinnościach kobiet*, Warszawa 1849, B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*, t. 2, Wrocław 1970, s. 9.

²² K. z Tańskich Hoffmanowa, *O powinnościach kobiet*, [w:] Tejże, *Dzieła*, wyd. pod red N. Żmichowskiej, t. 9, Warszawa 1876, s. 407.

Dziecko postrzegane w okresie Oświecenia przede wszystkim w perspektywie jego przyszłego współdziałania w życiu społecznym, obywatelskim, a nawet – ludzkości, w Romantyzmie traktowane było już jako samoistna wartość²³. Zwracano uwagę na bogactwo życia uczuciowego dziecka, potrzebę poznawania jego natury i konieczność liczenia się z nią. Wszyscy polscy filozofowie i pedagogowie połowy XIX w. zgodnie podkreślali doniosłość wychowania rodzinnego. Szczególną cechą ich rozważań na ten temat było akcentowanie emocji, uczuć i roli obopólnej miłości rodziców i dzieci w wychowaniu rodzinnym jako warunku skuteczności w wychowaniu. W inspirowanych ideami Romantyzmu pracach Karola Libelta, Edwarda Dembowskiego i Augusta Cieszkowskiego można zauważyć tendencje do przełamywania bezwzględności zwierzchnictwa ojca w rodzinie i przyznania matce większej samodzielności w decydowaniu o sprawach rodziny, a tym samym o sprawach wychowania dzieci²⁴. Opowiadali się zatem za demokratyzacją stosunków wewnątrzrodziny. Podkreślali też wręcz fundamentalne znaczenie kobiety polskiej jako matki i wychowawczyni²⁵. W rozwijającej się Galicji drugiej połowy XIX stulecia polskiej myśli pedagogicznej wysoko oceniano rolę matki i to nie tylko w opiece nad dzieckiem. Widziano ją wręcz jako centralną postać w życiu dziecka. Akceptując fakt, iż ojciec winien nadawać kierunek wychowaniu dzieci, jego realne zadania sprowadzono najczęściej do zapewnienia rodzinie bezpieczeństwa materialnego. Idealizowana w galicyjskim piśmiennictwie rodzina miała być dla dziecka ostoją jego edukacji narodowej²⁶.

Również czołowi twórcy myśli pedagogicznej pozytywizmu warszawskiego w swych pismach podnosili społeczne znaczenie i rangę rodziny, przede wszystkim jako instytucji najważniejszej w wychowaniu moralnym i patriotycznym dziecka oraz w jego rozwoju emocjonalnym i społecznym. Zdaniem Aleksandra Świętochowskiego miała ona gwarantować prawa człowieka do własnego rozwoju, zabiegać o wolność sumienia i godność osobistą oraz zapewnić wychowanie w imię najwyższych wartości²⁷. Podkreślano jednocześnie, zgodnie z sugestiami Herberta Spencera, iż dziecko w rodzinie ma stać się szczególnym ośrodkiem świadomych zabiegów wychowawczych, opartych na znajomości zasad fizjologii, higieny, psychologii i pedagogiki. Od drugiej połowy XIX w., jak stwierdza Łucja Kabzińska,

²³ J. Sobczak, *Przejawy zainteresowania...*, dz. cyt., s. 102.

²⁴ Tamże, s. 102–106.

²⁵ K. Libelt, *O emancypowaniu się stosunków rodzinnych*, [w:] *Pisma o oświacie i wychowaniu*. Opr. J. Szewczyk, Ossolineum Wrocław 1971, s. 103 i nast.; J. Hellwig, *W kręgu refleksji nad wychowaniem w polskiej rodzinie w okresie zaboru pruskiego*, „*Studia Pedagogiczne*”, z. 28, *Z dziejów życia i wychowania w rodzinie*, red. K. Jakubiak, Wydawnictwo Uczelniane WSP. Bydgoszcz 1996, s. 106–113.

²⁶ A. Kliś, *Rola rodziny w wychowaniu dziecka w galicyjskiej refleksji pedagogicznej*, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Z. Ruta, R. Ślęczka, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2003, s. 307–314.

widoczna już była potrzeba opracowywania teoretycznych podstaw kierowania rozwojem i wychowaniem dziecka w rodzinie²⁷. Prace takie zainicjowali w tym okresie m.in. Aleksander Świętochowski, Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Stanisław Karpowicz, Iza Moszczeńska, Aniela Szcówna i Jan Władysław Dawid.

XIX-wieczna kultura polska doby zaborów wypracowała znamieny model domu. Ówczesne teksty literackie, pieśni, szereg wypowiedzi filozoficznych, publicystyka, w tym pedagogiczna oraz pamiętnikarstwo, przynoszą bogaty materiał zaświadczący o istnieniu refleksji nad koncepcją domu polskiego w sytuacji zagrożenia bytu narodowego i politycznego. Według tej koncepcji dom polski miał przyjąć na siebie funkcje obronne, utrwalac. Jestestwo familijne” i bronić idei moralnych wspólnoty narodowej²⁸.

Pedagowie XIX w., głównie autorzy licznych poradników, szczególnie w drugiej połowie stulecia, oraz publicyści, zwłaszcza pism rodzinnych, głosili wyraźnie sprecyzowaną ideologię, którą można nazwać „rodziną”. Formułowano szereg poglądów na rodzinę – jej genezę i rolę w społeczeństwie. W świetle tych poglądów geneza rodziny jawiła się jako nadprzyrodzona, „boska”. Również główne elementy chrześcijańskiej koncepcji małżeństwa były ujmowane następująco: związek małżeński jest powołany przede wszystkim do prokreacji, jest węzłem nierozzerwalnym, obwarowanym nakazem wierności, żona winna jest mężowi posłuszeństwo, a mąż żonie opiekę. Każde z małżonków ma swoiste powołanie życiowe, mają oni wypełniać zadania odmienne, a zarazem wyraźnie uzupełniające się. Najważniejszym celem i zadaniem rodziny było wychowanie młodego pokolenia, w którym bardzo ważną rolę odgrywała tradycja. Rodziny zamożne i wykształcone, zwłaszcza ziemiańskie, miały dawać przykład swym życiem rodzinom uboższym, powinny je umoralniać i oświecać. Inne rodziny miały ten wzór naśladować, dostosowując go do własnych warunków życiowych²⁹.

Publicyści pism rodzinnych, szczególnie tych wydawanych w Królestwie – „Kółka Domowego” (1861–1876), „Kroniki Rodzinnej” (1867–1915), „Rodziny” (1865–1866), „Opiekuna Domowego” (1865–1877), „Ogniska Domowego” (1872–1876), a także najbardziej poczytnego i „długowiecznego” „Bluszczu” (1865–1939) – posługiwali się węższą i szerszą koncepcją rodziny. Do rodziny w ścisłym tego słowa znaczeniu zaliczano ojca, matkę, dzieci i krewnych mieszkających pod wspólnym dachem. Do rodziny pojmowanej w szerszym znaczeniu jako „dom” miała należeć także służba domowa, a na wsi także służba folwarczna. Ze względu

²⁷ Ł. Kabzińska, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego lat 1864–1918*, [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Wydawnictwo Uczelniane WSR Bydgoszcz 2000, s. 143.

²⁸ Tamże, s. 142, 160.

²⁹ K. Lutyńska, *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860–1880*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1956, t. VII, Łódź 1958, s. 289–329.

na zajmowane stanowisko i pełnione obowiązki w rodzinie przyjmowano następującą hierarchię członków rodziny: ojciec – matka – dzieci – służba. Periodyki te przedstawiały swoim czytelnikom wzór idealnej rodziny katolickiej, w tym szczegółowo określone wzory osobowe jej poszczególnych członków. Ukazywały także wzory zachowania się – stosunków wewnątrz rodziny, a także wzory prac, czy też spędzania czasu wolnego³⁰. Wzory te zawarte były nie tylko w specjalnie poświęconych tej tematyce artykułach, ale także w wielu materiałach poruszających pozornie odległe od zagadnienia rodziny tematy. Można je znaleźć w utworach literackich, powieściach, wierszach i ilustracjach.

Ideologia rodzinna odnosiła się do kwestii narodowej, przede wszystkim w aspekcie przechowywania i przekazywania polskich tradycji, wychowania, prowadzenia akcji oświatowej wśród ludu i szerzenia kultu bohaterów narodowych. Przejawiała się także w licznych aluzjach do aktualnych wydarzeń życia narodowego. W dodatku do periodyku „Moda” w okresie żałoby narodowej po powstaniu styczniowym zachęcano kobiety do noszenia czarnych sukien. Publicyści pism rodzinnych wyobrażali sobie wskrzeszoną Polskę jako szlachecką i katolicką. A ich program w kwestii narodowej eksponował hasła przetrwania i zachowania kultury oraz odrębności narodowej. Widziano w rodzinie komórkę społeczną, która przekazuje wartości niezniszczalne, takie jak tradycja narodowa, język i wiara, które traktowano jako ostoje polskości przed rusyfikacją i germanizacją.

Również pisma codzienne, choćby ukazujące się na Pomorzu: „Gazeta Toruńska”, „Gazeta Grudziądzka” i „Pielgrzym”, czy też przeniesiony z Pomorza na Górną Śląsk „Katolik”, konsekwentnie popularyzowały pożądane wartości społeczne, moralne, patriotyczne, a także wzory postaw i zachowań rodziców godne do naśladowania przez dzieci. Z uporem eksponowały szczególnie rolę matki - Polki, ówczesną konstrukcję wzoru wchłaniającego tradycje kultury dworku szlacheckiego, religii chrześcijańskiej konfesji katolickiej i kultury ludowej. Przed matką-Polką stawiano zadanie ochrony rodziny przed wynarodowieniem poprzez zachowanie tradycyjnego polskiego stroju, polskiej obyczajowości i języka. Religijność i więź z Kościołem katolickim stanowiły nieodłączny atrybut tego wizerunku.

Pedagogowie i publicyści drugiej połowy XIX w. swoje wypowiedzi i wskazania wychowawcze kierowali przede wszystkim do rodzin wykształconych, wywodzących się z bogatego mieszczaństwa, inteligencji, burżuazji i ziemiaństwa. Mimo tego faktu, najczęściej nie rozróżniano specjalnie funkcji wychowawczych, jakie miały spełniać rodziny przynależne do różnych warstw społecznych. Sądzono, że każda

³⁰ Na przykład: *Pogadanki prawne. Opieka*, „Opiekun Domowy” 1865, nr 13; Z. z Brzozówki. *Małżeństwo*, Tamże 1869, nr 18, A.A. Dzieduszycka. *Gawędy o wychowaniu*, „Kronika Rodzinna” 1874, nr 4, 5, 23; A. Goltz, *Jak pojmować i wykonywać miłosierdzie*, „Kronika Rodzinna” 1873, nr 7; T.Z. *Wady w dzieciach i sposoby ich usuwania*, „Opiekun Domowy” 1873 nr 1; Z. z Brzozówki *Miłość Macierzyńska*, „Opiekun Domowy” 1869, nr 24; *Żona i matka*. Tamże. 1873, nr 19; H. Struve, *O emancypacji kobiet*, „Kronika Rodzinna” 1867, nr 4.

rodzina bez względu na jej status społeczny jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka. Już wówczas bowiem twierdzono, że rodzina kształtuje osobowość dziecka całokształtem organizacji swego życia, to znaczy przejawianymi wartościami, stosowanymi wzorcami zachowań, układem stosunków panujących w rodzinie oraz organizacją życia i działalności ogółu domowników. Przez dom utożsamiany z rodziną ówczesna pedagogika rozumiała całokształt stosunków, wśród których człowiek się rodzi i wychowuje. Dom, w szerokim tego słowa znaczeniu, był traktowany jako miejsce szczególne, w którym przechowywało się wiarę ojców, cnoty, tradycje oraz pamiątki rodzinne i narodowe³¹.

W ponad stu zwartych publikacjach popularnonaukowych, najczęściej o charakterze poradnikowym, upowszechniających wiedzę o wychowaniu w rodzinie, we wskazanych tu wcześniej czasopismach rodzinnych, a także kilku pedagogicznych publikowanych w Warszawie, takich jak „Przegląd Pedagogiczny” (1882–1905), „Wychowanie w Domu i Szkole” (1909–1916), „Dziecko” (1913–1915) oraz we Lwowie – „Rodzina i Szkoła” (1896–1913), oprócz licznych porad dotyczących praktyki wychowania, wypracowywano i prezentowano spójny wzorzec funkcjonowania małżeństwa i rodziny. Obejmował on wymagania wobec nowożeńców, wzorce żony i męża, funkcje wychowawcze rodziny w ogóle i jej poszczególnych członków, a także cele, dziedziny i metody wychowania rodzinnego. Przed wychowaniem domowym stawiano kilka celów. Zdaniem XIX-wiecznych pedagogów, zadaniem rodziców było wykorzenienie wszelkich negatywnych cech charakteru właściwych wiekowi dziecięcemu oraz rozwinięcie w dziecku poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości. Środowisko rodzinne miało służyć przekazywaniu tych wszystkich wartości, których dziecko nie było w stanie odnaleźć w szkole publicznej.

Pedagodzy i publicyści, przedstawiając rolę rodziców w wychowaniu dziecka, szczególne powinności w zakresie realizacji zadań wychowawczych przypisywali matce. Często nazywali ją pierwszą przewodniczką dziecka na drodze życia. Do szóstego roku życia dziecka matka, oprócz czynności pielęgnacyjno-opiekuńczych, troski o zdrowie i higienę, miała kształcić jego zmysły i umysł, rozwijając uwagę i umiejętności oraz kierować wolą dziecka. Zadaniem matki było również nauczenie dziecka posługiwania się mową ojczystą oraz rozwijanie wyobraźni³². W następnym okresie życia dziecka (od 7 do 15–16 roku życia), zdaniem ówczesnych pedagogów, wpływ matki nie był już tak doniosły. W tym czasie nie miała ona już kształcić, lecz chronić; nie pobudzać, ale raczej powstrzymywać popędy dziecka. Z przyjściem jednak chłopca i dziewczynki do wieku młodzieńczego znów wzrastała rola matki. Dla syna miała stać się ideałem kobiety, a dla córki wzorem, z którego powinna brać przykład.

³¹ Dom [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*, opr. J.T. Lubomirski, t. II, Warszawa 1885, s. 283.

³² A. Jeske, *Pedagogika obejmująca zasady i metody moralnego, fizycznego i naukowego wychowania dzieciątek ze szczególnym względem na potrzebę wychowania domowego*, Warszawa 1875, s. 46–48.

Zgodnie z przyjętą we dworach praktyką, wychowaniem córek i synów do lat ośmiu miały zajmować się matki. One również miały być w wielu mniej zaможnych rodzinach pierwszymi nauczycielkami swych dzieci. Dopiero po okresie nauczania początkowego mogły przekazać to zadanie zaangażowanym specjalnie guwernantkom czy nauczycielom domowym. Córkami od chwili narodzin do ich zamążpójścia opiekowała się matka, ojciec zaś miał poświęcać więcej uwagi chłopcom po ukończeniu przez nich dziesięciu lat. Wpływ ojca nie miał ograniczać się do wychowania umysłowego dzieci, lecz, podobnie jak matka, miał on uczestniczyć w ich wychowaniu moralno-religijnym i patriotycznym.

Wzory kulturowe regulujące podział pracy i kompetencji w rodzinie były zarazem wzorcami wychowawczymi. W popularyzowanych wówczas wzorach osobowych, ojca przedstawiano jako głowę rodziny. Do jego obowiązków należało troszczyć się o dobro moralne rodziny i zapewnienie jej bytu materialnego. W rodzinie miał reprezentować silną wolę, stanowczość i rozum. Wymagano od niego surowości, zaradności, gospodarności i pracowitości. Mężczyzna – ojciec miał być w rodzinie głównym autorytetem, kobieta – matka zaś jej „sercem i duszą”. Jako żona miała dbać o męża, wspierając go moralnie, troszczyć się o dom i domowników, być wreszcie organizatorką ich życia towarzyskiego i rozrywek. Jako matka miała obowiązek wychowywać dzieci, wpajając w nie zasady etyki chrześcijańskiej oraz miłość ojczyzny.

Kobieta – matka w rodzinie szlachecko-ziemiańskiej miała być także opiekunką służby domowej, a jeśli mieszkała na wsi – ludu. Z racji na swą pozycję społeczną i sytuację materialną miała należeć do towarzystw dobroczynnych, opiekować się ubogimi rodzinami, chorymi, a także spółkami wiejskimi oraz pomagać w upowszechnianiu oświaty. Do prac obywatelskich zaliczano ponadto wzorowe prowadzenie gospodarstwa domowego, które obok materialnych korzyści miało służyć przykładem i zachęcać innych do pomnażania krajowego bogactwa. Tym samym matka miała dawać dzieciom przykład pracy społecznej. Oczekiwano od matki, by reprezentowała w rodzinie uczucie, tkiwość, dobroć, wdzięk, zaradność i gospodarność. Te wzorce bardzo bliskie były fizjokratycznym postulatam Oświecenia. Formułowano także wzory „pobożnego dziecka” – panny i młodzieńca. Dziewczynie poświęcano więcej uwagi niż chłopcu. Rekonstruowany tu model małżeństwa i rodziny był nie tylko przedmiotem popularyzacji w ówczesnym piśmiennictwie rodzinnym i pedagogicznym, miał on także swoje odzwierciedlenie w ówczesnych kodeksach cywilnych, jakie obowiązywały na ziemiach polskich, gdyż i one odwoływały się do koncepcji i wartości chrześcijańskich.

Upowszechniany w piśmiennictwie wzorzec rodziny jako środowiska wychowawczego adresowany był do rodziców wywodzących się z różnych warstw społecznych. Miał wiele analogii z rzeczywistością życia rodzinnego. W pierwszej połowie XIX w. redaktorzy i autorzy ówczesnych wydawnictw kierowali je przede wszystkim do rodzin szlachecko-ziemiańskich, później pisano także z myślą

o rodzinach mieszczańskich, głównie burżuazyjnych, inteligenckich i drobnomieszczańskich, a nawet rodzinach z tzw. ludu. Dla osób tego stanu przeznaczony był m.in. „Opiekun Domowy”. Można było znaleźć zarówno w nim, jak i wcześniej, od lat czterdziestych w pismach poznańskich – „Dzienniku Domowym” i „Przyjacielu Ludu” – artykuły, w których stwierdzano, że rodziny chłopsko-wyrobnicze mogą służyć swoim dzieciom dobrym przykładem, tak w domu, jak i poza nim. Należy tu przypomnieć, że wizerunek ojca wieśniaka, dobrze spełniającego swe obowiązki rodzicielskie kreślony był już w literaturze oświeceniowej. Upowszechniany wzór rodziny i wychowania rodzinnego był jednak na tyle uniwersalny, by mógł być atrakcyjny i przyjmowany przez rodziny różnych warstw społecznych. Podlegał on zmianom i był wzbogacany wraz z przemianami cywilizacyjnymi i społeczno-ekonomicznymi mającymi miejsce w pierwszych dekadach XX w.

Ze względu na szczególną sytuację, w jakiej znaleźli się Polacy w okresie zaborów, bardzo istotną rolę w wychowaniu dzieci odgrywało nauczanie domowe. Miało ono rozpoczynać się od spełnienia przez rodziców obowiązku rozwijania mowy dziecka, oddziaływania na jego zmysły i pamięć oraz pomnażanie zasobu pojęć³³. W poradach kierowanych do warstw biedniejszych, głównie do rodzin chłopskich, proponowano, by trudu nauczania domowego podjęli się sami rodzice lub korzystali z pomocy osób z najbliższego środowiska. Mieli oni nauczyć swoje dzieci poprawnej wymowy, czytania i pisania, liczenia przynajmniej do dziesięciu oraz podać im elementarną wiedzę o religii i gospodarstwie³⁴. Podobne wskazania formułował w ostatnich dekadach XVIII w. A. Czartoryski, pisząc w *Początkowym obrysie do planu edukacji publicznej*, iż rodzice stanu chłopskiego powinni być pierwszymi nauczycielami zasad religijno-moralnych i nauczyć dzieci katechizmu, pacierza i przestróg moralnych³⁵.

Do rodziców zamożnych, w rodzinach ziemiańskich i bogatego mieszczaństwa, zatrudniających nauczycieli domowych, kierowali swe poradniki m.in. K. Lutosławski, J.L. Czerwiński, a w drugiej połowie XIX w. Z. Kowerska, A. Dygasiński, H. Wernic i A. Szyćówna. Zgodnie zalecano, aby w domu dzieci uczyły się tego, czego im szkoła rządowa dać nie chciała, a prywatna często dać nie mogła, poznawały język ojczysty, literaturę i historię narodową, na przekór wszelkim zakusom wynaradawiania. Choć cele nauczania domowego nie ograniczały się jedynie do realizacji zadań wychowania patriotycznego, to służyło ono jednak, głównie od lat siedemdziesiątych XIX w., pod zaborem rosyjskim i pruskim, kształtowaniu świadomości narodowej młodego pokolenia Polaków.

Twórcy dziewiętnastowiecznych poradników uprzystępniali rodzicom także wiedzę na temat czynników wpływających na rozwój potomstwa, czynności

³³ T. Sierociński, *Wypisy z pedagogiki*, Warszawa 1846, s. 63–66.

³⁴ A. Brykczyński, *O małżeństwie i wychowaniu dzieci. Uwagi praktyczne do ludu*, Warszawa 1902, s. 73.

³⁵ I. Szybiak, dz. cyt., s. 44.

higieniczno-pielęgnacyjnych, problemów opieki, celów i metod wychowania moralnego oraz sposobów przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Problem edukacji rodzicielskiej w XIX w. wynikał z pozytywistycznej ufności w zbawienne dla ludzkości efekty naukowej podbudowy różnych dziedzin działalności ludzkiej, w tym także życia i wychowania w rodzinie. W związku z tym uważano, że w organizowaniu środowiska rodzinnego, małżonkom potrzebna jest określona wiedza, zawarta w odpowiednim programie kształcenia.

Edukacja rodzicielska stała się też aktualnym problemem ówczesnej publicystyki politycznej. Wiedzę z zakresu „filozofii, higieny i pedagogii”³⁶ usiłowano przybliżyć rodzicom także na łamach pism będących organami partii politycznych. Rodzina była przedmiotem szczególnych zainteresowań ówczesnych orientacji ideowo-politycznych i ich ideologii wychowawczych. Jej rolę w sposób szczególny podkreślały te spośród nich, które stały na stanowisku, iż przeobrażenia społeczne powinny być poprzedzone ewolucyjną przemianą świadomości zbiorowej. Cechą wspólną wypowiedzianych poglądów było podkreślanie, chociaż w różnym stopniu, roli rodziny jako środowiska wychowania patriotycznego i religijnego, które uważano za decydujące o tożsamości i sile narodu. W konsekwencji główne orientacje ideowe, w szczególności ruch narodowy i ludowy, zwracały uwagę na potrzebę zapewnienia jej trwałości. Również Kościół katolicki, zwłaszcza od czasów papieża Leona XIII i jego encyklik, a szczególnie *Rerum Novarum* z 1891 r, kiedy rozpoczął formułowanie swej doktryny społecznej, a później – w okresie pontyfikatu Piusa XI, stale podkreślał wartość i rolę rodziny jako środowiska wychowawczego, a także strzegł prawa rodziny do wychowania potomstwa.

Podsumowując przedstawione tu ustalenia można stwierdzić, iż polska myśl pedagogiczna XIX w., otwarta na wpływy pedagogiki zachodniej, kontynuowała wiele wątków dotyczących wychowania rodzinnego dzieci z piśmiennictwa oświeceniowego. Utrwalała wyrażane wtedy przekonanie o wysokiej randze społecznej rodziny, jako środowiska wychowawczego, doceniając w nim rolę obojga rodziców i każdego z nich z osobna. Rozwinięto i urzeczywistniono postulat Ignacego Potockiego, członka Komisji Edukacji Narodowej i prezesa Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, edukacji pedagogicznej rodziców płynący z jego uwagi, iż *reformowanie oświaty w państwie należy zacząć od rodziców*³⁷. Niezwykle aktualna była również oświeceniowa idea, by w procesie wychowawczym brać pod uwagę naturę dziecka, którą należy wciąż poznawać i liczyć się z nią. Powszechna już była świadomość i oświeceniowe przekonanie, iż warunkiem skuteczności wychowania jest obopólna miłość oraz szacunek rodziców i dzieci.

³⁶ W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej Socjalnej Demokracji w Galicji do 1918 r.*, Poznań 1944, s. 169–186.

³⁷ I. Szybiak, dz. cyt., s. 40.

W zmienionych warunkach politycznych bytu narodowego Polaków w XIX w. i w toku ówczesnych przemian społeczno-ekonomicznych, w tym postępującej industrializacji i urbanizacji, instytucja domu rodzinnego zaczęła odgrywać rolę wręcz szczególną i wyjątkową. XIX-wieczne piśmiennictwo sformułowało wyraźnie sprecyzowaną ideologię rodzinną, opisało wzór małżeństwa i rodziny jako środowiska wychowawczego, nie zapominając o eksponowaniu w nim oświeceniowego wątku obywatelskiego i patriotycznego.

Bibliografia

- Brykczyński A., *O małżeństwie i wychowaniu dzieci. Uwagi praktyczne do ludu*, Warszawa 1902.
- Chwałba A., *Sacrum i rewolucja. Socjaliści polscy wobec praktyk i symboli religijnych (1870–1918)*, Kraków 1992.
- Dzieduszycka A., *Gawędy o wychowaniu*, „Kronika Rodzinna” 1874, nr 4, 5.
- Encyklopedia Wychowawcza*, opr. J.T. Lubomirski, t. II, Warszawa 1885.
- Froebel F., *O znaczeniu zabawy*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965.
- Goltz A., *Jak pojmować i wykonywać miłosierdzie*, „Kronika Rodzinna” 1873, nr 7.
- Hellwig J., *W kręgu refleksji nad wychowaniem w polskiej rodzinie w okresie zaboru pruskiego*, „Studia Pedagogiczne”, z. 28, *Z dziejów życia i wychowania w rodzinie*, red. K. Jakubiak, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Hoffmanowa K., *O powinnościach kobiet*, [w:] *Tejże, Dzieła*, wyd. pod red. N. Żmichowskiej, t. 9, Warszawa 1876.
- Jabłonowska Z., *Rodzina w XIX i na początku XX wieku*, [w:] *Przemiany rodziny polskiej*, red. J. Komorowska, Warszawa 1975.
- Jamrożek W., *Idee edukacyjne polskiej Socjalnej Demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994.
- Jedynak B., *Dom i kobieta w kulturze niewoli*, [w:] *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, red. B. Jedynak, Lublin 1990.
- Jeske A., *Pedagogika obejmująca zasady o metody moralnego, fizycznego i naukowego wychowania dzieciątek ze szczególnym względem na potrzebę wychowania domowego*, Warszawa 1875.
- Kabzińska Ł., *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego lat 1864–1918*, [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Wydawnictwo Uczelniane WSR Bydgoszcz 2000.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007.
- Kliś A., *Rola rodziny w wychowaniu dziecka w galicyjskiej refleksji pedagogicznej*, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Z. Ruta, R. Ślęczka, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2003.
- Kulko C., *Odmienność rytmów rozwoju? Rodziny europejskie, rodziny polskie na przełomie XVIII i XIX wieku*, [w:] *Rodzina – prywatność – intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, red. D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska, Warszawa 2005.
- Leśniakowska M., *Dwór polski a idee domu w kulturze europejskiej*, [w:] *Dwór polski w XIX wieku. Zjawisko historyczne i kulturowe*, Warszawa 1990.
- Libelt K., *O emancypowaniu się stosunków rodzinnych*, [w:] *Pisma o oświacie i wychowaniu*. Opr. J. Szewczyk, Ossolineum Wrocław 1971.

- Lutyńska K., *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860–1880*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1956, t. VII, Łódź 1958.
- Markowska D., *Rodzina w społeczności wiejskiej – ciągłość i zmiana*, Warszawa 1976.
- Pestalozzi J. H., *Matka i dziecko*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965.
- Podgórska E., *Zagadnienia pedagogiczne w polskim czasopiśmiennictwie drugiej połowy XIII wieku*, „Studia Pedagogiczne”, t. 3, Wrocław 1956.
- Trzeciakowski M. i L., *W dziewiętnastowiecznym Poznaniu*, Poznań 1987.
- Turowski J., *Rodzina chłopska w okresie lat 1864–1914 w świetle źródeł pamiętnikarskich*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” MX, Łódź 1967.
- Rzepniewska D., *Rodzina ziemiańska w Królestwie Polskim*, [w:] *Spółczesność polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, red. J. Leskiewiczowa, t. IX, Warszawa 1991.
- Sierociński T., *Wypisy z pedagogiki*, Warszawa 1846.
- Sobczak J., *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, „Studia Pedagogiczne”. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, z. 18, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1992.
- Sobczak J., *Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów Odrodzenia*, [w:] *Rodzina. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1988.
- Staszic S., *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, opr. i wstęp T. Nowacki, Wrocław 1956.
- Struve H., *O emancypacji kobiet*, „Kronika Rodzinna” 1867, nr 4.
- Szybiak I., *O rodzicielskich zaletach i wadach w oświeceniowej polskiej publicystyce edukacyjnej*, [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz 2004.
- Trentowski B.F., *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*, t. 2, Wrocław 1970.
- Żarnowska A., *Modele rodziny i pozycja w niej kobiety w uprzemysławiającym się mieście na przełomie XIX/XX wieku. Tradycja i modernizacja*, [w:] *Pamiętnik XV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, t. 2, *Przemiany społeczne a modele rodziny*, red. A. Żarnowska, Toruń 1995.

dr hab. Jerzy Potoczny, prof. PWSZ w Sanoku

PWSZ w Sanoku

TEATRY WŁOŚCIAŃSKIE W GALICJI AUTONOMICZNEJ – GENEZA POWSTANIA, DZIAŁALNOŚĆ I ZNACZENIE SPOŁECZNO-KULTUROWE

PEASANT THEATERS IN AUTONOMOUS GALICIA – GENESIS, ACTIVITY AND SOCIO-CUTURAL MEANING

Streszczenie

W niniejszym artykule ukazano problematykę rozwoju amatorskiego, włościańskiego ruchu teatralnego w Galicji doby autonomicznej (1867–1918). Ruch ten w wyniku złagodzenia cenzury i ograniczeń administracyjnych przyczynił się w znacznym stopniu, szczególnie pod koniec XIX stulecia do rozwoju oświaty i kultury w środowiskach plebejskich społeczeństwa galicyjskiego. Na uwagę szczególną zasługuje działalność Związku Teatrów i Chórów Włościańskich pod przewodnictwem Zygmunta Gargasa, który kształtował nie tylko kulturę umysłową ludu, ale przede wszystkim gusty i upodobania teatralne mieszkańców wsi galicyjskiej. Było to zjawisko, które samo przez się świadczyło o nieodwołalnej potrzebie tej instytucji na wsi, kształcącej wrodzoną muzykalność ludu przez organizowanie chórów i teatrów włościańskich.

Słowa kluczowe: teatr ludowy, towarzystwa kulturalno-oświatowe w Galicji, Związek Teatrów i Chórów Włościańskich, amatorski ruch teatralny

Abstract

This article shows the development of the amateur, folk theater movement in Galicia during the autonomous period (1867-1918). As a result of the easing of censorship and administrative restrictions, this movement, especially at the end of the 19th century, contributed significantly to the development of education and culture in the plebeian communities of Galician society. Special attention deserves the work of the Association of Theaters and Choirs under the leadership of Zygmunt Gargas, which shaped not only the intellectual culture of the people, but also the theatrical tastes of the Galician people. This was a phenomenon which, by itself, was a testimony to the irrevocable need of this institution in the country, educating the innate musicality of the people by organizing the folk choirs and theaters.

Key words: folk theater, cultural and educational societies in Galicia, Association of Folk Theaters and Choirs, amateur theater activity

Spółeczny ruch kulturalno-oświatowy w Galicji autonomicznej

Pod koniec XIX w. w Galicji autonomicznej znacznie zmniejszył się odsetek analfabetów. Doniosłą rolę w tym względzie spełniła nie tylko szkoła ludowa, ale przede wszystkim przemyślana i celowa działalność już funkcjonujących i licznie powstających w różnych częściach kraju organizacji społecznych, politycznych, związkowych, gospodarczych i oświatowych. Już w latach sześćdziesiątych we Lwowie, Krakowie, a także w mniejszych ośrodkach Towarzystwo Oświaty Ludowej wydawało książki i broszury popularne dla chłopów oraz organizowało dla nich czytelnice ludowe. Podobną działalność prowadziło Krakowskie Towarzystwo Przyjaciół Oświaty, które głównie skupiało swą pracę kulturalno-oświatową wokół wydawania dla ludu popularnych książek, broszur i prasy. Wyraźne ożywienie społecznej działalności wśród szerokich warstw plebejskich nastąpiło w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX stulecia¹. W 1875 r. rozpoczął działalność oświatową i polityczną organizator ruchu ludowego na wsi ks. Stanisław Stojałowski, założyciel Towarzystwa Ludowego Pracy i Oświaty oraz pisma dla chłopów „Wieniec” i „Pszczółkę”, w którym zamieszczał artykuły o problematyce religijnej, oświatowej, politycznej, gospodarczej, informujące czytelnika o sprawach krajowych i zagranicznych. Organizował zjazdy i wiece chłopskie, a także podjął działania w kierunku utworzenia w Galicji kółek rolniczych, które w latach późniejszych stały się prężną włościańską organizacją oświatowo-gospodarczą².

W 1882 r. Towarzystwo Oświaty i Pracy połączyło się z Galicyjskim Towarzystwem Gospodarczym. W wyniku fuzji tych organizacji powstało Towarzystwo Kółek Rolniczych zrzeszające właścicieli ziemskich, bogatych chłopów, duchownych i nauczycieli, które odegrało poważną rolę w podniesieniu gospodarki i kultury rolnej społeczeństwa galicyjskiego oraz ogólnego poziomu życia środowisk plebejskich. W miarę upływu lat wraz ze wzrostem świadomości społecznej i politycznej chłopów galicyjskich, wzrastała jakość i zakres działalności Towarzystwa. Służyły temu różnorodne formy działalności m.in.: kursy oświaty rolniczej, wystawy rolnicze, strażne ogniowe, spółki oszczędnościowo-pożyczkowe, mleczarskie, ogrodnicze i pszczelarskie, a także wśród najbardziej zaniedbanych warstw plebejskich, powstające instytucje oświatowo-kulturalne. Zakładano wówczas: domy ludowe,

¹ J. Potoczny, *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867-1918)*, *Galicja i jej dziedzictwo*, T. 10, Rzeszów 1998. Szerzej problem ten przedstawiono w rozdziale IV niniejszej publikacji, s. 137–232, a także: tenże, *Od alfabetyzacji do popularyzacji wiedzy. Ruch oświaty dorosłych w Galicji (1867–1918)*, Rzeszów 1994; tenże, *Rozwój elementarnej oświaty dorosłych w Galicji doby autonomicznej (1867–1918)*, Rzeszów 1988.

² R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795—1945*, Warszawa 1980, s. 232; S. Kowalczyk, *Ruch ludowy w zaborze austriackim do roku 1914*, [w:] *Zarys historii polskiego ruchu ludowego 1864-1918*, pod red. S. Kowalczyka, Warszawa 1963, s. 22.

parafialne biblioteczki, ruchome czytelnie ludowe, organizowano wycieczki krajoznawcze, chóry amatorskie, teatry włościańskie i zespoły tańca ludowego³.

Towarzystwo Kółek Rolniczych, mając na względzie pilną potrzebę kształtowania świadomości społeczno-politycznej i tożsamości narodowej włościan, potrzebę upowszechniania i popularyzowania wiedzy, zwalczania analfabetyzmu przede wszystkim wśród dorosłych, wydawało „Przewodnik Kółek Rolniczych”, w którym wybitni fachowcy znający włościan i ich mentalność zamieszczali artykuły teoretyczne i porady praktyczne z zakresu rolnictwa, sadownictwa, mleczarstwa, gospodarki, polityki, oświaty i kultury⁴. Zarząd Główny Towarzystwa Kółek Rolniczych wzbogacił dotychczasowe formy działalności. Założył nową instytucję kulturalną pod nazwą Związek Teatrów i Chórów Włościańskich, który stał się prężną organizacją życia kulturalnego i oświatowego wśród warstw plebejskich. Prowadził wzmoczoną działalność wydawniczą, merytoryczną, instruktorską i poradniczą poprzez wydawnictwa „Biblioteki Teatrów Włościańskich” i „Poradnika Teatrów i Chórów Włościańskich”.

W latach 80. i 90. XIX stulecia do akcji popularyzowania „zdrowej i narodowej oświaty w duchu religijnym”, a także krzewienia kultury wśród włościan aktywnie włączyły się Krakowskie i Lwowskie Towarzystwa Oświaty Ludowej⁵ oraz Związek Katolicko-Społeczny w Przemyślu⁶. Analiza źródeł pozwala stwierdzić, iż pozytywnie należy ocenić ich działalność przede wszystkim w zakresie upowszechniania oświaty i kultury w środowiskach plebejskich Galicji najbardziej zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie. Mimo iż wspomniane towarzystwa konkurowały z bardziej prężnymi organizacjami o podobnych treściach i programach działania, to jednak pozostały wiernie założonym celom. Konsekwentnie realizowały zasadę, iż lud oczekuje i domaga się oświaty o tematyce: religijno-moralnej, która winna stanowić podbudowę życia duchowego; treściach historyczno-patriotycznych rozwijających obywatelskie uczucia i wreszcie ekonomiczno-gospodarczych, ułatwiających rozwój i dobrobyt poszczególnych warstw społeczeństwa oraz umacniające siłę gospodarczą zniewolonego kraju⁷. W tym celu w walce o „rząd dusz chłopskich” nagminnie korzystały z ambony, konfesjonału, prasy, literatury i broszur katolickich, listów pasterskich, encyklik papieskich, pogadanek, odczytów i wykładów.

³ E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918 r.*, pod red. S. Michalskiego, t. 1, Warszawa 284; S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 68.

⁴ S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 68 i n.

⁵ A. Malkiewicz, *Nasze towarzystwa oświatowe w roku 1902*, *Przegląd Powszechny* 1904, s. 313; J. Potoczny, dz. cyt., s. 241–245.

⁶ Statut Związku Katolicko-Społecznego diecezji przemyskiej pod opieką Najświętszej Maryi Panny Królowej Korony Polskiej, „Kronika Diecezji Przemyskiej” 1906, Z I, s. 12; J. Potoczny, dz. cyt., s. 242–245.

⁷ J. Potoczny, dz. cyt., s. 245.

W 1890 r. do akcji kulturalno-oświatowej z inicjatywy Marii i Bolesława Wysłouchów włączyło się Towarzystwo Przyjaciół Oświaty, które przystąpiło do zakładania przede wszystkim czytelni ludowych, upowszechniania czytelnictwa oraz organizowania pogadanek i odczytów. Była to organizacja oświatowa, która do aktywnej działalności i kształcenia kreatywności społeczeństwa włączyła przede wszystkim włościan. To chłopci sami decydowali o uczestnictwie i przynależności do czytelni, o przekazywanych treściach i programie działalności, własnych potrzebach kulturalno-oświatowych, sami też wpływali na jakość funkcjonowania organizacji i czytelni w środowisku⁸. Maria i Bolesław Wysłouchowie pierwsi rozpoczęli na szerszą skalę działalność polityczną wśród chłopów. Szczególną rolę w tym względzie spełniło wydawane przez nich pierwsze chłopskie pismo polityczne „Przyjaciel Ludu”, które organizowało ruch ludowy na wsi galicyjskiej, budziło świadomość polityczną chłopów, udzielało porad gospodarczych, propagowało różnorodne formy pracy oświatowej i kulturalnej, upowszechniało literaturę piękną, udzielało porad merytoryczno-metodycznych z zakresu organizacji i doskonalenia funkcjonujących już instytucji kulturalnych, kształtowało poczucie świadomości narodowej, miłości i przywiązania do kraju ojczystego, a także wiele miejsca poświęcało problematyce kobiet wiejskich, dążących do wydzwignięcia się z dotychczasowego zacofania, marazmu i upośledzenia społecznego⁹. Jednakże Towarzystwo po dwu latach przestało funkcjonować, gdyż jego twórcy byli przekonani, że potrzeby chłopów i ich aspiracje można znacznie lepiej zaspokajać i realizować poprzez działalność innych towarzystw oświatowo-kulturalnych, bardziej prężnych, o szerszym programie działania, towarzystw wyrosłych z tego samego kręgu ideowego¹⁰.

Na przełomie XIX i XX stulecia liberalno-mieszczański i konserwatywno-klerykałny program lwowskiego i krakowskiego Towarzystwa Oświaty Ludowej czy Towarzystwa Kółek Rolniczych, czołowych stowarzyszeń organizujących ruch oświaty dorosłych, biblioteczny i czytelniczy, pomimo znacznych osiągnięć w tym względzie, coraz bardziej rozmijał się z potrzebami i aspiracjami chłopów, tym samym spotkał się z ostrą krytyką postępowej inteligencji skupionej wokół: Marii i Bolesława Wysłouchów, Adama Asnyka, Edmunda Libańskiego, Bronisława Urbanowicza, Heleny Radlińskiej, Kazimierza i Stanisława Kelles-Krauzów, Bolesława Limanowskiego, Władysława Gumplowicza i innych.

Sz szczególnie dużą popularnością wśród warstw plebejskich cieszyło się Towarzystwo Szkoły Ludowej, powstałe z inicjatywy poety Adama Asnyka w setną rocznicę powstania Konstytucji 3 maja. Helena Radlińska fakt ten odnotowała pisząc, iż *TSL szybko pokrywając siecią swych kół i instytucji całą Galicję, zazębiając swą działalność z Macierzą Szkolną ks. Cieszyńskiego, stało się odpowiednikiem*

⁸ H. Orsza, *Nasze biblioteki powszechnie*, [w:] *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 217; I. Podgórska, dz. cyt., s. 281.

⁹ S. Kowalczyk i inni, dz. cyt., s. 28; J. Potoczny, dz. cyt., s. 168–170.

¹⁰ J. Potoczny, dz. cyt., s. 169.

*wielkich towarzystw oświatowych, rozszerzających wiedzę i propagujących wspólne ideały w innych krajach*¹¹. Przystąpiło do intensywnej pracy oświatowo-kulturalnej głównie w zakresie organizacji szkolnictwa elementarnego i upowszechniania czytelnictwa w państwie austriackim, w Galicji, na Śląsku Cieszyńskim, Bośni i Hercegowinie. Skupiło szeroki krąg postępowej inteligencji mieszczańskiej, związanej z ruchem ludowym, ugrupowaniami socjalistycznymi oraz obozem narodowym, postępowych nauczycieli ludowych, szkół średnich i wyższych, młodzieży akademickiej i chłopów, stając się z czasem rozległą organizacją oświatową, obejmującą swym zasięgiem niemalże cały obszar prowincji austro-węgierskiej. Towarzystwo zogniskowało wiele rozproszonych dotąd prac i projektów w ramach jednej organizacji, dysponującej znacznymi środkami finansowymi, cieszącej się powszechnie autorytetem¹². Ponadto ścieranie się w łonie TSL-u różnych nurtów ideowo-politycznych wpływało korzystnie na jego rozwój i działalność, sprzyjało pozyskiwaniu członków, aktywizowało poszczególne koła, wzbogacało program i treści oraz doskonaliło metody i formy pracy oświatowo-kulturalnej.

Jednakże TSL podobnie jak TOL zdominowane przez ugrupowania klerykalne i endecję, szczególnie w początkowym okresie działalności, udostępniało społeczeństwu galicyjskiemu treści programowe zawarte w lekturze o charakterze zachowawczym, filantropijnym i moralizatorskim. Z czasem jednak pod wpływem działalności towarzystw bardziej radykalnych, a także w obawie przed utratą prestiżu w środowisku Zarząd Główny, powołując się na dobrą znajomość potrzeb, zainteresowań i upodobań sfer czytelniczych, zmienił znacznie program działalności czytelniczo-wydawniczej. Postanowił wydawać prace wybitnych twórców literatury pięknej, m.in.: A. Dygasińskiego, T.T. Jeża, J.I. Kraszewskiego, A. Mickiewicza, E. Orzeszkowej, W. Pola, H. Sienkiewicza, K.W. Anczyca, K. Szaniawskiego i J. Słowackiego. Ukierunkował zainteresowania czytelnicze włościan na literaturę współczesną, szerzej propagował potrzebę znajomości dziejów ojczyźnych i najnowszych osiągnięć nauki, zapoznawał i wdrażał czytelnika do racjonalnego gospodarowania oraz upowszechniał zasady higieny i zdrowia publicznego.

Biblioteki, czytelnie i domy ludowe Towarzystwa podnosiły poziom oświaty wśród szerokich warstw plebejskich, kształtowały ich świadomość społeczną i obywatelską poprzez zakładanie ochronek, szkół elementarnych i średnich, organizowanie wykładów, odczytów i pogadanek, działalność teatralną, amatorskie zespoły chóralskie i orkiestralne. Z czasem stały się one narzędziem walki o prawa polityczne, instrumentem służącym poprawie warunków gospodarowania, zdobywania wiedzy, rozwoju kulturalnego, a także poznawania dorobku naukowego i kulturalnego narodu¹³. Działalność wspomnianych wcześniej towarzystw znacznie wzmocniło

¹¹ H. Radlińska, *Dzieje oświaty pozaszkolnej*, Warszawa 1934, s. 26.

¹² J. Potoczny, dz. cyt., s. 171; Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1928, Krótki rys działalności, Kraków 1929, s. 32.

¹³ J. Potoczny, dz. cyt., s. 172; J. Albin, *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 1983, s. 96.

powstałe w Krakowie w 1898 r. z inicjatywy radykalnej młodzieży akademickiej Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. W założeniach programowych nawiązywało do koncepcji i doświadczeń brytyjskich uniwersytetów powszechnych, określane mianem „uniwersytetu rozszerzonego”. Koncepcja ta znalazła uznanie na ziemiach polskich, w tym przede wszystkim w Galicji i krajach ościennych¹⁴. Komisja Naukowa Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego w artykule programowym „Wiedza dla Wszystkich” pisała, że „Uniwersytety ludowe za cel swój uznały od razu całe masy ludu wciągnąć w wir życia kulturalnego. (...) Najogólniejsze zadanie Uniwersytetu polega na tym, aby szerokie masy ludowe mogły rozjaśnić i rozszerzyć swój widnokrąg umysłowy, zająć świadome stanowisko w życiu, wreszcie w praktyce zastosować te dane, z których inteligencja już dawno korzysta ku ułatwieniu i uprzyjemnieniu szarego życia”¹⁵. Jednakże z czasem Uniwersytet Ludowy, mimo iż rozwijał się pomyślnie, rozszerzał zakres i wzbogacał liczne formy działalności w zakresie *rozpalania żądz i pobudzania do myślenia mas ludowych*¹⁶, zmienił orientację, położył większy nacisk na jakość pracy kulturalno-oświatowej w większych ośrodkach przemysłowych, naukowych wśród rodzącego się ruchu robotniczego. Świadczy o tym wypowiedź Heleny Radlińskiej, czołowej działaczki tej instytucji. Pisała wówczas: „Słuchacze żądają wszechstronnego zobrazowania najważniejszych spraw. Urywki wiedzy im nie wystarczają, pragną wyrobić sobie światopogląd naukowy więc szukają odpowiedzi na wszystkie niepokojące ich zagadnienia. Doświadczenie przekonało, że największym powodzeniem cieszyły się wykłady, w których prelegentowi udawało się połączyć naukę z życiem, pokazać zastosowanie zdobyczy naukowych w praktyce”¹⁷.

Tuż przed pierwszą wojną światową Uniwersytet Ludowy w Krakowie i jego oddziały prowincjonalne w całym kraju na wyraźne zapotrzebowanie społeczne zwiększyły liczbę wykładów i odczytów dla robotników i włościan o tematyce przyrodniczej, historycznej, geograficznej, z zakresu literatury powszechnej i polskiej, higieny, historii sztuki i nauk społeczno-politycznych. Wiele miejsca przeznaczały na problematykę przygotowania mas ludowych do udziału w życiu kulturalnym kraju zarówno w roli konsumentów jak i twórców kultury. Uczestnicy Walnego Zgromadzenia Krakowskiego Oddziału Uniwersytetu Ludowego w rezolucji skierowanej do członków organizacji i społeczeństwa zwrócili uwagę na pilną potrzebę¹⁸:

¹⁴ Szerzej problematykę przedstawiono w pracy J. Potoczny, dz. cyt., s. 172–185; *Uniwersytet Ludowy u nas – a gdzie indziej*, „Nowy Głos Przemyski” 1912, nr 3.

¹⁵ Artykuł programowy „Wiedza dla Wszystkich” 1899, nr 1.

¹⁶ Uniwersytety Ludowe im. A. Mickiewicza. Statystyka i zamiary, Kraków 1913, s. 6; Sprawozdanie ogólne z działalności UL im. A. Mickiewicza za czas 1905/1906, s. 9.

¹⁷ H. Orsza, „Ogniwo” 1904, nr 30, s. 715.

¹⁸ Oświata pozaszkolna, „Naprzód” 1904, nr 177, s. 1; Listy z Galicji, „Ogniwo” 1904, s. 715 i nr 38, s. 667; Księga Pamiątkowa Stowarzyszenia Śpiewackiego „Lutnia Robotnicza” w Krakowie, Kraków 1963, s. 7, 9, 65 i 79; O muzycznym wychowaniu publicznym, „Naprzód” 1912, nr 5, s. 6

- budowy domów ludowych i robotniczych jako ośrodków rozwoju kultury i życia kulturalnego środowiska;
- zakładania wzorowych bibliotek i czytelni z niezależnym i wartościowym księgozbiorem;
- organizowania dla ludu wycieczek naukowych, krajoznawczych i rekreacyjno-turystycznych;
- rugowania z życia (własnych mieszkań i instytucji publicznych) tandety plastycznej, zastąpienie jej reprodukcjami dzieł wybitnych artystów;
- zakładanie teatrów ludowych, robotniczych i wędrownych uwzględniających wartość artystyczną repertuaru, zainteresowania, potrzeby i poziom umysłowy uczestników;
- organizowanie koncertów: chórów amatorskich, teatrów ludowych, zespołów śpiewaczych i instrumentalistów, muzyki ludowej i poważnej, a także wieczorów deklamacyjno-muzycznych z odpowiednim repertuarem i dobrymi wykonawcami.

Uniwersytet Ludowy w dziejach rozwoju kulturalnego i oświatowego Galicji spełnił znaczącą rolę. Poprzez upowszechnianie i popularyzację wiedzy realizował postulat demokratyzacji oświaty i wolność myśli, realizował świecki program kształcenia. Wśród setek tysięcy mas plebejskich pozbawionych dobrej polskiej szkoły kształtował poczucie tożsamości i świadomości narodowo-społecznej poprzez kształcenie i samokształcenie intelektu, wychowanie społeczno-moralne i estetyczne. Przygotowywał szerokie warstwy społeczne, wprowadzając w ograniczonym stopniu, do aktywnego uczestnictwa w kulturze, rozwijania własnych zainteresowań i upodobań, a także recepcji eksponowanych dzieł sztuki. O słuszności tych założeń świadczyły fakty masowego uczestnictwa robotników i chłopów w licznych formach upowszechniania i popularyzacji wiedzy (*kursach rolniczych, zawodowych, politechnicznych, odczytach, pogadankach, wykładach okazjonalnych i cyklicznych*), a także udział w amatorskim ruchu artystycznym (*chórach amatorskich, zespołach muzycznych, orkiestrach robotniczych i włościańskich, amatorskich teatrach robotniczych i ludowych itp.*)¹⁹.

Geneza powstania i rozwój teatrów włościańskich w Galicji

Teatr ludowy – jak pisze H.T. Jakubowski – wywodził się z obrzędów religijnych i świeckich, zawierających elementy widowiskowe dostosowane do zmieniających się grup i warunków społecznych, które wpływały przede wszystkim w środowisku wiejskim na kształtowanie się nowych zwyczajów i obchodów lokalnych²⁰. Zapewne

¹⁹ J. Potoczny, dz. cyt., s. 251–259.

²⁰ H.T. Jakubowski, *Amatorski ruch teatralny*, Warszawa 1975, s. 11 i n.

należy do najstarszych form teatru rodzimego, który zawierał obrzędy o charakterze widowiskowym, wywodzące się z czasów pogańskich. Świadczy o tym obrzęd Ku-pały, w pierw o charakterze religijnym, zwany świętojańskim, sobótkowym, który z czasem stawał się widowiskiem barwnym o cechach teatralnych. Duży wpływ na jakość widowisk ludowych w przeszłości wywarł mistyczny teatr średniowiecza, który popularyzował przede wszystkim opowieści biblijne, misteria adwentowe i wielkopo-stne, które wystawiano najczęściej w klasztorach, na placach miejskich, jarmarkach, w karczmach, środowisku żaków, rzemieślników i parobków wiejskich. Najczęściej przedstawiano w nich scenki komiczne z życia chłopów, komedie rybałtowskie skła-dające się z piosenek, fraszek, anegdot, wierszy i dialogów satyrycznych²¹.

W XVI do XVIII wieku na ziemiach polskich głównie rozwijały się i funkcjono-wały teatry świeckie głównie po patronatem kolegów jezuickich, pijarskich, teatyń-skich, które popularyzowały różnorodne sztuki, w tym m.in. tragedie mitologiczne, moralitety, komedie rybałtowskie i satyryczne. Pod koniec XVIII wieku organizatorzy ruchu teatralnego wzbogacili repertuar mieszczański, wprowadzając na scenę dramat autorów polskich i obcych²². Jednakże nie były one w pełni dostępne dla włościan. Włościanie mogli jedynie uczestniczyć w widowiskach obrzędowych związanych najczęściej z uroczystościami Bożego Narodzenia czy tradycyjnych obrzędach typu: gaiki, sobótki, dożynki, herody, a także w wiejskich obrzędach weselnych. Analiza szczegółowa repertuaru pozwala zauważyć, że pod koniec XIX wieku szczególnie dużą popularnością wśród ludu cieszyły się „Jasełka” różnych autorów, m.in.: P. Ko-łodzieja, ks. Walczyńskiego, ks. J. Soleckiego, F. Barańskiego, K. Kruczkowskiego, B. Majera, ks. Orzechowskiego, ks. Łabaja, ks. Wróblewskiego, które wystawiono w 182 miejscowościach. Po 1905 r., „Betlejem Polskie” Lucjana Rydla, wyparło jasełka mniej atrakcyjne artystycznie i wpłynęło na rozwój jakościowy tej formy upowszechniania kultury, tym samym stawało się pomostem pomiędzy teatrem miej-skim zawodowym a publicznością miejską i wiejską²³. Jan Bystrzeński pisał wówczas „iż wpływy miejskie na wieś zrazu mało widoczne, stawały się coraz to silniejsze (...). W XIX wieku, wraz z wyzwoleniem włościan od zależności poddańczej i usunięciem na dalszy plan wpływów dworu, a także w pewnej mierze również wpływów plebanii, miasto stało się czynnikiem zasadniczym w kulturze wsi. W ciągu wieku znaczny wpływ na literaturę ludową wywiera teatr miejski z popularnym repertuarem melo-dramatycznym. To co jest oklaskiwane na scenie przez zamożniejszą publiczność, przechodzi łatwo na ulicę, a stamtąd na wieś, wieśniak słucha miejskich kupletów, jak czegoś wytwornego i pięknego”²⁴.

²¹ S. Iłowski, *Vadamecum teatru amatorskiego*, Warszawa 1967, 56 i n.; H. T. Jakubowski, *Teatr amatorski na wsi*, Warszawa 1978, s. 14 i 18.

²² H.T. Jakubowski, *Teatr amatorski...*, s. 24 i n.

²³ S. Iłowski, *Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich*, „Przegląd Histo-ryczno-Oświatowy” 1967, nr 1, s. 149; H.T. Amatorski..., s. 15–16.

²⁴ J. Bystrzeński, *Kultura ludowa*, Warszawa 1947, s. 265–268.

Na przełomie XIX i XX stulecia znacznie wzrosło zainteresowanie społeczeństwa polskiego teatrem. Rozwijały się teatry stałe, powstawały miejskie teatry amatorskie, trupy objazdowe, prowadzące działalność na prowincji, a także amatorskie teatry szkolne. W tym samym czasie w środowiskach wiejskich najczęściej z inicjatywy młodzieży szkół średnich i wyższych, osiadłej inteligencji, a także nauczycieli szkół ludowych pojawiały się przedstawienia naśladujące działalność miejskich teatrów zawodowych. Ze względu na brak źródeł, aktów prawnych nie można jednoznacznie określić daty powstania pierwszych zespołów teatralnych na wsi. Jednakże analiza zebranego materiału, a także Sprawozdanie Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich we Lwowie pozwala w przybliżeniu określić cezurę czasową ich powstania. W sprawozdaniu czytamy m.in.: „teatry włościańskie w naszym kraju, mają długą, choć w małej części (...) pisaną historię. Pomijając pierwociny teatru włościańskiego, jasełka prastare, przez włościan w naszym kraju grywane, stwierdzić wypada, że już w 1861 roku o teatrze włościańskim myślał poważnie Władysław Ludwik Anczyc, pisząc swą sztukę «Gorzalka», którą nazwał utworem scenicznym dla teatrów włościańskich»²⁵.

W Galicji w II połowie XIX stulecia w wyniku złagodzenia cenzury, zniesienia ograniczeń administracyjnych, spolszczenia administracji i szkolnictwa w tym wyższego, ukształtowała się kadra działaczy oświatowych i kulturalnych, organizatorów ruchu artystycznego i realizatorów, programu społeczno-oświatowego, skupionego wokół zakładania robotniczych i włościańskich teatrów ludowych, mających pielęgnować język ojczysty, kształcić uczucia patriotyczne odbiorców, utrwać kulturę narodową, a także organizować kulturalną rozrywkę. W działaniach tych aktywnie uczestniczyli działacze oświatowi rozlicznych towarzystw i stowarzyszeń świeckich i katolickich o różnych programach działania, odmiennych kierunkach i nurtach politycznych. Wśród nich wymienić należy Towarzystwo Oświaty Ludowej, Towarzystwo Przyjaciół Oświaty, Macierz Szkolną, Towarzystwo Oświaty i Pracy, Związek Polskich Towarzystw Gimnastycznych Sokół, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza, a przede wszystkim Towarzystwo Kółek Rolniczych²⁶. Analiza licznych źródeł czasopiśmienniczych pozwala stwierdzić, że najwcześniej, najliczniej i najszerzej rozpoczęły działalność teatralną kółka rolnicze, których liczba systematycznie z roku na rok stale wzrastała. W 1912 r. funkcjonowało ponad 1700 kółek, tym samym corocznie w różnych częściach Galicji wzrastała ilość wystawianych włościańskich sztuk teatralnych, przeznaczonych przede wszystkim dla szerokich warstw ludowych²⁷.

²⁵ J. Zięba, *Pierwsze próby organizowania i wytyczania kierunków amatorskiej działalności teatralnej na wsi*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1, s. 7.

²⁶ H.T. Jakubowski, *Amatorski ruch* ...s. 32 i 72.

²⁷ M. Stepowski, *Towarzystwo, Szkoły Ludowej – jak powstało, co zrobiło i do czego dąży (1891–1911)*, Kraków 1911, s. 126; H.T. Jakubowski, *Teatr amatorski na wsi*, s. 37 i n.; J. Zięba, dz. cyt., s. 15.

Na dalszy rozwój amatorskiego ruchu teatralnego na wsi galicyjskiej wpłynął udział zespołów wiejskich w obchodach rocznic narodowych, które najczęściej rozpoczynały działalność od przygotowywania różnych widowisk dla uczczenia Konstytucji 3 maja, powstania kościuszkowskiego, rocznicy odsieczy wiedeńskiej, powołania Uniwersytetu Jagiellońskiego itp. Takie uroczystości odbyły się w wielu miejscowościach prowincji galicyjskiej, m.in.: w 1883 w Jasionowie i Wzdowie, w 1887 w Jaćmierzu, Bażanówce i Haczowie. W 1904 r. z okazji 50 rocznicy zniesienia pańszczyzny na Błoniach Dzikowskich zorganizowano inscenizację bitwy pod Raclawicami, w Wieliczce „Kościuszkę pod Raclawicami”, w Leżajsku „Gwiazdę Syberii”, w Kołaczycach „Błazka opętanego” itp. Na szczególną uwagę zasługuje działalność wielkiego miłośnika teatru i kultury ludowej Adama Fronia, nauczyciela z Humnisk w powiecie brzozowskim, aktora, reżysera, scenografa, muzyka, suflera, charakteryzatora i administratora. To z jego inicjatywy w 1895 r. wybudowano przy szkole salę widowiskową na 200 miejsc z kanałem orkiestrowym, sznurownią, rampą, kieszeniami i czterema garderobami²⁸.

Pierwsze próby organizowania zespołów teatralnych w środowisku włościańskim w opinii wielu działaczy oświatowych spotykały się najczęściej z aprobatą i uznaniem społecznym, ale także z ich krytyką. Dla przykładu tych drugich można zacytować wypowiedź Zygmunta Gargasa, wielkiego miłośnika i gorącego zwolennika organizowania tej instytucji, który w cytowanej pracy zwrócił uwagę na dotychczasowe błędy i zaniedbania w tym względzie. Czytamy w niej m.in.: „pierwsze próby miały charakter sporadyczny, brak było tym próbom systematyczności, brak było świadomości społecznej o potrzebie i pożytku tego sposobu szerzenia oświaty ludowej”²⁹. Podobne stanowisko, z którym trudno dzisiaj się zgodzić, w 1901 r. zaprezentował K. Estreicher. Przygotowując recenzję dla potrzeb Marszałka Sejmu Krajowego Stanisława Badeniego, na wniosek posłów chłopskich o potrzebie organizacji zespołów teatralnych na wsi i ustalenia form pomocy dla amatorskich zespołów włościańskich, pisał iż „lud (przyp. J.P) nie ma (...) pojęcia, ani popędu do tej rozrywki szlacheckiej, kształcącej umysł. Zachodzi obawa, że znużona, a nieraz znudzona gromada włościan będzie wetować przymus rozrywki teatralnej – wesołością w karczmie”³⁰.

Pomimo negatywnych opinii ukazujących się w prasie, a także zachowawczych działań ugrupowań konserwatywnych, ruch teatralny na wsi galicyjskiej stale rozrastał się. Ogromną rolę w tym względzie spełnił Zarząd Główny Towarzystwa Kółek Rolniczych, który zwrócił się w formie ankiety do opinii społecznej, a przede wszystkim wybitnych przedstawicieli literatury i sztuki dramatycznej, działaczy

²⁸ Sejm a Związek, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1910, nr 3, s. 34; S. Hłowski, *Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1, s. 150; S. Atlas, *Ród Froniów*, „Kultura i Ty” 1975, nr 12, s. 31.

²⁹ Z. Gargas, *Teatr włościański*, Kraków 1913, s. 6.

³⁰ K. Estreicher, *Teatr ludowy w Galicji*, Kraków 1901, s. 5.

oświatowych i kultury, nauczycieli szkół ludowych i średnich z odezwą w sprawie organizacji teatrów chłopskich i doboru repertuaru. Na apel Zarządu Głównego spontanicznie odpowiedziało wiele czcigodnych osób. Wymienić tu należy te nazwiska, które nadawały poczynaniom Towarzystwa Kółek Rolniczych szczególnie wysoką rangę. Wśród nich byli Adam Bełcikowski, Aleksander Bruckner, Piotr Chmielewski, Jan Galasiewicz, Henryk Gall, Aleksander Janowski, Maria Konopnicka, Jan Karłowicz, Tadeusz Pawlikowski, Lucjan Rydel, Konstanty Wojciechowski, Gabriela Zapolska³¹.

Wyniki badań przedstawił Z. Gargas w pracy „Teatry chłopskie w Galicji”. Książka wywołała silny oddźwięk w kraju, ożywiła znacznie ruch tworzenia teatrów i chórów włościańskich. Wykazała dużą potrzebę i pożytek płynący z organizowania teatrów chłopskich, wskazała organizatorom ruchu teatralnego na różnorodne trudności w rozwoju tegoż ruchu, a przede wszystkim na brak odpowiedniej literatury dostosowanej do zainteresowań i możliwości intelektualnych odbiorców sztuki teatralnej³². Warto w tym miejscu zacytować przynajmniej kilka fragmentów wypowiedzi wybitnych przedstawicieli ludzi pióra. Lucjan Rydel, wybitny poeta Młodej Polski pisał wówczas: „Teatr taki, jak zresztą każdy teatr w obywatelskim duchu prowadzony, może stać się nader ważnym czynnikiem oświaty i cywilizacji. (...) Teatr myśli ożywia grą, głosem, strojem przemawia równocześnie do duszy przez zmysły”³³. Jan Galasiewicz wielki orędownik teatru, twórca literatury teatralnej składał inicjatorom podjętych działań hołd, pisząc, iż „teatr chłopski stanie się potężnym środkiem rozbudzenia duchowości wśród ludu”. Z kolei Piotr Chmielewski, wybitny publicysta i historyk literatury napisał: „Myśl sama urządzania takich teatrów jest w zasadzie pożyteczna, gdyż rozwija i rozszerza widnokrąg myśli, a przy odpowiednim doborze sztuk może też wpływać uszlachetniająco na lud”³⁴. Natomiast Zygmunt Gargas stwierdził, że „teatry są źródłem, szlachetnej zabawy i rozrywki, z dala od ognisk życia kulturalnego. Odciągają lud od karczemny i wzbudzają w nim podniosłe uczucia społeczne i narodowe. Jeśli teatr ma dotrzeć do ludu, to lud ma brać w nim czynny udział, musi być nie tylko widzem, ale musi występować w roli działającej w włościańskich teatrach amatorskich. To jest jedyny sposób rozkrzewienia teatrów w całym kraju, to także jedyny teatr, który wywoła jedyny oddźwięk w duszy ludu”³⁵.

Z zacytowanych wypowiedzi wynika, że sprawa tworzenia teatrów ludowych na wsi stała się sprawą narodową, czynnikiem kształcenia patriotycznego ludu,

³¹ S. Gargas, *Teatr włościański...*, s. 469; tenże, *Teatry chłopskie w Galicji*, Lwów 1903, s. 20.

³² Z. Gargas, *Teatry chłopskie w...*, s. 20; Z. Gargas, *Cele i zadania teatrów włościańskich w Galicji i ich stan obecny*, „Miesięcznik TSL” 1905, nr 8, s. 308.

³³ Z. Gargas, *Teatry chłopskie w...*, s. 30; L. Rydel, *Teatr wiejski przeszłości*, „Przegląd Powszechny” 1903, s. 313.

³⁴ Z. Gargas, *Teatry chłopskie w...*, s. 30.

³⁵ Tamże, s. 20; tenże, *Cele i zadania teatrów włościańskich...*, s. 308.

budzenia świadomości społeczno-politycznej narodu i utrwalania tożsamości narodowej wśród najbardziej upośledzonych warstw społecznych. Działania te wspierały stowarzyszenia społeczne, polityczne, kulturalne, oświatowe i zawodowe, motywowane przez postępową prasę oraz działacze różnych nurtów i odcieni politycznych. Świadczy o tym fakt, że w 1906 r. w różnych częściach kraju funkcjonowało 111 włościańskich zespołów teatralnych, prowadzących działalność w 51 powiatach Galicji (na ogólną liczbę 82). Stał się podstawą powołania we Lwowie, organizacji koordynującej działalność teatrów chłopskich, Związku Teatrów i Chórów Włościańskich³⁶.

Z działalności Związku Teatrów i Chórów Włościańskich

Pod koniec XIX stulecia amatorski teatralny ruch włościański w Galicji przybierał na sile. Dlatego też w celu zintegrowania działań w tym względzie działacze oświatowi postanowili powołać do życia jednolitą organizację kulturalną, która miała podjąć działania o charakterze patronackim i opiekuńczym wobec powstających i rozwijających się zespołów teatralnych i chóralnych w środowiskach wiejskich. Myśl tę wprowadzono w życie w 1907 r. z inicjatywy prezesa Towarzystwa Kółek Rolniczych Artura Zaremby-Cieleckiego i referenta oświatowego Zygmunta Gargasasa. Na Walnym posiedzeniu Towarzystwa we Lwowie w gronie założycieli i współpracowników Związku uczestniczyło wielu wybitnych działaczy oświatowo-kulturalnych, naukowców, pisarzy i poetów, aktorów i artystów, m.in.: Dante Baranowski, Antoni Brzoza, Jan Bułas, Henryk Cepnik, dr Józef Flach, Jan Gall, dr Zygmunt Gargas, Feliks Gwiżdż, dr Bronisław Gubrynowicz, Adam bar. Horoch, Józef Jedlicz Kapuścieński, prof. dr Józef Kallenbach, Antoni Koleński, prof. Wilhelm Bruchnalski, Jan Magiera, Adam Piątek, Lucjan Rydel, Wanda Siemaszkowa, Ludwik Solski, Włodzimierz Przerwa Tetmajer, Maryla Wolska, Gabriela Zapolska, Bolesław Żardecki i inni³⁷. Wybrano 34-osobowy Zarząd Główny Związku. W jego skład weszło 20 członków wyłonionych przez ogólne zebranie delegatów, 9 członków delegowanych przez Towarzystwo Kółek Rolniczych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Oświaty Ludowej, Wydział Krajowy i Radę Szkolną Krajową oraz 5 członków dokooptowanych. Funkcję prezesa powierzono Zygmuntowi Gargasowi, I wiceprezesa Tadeuszowi Pawlikowskiemu, II wiceprezesa Józefowi Jedlicz-Kapuścieńskiemu³⁸.

³⁶ B. Nycz, *Takie były początki*, „Teatr Ludowy” 1964, nr 9, s. 4.

³⁷ Związek Teatrów Włościańskich, „Nasz Kraj” 1907; Związek Teatrów i Chórów Włościańskich, „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1907, nr 13, s. 251; Odezwa Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich, Lwów, dnia 8 marca 1907.

³⁸ Związek Teatrów i Chórów Włościańskich, „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1907, nr 13, s. 252.

Członkowie Zarządu Głównego w zmodyfikowanym programie działania uwzględnili wiele problemów nurtujących organizatorów ówczesnego życia teatralnego na wsi. Postanowili podjąć szersze działania wokół: 1. zakładania teatrów i chórów włościańskich; 2. rozwoju ilościowo-jakościowego instytucji kulturalnych (teatrów i chórów); 3. reprezentowania organizacji kulturalnych wobec władz krajowych; 4. wzmożenia starań o uzyskanie subwencji sejmowych i odpowiednie ich rozliczanie; 5. organizowania kursów merytoryczno-metodycznych dla kierowników i twórców zespołów teatralnych; 6. wydawania czasopism i materiałów pomocniczych, w tym repertuaru dostosowanego do potrzeb i zainteresowań odbiorców; 7. pośredniczenia w zakupie rekwizytów teatralnych itp.³⁹

Cele i zadania Związku Teatrów i Chórów Włościańskich wyraźnie charakteryzuje odezwa Zarządu Głównego skierowana do społeczeństwa oraz sprawozdanie z 10 października 1909 r. W dokumentach tych czytamy, iż „celem Związku jest stworzenie oryginalnego, swoistego narodowego teatru włościańskiego wynikłego z artystycznych tradycji ludu i odpowiadającego ściśle duszy ludu, jego tragicznemu i komicznemu światopoglądowi. Związek (...) nie chce na wsi wprowadzać obcych pierwiastków kulturalnych, (...) nie chce niczego ludowi narzucać – popiera tylko kulturalny rozwój skarbów i zdolności, które są w ludzie, pogłębia i uszlachetnia artystyczne piosenki, tkwiące w duszy ludu, popiera ich kulturalną ewolucję – słowem chce, by kultura ludu rozwinęła się do potęgi kultury narodowej i ogólnoludzkiej”⁴⁰.

Należy zauważyć, że program Związku spotkał się z poparciem przywódców galicyjskiego ruchu ludowego, konserwatywnych ugrupowań politycznych zabiegających o wpływ na wsi, a także posłów sejmu galicyjskiego, którzy przyznali subwencję w wysokości 3000 koron na wzmocnienie i wzbogacenie działalności teatralnej w terenie. W 1908 r. Związek aktywnie przystąpił do wzbogacenia i rozszerzenia innych form działalności poprzez wydawanie „Poradnika Teatrów i Chórów Włościańskich”. Pod kierunkiem Józefa Jedlicza-Kapuścińskiego Poradnik prowadził bogatą działalność informacyjną w zakresie: 1. potrzeby wzbogacenia literatury, sztuki dramatycznej i muzycznej; 2. wzbogacenia wiedzy o wybitnych dziełach i ich twórcach; 2. potrzeby udzielania porad i wskazówek metodycznych z dziedziny teatru i muzyki; 3. informowania odbiorców o rozwoju ruchu teatralno-muzycznym na wsi; 4. informowania o działalności Zarządu Głównego i Związku w terenie. Z redaktorem naczelnym pisma aktywnie współpracowali wybitni znawcy ruchu teatralnego i potrzeb ludu, m.in.: Lucjan Rydel, Maciej Szukiewicz, Jadwiga Marcinowska, Adam Staszczuk, Feliks Gwiżdż, Maria Konopnicka, którzy w znacznym stopniu wpływali na jakość merytoryczną i zawartość treściową pisma, dlatego też cieszyło się dużym uznaniem i zainteresowaniem działaczy ruchu teatralnego, jego czytelników i odbiorców.

³⁹ M. Róg, *Związek teatrów i chórów włościańskich*, „Nasz Kraj” 1907, nr 13, s. 252.

⁴⁰ Sprawozdanie Ogólnego Zebrania delegatów i członków Związku, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1909, nr 10, s. 112.

W ramach „Biblioteki Teatrów Włościańskich” Związek włączył się w nurt działalności wydawniczej. Dysponował stałą biblioteką teatralną i muzyczną oraz składnicą wysyłkową wydawnictw artystycznych, głównie teatralnych. Zorganizował dla kierowników i organizatorów teatrów biuro porad metodycznych, merytorycznych i organizacyjnych. Udzielał zespołom teatralnym porad ustnych i pisemnych, natury literackiej, artystycznej i technicznej, a także wypożyczał kostiumy i rekwizyty teatralne. Organizował praktyczne i teoretyczne kursy metodyczne dla instruktorów ruchu teatralnego i muzycznego. W dziale teoretycznym wprowadzał wykłady z literatury powszechnej, literatury dramatycznej polskiej ze szczególnym uwzględnieniem ludowych widowisk scenicznych, estetyki, żywego słowa i kostiumologii. Natomiast w dziale praktycznym realizował program z zakresu: deklamacji, śpiewu, mimiki, charakteryzacji, układania scenariuszy, uczestnictwa w próbach scenicznych i samodzielnym organizowaniu scen zbiorowych⁴¹.

Związek Teatrów i Chórów Włościańskich w drugiej dekadzie XX wieku w poważnym stopniu wpłynął na rozwój jakości wiejskiego ruchu teatralnego nie tylko w Galicji, lecz także w pozostałych zaborach i emigracji polskiej⁴². Do 1914 r. Związek wokół siebie skupił około 300 samodzielnych teatrów i chórów. Wydał siedem roczników „Poradnika Teatrów i Chórów Włościańskich”, dziewiętnaście tomików sztuk dramatycznych w serii „Biblioteka Teatrów Włościańskich”. „Poradnik” pełnił rolę łącznika organizacyjnego między zespołami a Zarządem Głównym. Informował czytelnika o działalności zespołów w terenie i ich osiągnięciach, wprowadzał w zagadnienia teatru i jego historię, korespondował z zespołami i czytelnikami. Zamieszczał artykuły charakteryzujące się rzeczowością i dużym walorem poznawczym, udzielał rad merytoryczno-metodycznych zespołom teatralnym i indywidualnym odbiorcom, przekazywał informacje natury technicznej, dotyczące garderoby, charakteryzacji, oświetlenia, efektów scenicznych itp.⁴³ Informował czytelników o problemach finansowych czasopisma i Związku, ograniczających formy działalności, powodujących likwidację niektórych działów i zwalnianie współpracowników, ograniczające zatrudnianie stałych instruktorów teatralnych itp. Pomimo tych trudności „Poradnik” zdeklarował się „iż (Związek – przyp. J.P.) wytrwale dążył będzie do tego, by wieś polska stała się siedliskiem prawdziwej oświaty i kultury, jako najlepszej i najkrótszej drogi do odrodzenia całego narodu i zerwania pęt wiekowej niewoli”⁴⁴.

Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich w latach 1908–1914 pełnił niezwykle ważną rolę w propagowaniu repertuaru dla wiejskich zespołów teatralnych.

⁴¹ Sprawozdanie Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich za czas od 9 IV 1907 – 31 XII 1908 r. Lwów 1909, s. 9–10.

⁴² Odezwa do polskiej młodzieży uczącej się, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1912, nr 6–7, s. 89.

⁴³ I. Mrozowicka, *Nasi widzowie*, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1913, 11–12, 190.

⁴⁴ „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich”, 1911, nr 1, s. 2.

W działach „przegląd sztuk do grania” oraz „oceny i sprawozdania” recenzenci, m.in.: Irena Mrozowiecka, dr Jerzy Koller, Stanisław Lam, dr Wiktor Hahn, dr Juliusz Kleiner poddawali krytycznej ocenie nadsyłane utwory konkursowe. W ocenie komisji konkursowej, publikowane w „Poradniku” utwory sceniczne podejmowały najczęściej tematykę obyczajową, reagowały na ważne wydarzenia polityczne, wykorzystywały obrzędowość regionalną do ilustrowania ludowych obrazów scenicznych, a także dostarczały organizatorom scenicznego materiału do przygotowania uroczystości, przedstawień i wieczorków patriotycznych⁴⁵. Oprócz repertuaru teatralnego „Poradnik” zamieszczał utwory poetyckie, m.in.: Adama Asnyka, Marii Konopnickiej, Cypriana Kamila Norwida, Ludwika Anczyca, Józefa Jedlicza Kapuścińskiego, przeznaczone do deklamacji na wieczornicach i uroczystościach patriotycznych. Natomiast unikał prezentowania repertuaru bardziej radykalnego i o tematyce rewolucyjnej: „bo krwawe sceny, zdrady, zamachy, bomby nie są karmą zdrową dla umysłów, którym teatr powinien (...) przynosić trochę słońca i szerszego krzepiącego życia”⁴⁶.

Analiza źródeł archiwalnych, w tym wykazu miejscowości według powiatów autonomicznych w Galicji, w których urządzano ludowe przedstawienia pozwala stwierdzić, że amatorski ruch teatralny swym zasięgiem objął 461 miejscowości w 71 powiatach autonomicznych. Najwięcej przedstawień urządzono w powiecie jasielskim (25 miejscowości), lwowskim (20 miejscowości), bocheńskim i rzeszowskim (po 18 miejscowości), jarosławskim i brzozowskim (po 15 miejscowości). W 11 powiatach autonomicznych wystawiono po jednym przedstawieniu (borszczowskim, drohobyckim, horodeńskim, jaworowskim, kołomyjskim, liskim, tłumackim i żydaczowskim). Jedynie w trzech powiatach (bohorodczańskim, dolińskim i śniatyńskim) nie wystawiono żadnego przedstawienia. Dla porównania rozwoju idei teatru włościańskiego w Galicji warto przytoczyć dane statystyczne z lat poprzednich. Do końca roku 1905 urządzono przedstawienia w 40 miejscowościach Galicji, w 1906 w 115 miejscowościach, w roku 1907 w 179, w roku 1908 w 283 miejscowościach, w 1909 w 363 miejscowościach w 1910 w 439. Dane statystyczne przybliżają nie tylko obraz rozwoju idei teatrów włościańskich, ale wskazują na ich wzrost jakościowy związany z doбором wartościowego repertuaru historyczno-patriotycznego, dostosowanego do zainteresowań i potrzeb odbiorców⁴⁷.

Jak już wcześniej stwierdzono, z krytyką teatru Anczycowskiego w dotychczasowym kształcie wystąpili liczni działacze ruchu oświatowego i kulturalnego w Galicji i ościennych zaborach. Już w 1909 r. działacze Związku Teatrów i Chórów Włościańskich w 25 rocznicę śmierci W.L. Anczyca wprawdzie podkreślali

⁴⁵ Korespondencja, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1908, nr 1–2, s. 22.

⁴⁶ Korespondencja, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1911, nr 8, s. 122.

⁴⁷ R. Nycz, *Takie były początki...*, s. 11.

dotychczasowe osiągnięcia teatrów włościańskich w trzech zaborach, zasługi obywatelskie i literackie Anczyca jako najwybitniejszego twórcy sztuk teatralnych dla ludu, to niemniej jednak w ich opinii teatr ludowy w nowej sytuacji społeczno-politycznej i kulturowej stawał się anachronizmem. Poseł Jakub Bojko i dr Michał Janik zwracali uwagę działaczom i piszącym autorom na fakt, iż świadomość chłopów uległa głębokim przemianom i znacznie zmieniła się sytuacja społeczno-polityczna wsi. „Potok czasu – pisał Michał Janik – przyniósł nowe idee trafniejsze i szybciej prowadzące do celu. Lud rozrósł się w mocy, dojrzał politycznie, już sam umie sobie radzić i radzi sobie coraz lepiej. Jednakże w ich opinii, Anczyc w pełni nie dostrzegał zachodzących zjawisk społeczno-politycznych w kraju uważał lud rolny za małoletni, niedojrzały do życia samoistnego”⁴⁸. Wprawdzie Związek Teatrów i Chórów Włościańskich podejmował starania o przygotowanie wartościowego repertuaru i podniesienia poziomu artystycznego ruchu amatorskiego, to jednakże ani działająca organizacja, ani też stowarzyszenia kierujące ruchem amatorskim w pozostałych zaborach nie miały jasno sprecyzowanej koncepcji teatru ludowego, który by odpowiadał nowym potrzebom społecznym⁴⁹.

Bibliografia

- Albin J., *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 1983, Artykuł programowy „Wiedza dla Wszystkich” 1899, nr 1.
- Bystron J., *Kultura ludowa*, Warszawa 1947.
- Atlas S., *Ród Froniów*, „Kultura i Ty” 1975, nr 12, Cierniak J., *Źródła i nurt polskiego teatru ludowego, Wybór pism, inscenizacji i historii opracował i słowem wstępnym opatrzył A. Olcha*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1963.
- Obchody Anczyca w Krakowie i we Lwowie, *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich*, Lwów 1909, nr 5–6.
- Estreicher K., *Teatr ludowy w Galicji*, Kraków 1901.
- Howski S., *Vadamecum teatru amatorskiego*, Warszawa 1967.
- Howski S., *Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1.
- Jakubowski H.T., *Amatorski ruch teatralny*, Warszawa 1975.
- Kowalczyk S., *Ruch ludowy w zaborze austriackim do roku 1914*, [w:] *Zarys historii polskiego ruchu ludowego 1864–1918*, pod red. S. Kowalczyka, Warszawa 1963.
- Księga Pamiątkowa Stowarzyszenia Śpiewackiego *Lutnia Robotnicza* w Krakowie, Kraków 1963, Listy z Galicji, „Ogniwo” 1904, s. 715 i nr 38.
- Malkiewicz, *Nasze towarzystwa oświatowe w roku 1902*, „Przegląd Powszechny” 1904.
- Mrozowicka I., *Nasi widzowie*, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1913, 11–12.

⁴⁸ J. Cierniak, *Źródła i nurt polskiego teatru ludowego*, Wybór pism, inscenizacji i historii opracował i słowem wstępnym opatrzył A. Olcha, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1963, s. 11; Obchody Anczyca w Krakowie i we Lwowie, *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich*, Lwów 1909, nr 5–6.

⁴⁹ J. Cierniak, dz. cyt., s. 12.

- Orsza H., *Nasze biblioteki powszechne*, [w:] *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913.
- Potoczny J., *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, *Galicja i jej dziedzictwo*, T.10, Rzeszów 1998.
- Potoczny J., *Od alfabetyzacji do popularyzacji wiedzy. Ruch oświaty dorosłych w Galicji (1867–1918)*, Rzeszów 1994.
- Potoczny J., *Rozwój elementarnej oświaty dorosłych w Galicji doby autonomicznej (1867–1918)*, Rzeszów 1988.
- Podgórska., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918 r.*, pod red. S. Michalskiego, t. 1, Warszawa.
- Radlińska H., *Dzieje oświaty pozaszkolnej*, Warszawa 1934.
- Róg M., *Związek teatrów i chórów włościańskich*, „Nasz Kraj” 1907, nr 13.
- Sejm a Związek*, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1910, nr 3.
- Statut Związku Katolicko-Społecznego diecezji przemyskiej pod opieką Najświętszej Maryi Panny Królowej Korony Polskiej, „Kronika Diecezji Przemyskiej” 1906.
- Sprawozdanie ogólne z działalności UL im A. Mickiewicza za czas 1905/1906.
- Sprawozdanie Ogólnego Zebrania delegatów i członków Związku, „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” 1909, nr 10.
- Sprawozdanie Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich za czas od 9 IV 1907 – 31 XII 1908 r. Lwów 1909, s. 9–10.
- Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1928, Krótki rys działalności, Kraków 1929.
- Oświata pozaszkolna*, „Naprzód” 1904, nr 177, s. 1.
- O muzycznym wychowaniu publicznym*, „Naprzód” 1912, nr 5.
- Uniwersytet Ludowy u nas – a gdzie indziej*, „Nowy Głos Przemyski” 1912, nr 3.
- Odezwa Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich, Lwów, dnia 8 marca 1907.
- Uniwersytety Ludowe im. A. Mickiewicza. Statystyka i zamiary, Kraków 1913.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980.
- Zięba J., *Pierwsze próby organizowania i wytyczania kierunków amatorskiej działalności teatralnej na wsi organizować*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1.
- Związek Teatrów Włościańskich*, „Nasz Kraj” 1907.
- Związek Teatrów i Chórów Włościańskich*, „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1907, nr 13.

Część II

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

Part II

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

Prof. dr hab. Kazimierz Szmyd

Uniwersytet Rzeszowski

WARTOŚCI I ANTYWARTOŚCI. W STRONĘ SZKOŁY AKSJOLOGICZNIE UNIWERSALNEJ

VALUES AND ANTI-VALUES. TOWARDS AXIOLOGICALLY UNIVERSAL SCHOOL

Streszczenie

Artykuł jest próbą ukazania kondycji wychowawczej szkoły w perspektywie przemian kulturowych i cywilizacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem doby ponowoczesnej. Jest to także spojrzenie na historyczny rozwój aksjologii i teleologii szkoły w procesie przemian na tle różnych stanowisk i orientacji filozoficznych, antropologicznych i pedagogicznych. Głównym temem rozważań jest kryzys szkoły, jej roli w kształtowaniu norm współżycia społecznego i zasad etyki międzyludzkiej w lokalnym i globalnym świecie. Autor wskazuje na przyczyny, przejawy i zagrożenia wynikające z dehumanizacji współżycia ludzi, ignorowania wartości uniwersalnych, które mają swoje źródło w antropologii humanistycznej. Głównym wątkiem wykładu jest postulat odwołania się do podstaw antropologii humanistycznej w wychowaniu. W tekście formułuje się tezę, zgodnie, z którą istnieje potrzeba zasadniczej rekonstrukcji działalności szkoły jako środowiska kształtującego wartości ogólnoludzkie. Powinna stanowić opozycję wobec rozpowszechniających się antywartości w coraz bardziej „odeczłowieczonym” świecie. Artykuł jest też próbą zarysowania głównych postulatów antropologii wychowawczej współczesnej szkoły.

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja, wychowanie, wartości, antywartości, aksjologia, antropologia, postmodernizm

Abstract

This article is an attempt to present educational condition of school in perspective of cultural and civilizational transformations, with special consideration of postmodern times. This is also a look on historical development of axiology and teleology of school in process of changing attitudes and orientations in philosophy, anthropology and pedagogy. The main aspect of consideration is school crisis and its role in shaping norms of social co-existence and interpersonal ethics norms in local and global world. The author presents reasons, symptoms and dangers caused by dehumanization of human co-existence and disregard of universal values, which come from humanistic anthropology. The main topic of article is reference to basis of humanistic anthropology in upbringing process. The author presents thesis concerning the need of basic reconstruction of activity of school, which is the environment shaping human values. This thesis should be in opposition to anti-values spreading in more and more “dehumanized” world. The article is also an attempt to depict main demands of upbringing anthropology of modern school.

Key words: pedagogy, education, upbringing, values, anti-values, axiology, anthropology, postmodernism

Wprowadzenie do problematyki

Nie ulega wątpliwości, że „kondycja aksjologiczna” współczesnej populacji ludzkiej ulega drastycznym przemianom. Wielu autorów sądzi wprost, że mamy do czynienia z globalnym chaosem i degradacją wartości ludzkich¹. Można zatem zjawisko to rozumieć w sensie antropologiczno-ewolucyjnym i współczesnym, jako ponowoczesny stan zasobów moralnego „dobra ludzkiego”. Na ten najbardziej podstawowy, esencjonalny i progresywny w swej istocie zasób wartości pozostających w ciągłym rozwoju składają się autoteliczne, immanentne, wyrosłe z antropologicznych korzeni tendencje rozwoju człowieka. To także (imperatyw) tendencja do kształtowania się jego człowieczeństwa w sferę wartości, w stronę kulturowych form życia, bez której niemożliwy jest pełny rozwój gatunku ludzkiego. W tym całym obszarze mieści się też gatunkowy fenomen odpowiedzialności i gotowości do utożsamiania się z tą jedyną w swoim rodzaju wrażliwością aksjologiczną, wykraczającą poza instynkty i zachowania czysto behawioralne, ale oceniającą i humanistyczną zarazem.

W podobny sposób rozumiemy w przedstawionej analizie naturę ludzką i zdolność do przekroczenia swojej „anomii” w stronę „heteronomii”, czyli od początków nieświadomości i czysto naturalistycznych stanów przedświadomości, w stronę humanistycznego pojmowania istnienia własnego gatunku i innych gatunków. Ponadto obok podstawowych dla tego tekstu pojęć, jak wychowanie i edukacja, znajduje się także kategoria antropologii humanistycznej i aksjologia ludzkiej kultury. Są to, jak można sądzić, najbardziej fundamentalne pojęcia i zagadnienia dla kształtowania się form i bogactwa życia na ziemi, z wszystkimi jego negatywnymi konsekwencjami dla kondycji aksjologicznej człowieka.

Wybitny artysta, myśliciel filozoficzny, moralista i profesor Józef Szajna podkreśla kilka podstawowych składników, kryteriów kondycji ludzkiej, ducha i myśli, sensu i istoty antropologizmu, rozumianego jako droga rozwoju człowieka i człowieczeństwa. Przywoływał on m.in. takie skojarzenia antropologiczne, jak „umieć

¹ Por. Rozległą literaturę w dziedzinie nauk społecznych, humanistycznych, pedagogiki, socjologii, kulturoznawstwa, psychologii antropologicznej i społecznej. Można zaryzykować twierdzenie, zgodnie z którym wytworzył się swoisty konglomerat poszukiwań w obrębie tych dyscyplin wiedzy o człowieku, który zajmuje się różnymi kontekstami kondycji człowieka w dobie postmodernistycznej i postnowoczesnej. Istotnym jego odłamem jest literatura pedagogiczna i edukacyjna. Warto tu przywołać następujących autorów i ich publikacje: Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4 (12); Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kuntz, Kraków 2006; J. Czerny, *Zagrożenie wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; J. Gajda, *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000; J. Legowicz, *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992; K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, Warszawa 1986; P. Singer, *Etyka wobec problemów współczesności*, Katowice 2003; J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Kraków 2015; W. Sztumski, *My, zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiromentologii*, Katowice 2006.

kochać świat w obliczu jego agonii”; „odrzuć myślenie z perspektywy własnego, zachwaszczonego ogródka”, i inne myśli tego wielkiego humanisty².

Ten sposób myślenia potwierdza obserwacja życia, jak też badania wybitnych przedstawicieli nauk o człowieku; kulturoznawstwa, antropologii kultury, socjologii wychowania, a także szeroko pojęte nauki o wychowaniu i edukacji. Badacze tych dziedzin wiedzy i życia od lat zwracają uwagę na konsekwencje postępującego relatywizmu aksjologicznego i coraz powszechniejszego zagubienia młodzieży w świecie wartości³. Piszą m.in. o pogłębiającym się chaosie etycznym, braku sensownej orientacji kultury antropologicznej. Dodajmy, że mamy do czynienia z niebezpiecznym przenikaniem się wartości i antywartości, co tworzy nieprzewidywalną, coraz bardziej zdeformowaną (wynaturzoną) orientację czysto egzystencjalną i egocentryczną człowieka. Przestrzega się przed niebezpieczeństwem utraty przez człowieka poczucia kulturowego i aksjologicznego sensu współistnienia ludzi ze sobą.

W tych okolicznościach przed edukacją staje trudne zadanie przywrócenia specyficznie ludzkim, antropologicznym wartościom należytej rangi edukacyjnej i miejsca w życiu jednostkowym i wspólnotowym w procesie wychowania. Chodzi o „przywrócenie” w przekazie edukacyjno-wychowawczym młodemu pokoleniu takich znaczeń kulturowo-antropologicznych, które budują humanistyczne relacje człowieka z człowiekiem i jego światem, z biosferą własnego istnienia, jako gatunku „naczelnego” w tym świecie. Natomiast byty te stają się w obecnej cywilizacji coraz bardziej wobec siebie wyobcowane, w niemal wszystkich sferach zatraciły naturalny i immanentny związek ze sobą⁴.

W kontekście powyżej sformułowanych dylematów antropokulturowych można i należy postawić pytanie: o jakie wartości należy zabiegać w procesach wychowawczych i edukacyjnych współczesnej szkoły? Czym są wartości, jaką pełnią rolę w życiu człowieka i istnieniu kultury ludzkiej, jaka jest ich ranga antropologiczna

² J. Szajna, Wypowiedź Polskie Radio, pr. I, 12.09. 2017.

³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001; Tenże, *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998; Tenże, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.

⁴ Por. Szeroki nurt pedagogiki krytycznej, literatury analizującej zjawiska i procesy deformacji wychowania, wynaturzeń w sferze jednostkowego i zbiorowego, kulturowego i egzystencjalnego współistnienia ludzi ze sobą we współczesnym świecie. Warto tu przywołać, choćby takie nazwiska: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, Kraków 1994; T. Hejnica-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995; L. Witkowski, *Ku alternatywnej teorii edukacji humanistycznej w Polsce*, Toruń 1987; Tenże, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998; T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; C.R. Rogers, *Uczyć się, jak być wolnym*, [w:] K. Janowski (red.), *Przełom w psychologii*, Warszawa 1978; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wobec edukacji*, Toruń-Poznań 1995; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne*, Kraków 2002; L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.

i „humanotwórcza”. Czy wyznaczają one i stymulują człowieka w urzeczywistnianiu jego misji kulturotwórczej, osobowego i wspólnotowego rozwoju ludzi jako istot obdarzonych pełnią świadomości swojego istnienia i tworzenia świata humanistycznego, zachowując jednocześnie jego naturalne i kulturowe zasoby.

Wybitny, niedawno zmarły, pedagog i myśliciel pedagogiczny stwierdził, że wartości ludzkie integrują motywacje, nadają życiu człowieka sens; stanowią kryterium ocen i orientacji oraz porządkują je wedle takich wskazań, jak korzyść, szczęście, prawda, piękno; decydują o uczestnictwie jednostki w różnych formach życia zbiorowego – rodzina, ojczyzna, ludzkość – stają się źródłem satysfakcji⁵.

Szkoła wobec kultury aksjologicznej

Mając na względzie zachodzące procesy degradacji kondycji aksjologicznej, szczególnego znaczenia przypisuje się dziś humanistycznym wartościom ukształtowanym w filogenetycznym rozwoju człowieka i człowieczeństwa, nadając im cechy (miano) aksjologicznej podstawy ludzkiej tożsamości. Do tych kategorii należą takie wartości, jak: życie, zdrowie, wolność i godność człowieka, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, miłość, poczucie wspólnego obowiązku w ramach określonej grupy społecznej, dobro, pracowitość, humanizm, troska o rodzinę, autorytet, świadomość grupy ludzkiej w obrębie różnych formacji i tradycji etnicznych, kulturowych, religijnych itp. W istocie w swoisty sposób stają one na straży tożsamości człowieka, jego etycznego równouprawnienia, zarówno indywidualnych jednostek, jak i zbiorowej kultury moralnej, demokratyzmu, humanistycznej aksjologii współistnienia zarazem.

W obliczu dokonujących się przemian dehumanizacyjnych, takie antropologiczno-kulturowe wartości, jak: poszanowanie godności człowieka, szacunek dla pracy, prawa i wolności stają się kryterium umożliwiającym bezpieczne współistnienie jednostek w zglobalizowanym świecie. Są również gwarantem zachowania własnej „każdoosobowej” tożsamości, jako autonomicznego i niezależnego przedstawiciela gatunku. Dlatego też należy zadbać o to, aby współczesny człowiek, a w szczególności pokolenie młodych dostrzegało sens i znaczenie własnego humanistycznego, a nie „technologiczno-konsumpcyjnego” istnienia i „pseudorozwoju”. Aby nabywały świadomość i motywację do ciągłego rekonstruowania istoty i hierarchii wartości wyznaczającej ich dążenia, postawy ogarniające swoje położenie i życiowe decyzje. W procesie wychowania batalia toczy się o to, by wychowanek świadomie respektował pożądane wartości antropokulturowe. Jednakże do ich respektowania prowadzi droga począwszy od ich intelektualnego

⁵ K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów – Warszawa 2005, s. 20–21.

poznania (J. Piaget, O. Kolberg), rozpoznawania wartościującego poprzez edukację ponadprzedmiotową, uniwersalizującą, holistyczną poznawczo i egzystencjalnie. Edukację ukazującą ludzki, subiektywny, bo twórczy zgodnie z humanistycznie rozumianym egzystencjalizmem⁶. Dzisiejsze pojmowanie egzystencji, na szczęście, niewiele, albo nic nie ma wspólnego z pierwotnym instynktem i potrzebą czysto biologicznego przetrwania, ale też bywa współcześnie wywołane motywacjami dominacji politycznej, ekonomicznej itp.

Rozpoznanie wartości jest przede wszystkim ich identyfikacją w wymiarze ludzkiej świadomości i czynu. Łatwiej jest rozpoznać dobry czyn, niż samo dobro, gdyż jest ono wartością transcendentalną i wymaga uruchomienia w człowieku zdolności widzenia tego, co poniekąd abstrakcyjne, a jednocześnie realne i konkretne w działaniach i zachowaniach ludzkich. Rozpoznawanie wartości może być uznane za pierwsze stadium rozumienia ich sensu. Z kolei rozumienie wartości oznacza uchwycenie ich istoty i znaczenia dla człowieka, jako podmiotowego sprawcy, i człowieka zbiorowego, jako współtwórcy i uczestnika stanów i sytuacji aksjologicznych wyborów. Dochodzi się do tego poprzez liczne przykłady i odniesienia międzyludzkie, a zwłaszcza poprzez wychowanie antropokulturowe, doświadczanie poznawczoprzeżyciowe, poprzez dobra i wartości upodmiotowione w toku edukacji, ale też zobiektywizowane jako doświadczenie wytwarzania, przyswajania i przeżywania w życiu ludzkim⁷.

Akceptowanie wartości, a ściślej mówiąc akceptowanie norm i dyrektyw wskazujących na wartość, stanowi następstwo wcześniejszego ich rozpoznania i zrozumienia. Wiąże się z emocjonalnym zaangażowaniem człowieka, z głębokim szacunkiem wobec wartości, a nawet gotowością do rezygnacji z własnych dążeń w związku z potrzebą chronienia pewnych wartości⁸. W tych okolicznościach warto zadać sobie pytanie o kondycję aksjologiczną współczesnej szkoły, o jej gotowość do pracy nad kształtowaniem hierarchii wartości dzieci i młodzieży.

Kondycja aksjologiczna szkoły doby ponowoczesnej

Na początku uprawniony wydaje się namysł nad współczesnym znaczeniem pojęcia postmodernizmu. Wydaje się, że kategoria ta nie utraciła swojej adekwatności dla określenia głównych zjawisk, a przynajmniej tych, które są przedmiotem

⁶ K. Szmyd, *Antropologia egzystencjalna J. P. Sartre i A. Kamusa w nurcie współczesnego dyskursu pedagogiki humanistycznej*, Kwartalnik Edukacyjny nr 2 (65), 2011, s. 3–27.

⁷ Por. wybitni przedstawiciele filozofii i pedagogiki kultury: W. Dilthey, E. Spranger, W. Windelband; w Polsce – S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski, Z. Myślakowski, F. Znaniecki, zob. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; K. Szmyd, *Zygmunt-Karol Myślakowski (1890–1971)*, Rzeszów 1997; B. Truchlińska, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006.

⁸ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, s. 42.

naszych rozważań. Wydaje się jednak, że to dość powszechnie używane pojęcia nabierają coraz bardziej złożonych znaczeń społecznych i kulturowych, coraz głębiej odnoszą się do edukacji, a zwłaszcza wychowawczej strony tej problematyki. Zaś z przyjętego tu stanowiska i założeń analitycznych (poznawczych) otwiera szerszy i głębszy zarazem horyzont, zakres i przestrzeń do analiz funkcjonowania szkoły z punktu widzenia antropologii humanistycznej i ogólnej aksjologii życia, zobowiązań, możliwości i jej ograniczeń w obliczu dynamiki i charakteru przemian współczesnej kultury współistnienia ze sobą ludzi.

Szkoła, jako miejsce edukacji i wychowania, w każdym czasie budziła i budzi liczne kontrowersje, często radykalnie sprzeczne oceny dotyczące niemal wszystkich sfer i aspektów jej działalności. Współczesna krytyka swoją różnorodnością i intensywnością dorównuje formacji „Nowego Wychowania” proklamującego aktywizm i progresywizm „szkoły twórczej” końca XIX i pierwszych dziesięcioleci XX wieku⁹.

Zarówno wtedy, jak i dzisiaj ukształtowało się wiele stanowisk i ocen w odniesieniu do funkcjonowania szkoły, systemu szkolnego, zarówno w dziedzinie jakości kształcenia, a zwłaszcza wychowania. Te dwie formacje łączy wspólna myśl, idea gruntownego upodmiotowienia i wyzwolenia szkoły; ucznia i nauczyciela z ograniczeń szkoły tradycyjnej opartej na braku wolności, twórczości dziecka, wyzwalamia jego wewnętrznej potrzeby i motywacji, a nie wymuszania zewnętrznymi środkami podporządkowania się autorytetowi programów, podręcznika i wreszcie także instrumentalnego traktowania nauczyciela. Warto dodać, że niewiele z tych postulatów udało się w szerszej skali urzeczywistnić, poza nielicznymi szkołami, ośrodkami eksperymentalnymi, projektami innowacyjnymi, które nigdy nie stały się wystarczająco upowszechnione.

Obecnie do tych postulatów, które nadal pozostają aktualne dochodzą nowe wynaturzone zjawiska kulturowe i cywilizacyjne związane z uobecnianiem procesów destrukcji antropologicznej, kulturowej, aksjologicznej i etycznej w skali powszechnej (globalnej). Towarzyszy temu deklasacja i marginalizacja szkoły jako instytucji edukacyjnej i środowiska wartościowego wychowania. W jej łonie pojawia się więcej antywartości, aniżeli autentycznych, rzeczywistych uniwersalnych i swoście ludzkich, humanistycznych wartości.

W obliczu nie w pełni zrealizowanych, a raczej w niewielkiej części, postulatów „nowego wychowania”, aktualne procesy odczłowieczania cywilizacji, swojej redukcji antropologicznej, dehumanizacji świata ludzkiego, w tym zwłaszcza szkoły, nauczyciela, ucznia, zrównują ludzkie, odczuwane, podmiotowe składniki środowiska szkoły z uprzedmiotowionym otoczeniem martwym i obojętnym,

⁹ Por. m.in. J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. I i II, Bydgoszcz 1978 i 1979; por. A. Meissner, C. Majorek, *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w I połowie XX wieku (w.). Galicja i jej dziedzictwo* T. 14, Rzeszów 2000.

z urzeczowioną politechniczno-informatyczną rzeczywistością szkoły, pozbawionej dialogu o wartościach, o ich istnieniu, istocie i znaczeniu.

Podstawowym zadaniem szkoły jako ośrodka dojrzewania dziecka, ciągle jeszcze symbolu i fenomenu kultury ludzkiej w dobie obecnego kryzysu kondycji człowieczeństwa pozostaje dążenie do radykalnego przywrócenia na jej grunt systemu wychowującego etosu, epickiej i zarazem ludzkiej skłonności dla wartości uniwersalnych i ogólnie do wartości kultury antropologicznej. Chodzi również o przywrócenie człowieka do zdolności funkcjonowania zgodnie i w oparciu o zasady wyższe, niż przedmioty konsumpcyjne, ponad bezrefleksyjnością własnej egzystencji, poza wartościowaniem własnego istnienia. Chodzi o realną, a nie formalną, udawaną obecność w szkole wartości, jako podstawy edukacyjno-wychowawczej.

Współczesna szkoła doby ponowoczesnej w większym stopniu „wytwarza”, mówiąc trywialnie, osobnika mniej czy bardziej sprytnego, który skutecznie rozwiązuje testy (albo nie), który ma być konkurencyjny wśród swoich kolegów i koleżanek. Zatem „typ”, który prędkiej, lepiej i „bezcelniej ogrywa innych”, wygrywa na swoją korzyść pojawiające się sytuacje i takie formy zachowań chce odtwarzać. Tacy ludzie są i byli zawsze, ale problem polega na współczesnych proporcjach i mentalnej progresji w tym kierunku. Dziś jest to niejako standardem aksjologicznym i moralnym, obowiązującym stylem, który ma zapewnić sukces (hedonistycznie pojęte szczęście).

Szkoła w istocie zatracą poczucie swojej misji, podstawowego zobowiązania moralno-społecznego, pojmowanie własnej odpowiedzialności. Taki też staje się stopniowo nauczyciel zaabsorbowany walką o przetrwanie egzystencjalne. Zatracił on nie tylko własną autonomię, ale też znaczą część własnej godności. A obiecywanie jakichś groszowych podwyżek jest nie tylko niemoralne, ale niegodziwe, bezduszne, cyniczne i małostkowe, upodlające osobowo i deprecjonujące kulturowo.

Ze szkoły robi się środowisko, którym zarządza się z góry, instrumentalnie i pozaosobowo. Jest to otoczenie mało twórcze, na dodatek demoralizujące, gdyż poszerza się rozdzźwięk pomiędzy zapowiedzią możliwości realizacji rozwoju, osiągnięcia sukcesu a możliwościami ich spełnienia w szkole. Są to właściwie instytucje, które mają w swym nieformalnym, ukrytym założeniu spełniać z góry narzucone, często ideologiczne, dogmatyczne cele, realizowane poza kontekstem kulturowym, wielopokoleniowym i antropologicznym.

Szkoła w małym stopniu wypełnia rolę wspólnoty, środowiska ludzkiego o potencjalnie nieograniczonych możliwościach indywidualnego i zbiorowego rozwoju, dostrzegania humanistycznej perspektywy ludzkiej, szczęścia poznania i zrozumienia świata, spełnień ludzkiej nadziei. Odnosi się wrażenie, że wyczerpały się możliwości tej etosowej formacji rekonstruującej i inicjującej kulturę ludzką. Niezależnie od tego, co tak naprawdę leży u podstaw inercji wychowawczej szkoły, to przeżywa ona swój kryzys, który wymaga koniecznej reformy, czy raczej rekonstrukcji na miarę czasu.

Szkoła nie dotrzymuje kroku swojej cywilizacji, przez którą została wytworzona. Owładnięta jest kryzysem swojej tożsamości, nie pamięta wielkich idei, które legły u podstaw jej misji. W swej schematycznej roli nie tworzy współczesnych idei antropologii humanistycznej. Taki stan rzeczy czyni i pogłębia pustynię ludzkiej wrażliwości. Tak naprawdę jest to sytuacja dramatycznej obojętności, która przy degradacji wychowawczej i moralnej rodziny przedstawia obraz wysoce niepokojący.

Dla zobiektywizowania zarysowanego obrazu edukacji należy uznać, że wśród młodych ludzi w „opresyjnej” szkole istnieją osoby „zdrowe moralnie”, wrażliwe antropologicznie, kształtujące w sposób właściwy swoje relacje z otoczeniem i innymi ludźmi. Ale też niemała jest liczba osobników, będących „produktem” wychowania szkolnego i współczesnej rodziny, którzy na zawsze pozostaną niezdolni do samodzielnego myślenia aksjologicznego. Stanowczo za duża jest i nadal poszerza się grupa młodzieży dotkniętej syndromem dezintegracji moralnej, pozbawionych zdrowych antropologicznie i kulturowo zasad świadomego poczucia własnej etyczności, sensu i wartości osobistego i zbiorowego istnienia. Wielu przedstawicieli młodego pokolenia nie wie o tym, że może i powinno być inaczej. I tu należy poszukiwać tajemnicy, dlaczego przez lata wychowywani przez nas ludzie stają się przykładem braku poczucia odpowiedzialności wobec własnego życia, w swojej rodzinie, społecznościach, czy choćby w ruchu drogowym. Rozpatrując ten fakt w perspektywie epoki cywilizacyjnej i upadku kondycji rodziny i kryzysu szkoły ukazuje się zasmucający, trudny do zaakceptowania obraz. Ten, dość kasandryczny obraz, na dobrą sprawę wypełnia życie szkolne, pozaszkolne, środowiskowe i ogólnospołeczne. Co więcej, ta swoista mieszanina neoliberalnych i zdehumanizowanych neoideologii w życiu publicznym, traktowana jest jako standard, typowa postawa, która wpisuje się w obowiązujący „system wartości”.

Edukacja aksjologiczna a „reforma” szkolna (2017)

Głównym kierunkiem pożądanej zmiany szkoły staje się gruntowne przeobrażenie aksjologii edukacyjnej i wychowawczej. Jej uobecnienie w szkole powinno wytworzyć w pełni antropologiczną rzeczywistość, która nie dzieli, ale zbliża i łączy, tworzy bliski, wzajemnie afirmowany wymiar współżycia i współdziałania. W takim środowisku ludzkim edukacja i wychowanie stają się w ogóle możliwe jako konsekwencja życia, satysfakcji płynącej z wzajemnego współtworzenia siebie, dla siebie i innych. Nie w klasie szkolnej, pojmowanej tradycyjnie, ale we wspólnocie dzieci, uczniów i nauczycieli opiekunów taki konieczny stan może się urzeczywistnić.

Wobec tak antropologicznie pojętej szkoły podniosą się głosy, że jest to wizja nierealistyczna, że takich koncepcji nie udało się urzeczywistnić w skali powszechnej wszystkim ruchom ucłowieczenia szkoły w wielu nurtach „nowego

wychowania”¹⁰. Ale też pozostaje argument, zgodnie z którym taka wizja szkoły jest oczekiwana przez wszystkich, historycznie, kulturowo i pokoleniowo. Obecnie jest to o tyle ważne, gdyż obecna cywilizacja sama w sobie wyznacza złowrogie tendencje, którym edukacja, jako niezwykle wrażliwa tkanka społeczności ludzi młodych, ulega degradacji w sposób wyjątkowo drastyczny.

Wobec swoistego przesilenia antropologicznego szkoła, nauczyciele i uczniowie powinni realnie, w poczuciu nadrzędności celów nawiązać do antropocentrycznej, naturalnej idei uświadomionego i refleksyjnego „paradygmatu moralnego” zakorzenionego w potencjale człowieczeństwa; do zmysłu moralnego czy wręcz „sumienia” ludzkiego, które wydaje się swoistą kwintesencją potencjału ludzkiego. Chodzi także o uruchomienie autonomicznej siły tkwiącej w człowieku, w uczniach i nauczycielach, rodzinie, u tzw. zwykłych ludzi, po to, aby tę immanentną potencjalność wydobywać i rozwijać. Te możliwości stają się silniejszym orężem wychowawczym, aniżeli aplikowane zewnętrznie, w sposób behawioralny, normy, formy i kodeksy, które w obecnej rzeczywistości tracą jakąkolwiek skuteczność, zresztą nigdy nie były wystarczająco skuteczne (J. Szymd, K. Ablewicz).

Zauważyć też należy, że osiągnięty poziom wiedzy pedagogicznej i kultury edukacyjnej współczesnej doby nie został w pełni zasymilowany w myśleniu, wrażliwości szkoły i nauczyciela. Nie udało się przełożyć w pełni na język praktycznych zastosowań wielu uniwersalnych paradygmatów funkcjonowania współczesnej szkoły, jako kulturotwórczej formacji w sensie indywidualnym i ponadindywidualnym, w skali państwa i narodu, jako kulturowej przestrzeni demokratycznej.

Wobec upowszechniającego się w naszym życiu deficytu afirmatywnych odniesień ludzi w relacjach między sobą zachodzi także konieczność zmiany aksjologii edukacyjnej szkoły, która powinna zmierzać do dwojakiego (podwójnego) otwarcia, zarówno na świat wewnętrzny, osobniczy, indywidualny, intymny oraz na rzeczywistość zewnętrzną, ludzką i kulturową. Ale chodzi tym razem o inny jakościowo ogląd i wgląd w te dwie nierozzerwalnie powiązane sfery, strony tego samego życia. Natomiast w szkole zorientowanej głównie na kształcenie przedmiotowe (materialne, faktograficzne, czysto rzeczowe, czyli zawsze fragmentaryczne, a nie holistyczne, syntetyczne, niezgodne z ludzkim widzeniem świata, w którym żyjemy) uformował się model swoistej izolacji uczniów i nauczycieli od własnego otoczenia w sensie środowiskowym i etologiczno-kulturowym. Szkoła, nauczyciele i uczniowie byli i są zajęci głównie sobą, głównie tym, aby przetrwać mimo wszystko. Zapomina się o antropologicznie pojętej edukacji kulturowej, uspołeczniającej, międzypokoleniowej. W sytuacji, kiedy szkoła wybiórczo dobiera autorytety wedle kryteriów ideologicznych i światopoglądowych, wpisuje się w nurt pedagogiki dogmatycznej, nie zaś w jej uniwersalną tradycję i kierunki rozwoju. Idzie niejako „w poprzek”

¹⁰ Por. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

głównego nurtu humanizacji szkoły, raczej wyzwała tendencje konfrontacyjne, niekiedy ksenofobiczne i nietolerancyjne.

W procesie rozwijania aksjologicznego myślenia u dzieci i młodzieży szczególnego znaczenia nabiera kształcenie humanistyczne. Ma ono na celu przekazać wychowankom treści, którymi żyła i żyje kultura klasyczna (filozofia, historia, literatura, sztuki). Chodzi także o przybliżanie swoistości kulturowej języka i literatury polskiej. Kształcenie humanistyczne sprzyja rozwijaniu wszystkich wymiarów człowieka – duchowego, intelektualnego, moralnego, wspólnotowego, narodowego oraz wielokulturowego¹¹. Do jego realizacji potrzebni są nam przewodnicy, ludzie wielkiej kultury humanistycznej i moralnej, którzy nie ulegali „wynaturzeniom” świata¹².

Szkoła wobec wartości i antywartości kultury społecznej

Obecnie mamy do czynienia z nasilającym się zjawiskiem dekompozycji tradycyjnej kultury społecznej, stosunków międzyludzkich, norm moralnych, osłabieniem myślenia o humanistycznych wartościach egzystencjalnych, a zwłaszcza duchowych, antropologicznych komponentach „zwykłego” życia, szczególnie zaś świadomości kondycji całego gatunku ludzkiego. Można zadać pytanie; czy jest potrzebna aż tak szeroka wiedza, czy tym bardziej powszechna świadomość współczesnych zagrożeń kondycji ludzkiej, wynaturzających się norm, obyczajowych i samoświadomości istnienia i jego zagrożeń. Czy cała ta antropologiczno-etyczna rzeczywistość kulturowa i cywilizacyjna może pozostawać poza elitarnym nurtem myśli współczesnej humanistyki.

W tym kontekście dramatycznie rysuje się swoista autonomia tego zjawiska, jego samoistność i niezależność, żywiołowość i masowość występowania. Osiąga skalę powszechnej kultury funkcjonowania ludzi, raczej obok siebie, aniżeli ze sobą i dla siebie. Wytwarza to znamienity, ponowoczesny folklor, postać bezrefleksyjnego, pozaprzeżyciowego bytowania ludzi we współczesnej cywilizacji. Jest to swoisty, zrelatywizowany aksjologicznie złowrogi kontredans cywilizacyjny, w którym uczestniczy młodzież, ale nie tylko, także dorośli, nieświadomi tego, co się tak naprawdę dzieje, w jakim kierunku proces ogólnej dehumanizacji (odczłowieczania) gatunku zmierza.

Współczesna szkoła wrasta w ten powszechny system antywartości, coraz bardziej zanurza się w tym autonomicznym, niepoświadczonym procesie antropologicznego zagrożenia tożsamości aksjologicznej ludzi i instytucji, korporacji, całych

¹¹ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)*, Słowo. Studia językoznawcze Nr 2/2011 red. K. Ożóg, Rzeszów 2011, s. 153–166.

¹² J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 87.

środowisk. Co więcej, procesy te wzmacnia, reprodukuje, odtwarza, edukując dla tych wartości, czyli w istocie do antywartości z punktu widzenia humanistycznych, tradycyjnych, uniwersalnych wartości.

Powyższe rozważania na temat kryzysu wychowawczego i aksjologicznego szkoły potwierdza syntetyczna refleksja. „Do najbardziej charakterystycznych przejawów przesilenia i zaciemnienia perspektywy tej cywilizacji zalicza się zwykle spadek w niej rangi i znaczenia wartości duchowych i humanistycznych, postępującą degradację moralną, czy wyraźne obniżenie kultury moralnej wielu środowisk społecznych i zawodowych, upowszechniającą się relatywizację wartości, dominantę konsumpcjonistycznych stylów życia, niekontrolowane i irracjonalne niszczenie środowiska naturalnego, gwałtownie narastające zróżnicowanie w sferze standardów i poziomów życia wśród różnych grup społecznych, regionalnych i etnicznych, polaryzacje środowisk społecznych w dziedzinie korzystania z dóbr kulturalnych i edukacyjnych, upadek autorytetów, wzorów osobowych i ideałów wychowawczych, wzrost zachowań agresywnych wśród młodzieży”¹³.

Uogólniając można stwierdzić, że postępująca dysfunkcjonalność wychowawcza szkoły i pozaszkolnych instytucji oświatowych, spadek ich autorytetu i siły oddziaływania na postawy i zachowania ludzi młodych nasuwa coraz częściej pytanie już nie tylko o to, jak i jakiego człowieka należy w tych warunkach wychowywać, ale przede wszystkim o to, czy i jak można zaradzić kryzysowi najbardziej podstawowych i niezbędnych funkcji wychowawczych tych instytucji. Inaczej mówiąc, można zadać pytanie – jak można zahamować proces przechodzenia współczesnych społeczeństw w stan „społeczeństw niewychowujących”. Wobec tego czy i jakie jest wyjście z tej swoistej zapaści, nie tyle struktur instytucjonalnych, ale całej sfery świadomości aksjologicznej dotyczącej szkoły jako obszaru wychowania.

Są to wystarczająco realne powody, aby podjąć i choćby w zarysie ogarnąć problematykę aksjologiczną szkoły. Zagadnienie wydaje się o tyle ważne w dobie ewidentnego kryzysu tej instytucji, ograniczeń i barier jej funkcjonowania. Poza tym ponowoczesna rzeczywistość ukazuje nam nadmierne spolaryzowanie oczekiwań wobec szkoły, często wykraczające poza ramy zdrowego rozsądku, racjonalności i historycznego doświadczenia edukacyjnego. Oczekiwania wobec szkoły rozciągają się od całkowitej obojętności wobec tego, co się w niej dzieje, po kontestację szkoły jako środowiska kulturowo-aksjologicznego. Znaczna część środowisk społecznych traktuje szkołę i cały system edukacji jako mało przydatną obecnie tradycję historyczną, a aspiracje dotyczące rozwoju własnego dziecka lokują we wszystkich dostępnych i możliwych instytucjach poza szkołą.

Taka sytuacja rodzi antynomie społeczne i kulturowe, obojętność i niechęć wobec szkoły. Ale najbardziej niebezpieczne staje się to, że szkoła bezpowrotnie

¹³ J. Szmyd, *Kryzys szkoły i wychowania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia” 2003, nr 5.

utraci swoją rangę i rolę, znaczenie i swoje miejsce, jako niezbędne środowisko wychowania społecznego i kulturowej integracji w wymiarze pokoleniowej. Zjawisko to wymaga aksjologicznej, pogłębionej analizy, oceny i radykalnych zmian modelowych. Tym bardziej że jak nigdy dotąd nie nagromadziło się tak wiele diametralnie sprzecznych stanowisk, opinii i ocen w odniesieniu do jej funkcjonowania zwłaszcza w zakresie wychowania i wartości, jakie ma urzeczywistniać w obliczu wyzwań cywilizacyjnych współczesności. Autor tekstu nie uzurpuje sobie możliwości rozstrzygnięcia o tak wielu fundamentalnych dylematach (aspektach) funkcjonowania szkoły. Mamy wszelako nadzieję, że uda się sformułować niektóre oceny (konstatacje poznawcze) i wyrazić punkt widzenia na sposób rozwiązania kilku ważniejszych spraw¹⁴.

Na złożoność obecnego położenia szkoły nakłada się ogromna liczba orientacji teoretycznych (pedagogicznych, psychologicznych, antropologicznych, aksjologicznych i teleologicznych), a także wiele praktyczno-eksperymentalnych koncepcji rozwiązań współczesnego modelu szkoły¹⁵. Jest to zjawisko porównywalne z wielkim ruchem społeczno-oświatowym i antro-po-aksjologicznym, jakim stało się „nowe wychowanie”.

Fenomen tej formacji pedagogicznej wyrosłej na gruncie znamienego przełomu humanistyczno-modernistycznego, choć nie rozwiązał wszystkich problemów „szkoły tradycyjnej”, wniósł ogromny wkład do edukacji i wychowania „niedyrektywnego”, twórczego, podmiotowego, szanującego godność, wolność i twórczość ucznia (dziecka) w szkole, domu i społeczeństwie (J. Dewey, E. Key, E. Demolins, M. Montessori, J. Korczak, H. Rowid i wielu innych).

Warto w tym kontekście zauważyć, że europejska, jak i północnoamerykańska tradycja pedagogiki humanistycznej (kulturowej), także polski wkład do aksjologicznego nurtu pedagogii kultury jest znaczący i nadal aktualny, edukacyjnie użyteczny ze względu na jego różnorodność i uniwersalność, jako dziedzina wartości w wychowaniu (pedagogice)¹⁶. Przydatna zwłaszcza dla rozwiązań wychowawczych obecnej doby, którą określamy jako postmodernistyczna, ponowoczesna, postponowoczesna. Jest to jednocześnie czas chaosu i niezdolności do ustanowienia

¹⁴ Większość tu zamieszczonych danych jest rezultatem badań socjokulturowych i edukacyjnych przeprowadzonych przez autora publikacji wśród młodzieży studiującej na Podkarpaciu w latach 2014–2016.

¹⁵ W tym kontekście warto wskazać na koncepcje i wizje edukacyjne oraz wychowawcze twórców myśli i praktyki pedagogicznej zawartej w pracy B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1988; T. Pilch, T. Sosnowski, *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, V Zjazd Pedagogów Społecznych, T. 1, Warszawa 2013.

¹⁶ Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 221–259 (Pedagogika radykalnego humanizmu); I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 89; K. Szmyd, *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, Oświata i Wychowanie 2003, nr 3, s. 31; Tenże, *Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*, Oświata i Wychowanie, 2006, nr 3.

pojemnej, ale jednocześnie realistycznej wizji wychowania współczesnego na rzecz ożywiania humanistycznych i antropokulturowych wartości moralnych i pedagogicznych w edukacji.

Paradoksalnie okoliczność ta przyczynia się do „zapętlenia” i głębokiego chaosu w pedagogice i wychowaniu, do swoistej niemożności określenia nowej drogi, podobnie do niepowodzenia „nowego wychowania” wobec mnogości myśli i projektów niemożliwych do wdrożenia w świecie rzeczywistego wychowania. Powstał i istnieje swoisty nadmiar myśli i idei wykraczających poza możliwości ich zastosowania. I jest to problem sam w sobie poznawczo i intelektualnie niesłychanie ważny i poważny z punktu widzenia kondycji edukacyjnej, kulturowej, jednostkowej i zbiorowej współczesnej populacji ludzkiej. Co z tym zrobić – oto jest fundamentalne pytanie dla współczesnego wychowania, w istocie o jego tożsamość, a zwłaszcza kondycję aksjologiczną. I powiedzmy otwarcie, chodzi o wartości i antywartości tkwiące w szkole, pojmowanej jako odwieczna i powszechna forma edukacji, ośrodek rozwoju człowieka we wszystkich epokach i fazach rozwoju kultury, cywilizacji ludzkiej i antropologicznej.

Chodzi nade wszystko o to, aby narastające i kumulujące się zjawiska odczłowieczania i dehumanizacji postaw znacznej części współczesnych pokoleń zachodzi konieczność waloryzacji wychowania w szkole i w ogólności dowartościowania aksjologicznego całego systemu edukacji i wychowania, pogłębienia antropologicznego i aksjologicznego charakteru szkoły i edukacji. Stanęliśmy w obliczu głębokiego kryzysu humanistycznej kondycji szkoły, rodziny (i nie tylko), jako głównych środowisk wychowania (W. Sztumski, Z. Bauman, J. Szmyd i in.)¹⁷.

W obliczu tych dylematów i wątpliwości warto rozważać, czy całe to bogactwo współczesnych teorii i koncepcji pedagogicznych można wykorzystać w praktyce edukacyjnej i wychowaniu?; Czy w obliczu tak licznych poglądów i orientacji pedagogicznych nie zachodzi potrzeba racjonalnej redefinicji uniwersalnych, humanistycznych i antropologicznych podstaw edukacji i wychowania człowieka dotkniętego kryzysem podstawowych wartości¹⁸. Odnosi się wrażenie, że całe to, wartościowe piśmarstwo pedagogiczne, psychologiczne i edukacyjne pozostaje w znakomitej części niespożytkowane, nierozpoznane poza wąskim kręgiem specjalistów. Ta realna i potencjalna wartość nie funkcjonuje w świadomości pedagogicznej rzeszy nauczycieli, władz oświatowych i rządzących. Poza oczywistym faktem marnotrawienia dorobku poznawczo-intelektualnego twórców

¹⁷ Z. Bauman, *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa 1992; W. Sztumski, *Ku społeczeństwu niewiedzy i dezinformacji*, [w:] *Transformacje*, Pismo interdyscyplinarne, 2007–2008; J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Kraków 2015, s. 19–151. Autor nawiązuje do przedstawicieli polskiej i niepolskiej pedagogiki, którzy ten wymiar zjawiska dostrzegają najgłębiej.

¹⁸ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987; B. Śliwowski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; W. Sztumski, *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.

teorii i praktyki pedagogicznej, zachodzi ewidentna potrzeba radykalnej zmiany formułowania filozofii antropologicznej szkoły.

W tym kontekście warto wyodrębnić dwie, co najmniej, podstawowe kwestie wywiedzione z wcześniejszych analiz i postulatów ideowo-pedagogicznych. Po pierwsze można sobie wyobrazić próbę dokonania syntezy antropologiczno-kulturowej dla potrzeb współczesnej edukacji, i po drugie, zachodzi potrzeba upowszechnienia fundamentalnej idei jedności antropologicznej ludzi i wszelkich poczynań prorozwojowych człowieka. Warto dodać, że podobne idee i deklaracje edukacyjne były inicjowane i przyniosły pewien rezonans ogólniejszy. Jeżeli w praktyce niewiele niestety zmieniły, to jednak nadały problemom edukacji, także w sensie antropokulturowym i w skali całego globu, ważną rangę¹⁹.

Nawet przyjmując sceptycznie, że zaprezentowany sposób myślenia nie może radykalnie powstrzymać człowieka przed wszystkimi zjawiskami samodegradacji, to jednak pozostają, właśnie w naukach o człowieku, rozległe horyzonty rozwoju antropologii humanistycznej. Szczególnie obecnie, w obliczu zagubienia antropologicznego człowieka i wielostronnego kryzysu edukacji, impuls ten powinien uruchomić pierwiastki poczucia odpowiedzialności za przetrwanie gatunku. Staje się to konieczne również dlatego, że szkoła w globalnym sensie jest także elementem systemu demoralizującej i negatywnej aksjologii społecznej.

W tych złożonych uwarunkowaniach współczesności antropologicznej konieczne staje się przetworzenie całego ogromu zasobów wiedzy o człowieku jako uniwersalnego podmiotu, źródła wartości, celów rozwoju i wychowania. Ten potencjalny rezerwuar antropologiczny nagromadzony wysiłkiem ludzkim zaowocował wieloma teoriami, koncepcjami, twierdzeniami antropologicznymi, które muszą stać się kapitałem wychowawczym i edukacyjnym współczesnego człowieka. Chodzi w tym kontekście o przewyciężanie dominacji wybiórczego i dogmatycznego traktowania wartości, doboru ich według przesłanek ideologicznych i systemów wartości globalnych i politycznych interesów grup dominacji ekonomicznej i gospodarczej.

Niezbędne staje się poszukiwanie możliwości przełożenia uniwersalnych wartości na szkołę, tworząc jej antropologiczne ramy przewyciężania nierówności, aksjologicznej hipokryzji, arogancji wobec człowieka, który historycznie i współcześnie ulega marginalizacji, przy poprawności poglądów i zachowań zewnętrznych. Szkoła nie ma być poprawna, ale nade wszystko mądra i tym samym etyczna. Czy jest to możliwe, gdzie tkwi szansa, sprawcza możliwość zmiany tej wynaturzonej i nadal degenerującej się rzeczywistości antropologicznej, która znajduje się u kresu możliwości istnienia racjonalnego, wobec upowszechniania się obezwładniającego irracjonalizmu.

¹⁹ J.W. Botkin, E. Mahid, M. Mircea, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (1979), Warszawa 1982; E. Faure (red.), *Uczyć się aby być* (1972), Warszawa 1975; por. również I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998, s. 15–31.

Szkoła mądra myślą aksjologiczną i wrażliwością etyczną

W obliczu upowszechniania się technologicznych sposobów komunikowania się ludzi między sobą, najczęściej za pomocą subkulturowych form językowych²⁰ szkoła musi podjąć niesłychanie głęboką przemianę własnej wrażliwości w dziedzinie porozumiewania się ludzi, przekazu, wymiany myśli i emocji, uczuć i znaczeń intelektualnych itp. Zagrożenia potencjału ludzkiego są na tyle groźne i nieuchronne, że należy sięgnąć do najgłębszych rezerwuarów, pokładów antropologii humanistycznej (człowieczeństwa). Do tego co antropologicznie, historycznie i filogenetycznie stało się największym potencjałem i nadal jest rezerwuarem wytworzonej kultury i prawdy o humanistycznym sensie człowieka w jego świecie.

Potrzebny jest zatem zgoła inny kod językowy, interhumanistyczny, umożliwiający antropologiczną ekspansję człowieka w stronę człowieczeństwa. Pozwoli ona na urzeczywistnianie humanistycznie zorientowanych sił człowieka, w dziedzinie aksjologii i teleologii pedagogicznej. Oprócz humanistycznie pojętej pedagogii personalistycznej, egzystencjalizmu humanistycznego, swoje miejsce powinno zajmować fenomenologiczne rozumienie każdej drogi ludzkiej. Drogi umożliwiającej bezpośredni dostęp do dziecka, otwierającej dialog umysłów, emocji, odczuwania, przeżywania, tworzenia i twórczości od początku do końca każdego istnienia. Ten bezpośredni model może przynieść oczekiwane zmiany, ale pod warunkiem zmiany aksjologii antropologicznej w przeżywaniu człowieka i myślenia o nim w kategoriach racjonalnych i antropologicznych.

Można postawić kolejne, dalsze, pytanie czy uprawnione jest formułowanie tak daleko idącej antynomii społeczno-aksjologicznej w kontekście roli i możliwości szkoły jako instytucji edukacyjnej i środowiska kulturotwórczego. Czy nie stawiamy zbyt wysokich wymagań wobec szkoły, czy nie przeceniamy historycznych, ewolucyjnych i współczesnych ograniczeń realnego wpływu szkoły na procesy tworzące człowieka i jego kulturową przestrzeń.

W tej sytuacji warto, choćby pokrótce zarysować główne wymiary (paradygmaty) szkoły, dostosowanej do współczesnych warunków kulturowych i cywilizacyjnych. Konieczny wydaje się zwrot odwołujący się do antropologicznie pojętej filozofii człowieka jako przejaw fenomenologicznego i rzeczywistego istnienia, rozwoju, wychowania i samorealizacji. Chodzi więc nade wszystko o „mądrą szkołę”, szkołę jako środowisko przede wszystkim ludzkie, a nie permanentnej opresji formalno-dydaktycznej, niewyzwalającej do tworzenia i współtworzenia wszechstronnie pojętych wartości ludzkich.

Czym zatem może się wyrażać mądrość w sensie antropologicznym, moralnym i edukacyjnym. Upraszczaając znacznie tę złożoną kwestię, można uznać, że jest

²⁰ K. Ożóg, *Kilka uwag o językowej agresji i przemocy w szkole*, Kwartalnik Edukacyjny 2(53) 2008, s. 3–7.

to swoista synteza wiedzy i doświadczenia, zbiorowego i indywidualnego, myśli krytycznej prowadzącej do „ponadsubiektywnej” postawy, uświadomionego dystansu do niepoliczalnych form rzeczywistości. Ta robocza definicja nie wyczerpuje wszystkich możliwych desygnatów tej złożonej kategorii filozoficznej, antropologicznej, świadomościowej i edukacyjnej).

Postulat „mądrej szkoły” jest trudny do wyczerpującego zdefiniowania z uwagi na wielość orientacji, wywiedzionych z różnych stanowisk filozoficznych i aksjologicznych. Taką szansę stwarza być może stanowisko antropologii humanistycznej w pedagogice i edukacji. Umożliwia ona pożądany kierunek ucłowieczenia i zarazem uniwersalizacji teleologii szkoły, jako miejsca poznawania rzeczywistości, ale przede miejsca życia. Może stwarzać warunki dla koniecznej sublimacji, uwewnętrzniania i tworzenia osobistych wartości. Staje się to konieczne wobec nadmiernej i radykalnej polaryzacji, negacji i sprzeczności, także irracjonalności poglądów prowadzących do granic egotyizmu i egoizmu osobniczego, dewaluacji samego człowieka przez człowieka, do anarchizacji tradycyjnych znaczeń i wartości ludzkich w świecie ponowoczesnym.

Pedagogika coraz częściej zagadnienie to dostrzega, ale głównie w kategoriach werbalnych i dyskursywnych, nie formułuje skuteczność postulatów poszukujących rozwiązania tych wielu sprzeczności. Kwestia ta staje się obecnie podstawowym wyzwaniem edukacyjnym; kształcenia ogólnego dla holistycznie pojętego rozwoju osoby ludzkiej.

W stronę konkluzji i postulatów

Reasumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że współczesna szkoła wymaga gruntowych przemian wobec dylematów współczesności, postmodernizmu i postnowoczesności. Sama stała się swoistą ponowoczesnością, bo wytwarza wartości i pseudowartości, typowe dla własnego czasu. Uprawnione wydaje się twierdzenie, zgodnie z którym mamy do czynienia z przejawami relatywizmu etycznego i moralnego nihilizmu. Jest to zjawisko w istocie zawsze obecne w wychowaniu i w szkole, ale zawsze jest to kwestia skali i charakteru zjawiska. W obecnej dobie mamy do czynienia ze zjawiskiem chyba najgłębszego kryzysu kondycji humanistycznej człowieka w globalnym świecie, nie zrównoważonego postępu cywilizacyjnego, a w konsekwencji kultury moralnej w szerszym znaczeniu.

Dodajmy, że nie jest to tylko kryzys sfery edukacyjnej, wychowawczej, ale nade wszystko kulturotwórczego i moralno-aksjologicznego procesu budowania człowieczeństwa w procesie ewolucji egzystencjalnej i kulturowo-świadomościowej. Szczególnego wyrazu nabiera aspekt radykalnego, konsekwentnego gubienia, zatracania własnej gatunkowej drogi formowania, bogacenia perspektywy antropologiczno-kulturowej własnego gatunku.

Dzieje się to w specyficznych, znamienych dla obecnego czasu i okoliczności cywilizacyjnych swoistego paradoksu zderzenia sfery kulturowej, aksjologicznej i ludzkich wartości ze światem technologii wytworzonych przez tego samego człowieka. Wywołało to cofnięcie się do pewnego stopnia filogenezy humanistycznej. I jest to zjawisko czymś niebezpiecznym samym w sobie, groźnym dla kondycji całej perspektywy ludzkiej. Niepokojące jest zapewne również dlatego, że sam człowiek uruchamia i wzmacnia siły utrwalające te trendy, nad którymi nie potrafi i nie chce zapanować. Mogą one prowadzić do samounicestwienia, przynajmniej takiej postaci kulturowej, jaką znamy i akceptujemy.

Konstatacja ta nie dotyczy tylko rozległej sfery rozwoju wychowawczego i edukacyjnego człowieka współczesności. Rozciąga się na coraz szersze kręgi wspólnot ludzkich, społeczeństw i społeczności tradycyjnych wspólnot wartości i podstaw moralnych (etycznych) grup ludzkich. Z oczywistych powodów fala ta wkroczyła na teren szkoły i wnika w jej środowisko. Taka sytuacja społeczno-etyczna wytwarza niepokojące stany świadomościowe, poglądy, przekonania i postawy wśród młodzieży wyrażające się bezrefleksyjnym zobojętnieniem na los i warunki egzystencji ludzi, z natury rzeczy o różnych możliwościach i ograniczeniach (egzystencjalnych, intelektualnych, fizycznych, psychospołecznych itp.).

Są to nastawienia, orientacje i postawy wywołane i utrwalone coraz głębszym deficytem świadomości wartości współbycia ze sobą, a tym samym deficytem wystarczającego poziomu „mądrości” antropozoicznej, która w realnym życiu oznacza siłę i zdolność, mądrość przetrwania. Kultura współczesnej szkoły nieuchronnie związana jest z procesami „dewiacji” ponowoczesnego życia, rodzi zobojętnienie, postawy egotyczne, bezkompromisową konkurencję, ogólne zobojętnienie „gatunkowe”.

Temu paradoksowi towarzyszy zagubienie, alienacja, przejawy apatii znacznej części społeczeństw. Z drugiej strony rodzi się swoisty i groźny, patologiczny zarazem negatywizm aksjologiczny, społeczny, w którym dominuje ów relatywizm moralno-wartościujący prawie wszystko wokół, bezwzględny, niepoohamowany pęd do wyzbywania się wartości krępujących wolność nasycenia się posiadaniem rzeczy, funkcji, władzy, dominacji nad innymi.

W tym klimacie aksjologicznym w całym systemie edukacyjnym, oświatowym i wychowawczo-aksjologicznym i poza nim, w najszerszym zakresie ludzkich interakcji i relacji, zanika antropologiczno-aksjologiczne dziedzictwo, ta bezcenna wartość pamięci ludzkiej, zaświadcza o genezie rozwoju i aktualnego stanu samowiedzy gatunkowej. Rodzą się i kształtują postawy wśród młodzieży niedostrzegające rzeczywistych problemów ludzkich. Stąd bierze się i utrwała moda na amoralizm, który jest przejawem braku potencjalnej wrażliwości, szybko zasymilowanej i wyuczonyj techniki życia. Dostosowuje się do tego także język

potoczny, który staje się nie tylko środkiem komunikacji, ale także opresji międzypersonalnej²¹. Istotą i cechą walki o dobra konsumpcyjne jest agresja, przemoc, „chciwość i zawiść ludzka”²².

Wobec swoistego przesilenia antropologicznego szkoła, nauczyciele i uczniowie powinni nawiązać do antro-po-aksjologicznej, ewolucji człowieczeństwa na drodze do możliwego imperatywu moralnego, zakorzenionego w potencjale człowieczeństwa, zmysłu moralnego, czy wręcz „sumienia”, które jest wyłącznie ludzką sublimacją samoświadomości własnego i zbiorowego bytu. Dlatego edukacja wychowująca musi dokonać radykalnego przewartościowania, zwracając się w stronę antropologicznego rozwoju, zmierzając do osiągnięcia syntezy aksjologicznego dorobku filogenezy ludzkiej. W pewnym sensie chodzi tu o to, aby analizowane zjawisko kryzysu nieświadomionego lub lekceważonego zagrożenia powodowało podjęcie zmian, niemal rewolucyjnych, o nową jakość i odmienną filozofię kształtowania kultury wychowania do człowieczeństwa.

Chodzi, zatem o uruchomienie autonomicznej siły tkwiącej w człowieku, w uczniach i nauczycielach, rodzinie, u tzw. zwykłych ludzi, po to, aby tę immanentną potencjalność wydobywać i rozwijać. Takie formy myślenia stają się silniejszym orężem wychowawczym, aniżeli aplikowane zewnętrznie, behawioralne normy, formy i kodeksy, które kulturowo i cywilizacyjnie zużyły się i skompromitowały na gruncie szkoły.

Konieczne staje się przywrócenie edukacyjnych pytań o to: kim jest człowiek; kim jako gatunek jesteśmy w sensie antropologicznym; jaką mamy przed sobą drogę, którą możemy zmierzać; jaki jest ogólnie pojęty sens życia ludzkiego. Są to w obecnym zapętleniu wartości i antywartości w szkole kluczowe, zasadnicze i konieczne zarazem. Ale trzeba je formułować na gruncie pedagogiki humanistycznej, jako podstawowe zadania wychowania w dobie zagrożenia gatunku, czy jego człowieczeństwa.

I to nie jest przejaw naiwności pedagogicznej, czy abstrakcyjnych wizji pedagogicznych, swoisty „koncert życzeń”, dodajmy pobożnych oczekiwań pragnień, ale wręcz dramatyczna konieczność, która staje przed edukacją pojętą jako wychowanie. Uruchomienie tego rodzaju realnej (rzeczywistej) aksjologii wychowawczej może zahamować, lub choćby ograniczyć autodestrukcję człowieczeństwa, procesy wynaturzeń współczesnej populacji, która zaczyna się w rodzinie i od najwcześniejszego okresu szkolnego.

We współczesnej edukacji wychowującej realizowanej w szkole i poza nią, w jej najbliższym otoczeniu rodzinnym i środowiskach lokalno-kulturowych, głównym składnikiem zmiany jakościowej pozostaje afirmacja „każdoludzkiej”,

²¹ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia...*, dz. cyt.

²² Por. nauka społeczna papieża Franciszka: <https://www.deon.pl/religia/serwis-papieski/dokumenty/>, 11.09.2017.

osobowej podmiotowości, poczucia wspólnoty losu egzystencjalnego, wolności, samorealizacji, odpowiedzialności i autotranscendencji, humanizmu itd. Zwrot w stronę tych i podobnych wartości aksjologicznych w wychowaniu jest prawem i obowiązkiem, konieczną i niezbywalną powinnością w obecnej rzeczywistości. Sytuacja społecznej i kulturowej misji wychowania dojrzała do takiego stanu, że w zasadzie nie ma wyjścia. Dalej nie można udawać, że nic takiego istotnego się nie dzieje, że „tak to jest i tak pewnie musi tak być, lepiej czy gorzej zawsze jakoś było”²³. Nadszedł czas najgłębszej refleksji i oceny, określenia wniosków dla ratowania gatunku, cywilizacji i kultury, którą on stworzył. Globalny świat zrodził globalne w swej skali i być może niemożliwe do zahamowania problemy unicestwienia, czy radykalnego zwrotu w kulturze antropologicznej, która w swej historii wielokrotnie przeżywała stany graniczne własnego istnienia i zagrożenia.

Oczywiście należy sobie zdawać sprawę, że szkoła jest ważnym, ale ograniczonym fragmentem kształtowania kondycji antropologicznej, niezależnie od tego czy wie o tym, czy nie. Wiemy to od dawna, co więcej, historycznie podejmujemy różne poczynania zmierzające do zmiany i poprawy. Wyniki jednak zawsze pozostawały mało zadowalające. Zatem konieczna jest nowa energia intelektualna, pedagogiczna metodologia i strategia. Trzeba w obliczu coraz większych wynaturzeń gatunku podjąć zdecydowanie większe w swej skali przedsięwzięcia rekonstrukcyjne, fundamentalne i stopniowe działania u podstaw samoświadomości antrope-egzystencjalnej.

Zatem niezbędnym czynnikiem podtrzymania człowieka i człowieczeństwa w dobie kryzysu moralnego, czy nihilizmu aksjologicznego i etycznego staje się „mimo wszystko wychowanie”. Wobec wszystkich zagrożeń antropologicznych, w obliczu swoistej dekadencji podstawowych wartości, a także niezliczonych wizji teoretycznych i koncepcji modelowych, aksjologicznych i teologicznych, ideowych, jedynie uprawnionym krokiem jest poszukiwanie jakiegoś konsensusu na poziomie uniwersalnej mądrości gatunku.

Bibliografia

- Bauman Z., *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa 1992.
Bauman Z., *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12).
Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kuntz, Kraków 2006.
Botkin J.W., Mahid E., Mircea M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? (1979)*, Warszawa 1982.
Faure E., (red.) *Uczyć się aby być (1972)*, Warszawa 1975.

²³ Badania etnologiczno-kulturowe i edukacyjne (2016–2017) w PWSZ w Krośnie. Taki pogląd zawarty został w wypowiedzi nt. „Zagrożeń współczesnego świata i ludzi”.

- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Czerny J., *Zagrożenie wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., *Wartości edukacji szkolnej [w:] Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów – Warszawa 2005.
- Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000;
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Legowicz J., *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, Warszawa 1986.
- Meissner A., Majorek C., *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w I połowie XX wieku [w:] Galicja i jej dziedzictwo* T. 14, Rzeszów 2000.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wobec edukacji*, Toruń-Poznań 1995.
- Ożóg K., *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki) [w:] Słowo. Studia językoznawcze 2/2011*, red. K. Ożóg, Rzeszów 2011.
- Ożóg K., *Kilka uwag o językowej agresji i przemocy w szkole [w:] Kwartalnik Edukacyjny 2(53) 2008*.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pilch T., Sosnowski T., *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej, V Zjazd Pedagogów Społecznych*, T.1, Warszawa 2013.
- Rogers C. R., *Uczyć się, jak być wolnym [w:] K. Jankowski (red.), Przełom w psychologii*, Warszawa 1978.
- Schoenebeck H.von, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, Kraków 1994.
- Singer P., *Etyka wobec problemów współczesności*, Katowice 2003.
- Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. I i II, Bydgoszcz 1978 i 1979.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, (Pedagogika radykalnego humanizmu).
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.
- Szajna J., Wypowiedź Polskie Radio, pr. I, 12.09. 2017.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne*, Kraków 2002.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Kraków 2015.
- Szmyd K., *Zygmunt-Karol Mysłakowski (1890–1971)*, Rzeszów 1997.
- Szmyd K., *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, Oświata i Wychowanie 2003, nr 3.
- Szmyd K., *Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*, Oświata i Wychowanie 2006, nr 3.
- Szmyd K., *Antropologia egzystencjalna J.P. Sartre’a i A. Camusa w nurcie współczesnego dyskursu pedagogiki humanistycznej*, Kwartalnik Edukacyjny nr 2 (65), 2011.
- Sztumski W., *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiro – mentologii*, Katowice 2006.

- Sztumski W., *Ku społeczeństwu niewiedzy i dezinformacji* [w:] Transformacje. Pismo interdyscyplinarne, 2007–2008.
- Sztumski W., *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.
- Witkowski L., *Ku alternatywnej teorii edukacji humanistycznej w Polsce*, Toruń 1987.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998.
- Truchlińska B., *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006.
- Nauka społeczna papieża Franciszka: <https://www.deon.pl/religia/serwis-papieski/dokumenty/>, 11.09.2017

dr Łukasz Chodorowski

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie

KULTUROWE I POZNAWCZE ŹRÓDŁA (UWARUNKOWANIA) SPORU O DOPUSZCZALNOŚĆ ABORCJI – KONTEKSTY FILOZOFICZNE I EDUKACYJNE

CULTURAL AND COGNITIVE SOURCES (CONDITIONING) OF DISPUTE ABOUT ACCEPTABILITY OF ABORTION-PHILOSOPHIC AND EDUCATIONAL CONTEXT

Streszczenie

U podstawy współczesnego sporu o dopuszczalność przerywania ciąży leży *de facto* niepewność co do ontycznego, moralnego i prawnego statusu embrionu ludzkiego. Ustalenie kryteriów jakie powinna spełniać istota ludzka nie jest tylko czysto teoretycznym zagadnieniem, ale również palącym problemem mającym swoje odzwierciedlenie praktyczne. Prowadzenie refleksji nad dopuszczalnością przerywania ciąży wyłącznie na bazie najnowszych danych z zakresu embriologii wydaje się być pozbawione szerszej perspektywy. Tytułowy spór jest jednak tak stary, jak ludzka wiedza dająca możliwość przerywania rozwijającego się życia ludzkiego na etapie prenatalnym. Spojrzenie historyczne na byt znajdujący się w łonie matki pozwala na uchwycenie kluczowych akcentów tej dyskusji, które wywierają wpływ na kształt współczesnego dyskursu w tym zakresie. Odwoływanie się do źródeł refleksji filozoficzno-teologicznej ma również swoje implikacje normatywne. Formuła programowo-tematyczna periodyku wymaga także zwrócenia uwagi na edukacyjno-świadomościowe aspekty sporu o dopuszczalność przerywania ciąży w kontekście historycznym.

Słowa kluczowe: aborcja, embriion, dusza, antropologia, teologia, edukacja

Abstract

The foundation of the contemporary contention of acceptance of aborting pregnancy is, *de facto*, the uncertainty concerning the ontic, moral and legal status of a human embryo. Setting the criteria that a human being must fulfill, is not merely a theoretical question but also a burning issue that has its reflection in practice. Reflecting upon the acceptability of aborting pregnancy exclusively on the basis of the latest data concerning embryology seems to be deprived of wider perspective. The given contention is as old as the human knowledge allowing to cease the developing human life at prenatal stage. The historic view on the being existing in mother's womb allows to grasp the key aspects of the contention which influence the shape of the contemporary discourse in this

field. Referring to the sources of philosophical - theological reflections has also its normative implications. The program and the ground of the periodical requires also drawing one's attention to the aspects of education and awareness concerning the discourse, in historical context, on the acceptability of aborting pregnancy.

Key words: abortion, embryo, soul, anthropology, theology, education

Wprowadzenie

Na wstępie można więc pokusić się o stwierdzenie, iż spór o dopuszczalność przerywania ciąży jest nowy i stanowi wyłącznie domenę współczesności. Na przestrzeni dziejów filozofia, teologia oraz prawo nie zdołały w odpowiednim stopniu zapoznać się z najnowszymi badaniami z zakresu embriologii. Dopiero u progu współczesności za sprawą nauk przyrodniczych uzyskano wgląd w procesy ludzkiej prokreacji. Wydaje się, że tym momentem przełomowym były badania Hermana Fol (1845–1892) oraz Oskara Hertwiga (1849–1922), które pozwoliły na obserwacje penetracji komórki jajowej przez plemnik. Powyższe rozumowanie należy uznać za bardzo uproszczone. Odkrycia dokonane pod koniec XIX w. bez wątplenia stanowiły podstawę refutacji wielu teorii formułowanych przez autorytety świata filozofii i teologii. Prawidłowe zrekonstruowanie mechanizmów ludzkiej prokreacji nie stanowiło jednak początku sporu o dopuszczalność spędzania płodu, ale raczej jego współczesną odsłonę. Proces powstania człowieka był zawsze przedmiotem interdyscyplinarnego dyskursu związanego z wieloma normami etycznymi, religijnymi i prawnymi, których zakres często wzbudzał kontrowersje. Należy również podkreślić, że historyczne aspekty sporu o dopuszczalność przerywania ciąży mają implikacje dla współczesnej debaty nad oceną moralno-prawną spędzania płodu (powoływanie się na starożytne i średniowieczne autorytety niejednokrotnie stanowi argument we współczesnym sporze o dopuszczalność aborcji). Nie są to, co trzeba zaznaczyć, implikacje zasadnicze, tzn. argumenty odwołujące się do historycznych korzeni refleksji nad dopuszczalnością przerywania ciąży nie są najważniejsze w tej debacie, są one jednak na tyle istotne, aby zwrócić na nie uwagę.

Historyczna analiza tego sporu wymaga zwrócenia uwagi na kilka charakterystycznych aspektów. Po pierwsze, podstawę dyskursu nad dopuszczalnością przerywania ciąży stanowi próba określenia statusu embrionu ludzkiego na określonym etapie rozwoju prenatalnego. Zasadniczym elementem prowadzonej refleksji jest spór o definicje człowieka; innymi słowy, jaki etap rozwojowy można określać mianem cezury człowieczeństwa. Po drugie, spór nad dopuszczalnością przerywania ciąży, a tym samym poglądy dotyczące ontycznego, moralnego i prawnego statusu embrionu ludzkiego zawsze ściśle były związane z poziomem wiedzy medycznej. W pierwszych okresach historycznych medycyna posiadała bardzo ograniczony wgląd w mechanizmy ludzkiej embriogenezy. Początkowo cechą charakterystyczną

refleksji w tym zakresie był ścisły związek badań empirycznych z filozofią oraz teologią. Lekarze w tamtych czasach byli jednocześnie filozofami, którzy swoje badania – oparte na empirii – próbowali uzasadniać, odwołując się do argumentów filozoficznych. Rzecz jasna, akcenty przez przedstawicieli obu profesji były rozkładane odmiennie: empiria dominowała w rozważaniach pierwszych z nich, refleksja teoretyczna – w rozważaniach drugich. Z czasem emancypacja poszczególnych nauk doprowadziła do autonomii argumentacyjnej między zależnymi do tej pory dziedzinami wiedzy. Po trzecie, omówienie historycznego aspektu sporu nad dopuszczalnością spędzania płodu ogniskuje się wokół dwóch fundamentalnych elementów. Pierwszy z nich dotyczy problematyki momentu animacji, w którym uznawano, że dochodzi do obdarzenia ciała ludzkiego pierwiastkiem duchowym. Uważano, że cezura ta ma znaczenie przełomowe, co przejawiało się w przekonaniu, iż byt ‘animowany’ znajdujący się w łonie matki należy określać w kategoriach osobowych. Drugi, ze wspomnianych elementów dotyczy zagadnienia oceny moralno-prawnej przerywania ciąży. Po czwarte, w wielu tekstach w szczególności starożytnych autorów pojęcia takie jak embrion bądź nienarodzony używane były bez wątplenia w szerszym zakresie niż jest to w czasach współczesnych, dlatego że obejmowały każdy etap rozwoju prenatalnego.

Praktyki aborcji i dzieciobójstwa w świecie grecko-rzymskim

Fundamentem dla prowadzonych rozważań jest zwrócenie uwagi na fakt, iż status nienarodzonego w świecie grecko-rzymskim był nierozzerwalnie związany ze statusem noworodka, a nawet dziecka starszego. W tamtych czasach dziecko nie było traktowane na równi z osobą dorosłą. Miało to oczywiście swoje reperkusje w podejściu do embrionu ludzkiego. Przedmiotu ochrony nie stanowiło prawo do życia mającego się narodzić dziecka, ale interes ojca rodziny. Innymi słowy, status embrionu ludzkiego zależał od stopnia akceptacji biologicznego rodzica. Decydujące było więc to, czy nienarodzony był dzieckiem oczekiwanym albo chociażby akceptowanym¹.

W świecie grecko-rzymskim praktyki aborcyjne i dzieciobójstwo były bardzo rozpowszechnione. Zdaniem Filona dominujący wśród Greków był pogląd, że dziecko staje się człowiekiem w momencie pierwszego nakarmienia. Wydaje się, że powszechność akceptowania aborcji i dzieciobójstwa w sposób najbardziej dobitny ilustruje list napisany przez grekojęzycznego obywatela Rzymu do swojej żony: „Wiedz to, że wciąż jestem w Aleksandrii... Proszę i błagam cię byś dobrze opiekowała się naszym dzieckiem i jak tylko otrzymam zapłatę, wyślę ją

¹ Por. M. Machinek, *Spór o status embrionu ludzkiego*, wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007 s. 13–14, 25.

do ciebie. Jeśli urodzisz (zanim wrócę do domu), jeśli to chłopiec, zatrzymaj go, jeśli dziewczynka, wyrzuć ją”². W świecie grecko-rzymskim panował kult ciała, który przekreślał praktycznie szanse życia dziecka niepełnosprawnego. Oczywiście najbardziej jaskrawą formę praktyki dzieciobójstwa przybrały w starożytnej Sparcie. Za panowania Likurga – legendarnego króla i prawodawcy żyjącego w VII w. p.n.e. – dzieciobójstwo zostało podniesione do rangi powszechnie obowiązującego prawa³. Bezcennym źródłem informacji na temat greckich praktyk wydają się być zapiski Soranosa z Efezu. W dziele na temat ginekologii szczegółowo zawarł instrukcje dla położnych, jakimi kryteriami oceniać noworodki, które są warte pozostawienia przy życiu (wykarmienia). Na samym początku położna powinna położyć dziecko na ziemi, aby zbadać czy płacze donośnie i czy jego kończyny są dobrze uformowane, a gardło i krtań nie są zablokowane. W przypadku dziecka „wartego wykarmienia” położna oddawała je ojcu. Saranos nie mówi jednak, co należało zrobić w przypadku, kiedy dziecko nie spełniało tych kryteriów, ale wniosek jest raczej oczywisty i nieróżniący się od praktyk panujących w Sparcie. Porzucanie dzieci nie zawsze wiązało się z zabójstwem. W wielu przypadkach pozostawianie dzieci w miejscach publicznych nie uznawano za dzieciobójstwo, ale porzucenie. Stwarzało to nadzieję, że noworodki znajdą rodziców zastępczych⁴.

Podjęcie do śmierci dziecka w istotny sposób różniło się w antycznym Rzymie od zgonu osoby dorosłej. Wskazuje na to przede wszystkim brak zachowanych informacji upamiętniających życie dzieci. Co warte podkreślenia, nie stosowano w przypadku dzieci formalnych pochówków (dzieci były grzebane w murach miejskich lub wewnątrz domów). Za taką interpretacją bez wątpienia przemawia fragment rzymskiego prawodawstwa. Według Plutarcha: „Numa zapisuje zasady regulujące dni żałoby według pewnego czasu i wieku, na przykład, dziecko trzyletnie nie miało być oplakiwane wcale; dziecko starsze, do dziesięciu lat, przez tak wiele miesięcy jak wiele miało lat”⁵.

Reasumując, wszelkie praktyki dzieciobójstwa i aborcji były w świecie grecko-rzymskim legalne i nie wiązały się z prawnym, religijnym lub społecznym potępieniem (w szczególności dzieciobójstwo było szeroko popierane w przypadku niepełnosprawnych dzieci). Nie mniej jednak, ta akceptacja była ogólnie uwarunkowana w pewien sposób. Prawo do spowodowania aborcji spoczywało na mężu kobiety, a nie na samej kobiecie. Z uwagi na ryzyko utraty zdrowia aborcja w świecie grecko-rzymskim była mniej częsta niż praktyki porzucania noworodków lub dzieciobójstwa. Należy również podkreślić, że nie zawsze porzucanie dzieci

² D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 33 (tłum. wł.).

³ Por. O. Nawrot, *Nienarodzony na ławie oskarżonych*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 31.

⁴ Por. D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 34.

⁵ Plutarch, *NumaPompilius* 12, cyt. za: D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 35.

i dzieciobójstwo były ekwiwalentne. Często noworodki zostawały pozostawiane w miejscach publicznych w nadziei, że znajdą rodziców zastępczych. Śmierć nawet chcianego dziecka nie była uważana za równą śmierci dorosłego człowieka, na co jednoznacznie wskazują rozbieżności w czasie żałoby oraz odmienne miejsca pochówku.

Status nienarodzonego człowieka w tradycji hipokratejskiej

Początki usystematyzowanej embriologii wiązały się z postacią Hipokratesa, znanego lekarza z wyspy Kos, uznawanego za prekursora współczesnej medycyny, który działał w V w. p.n.e. Całe jego dziedzictwo i wiedza szkoły hipokratejskiej zostały zgromadzone w 70 pracach medycznych. Sekwencja tych dzieł (*Corpus Hippocrateum*) była fundamentem medycznym przez prawie dwa tysiące lat, pozostawała w klinicznym użyciu do XVI w.⁶ Z punktu widzenia prowadzonych rozważań najbardziej istotne należy uznać wywodzące się z tradycji hipokratejskiej koncepcje animacji embrionu ludzkiego oraz powiązane z nimi nierozzerwalną klamrą oceny przerywania ciąży.

Na podstawie dzieł autorów wywodzących się od lekarzy z Kos i Knidos można stwierdzić, że jedni opowiadali się za animacją sukcesywną, a inni za natychmiastową. Teza o animacji w chwili poczęcia jest związana z przysięgą Hipokratesa, która na długie lata wpisała się do kanonów medycznych i stała się główną maksymą etyczną obowiązującą każdego lekarza. Zwolennicy animacji sukcesywnej opowiadali się za uduchowieniem około 40 dnia. Na poparcie tej tezy można przytoczyć dwa argumenty. Pierwszy z nich dotyczy wagi i symboliki, jaką w starożytności przypisywano liczbie 40. W *Corpus Hippocrateum* liczba 40 pojawia się kilkadziesiąt razy, a w szczególności w traktatach embriologicznych i ginekologicznych⁷. Drugi argument wiąże się przede wszystkim z poczynionymi obserwacjami, na podstawie których przyjęto, że na samym początku embrion nie jest jeszcze istotą żywą⁸. Autor traktatu „O naturze dziecka” stwierdza, iż formowanie kończyn i organów kończy się po 42 dniu u płodów żeńskich, po 30 dniu u płodów męskich⁹. W innym miejscu tego traktatu przyjęto, że wyżej wymienione cezury embriogenezy były tak zwaną granicą, od której można było mówić o dziecku¹⁰.

Tradycja hipokratejska bez wątplenia nie korespondowała z szeroko rozpowszechnionymi w świecie grecko-rzymskim praktykami aborcji i dzieciobójstwa.

⁶ Por. A. Muszala, *Embrion ludzki w starożytnej refleksji teologicznej*, wyd. WAM, Kraków 2009, s. 36, 43.

⁷ Tamże, s. 90.

⁸ Por. Hippocrate, *De la nature des enfants*, XIV. w: <http://remacle.org/bloodwolf/erudits/Hippocrate/natureenfant.htm>

⁹ Tamże, XVIII.

¹⁰ Tamże, XIII.

Podejście do aborcji lekarzy z Knidos i Kos było jednym z najbardziej *pro life* w całym świecie greckim. Przyjmowana przez uczonych koncepcja animacji embrionu ludzkiego warunkowała warianty tego stanowiska. Miało to oczywiście wyraźne odzwierciedlenie w poglądach na oceny przerywania ciąży. Jedna grupa lekarzy hipokratejskich opowiadała się za animacją równoczesną, swój pogląd opierając *implicite* na przysiędze Hipokratesa zawierającej następujące przesłanie: „Nikommu, nawet na żądanie, nie podam śmiertcionośnej trucizny, ani nikomu nie będę jej doradzał, podobnie też nie dam nigdy niewieście środka na poronienie. W czystości i niewinności zachowam życie swoje i sztukę swoją”¹¹. Co bardzo istotne, przedstawiony *passus*, którego autentyczność była przez niektórych kwestionowana, *expressis verbis* zakazuje podania kobiecie środka poronnego. W traktacie „O naturze dziecka” ten zbiór imperatywów moralnych został podważony. W niniejszym dokumencie można znaleźć historię niewolnicy, bardzo utalentowanej tancerki, której zajście w ciążę powodowało spadek wartości. Pan tej niewolnicy nakazał jej usunąć ciążę. Podobno za radą samego Hipokratesa wykonywała skoki w ten sposób, że nogami dotykała pośladek, po siódmym skoku nasienie wypadło na ziemię¹². Powyższy fragment dokumentu został skomentowany przez Soranusa z Efezu. Stwierdził on, iż Hipokrates dokonał rozróżnienia środków poronnych na *phtorion* oraz *ekbolion*. Pierwsze (*phtorion*) są to środki o charakterze farmakologicznym, powodujące poronienie, które były przez przysięgę zakazane. Drugie (*ekbolion*) są środkami mechanicznymi, miały być przez mistrza Hipokratesa akceptowane, a nawet zalecane¹³. Druga grupa lekarzy hipokratejskich, opowiadająca się za animacją sukcesywną, dopuszczała możliwość dokonania zabiegu we wczesnym etapie rozwoju prenatalnego¹⁴. Należy jednak podkreślić, iż aborcja w powyższej sytuacji była możliwa w przypadku bezpośredniego zagrożenia życia kobiety ciężarnej¹⁵.

Reasumując, badania lekarzy z Knidos i Kos stały się fundamentem dla medycyny i filozofii, obowiązując przez prawie dwadzieścia wieków. Przeprowadzone przez lekarzy hipokratejskich obserwacje były bazą wyjściową do rozpoczęcia refleksji nad statusem *nasciturusa*. Podejście lekarzy hipokratejskich do problematyki spędzania płodu było niejednolite i warunkowane przyjętą koncepcją animacji embrionu ludzkiego. Należy jednak z całą stanowczością podkreślić, że poglądy lekarzy z Knidos i Kos stanowiły wyraźną opozycję do praktyk i zwyczajów panujących w starożytnej Grecji i Rzymie.

¹¹ Przysięga Hipokratesa w: <http://adonai.pl/life/?id=110>

¹² Por. Hippocrate, *De la nature des enfants*, XIII.

¹³ Por. E. Zielińska, *Oceny prawnokarne przerywania ciąży: studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1986, s. 17.

¹⁴ Por. Hippocrate, *De la nature des enfants* XIII, XVII.

¹⁵ Por. A. Muszala, *Embrion ludzki w starożytnej refleksji teologicznej*, wyd. WAM, Kraków 2009, s. 91.

Arystotelesowska koncepcja animacji opóźnionej

W poszukiwaniu kulturowych, poznawczych i pedagogicznych źródeł sporu o dopuszczalność przerywania ciąży nie wolno zapominać o dziedzictwie Arystotelesa. Co należy podkreślić, starożytna embriologia została zdominowana przez dzieła Stagiryty i lekarzy z środowiska hipokratejskiego, którzy byli uważani za największe autorytety medyczne aż do XVII w. Arystotelesowska koncepcja animacji opóźnionej przez następne dwa tysiące lat determinowała refleksje nad statusem nienarodzonego, stając się również inspiracją dla nauki chrześcijańskiej w tym zakresie¹⁶.

Arystotelesowska teoria animacji opóźnionej (wiąże się z koncepcją hierarchicznej organizacji świata ożywionego) opiera się na tym, iż rozwój embrionalny był przechodzeniem przez kolejne etapy: roślinny, zwierzęcy i na końcu ludzki, na których to pojawiają się odpowiednio dusze: wegetatywna (roślinna), sensorywna (zwierzęca), rozumna (ludzka)¹⁷. Dwie pierwsze dusze miały pochodzić od rodziców, natomiast ostatnia pochodziła z zewnątrz. Najbardziej prawdopodobna rekonstrukcja arystotelesowskiej koncepcji animacji embrionu ludzkiego była związana z pojawieniem się duszy sensorywnej – w przypadku płodów męskich miało to miejsce około 40 dnia, żeńskich 90 dnia¹⁸. Na poparcie tej tezy, iż Arystoteles przyjmował próg czasowy pojawienia się duszy sensorywnej (40/90 dzień od poczęcia w zależności od płci) za moment uduchowienia (animację duszą rozumną) przemawiają dwa argumenty. Pierwszy jest związany z wypowiedziami Arystotelesa w „Polityce”; filozof nie dopuszczał aborcji po pojawieniu się duszy sensorywnej, co implikowałoby, że embrion zostaje obdarzony w tym samym momencie także duszą rozumną¹⁹. Drugi dotyczy wielowiekowej tradycji, w której na podstawie teorii przyjętej przez Stagirytę, jak mantra będzie się powtarzało znamienne 40/90 dni. Późniejsi komentatorzy dzieł Stagiryty próg czasowy właściwy pojawieniu się duszy sensorywnej wiązali już *expressis verbis* z animacją duszą rozumną. Implikuje to oczywiście wniosek, iż uznawano, że od 40/90 dnia egzystencja *nasciturusa* ma charakter ludzki, a nie zwierzęcy.

Arystoteles był zwolennikiem szerokiej kontroli rozrodczości swoich obywateli. Co wiązało się z ograniczaniem liczby potomstwa oraz usankcjonowaniu zakazu wychowywania dzieci niepełnosprawnych. W przypadku posiadania przez małżonków większej liczby dzieci niż pozwalało na to państwo, postulował dokonanie

¹⁶ Por. J. Needham, *A history of embryology*, Cambridge 1934, s. 19–22.

¹⁷ Arystoteles, *O duszy*, 413 a, 414 b, 415 a, 415b, tłum. P. Siwek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

¹⁸ Tamże, 417 a.

¹⁹ Por. Arystoteles, *Polityka, Arcydziała Wielkich Myślicieli*, tłum. L. Piotrowicz, wyd. De Agostini, Warszawa 2002 VII 14, 10 s. 350–351.

poronienia. Te same wytyczne dotyczyły kobiet powyżej 40 roku życia²⁰. Spędzenie płodu było możliwe jedynie do 40 dnia w przypadku płodów męskich i 90 żeńskich, do momentu posiadania przez płód czucia i życia. Dobitnie na to wskazuje fragment z „Polityki”: „w kwestii usuwania czy wychowania noworodków winno obowiązywać prawo, by nie wychowywać żadnego dziecka wykazującego kalectwo; biorąc jednak pod uwagę liczbę dzieci, należy wobec tego, że istniejące obyczaje nie pozwalają żadnego noworodka usuwać, liczbę urodzin prawem ograniczyć, jeśli zaś jacyś obcujący ze sobą małżonkowie poczną dziecko ponad tę liczbę, należy spowodować jego poronienie, zanim jeszcze czucie i życie nie wstąpi. Bo co tu jest godziwe, a co nie, zależeć będzie od tego, czy płód już czucie czy życie posiada”²¹.

Reasumując, arystotelesowska koncepcja animacji opóźnionej stała się wyznacznikiem obowiązującej wiedzy medycznej i determinowała ocenę moralną przerywania ciąży. Myśl ta stanowiła fundamentalne źródło refleksji nad antropologią człowieka, dyskursu pedagogicznego i uniwersalizacji aksjologicznego wychowania człowieka. Arystoteles był zwolennikiem regulacji narodzin wyłącznie w początkowym stadium okresu prenatalnego. Granicą, która zakazywała wykonania zabiegu interupcji, było wstąpienie w płód czucia i życia (do 40 dnia w przypadku płodów męskich i 90 żeńskich). Można więc domniemywać, iż Arystoteles zabraniał dzieciobójstwa, choć nigdy się w tej kwestii nie wypowiedział.

Afirmacja życia ludzkiego w tradycji biblijnej

W kwestii prowadzonych rozważań kluczowe znaczenie należy przypisać tradycji biblijnej. Odwołanie się do Księgi Mądrości jest ważne przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, tradycja chrześcijańska oparta na afirmacji życia ludzkiego stanowiła swoiste *novum* w epoce starożytnej. To dowartościowanie życia ludzkiego przyczyniło się do wyznaczenia nowych horyzontów myślowych w kwestii statusu nienarodzonego. Po drugie, nauka chrześcijańska od setek lat, aż po dzień dzisiejszy, ma wyraźny wpływ na refleksje nad dopuszczalnością przerywania ciąży.

Izraelici wielkim szacunkiem otaczali życie ludzkie: wielodzietność uznawana była za błogosławieństwo, a bezpłodność za przekleństwo. W Piśmie Świętym posiadanie liczego potomstwa zostało podniesione do rangi nakazu boskiego, na co dobitnie wskazuje fragment z Księgi Rodzaju: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną”. W judaizmie te słowa były uznawane za pierwsze z 613 przykazań Tory²². Błogosławieństwo dzieckiem było

²⁰ Por. E. Zielińska, *Oceny prawno-karne przerywania ciąży: studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1986, s. 16.

²¹ Arystoteles, *Polityka, Arcydziela Wielkich Myślicieli (L. Piotrowicz)*, wyd. De Agostini, Warszawa 2002, VII 14, 10, s. 350–351.

²² Por. D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 43.

przewidziane jedynie dla tych, którzy przestrzegają boskich przykazań. Wskazują na to jednoznacznie słowa z Psalmu 128: „Małżonka twoja jak płodny szcep winny we wnętrzu twojego domu. Synowie twoi jak szcepki oliwne dokoła twojego stołu. Oto takie błogosławieństwo dla męża, który boi się Pana”²³. Natomiast utrata lub nieposiadanie potomstwa było oznaką wielkiej bożej kary za grzechy. Znamienne jest to, że ostatnią i najbardziej bolesną plagą egipską była utrata pierworodnego syna²⁴. W narodzie Izraela bezpłodność była uznawana za pokłosie najcięższych grzechów²⁵.

Nowy Testament dodatkowo potwierdził świętość i nienaruszalność życia nienarodzonego, kładąc nacisk na godność każdej istoty ludzkiej. Fundamentalne znaczenie dla rozważań nad problematyką statusu nienarodzonego stanowi fragment zawarty w Ewangelii według św. Łukasza²⁶. Prezentowany tekst odnosi się wyraźnie do prenatalnej fazy życia Jezusa. Anioł Gabriel zwraca się do Maryi: „Oto poczniesz i porodzisz Syna, któremu nadasz imię Jezus”²⁷. Na podstawie powyższych słów można więc przypuszczać, iż pojawienie się Syna następuje już w chwili poczęcia. Cały akt poczęcia Jezusa jest dziełem Ducha Świętego i wykracza poza jakiegokolwiek racjonalne zbadanie²⁸. Interesujące są dalsze słowa anioła skierowane do Maryi: „A oto również krewna Twoja, Elżbieta, poczęła w swej starości syna i jest już w szóstym miesiącu. Ta, którą miano za niepłodną”²⁹. Z wyżej przedstawionym zdaniem nierozzerwalną klamrą łączy się kolejny fragment zawarty w Ewangelii św. Łukasza: „Gdy Elżbieta usłyszała pozdrowienie Maryi, poruszyło się dzieciątko w jej łonie, Duch Święty nappełnił Elżbietę. Wydała ona głośny okrzyk i powiedziała: Błogosławiona Ty między niewiastami i błogosławiony owoc Twojego łona. A skądże mi to, że Matka mojego Pana przychodzi do mnie? Oto bowiem, skoro głos Twego pozdrowienia zabrzmiał w moich uszach, poruszyło się z radości dzieciątko w moim łonie”³⁰. Na podstawie powyższych fragmentów można wyciągnąć wniosek, że chrześcijanie uważali za człowieka sześciomiesięczny płód (na tym bowiem etapie ciąży płód już się porusza i reaguje na bodźce), a być może także już dziecko poczęte.

Reasumując, biblijna wizja prenatalnego życia człowieka utożsamiana była z bożym błogosławieństwem. Dowartościowanie życia ludzkiego bez wątpienia

²³ *Biblia Tysiąclecia, Stary i Nowy Testament*, wyd. V, Wydawnictwo Pollottinum, Poznań 2002, Ps 128, 3–4.

²⁴ Wj 12,29.

²⁵ O. Nawrot, *Nienarodzony na ławie oskarżonych*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 27.

²⁶ Łk 1, 26–38.

²⁷ Tamże, 1, 31.

²⁸ Por. A. Muszala, *Embrion ludzki w starożytnej refleksji teologicznej*, wyd. WAM, Kraków 2009, s. 204.

²⁹ Łk 1, 36.

³⁰ Tamże, 1, 41–45.

stanowi istotę przekazu zawartego w Księdze Objawionej. Pismo Święte nie prezentuje nauki moralnej w kwestii przerywania ciąży. W kontekście jednak szerszego przekazu biblijnego można wnioskować, że był to czyn głęboko niemoralny.

Koncepcja animacji sukcesywnej w nauczaniu św. Tomasza z Akwinu

Arystotelesowska koncepcja animacji opóźnionej nabrała charakteru dominującego w scholastycznej refleksji teologicznej. Stało się to przede wszystkim za sprawą dzieł Tomasza z Akwinu. Co należy podkreślić, poglądy Tomasza w kwestii definicji człowieka stały się autorytatywnym fundamentem dyskursu filozoficznego, teologicznego oraz prawnego przez następne wieki. Za Akwinatą podążało również wielu średniowiecznych myślicieli, m.in. Dante Alighieri; bardzo często ich poglądy stanowiły jedynie parafrazę koncepcji Tomasza.

Święty Tomasz z Akwinu (1225–1274) w swych dziełach poruszał problematykę duszy oraz momentu animacji embrionu ludzkiego. W tym aspekcie Akwinata odwoływał się do koncepcji Arystotelesa, modyfikując ją na użytek chrześcijaństwa³¹. Szczególnie doniosłą rolę na tym polu odegrała teoria aktu i możliwości, która znalazła swój wyraz m.in. w traktatach: „Streszczenie teologii”³², oraz *Summa contra gentiles*³³. Zdaniem Akwinaty dusza była aktem, ponieważ odpowiadała za aktualne działanie człowieka, jak również możliwością, dlatego że umożliwiała wykonanie aktu, gdy jeszcze nie było działania. Tomasz nie przyjmował arystotelesowskiej koncepcji o doskonaleniu się jednej i tej samej formy substancjalnej, która w procesie formowania się embrionu przechodzi od możliwości do aktu, stając się na samym początku duszą wegetatywną, później zmysłową, na końcu rozumną. Zdaniem Akwinaty proces embriogenezy był szeregiem „zrodzeń” i „zniszczeń”, polegających na następowaniu po sobie form pośrednich, faz rozwojowych, których uwieńczeniem stała się istota ludzka obdarzona duszą rozumną³⁴. Tomasz z Akwinu określał rozum jako główną władzę duszy, która posiadała także inne zdolności właściwe dla człowieka³⁵. Tomasz z Akwinu w przeciwieństwie do Arystotelesa uznawał traducjanizm za herezję, chociaż był w stanie zaakceptować, że dusze

³¹ Szerz. P. Cavanaugh, *The life of the Angelic Doctor, St. Thomas Aquinas*, P. J. Kenedy, New York 1881, s. 1–32, 66–88, 147–166.

³² Por. Tomasz z Akwinu, *Streszczenie Teologii*, [w:] *Dzieła Wybrane*, tłum. J. Salij, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1984.

³³ Por. Thomas Aquinas, *Summa contra gentiles*, w: http://www.catholicprimer.org/aquinas/aquinas_summa_contra_gentiles.pdf

³⁴ Por. Tomasz z Akwinu, *Streszczenie Teologii*, cz I pkt. 92, [w:] *Dzieła Wybrane*, tłum. J. Salij, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1984, s. 41.

³⁵ J. Łach, *Pomoc Człowiekowi. Antropologiczny i pedagogiczny obraz wychowania*, Rzeszów 2009, s. 40.

wegetatywna oraz zmysłowa są wynikiem rozwoju biologicznego i były przekazywane z nasieniem rodziców, jednak dusza rozumna musiała zostać przekazana bezpośrednio od Boga³⁶.

Tomasz z Akwinu określa precyzyjnie moment pojawienia się duszy rozumnej, wskazując granicę 40 dni w przypadku płodów męskich oraz 80 dni w przypadku płodów żeńskich³⁷. Warunkiem *sine qua non* animacji embrionu ludzkiego było ciało dostatecznie przygotowane i uformowane³⁸. Należy więc zauważyć, że Tomasz w nieznaczny sposób modyfikuje arystotelesowskie poglądy na animację embrionu ludzkiego i to tylko w przypadku płodów żeńskich.

Reasumując, na podstawie analizy dzieł Tomasza i Arystotelesa można więc stwierdzić, iż różnice między ich teoriami są istotne. Podstawowy powód tych rozbieżności dotyczy faktu, że Arystoteles nie był chrześcijaninem, a co za tym idzie, obca mu była doktryna Stworzenia. Zasadnicza różnica polega na tym, że Tomasz z Akwinu, w przeciwieństwie do swojego wielkiego poprzednika, nie mógł dopuścić, aby w akcie stworzenia nie był obecny Bóg. Dlatego koncepcję traducjanizmu zdecydowanie odrzuca, opowiadając się jednoznacznie za kreacjonizmem. Podobnie jak Arystoteles Tomasz z Akwinu był zwolennikiem animacji sukcesywnej, z nieznaczną modyfikacją w przypadku płodów żeńskich.

Nowożytny rozwój nauk przyrodniczych a problematyka początku (granicy) człowieczeństwa

Rozwój nauk przyrodniczych w epoce nowożytnej stał się przyczyną ukształtowania nowego kontekstu myślowego w refleksji nad problematyką embrionu ludzkiego. Charakterystyczny dla okresu renesansu był ton polemiczny w stosunku do dorobku wypracowanego przez scholastykę. Postawienie człowieka w centrum wszechświata doprowadziło do przeniesienia akcentu z przestrzeni *sacrum* na *profanum*. Osłabienie wpływów tomizmu opartego na poglądach Arystotelesa skutkowało rozpoczęciem dyskursu nad problematyką początku życia w oderwaniu od dawnych autorytetów³⁹.

W okresie wczesnego renesansu doszło do gwałtownego rozwoju embriologii. Prowadzone m.in. przez Williama Harveya (1578–1657) badania nie wypracowały

³⁶ Por. Thomas Aquinas, *Summa contra gentiles*, II 89; zob też: Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, tłum. P. Belch, wyd. „Veritas”, q 118, art. 2.

³⁷ Por. *Scriptum Super Sententias Magistri Petri Lombardi*, III, d. 3, q. 5, art. 2, w: <http://capricorn.bc.edu/siepmDOCUMENTS/AQUINAS/Aquinas%20Super%20libros%20Sententiarum%20v3%20%281933%29%20ocr.pdf>

³⁸ Por. Thomas Aquinas, *Summa contra gentiles*, II, 83.

³⁹ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 7–8.

wprawdzie nowej wizji człowieka, wykazały natomiast błędność myślenia Arystotelesa, Galena i Hipokratesa. Fundamentalny, ze względu na prowadzone rozważania, zdaje się być traktat „O Stworzeniu zwierząt” wydany w 1651 r. Wychodząc od zasady *ex ovo omnia* (wszystko pochodzi z jaja) uznał, że istnieje schemat, który był identyczny dla powstawania wszystkich zwierząt⁴⁰. Harvey uważał, że larwy pochodzą z jaj, które trudno było dostrzec⁴¹, negując tym samym arystotelesowską teorię samoródtwa⁴². Przed odkryciem komórki jajowej i plemników koncepcja natychmiastowej animacji została rozpowszechniona przez Fineusa (1567–1631) i Zacchiasa (1584–1659)⁴³. Powstanie w połowie XVII w. teorii preformacji ugruntowało jako dominujący pogląd utożsamiający uduchowanie z momentem zapłodnienia. Koncepcja animacji natychmiastowej była również podtrzymywana przez dwie odmiany preformacji: z jednej strony przez owistów zakładających pochodzenie homunkulusa z komórki jajowej, z drugiej animalkulistów utrzymujących, że filigranowa istota ludzka ma swój początek w główce plemnika. Preformacja została zakwestionowana w 1759 r. przez teorię epigenezy Caspera Fridricha Wolfa (1734–1794). Należy jednak zauważyć, iż ugruntowana przez preformację koncepcja animacji równoczesnej nadal pozostała dominująca⁴⁴. W XIX w. prace Karola Darwina (1809–1882) oraz później Ernesta Heackela (1834–1919) zapoczątkowały ewolucyjną teorię embriogenezy. Na jej podstawie ludzki płód przechodził proces rozwojowy, poczynając od prostych organizmów zwierzęcych po bardziej doskonałe, kończąc na ukształtowanej formie ludzkiej. Ewolucyjna teoria embriogenezy spowodowała odrodzenie koncepcji animacji opóźnionej. Trwało to jednak krótko; w niedługim czasie Hermann Fol (1845–1892) oraz Oskar Hertwig (1849–1922) zrekonstruowali prawidłowy mechanizm rozwoju prenatalnego, dokonując obserwacji penetracji komórki jajowej przez plemnik. U progu współczesności koncepcja animacji równoczesnej zyskała największą popularność⁴⁵.

Reasumując, epoka nowożytna stała się wyznacznikiem nowych perspektyw myślowych, akcentujących indywidualne poznanie prawdy w oderwaniu od apriorycznego powoływania się na autorytety. Zapoczątkowany w okresie renesansu gwałtowny rozwój nauk przyrodniczych doprowadził do rewizji obecnej

⁴⁰ Por. J. Needham, *A history of embryology*, Cambridge 1934, s. 112–113.

⁴¹ Por. D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 161.

⁴² Por. Arystoteles, *O rodzeniu się zwierząt*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, 715 a.

⁴³ Por. D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 163.

⁴⁴ Por. J. Needham, *A history of embryology*, Cambridge 1934, s. 183–184, 191.

⁴⁵ Por. D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 170–173.

w średniowieczu koncepcji istoty ludzkiej. Zakwestionowanie arystotelesowsko-tomistycznej wizji embriogenezy zaowocowało wyznaczeniem nowych horyzontów myślowych w tej dziedzinie i szerszą aprobatą dla koncepcji animacji równoczesnej.

Przerywanie ciąży w katolickiej teologii moralnej

Przeniesienie akcentu ze sfery metafizycznej, transcendentnej na doczesność życia ludzkiego miało swoje przełożenie również na gruncie teologii moralnej, nadając nowy kształt refleksji nad problematyką przerywania ciąży. W dyskusjach nad problematyką spędzania płodu zaczęto powoływać się na konflikt dóbr matki oraz nienarodzonego, zastanawiając się również, czy każda sytuacja dokonanej aborcji uprawnia do uznania sprawcy za przestępcę⁴⁶.

Na gruncie omawianej problematyki, domeną czasów nowożytnych stała się burzliwa debata w kwestii aborcji terapeutycznej. Znamienną konstrukcję myślową dla oceny sztucznego poronienia zaprezentował Antoni z Kordoby (1485–1538). Dokonał on rozróżnienia na aborcją bezpośrednią ukierunkowaną na zabicie dziecka i zastosowanie środków leczniczych, których jedynie pośrednim efektem ubocznym mogło być wywołanie poronienia. Bez względu na etap embriogenezy pierwszy przypadek został uznany przez Antoniego z Kordoby za niedopuszczalny, drugi natomiast za dozwolony⁴⁷. Po tej samej linii szedł również Dominic Viva, który odrzucał bezpośrednie przerywanie ciąży, bez względu na stadium rozwojowe embrionu⁴⁸.

Bardziej liberalnym w ocenie przerywania ciąży był Tomasz Sanchez. Określał on nieanimowany płód mianem niebezpiecznego napastnika, który stwarzał zagrożenie dla kobiety ciężarnej na gruncie biologicznym, jak również społecznym. Dopuszczając dokonanie aborcji ze względów społecznych, rozpatrywał kazusy, które były charakterystyczne dla obyczajowości epoki nowożytnej. Do najbardziej znamiennych należą następujące sytuacje: Kobieta poczęła w nielegalnym związku. Jeżeli jej ciąża zostałaby ujawniona, to istniało wysokie prawdopodobieństwo, że niewiasta zostanie zabita przez krewnych. Pojawia się pytanie, czy może przerwać ciążę, aby ratować własne życie? Inny przypadek dotyczy dziewczyny zaręczonej z mężczyzną. Ta zaszła w ciążę z kimś innym, co w przypadku zerwania związku wiązało się ze skandalem rodzinnym. Pytanie postawione przez Sancheza brzmiało: czy dopuszczalne było przerywanie ciąży, aby mąż tej kobiety nie musiał wychowywać niechcianego bękarta? Sanchez w jednym i drugim przypadku dopuszczał

⁴⁶ Por. E. Zielińska, *Oceny prawnokarne przerywania ciąży: studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1986, s. 38.

⁴⁷ Por. D. L. Perry, *Abortion and Personhood*, w: <http://home.earthlink.net/~davidlperry/abortion.htm>

⁴⁸ Por. D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 184.

przerwanie ciąży pod warunkiem, że aborcja zostanie dokonana w niedługim czasie po zapłodnieniu, przed momentem animacji duszą rozumną. Za niewystarczającą przesłankę sztucznego poronienia jezuita uznawał uchronienie kobiety od hańby, argumentując to przede wszystkim tym, że niebezpieczeństwo było zbyt odległe⁴⁹.

Rozwój embriologii oraz potępienie w 1679 r. szerzącego się liberalizmu w doktrynie chrześcijańskiej, skutkowało zmianą kontekstu debaty nad problematyką sztucznego poronienia. Po pierwsze, od tej pory ocena moralna przerywania ciąży nie była zależna od momentu animacji, ale od odróżnienia aborcji bezpośredniej od pośredniej. Po drugie, wszyscy teologowie skłaniali się ku pogładowi, że bezpośrednia aborcja nigdy nie może być zasadna. Dyskusja na temat bezpośredniej aborcji wróciła w XIX w. Wielu teologów broniło poglądu zakładającego aborcję terapeutyczną (polegającą na wywołaniu wcześniejszego porodu w okolicznościach, w których poród w normalnym terminie zagrażałby życiu matki), a nawet kraniotomię; jednak wszystkie te postulaty zostały odrzucone przez Magisterium Kościoła⁵⁰.

Z chwilą wydania 12 X 1869 r. przez Piusa IX Konstytucji *Apostolicae Sedis*, Kościół katolicki wyraźnie odrzucił wizję człowieczeństwa jako procesu. Od tej pory moment zapłodnienia uznawany był za początek istoty ludzkiej. Aborcję na każdym etapie rozwoju prenatalnego uznawano za zabójstwo. Późniejsze dokumenty tylko potwierdziły stwierdzoną w tej Konstytucji nienaruszalność życia człowieka od chwili poczęcia. Odcięto się również radykalnie od niektórych nowożytnych koncepcji teologicznych, które traktowały, w pewnych wypadkach, embrion ludzki jako niebezpiecznego napastnika. Aborcja zawsze stanowi zabójstwo niewinnej istoty ludzkiej⁵¹.

Reasumując, na gruncie teologicznej refleksji nad moralną oceną przerywania ciąży, rozwinęła się w nowożytności debata w kwestii aborcji terapeutycznej. Ekstremalnie liberalne w ocenie przerywania ciąży, z punktu widzenia wieloletniej tradycji teologicznej, były postulaty jezuita Sanchez'a. Teolog ten, uznając nieanimowany płód za niebezpiecznego napastnika, podkreślał pełną dopuszczalność spędzania płodu przed wejściem duszy w ciało. W prezentowanych kazusach związanych ściśle z realiami obyczajowymi epoki, aprobował dokonywanie aborcji ze względów społecznych. W drugiej połowie XVII w. dochodzi do zmiany teologicznego krajobrazu, w związku z omawianym zagadnieniem. Miał na to wpływ rozwój embriologii oraz potępienie skrajnych propozycji liberałów, co przyczyniło się do wyznaczenia granic rozsądnej debaty nad statusem embrionu ludzkiego. Na mocy wydanej przez Piusa IX Konstytucji *Apostolicae Sedis* przyjęto, że w chwili

⁴⁹ Por. E. Zielińska, *Oceny prawnokarne przerywania ciąży: studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1986, s. 39.

⁵⁰ Por. D. A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum, 2004, s. 185–186.

⁵¹ Por. O. Nawrot, *Nienarodzony na ławie oskarżonych*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 166.

poczęcia zaczyna się życie ludzkie, które jest autonomiczne i integralne w stosunku do życia matki. Aborcja na każdym etapie rozwoju prenatalnego została usytuowana w tej samej kategorii co przestępstwo zabójstwa.

Edukacyjno-świadomościowe aspekty współczesnego sporu o dopuszczalność aborcji w kontekście historycznym

W czasach współczesnych aborcja jest jedną z kwestii wprowadzających największe podziały w społeczeństwie. Spory na temat dopuszczalności przerywania ciąży stale powracają w mediach, parlamencie, w dyskusjach akademickich, a nawet szkolnych. Trzeba jasno podkreślić, iż debata nad moralno-prawną godziwością spędzania płodu nie stanowi wyłącznie tematu zastępczego, mającego na celu odsunięcie rzekomo istotniejszych spraw, ponieważ dotyczy sfery zasadniczej odnoszącej się do naszego życia, społeczeństwa i kraju. Podstawowym problemem dyskusji nad dopuszczalnością przerywania ciąży są zawsze uwarunkowania światopoglądowe, które determinują życiowe nastawienie każdego z nas. Nawet drobna ingerencja w najczulsze struktury ludzkiej osobowości wyzwała silną reakcję emocjonalną zakłócającą racjonalną dyskusję. Skutkuje to tym, że uczestnicy debaty przestają wymieniać poglądy, ale „krzykiem” próbują na oponentach wymusić swoje racje. Za zbyt pochopne należy uznać stwierdzenie, aby wszyscy przynajmniej zainteresowani sporem o dopuszczalność przerywania ciąży, ogarnięci byli wirem emocjonalnego podniecenia. Zapewne są też tacy, którzy chcą zobaczyć jak wygląda ta wielowymiarowa rzeczywistość, niezakłócana głoszeniem określonego światopoglądu albo agitowaniem na rzecz własnej aksjologii. Aby nakreślić możliwie szeroko panoramę zagadnienia, za zasadne należy uznać odwołanie się do kontekstu historycznego.

Fundamentem refleksji nad statusem embrionu ludzkiego, a tym samym dopuszczalności przerywania ciąży stanowi spór o definicję człowieka; innymi słowy, jakie kryteria powinien spełniać byt znajdujący się w łonie matki, aby można było go określać w kategoriach osobowych. Perspektywa historyczna omawianego zagadnienia wskazuje na problematykę momentu animacji duszą rozumną, za główny element determinujący cesurę człowieczeństwa. Uduchowiony embrion uznawany był więc za człowieka nie tylko w sensie potencjalnym, ale i realnym. Oczywiście na przestrzeni wieków nie wypracowano jednolitej odpowiedzi na to, w jakim momencie embrion ludzki stawał się już człowiekiem. Wiele indywidualnych podejść do tego zagadnienia wygenerowało szerokie spektrum koncepcji, które różniły się między sobą niejednokrotnie diametralnie. Wśród jednak wielu poglądów wykrystalizowały się trzy główne stanowiska w tej kwestii: animacja w momencie poczęcia (równoczesna, natychmiastowa), animacja sukcesywna mająca miejsce około dnia 40 oraz animacja w momencie narodzin.

Perspektywa historyczna w kwestii sporu o definicję człowieka wskazuje na szczególne znaczenie koncepcji animacji sukcesywnej, która swój wyraz znalazła w arystotelesowsko-tomistycznej wizji embriogenezy. Teoria ta nie miała wyłącznie charakteru filozoficzno-teologicznego, ale również uznawana była za synonim obowiązującej wiedzy medycznej. Według tej koncepcji człowieczeństwo embrionu ludzkiego opierało się na trzech kryteriach: morfologicznym, chronologicznym i ontologicznym. Według kryterium morfologicznego warunkiem *sine qua non* człowieczeństwa było posiadanie wyglądu istoty ludzkiej. Kryterium chronologiczne zakładało człowieczeństwo uformowanego embrionu, co miało miejsce 40 dnia w przypadku płodów męskich i 80 w przypadku płodów żeńskich (Arystoteles uważał, że płody żeńskie są animowane 90 dnia). Kryterium ontologiczne wymagało animacji duszą rozumną płodu ludzkiego już uformowanego⁵².

Gwałtowny rozwój nauk przyrodniczych, jaki się dokonał w epoce nowożytnej wykazał błędność rozumowania starożytnych i średniowiecznych autorytetów na gruncie embriogenezy. Zaowocowało to stopniowym przenoszeniem akcentu z koncepcji animacji opóźnionej na koncepcje animacji równoczesnej. Współczesna nauka bez wątplenia sprzyja przyjęciu poglądu, iż w momencie poczęcia powstaje istota ludzka. Na skutek zapłodnienia powstaje nowy organizm, w istotnym sensie autonomiczny w stosunku do organizmu matki. Zygota wyróżniająca się niepowtarzalnym kodem genetycznym zawiera pełny zestaw 46 chromosomów.

Ze względu jednak na możliwość przekształcenia się zygoty w puste jajo płodowe, nieujawnienie się genotypu nowego istnienia do stadium czterech komórek, totipotencjalności oraz pluripotencjalności komórek wczesnego embrionu, jak również możliwość powstania wieloraczków monozygotycznych oraz chimer, część bioetyków poszukuje innego niż zapłodnienie momentu powstania istoty ludzkiej. Definicja człowieczeństwa była opierana na takich kryteriach jak: niepodzielność, niestapialność, czy możliwość rozróżnienia od innych bytów. Powyższe kryteria są spełnione po zakończeniu procesu implementacji blastocysty w błonie śluzowej macicy matki około 14 dnia od poczęcia. Zwolennicy tej teorii uważają, że przed tym okresem występuje jedynie indywiduum o charakterze genetycznym, ale nie osobowa indywidualność⁵³.

W dyskusjach dotyczących statusu embrionu ludzkiego swoich zwolenników ma również kryterium neurologiczne, związane ze stwierdzeniem aktywności mózgu zarejestrowanej przy pomocy elektroencefalografu. W literaturze naukowej występują spore rozbieżności w określeniu momentu, od którego ta aktywność następuje. Cizek podaje cezurę 40 dnia od zapłodnienia⁵⁴, natomiast Kastro stwierdza,

⁵² Por. *Embriologia Średniowiecza*, w: <http://www.kosciol.pl/article.php?story=20040419220042524>

⁵³ Por. O. Nawrot, *Nienarodzony na ławie oskarżonych*, dz. cyt., s. 147.

⁵⁴ Por. M. Cizek, *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w dziedzinie etycznych problemów ludzkiej prokreacji*, *Studium bioetyczno-prawne*, wyd. Dom Wydawniczy DUET, Toruń 2011, s. 143.

iz aktywność mózgu pojawia się u płodu w 8 tygodniu ciąży⁵⁵. Należy jednak zauważyć, że rozwój naszego mózgu zaczyna się w stadium zygoty. Wyznaczanie innego momentu pojawienia się istoty ludzkiej niż powstanie zygoty wiąże się niewątpliwie z ryzykiem arbitralności⁵⁶.

Kolejne kryterium dotyczy „pierwszego poruszenia”. Za cezurę człowieczeństwa przyjmowano pierwsze poruszenie płodu, które zgodnie z osiągnięciami współczesnej embriologii, następowało między 13–20 tygodniem po poczęciu⁵⁷. Pod koniec 5 miesiąca ciąży masa płodu osiąga 500 gram, a matka już wyraźnie odczuwa ruchy dziecka⁵⁸. Trzeba również nadmienić, że płody męskie wcześniej wykazują aktywność ruchową niż żeńskie. Przyjęcie tego kryterium oznaczałoby różnicowanie czasowe człowieczeństwa w zależności od płci płodu⁵⁹. Warto przypomnieć, iż dyskryminacja płciowa, znajdująca swoje źródło w koncepcjach Arystotelesa, była przez wiele wieków fundamentem refleksji nad statusem embrionu ludzkiego.

Kolejne z kryteriów dotyczy zdolności do samodzielnego istnienia poza organizmem matki. Na tej podstawie za istotę ludzką można uznać płód w ok. 28 tygodniu ciąży⁶⁰. Kryterium to jest jednak oparte na mocno wątpliwych przesłankach. Rozwój człowieka w fazie prenatalnej stanowi proces, dlatego trudno powiedzieć, iż osiągnięcie przez dziecko zdolności do życia poza organizmem matki stanowi jakiś istotny przełom. Trzeba również zauważyć, że wyznaczenie precyzyjnego momentu zdolności do życia dziecka poza macicą jest obarczone znamieniem arbitralności⁶¹. Przyjęta przez zwolenników tego kryterium granica wydaje się być niezwykle płynna, determinowana przez takie czynniki, jak np. stan zdrowia płodu, stopień jego rozwoju, które to czynniki są dodatkowo uwarunkowane przez czynniki środowiskowe i ekonomiczne. Również dynamiczny rozwój nauk medycznych może doprowadzić do przesunięcia granicy utrzymywania przy życiu wcześniaków w inkubatorach. Ponadto, stopień zaawansowania sprzętu medycznego między konkretnymi placówkami może się różnić nawet w skali danego kraju.

Zgodnie z kryterium narodzin miano człowieka można przypisać jedynie organizmowi żyjącemu poza ciałem matki. Przedstawiony pogląd zwykle łączy się z przekonaniem (stanowi jego uzasadnienie), iż aborcja jest dopuszczalna na

⁵⁵ Por. L. Kastro, *Eros, seks i aborcja w ocenie katolicyzmu krytycznego*, wyd. Scientia Gdańsk 1999, s. 47.

⁵⁶ Por. M. Machinek, *Spór o status ludzkiego embrionu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie 2007, s. 172.

⁵⁷ Por. M. Ciszek, *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w dziedzinie etycznych problemów ludzkiej prokreacji*, *Studium bioetyczno-prawne*, wyd. Dom Wydawniczy DUET, Toruń 2011, s. 143.

⁵⁸ Por. M. Machinek, *Spór o status ludzkiego embrionu*, dz. cyt., s. 97.

⁵⁹ Por. M. Ciszek, *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w dziedzinie etycznych problemów ludzkiej prokreacji*, *Studium bioetyczno-prawne*, wyd. Dom Wydawniczy DUET, Toruń 2011, s. 144.

⁶⁰ Tamże, s. 144.

⁶¹ Por. L. Kastro, *Eros, seks i aborcja w ocenie katolicyzmu krytycznego*, dz. cyt., s. 44–48.

każdym etapie rozwoju prenatalnego. Nasuwa się jednak oczywiste pytanie, czy istnieje jakaś istotna różnica między noworodkiem a płodem ludzkim dzień przed urodzeniem. Na podstawie tego kryterium należy również stwierdzić, że kobieta ciężarna nie może być nazwana matką.

Zawiłość prowadzonych analiz tak społecznie ważkiego zagadnienia wskazuje na potrzebę edukacji w kręgu tej problematyki. Trudno jest prowadzić świadomy dyskurs nad dopuszczalnością aborcji w oderwaniu od podstawowej wiedzy w tym zakresie. Wskazanie na niejednoznaczność definicji człowieka stanowi bez wątpienia edukacyjny priorytet w ramach tego zagadnienia. Trafnie na ten temat pisze ks. prof. dr hab. C.S. Bartnik w książce pt. *Personalizm*: „trzeba pamiętać że nieostra i wieloznaczna jest nazwa «człowiek»: zygota – pierwsza komórka, embrion, noworodek, dziecko, młodzież, człowiek dojrzały, zgrzybiały starzec”⁶². Na przestrzeni dziejów, wielokrotnie podejmowano próby wyznaczenia kryteriów, jakie powinna spełniać istota ludzka. Perspektywa historyczna wskazuje na wiele koncepcji filozoficzno-teologicznych zakorzenionych w aktualnej wiedzy medycznej, które określały cezurę człowieczeństwa. Należy jednak podkreślić, że analiza dorobku najwybitniejszych myślicieli naszej cywilizacji nie pozwala na bezsporne zdefiniowanie człowieka. W obliczu współczesnych odkryć naukowych umożliwiających wgląd w mechanizmy ludzkiej embriogenezy w dalszym ciągu nie udało się odpowiedzieć na to najbardziej fundamentalne pytanie, kiedy powstaje człowiek? Pomimo tych niepewności, członkowie tytułowego sporu uważają, że ich poglądy oraz normy są uniwersalne i mają postać powszechnie obowiązujących dyrektyw. Nie zwracają oni uwagę na to, że kwestia ta jest nierozstrzygalna na płaszczyźnie dyskursów, dogmatów, norm. Prowadzenie racjonalnego dyskursu w aspekcie niniejszego sporu wymaga więc rzeczowej argumentacji oderwanej od emocjonalno-poglądowej krytyki. Problematyka cezury człowieczeństwa jest najważniejszym elementem sporu o dopuszczalność przerywania ciąży. Co oznacza, że domaga się szczególnej uwagi i zajęcia konkretnego stanowiska.

Bez wątpienia, w kwestii tak niejednoznacznej i delikatnej konieczna jest tolerancja i poszanowanie poglądów odmiennych. Akceptacja drugiego człowieka w całościakcie jego odmienności i jego wartości wydaje się podstawą konstruktywnego dyskursu nad moralno-prawną godziwością aborcji. Postawa autentycznego rozumienia, życzliwości i otwarcia wobec tych różnych odmienności ludzkich nie oznacza oczywiście zakwestionowania własnych wartości. W sytuacji jednak kiedy obce wartości godzą w nasze własne nie przestaje obowiązywać kultura tolerancji w stosunkach z innymi⁶³. Tym bardziej w społeczeństwach wielonarodowych, wielokulturowych politycznie i światopoglądowo, prowadzona refleksja

⁶² C.S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2000, s. 43, cyt. za: J. Łach, *Pomoc Człowiekowi. Antropologiczny i pedagogiczny obraz wychowania*, Rzeszów 2009, s. 7.

⁶³ Por. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 175–176.

nad dopuszczalnością aborcji powinna się odbywać w atmosferze poszanowania odmiennych wartości, sposobów myślenia i działania⁶⁴. Wizja świata wartości nie jest stała ani oczywista i będzie się kształtowała w ciągłych sporach, zmaganiach i rozterkach. Nawet tak fundamentalna wartość, jak prawo do życia, niejednokrotnie bywa poddawana próbie relatywizacji⁶⁵. Bez względu na te wszystkie odmienności i ważki charakter dyskursu, każdy człowiek potrzebuje być akceptowanym i tolerowanym, bo to jest warunek wzajemnego pokojowego współżycia i doświadczania bogactwa swoich kultur⁶⁶. Jest to również najbardziej fundamentalny postulat, racja, potrzeba aksjologii pedagogicznej, edukacyjnej i wychowawczej współczesnej cywilizacji.

Bibliografia

- Arystoteles, *O rodzeniu się zwierząt*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
 Arystoteles, *O duszy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
 Arystoteles, *Polityka*, wyd. De Agostini, Warszawa 2002.
 Biblia Tysiąclecia, Stary i Nowy Testament, wyd. V, Wydawnictwo Pollottinum, Poznań. 2002.
 Cavanaugh P., *The life of the Angelic Doctor, St. Thomas Aquinas*, P. J. Kenedy, New York 1881.
 Ciszek M., *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w dziedzinie etycznych problemów ludzkiej prokreacji, Studium bioetyczno-prawne*, wyd. Dom Wydawniczy DUET, Toruń 2011.
Embriologia Średniowiecza, w: <http://www.kosciol.pl/article.php?story=20040419220042524>
 Hippocrate, *De la nature des enfants*. w: <http://remacle.org/bloodwolf/erudits/Hippocrate/natureenfant.htm>
 Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995.
 Jones D. A., *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York, Continuum 2004.
 Łach J., *Pomoc Człowiekowi. Antropologiczny i pedagogiczny obraz wychowania*, Rzeszów 2009.
 Kastro L., *Eros, sex i aborcja w ocenie katolicyzmu krytycznego*, wyd. Scientia, Gdańsk 1999.
 Machinek M., *Spór o status embrionu ludzkiego*, wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007.
 Muszala A., *Embrion ludzki w starożytnej refleksji teologicznej*, wyd. WAM, Kraków 2009.
 Nawrot O., *Nienarodzony na ławie oskarżonych*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
 Needham J., *A history of embryology*, Cambridge 1934.
 Perry D. L., *Abortion and Personhood*. w: <http://home.earthlink.net/~davidlperry/abortion.htm>
Przysięga Hipokratesa w: <http://adonai.pl/life/?id=110>
Scriptum Super Sententis Magistri Petri Lombardi, w: <http://capricorn.bc.edu/siepmDOCUMENTS/AQUINAS/>
 Aquinas%20Super%20libros%20Sententiarum%20v3%20%281933%29%20ocr.pdf

⁶⁴ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 289.

⁶⁵ M. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, wyd. III, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006 s. 13.

⁶⁶ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 293.

- Szymański M., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, wyd. III, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Tatarkiewicz W., *Historia Filozofii*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Thomas Aquinas, *Summa contra gentiles*. w: http://www.catholicprimer.org/aquinas/aquinas_summa_contra_gentiles.pdf
- Tomasz z Akwinu, *Streszczenie Teologii*, [w:] *Tomasz z Akwinu, Dzieła Wybrane*, tłum. J Salij, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1984.
- Zielińska E., *Oceny prawnokarne przerywania ciąży: studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1986.

Mgr Łukasz Brózda

Uniwersytet Rzeszowski

PODMIOTOWOŚĆ W WYCHOWANIU – PERSPEKTYWA PERSONALISTYCZNA

SUBJECTIVITY IN EDUCATION IN THE SENSE OF PERSONALIZATION

Streszczenie

Pomimo tego, iż uwzględnienie podmiotowości jednostki zdaje się być dziś zasadą wychowania, to zarazem sam termin „podmiotowość” różnie jest rozumiany, co funduje sprzeczne ze sobą modele wychowania. Tak jest w sytuacji wpływowych a przeciwstawnych względem siebie modeli podmiotowości prezentowanych przez szeroko rozumianą antypedagogikę i personalizm katolicki, przypisujących jej równie silną konotację. Podjętą w tym artykule analizę tego problemu wyznaczy refleksja wokół rozumienia podmiotowości oraz charakterystyki ponowoczesności, a zwłaszcza personalizmu w tym kontekście. Celem artykułu jest wykazanie, iż personalizm nie tylko chroni podmiotowość wychowanka, ale i nie rezygnuje z wychowania, jak to się dzieje w przypadku antypedagogiki. Rolą wychowania personalistycznego nie jest przy tym w żadnym wypadku unicestwienie podmiotowości młodych ludzi, lecz wsparcie procesu preferencji oraz afirmacji przez nich właściwej hierarchii wartości, bez którego nie urzeczywistni się ich pełnia człowieczeństwa.

Słowa kluczowe: człowiek, modele wychowania, podmiotowość, personalizm

Abstract

Although the inclusion of the subjectivity of an individual seems to be the principle of education today, the term “subjectivity” is differently understood, what establishes contradictory models of education. It happens so in the situations of influential and contrary models of subjectivity, presented by widely understood anti-pedagogy and Catholic personalism, which ascribe to it a strong connotation. The analysis of this problem in this article will determine the reflection on the understanding of subjectivity and the characteristics of postmodernity, especially personalism in this context. The aim of this article is to demonstrate that personalism not only protects the subjectivity of the pupil, but also doesn't give up education as it happens in anti-pedagogics. The role of personalistic education is in no case to underestimate the subjectivity of young people, but to support the process of preferences and to affirm their proper hierarchy of values, without which their fullness of humanity will not materialize.

Key words: human, education models, subjectivity, personalism

Wprowadzenie

Ponad pół wieku temu, w zupełnie innym kontekście społeczno-politycznym, H. Arendt pisała o kryzysie wychowania, uwidaczniającym się np. w zaniku autorytetów, a zwłaszcza rodziców i wychowawców¹. Refleksja nad sensownością mówienia o kryzysie wychowania domaga się odrębnej dyskusji i nie wiąże się z problemem określonym w tytule artykułu, lecz trudno nie dostrzec, iż ponowoczesność niesie ze sobą zjawiska, które zdają się wywierać niepokojący wpływ na naszą egzystencję, również w tym obszarze. Wskazać trzeba tu w pierwszym rzędzie na pewne symptomy wielopłaszczyznowego kryzysu: człowieka, myślenia, moralności, a wreszcie i tego, co określić można mianem procesu wychowawczego. Wszystkie te zagadnienia mogą stanowić przedmiot interesującej analizy intelektualnej, a z punktu widzenia filozofii wychowania interesujący wydaje się namysł nad rozumieniem w uwarunkowaniach ponowoczesności podmiotowości wychowanków. Z jednej strony, uwzględnienie podmiotowości jednostki zdaje się być dziś niepodlegającą dyskusji zasadą, z drugiej zaś trudno przeoczyć symptomy deprecjacji tej podmiotowości na wielu poziomach. Sprzeczność ta wiąże się z niejednoznacznością terminu „podmiotowość”, ale i z dychotomicznością świata deklaratywnego i faktycznego w wielu obszarach.

Bez względu na to, czy diagnozuje się kryzys wychowania na początku XXI w., czy też mówi się o dokonujących się w jego obszarze zmianach, które można różnie oceniać, w tym i pozytywnie, to już korelacja pomiędzy sytuacją wychowawczą a podmiotowością kreujących ją osób nie budzi wątpliwości. Trudno dziś znaleźć poważne głosy w publicznym dyskursie, które negują rangę podmiotowości w wychowaniu optowałyby np. za powrotem do tradycyjnego wychowawczego autorytaryzmu. Już pobieżna refleksja w obrębie tej tematyki prowadzi jednak do wniosku, iż odmienne interpretowanie podmiotowości funduje różniące się względem siebie modele wychowania. Podjętą w tym artykule analizę tego problemu wyznaczy refleksja wokół rozumienia podmiotowości oraz charakterystyki ponowoczesności, a zwłaszcza personalizmu w tym kontekście. Celem artykułu jest wykazanie, iż personalizm nie tylko chroni podmiotowość wychowanka, ale i stawia sobie ambitne cele w obszarze wychowania. Jest to możliwe przede wszystkim dzięki temu, iż w ludzkiej osobie personalizm widzi byt z samej swojej istoty obdarzony niezbywalną godnością, ale i zobowiązany do rozwoju. Ta dynamiczna wizja człowieka stwarza przestrzeń dla wychowania respektującego podmiotowość osoby, ale wspierającego ją w realizacji zawartej w niej potencjalności.

¹ Zob. H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris 1972, s. 223–252.

Kontekst egzystencjalny

Każda epoka niesie ze sobą specyficzne uwarunkowania egzystencjalne, które nie tylko w dużej mierze determinują sposób myślenia ludzi, ale i wywierają poważny wpływ na kształtowaną przez nich wizję człowieka, świata i życia w tym świecie. Synergiczna współzależność tych czynników skłaniać winna do refleksji w tej kwestii, także odnośnie do wyzwań, z którymi musi się mierzyć współczesny człowiek. Pomimo tego, iż zwłaszcza w kontekście pedagogicznym problemem zdaje się być niedostatek badań empirycznych, dobrze skorelowanych z pragmatyką edukacyjną, to z punktu widzenia teoretyka, współczesna ludzkość, zmierzająca raczej w kierunku rezygnacji z myślenia, potrzebuje budowania fundamentów, które daje namysł filozoficzny.

Filozoficzna analiza czynników konstytuujących tło egzystencjalne człowieka na początku III tysiąclecia, pozostając złożoną, nie jest zaś jednoznaczna, skutkując nierzadko zupełnie sprzecznymi ze sobą ocenami tych samych zjawisk. Problemy te potęgują się wraz z narastającym przekonaniem, iż egzystujemy w „płynnej” rzeczywistości², gdzie ujawniają się perspektywy, których konsekwencji nie da się w pełni zweryfikować. W zmianach, w których część środowisk opiniotwórczych wiąże pewne nadzieje, inni dostrzegają przejawy silnego kryzysu, w wymiarze indywidualnym i społecznym. Dostępny dziś praktycznie wszystkim zasób danych cechuje zresztą taka różnorodność i złożoność, że można w oparciu o nie uwiarygodnić skrajne wizje rzeczywistości, a ponowoczesny człowiek kieruje się tak wieloma motywami i skłonnościami, iż nie jest ich w stanie w pełni uchwycić ani też tym bardziej poddać jakiejś rzeczywistej i ściślejszej kontroli³.

Za szczególnie wyrazisty i wywierający ogromny wpływ na jednostkowy i wspólnotowy sposób egzystowania człowieka uznać trzeba spór o ocenę często rewolucyjnych przemian na gruncie szeroko rozumianej moralności. Liczni autorzy, zwłaszcza inspirowani doktryną katolicką, zdają się być przekonani, iż ludzkość dotyka dziś głęboki kryzys moralny, nie pozostający obojętny na formułowane koncepcje wychowawcze oraz rozumienie podmiotowości jednostek. Do czynników „odpowiedzialnych” za ten kryzys zalicza się m.in.: dominację materialistycznej antropologii negującej duchowość⁴, pogłębiający się i wręcz stymulowany konsumpcjonizm⁵, chaos normatywny, a wreszcie niemal zupełne

² Zob. K. Kiciński, *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, J. Mariański (red.), Kraków, 2002, s. 375.

³ Zob. R. Tarnas, *Dzieje umysłowości zachodniej. Idee, które ukształtowały nasz światopogląd*, tł. M. Filipczuk, J. Roszkowski, Poznań 2002, s. 466, 478.

⁴ Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 19.

⁵ Zob. K. Bochenek, „Być” czy „mieć”? „Mieć” czy „być”?, [w:] *Przedsiębiorczość – perspektywą zmian*, K. Jaremczuk (red.), Rzeszów 2015, s. 22–23.

odrzuć związany z autorytetami moralnego „powinno się”⁶. Sprzeciwiając się tezm o kryzysie moralnym, myśliciele wpisujący się w szeroko rozumiany nurt postmodernistyczny przekonani zdają się być z kolei, iż w warunkach współczesnego pluralizmu nadchodzi nowa era moralności, opartej nie na uniwersalizmie etycznym, lecz niezawisłości i odpowiedzialności jednostki⁷. Nawet jeśli trudno oczekiwać, że odrzucenie norm heteronomicznych doprowadzi do tego, iż każdy człowiek odkryje w samym sobie wzniosłe zobowiązanie moralne, to faktem jest, iż aspiruje on do tego, aby stać się jedynym kreatorem swojego życia moralnego.

W ścisłej łączności ze zmianami dotyczącymi sfery moralnej pozostają kształtujące się w szybkim tempie nowe modele życia społecznego, które w istotny sposób wpływając na kształt relacji jednostki względem innych jednostek i zbiorowości, determinują nowe rozumienie podmiotowości. Budowaniu głębszych więzi społecznych, bez istnienia których odniesienie do podmiotowości jest właściwie bezprzedmiotowe, nie sprzyjają typowe dla przełomu II i III tysiąclecia zjawiska: anomii więzi społecznych i rezygnacji ze społecznego uporządkowania świata⁸. Unikając ściślejszych odniesień społecznych wielu współczesnych ludzi zdaje się być tak skoncentrowanymi na ochronie swojej indywidualności, iż unikają nawiązywania ściślejszych więzi społecznych, widząc w tym zagrożenie dla swojej przestrzeni bytowej. W takiej sytuacji zamiast o autonomii jednostek mówić raczej należy o ich atomizacji, która nie stwarza społeczeństwa wzajemnie szanujących się podmiotów.

Próbując szukać przyczyn współczesnego dowartościowania autonomii jednostki i jej niezależności wskazać trzeba w pierwszym rzędzie na popularność modeli społecznych preferujących liberalny indywidualizm, co niesie ze sobą liczne i różnej wagi implikacje. W jednostce postrzega się tu więc nie tyle współuczestnika życia społecznego, odpowiedzialnego za dobro swoje i innych, ile raczej autoteliczny i w pełni doskonały byt⁹. Odnosząc się do tego sposobu budowania wewnątrzspołecznych relacji jednostek, wspomnieć należy, iż alternatywą dla nich bywają nierzadko różnej proveniencji systemy totalitarne, które „przetestowane” dramatycznie w XX w., cechują się podporządkowaniem dobra jednostki, często z użyciem przemocy społeczeństwu. Nie ma tu miejsca na charakterystyczne dla wspólnot osobowych: dialogu i uczestnictwa, a raczej ujawniają się, niszczące praktycznie podmiotowość: unik i konformizm¹⁰. Tymczasem tylko poprzez dialog i uczestnictwo osoba „buduje” zarówno siebie, jak i inne osoby.

⁶ Zob. A. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 127.

⁷ Zob. J. Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006, s. 45.

⁸ Zob. Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa 2006, s. 17–18.

⁹ Zob. P. Skrzydlewski, *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, [w:] *Błąd antropologiczny*, A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), Lublin 2003, s. 245–246.

¹⁰ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 355–357.

Fenomen podmiotowości

Szukając swojej identyfikacji oraz czynnika specyfikującego względem innych bytów, ludzie odnajdywali je tradycyjnie w charakterystycznej tylko im racjonalności. Starożytni i średniowieczni filozofowie widzieli w człowieku w pierwszym rzędzie istotę zdolną dzięki rozumowi do introspekcji i zarządzania światem nierozumnym. Tymczasem tym elementem, który wydaje się w największym stopniu definiować współczesnego człowieka nie zdaje się już być racjonalność, lecz raczej jego sfera wolitywna, czy wręcz emocjonalność, choć kwesta ta stanowić może oczywiście przedmiot odrębnej dyskusji. W kontekście podjętych tu rozważań silne dowartościowanie wolności staje się nie tylko konsekwencją eksponowania immanentnej cechy ludzkiej natury, co do czego nie może być przecież wątpliwości, ale uznanie jej za element właściwie definiujący człowieka¹¹. „Przeszacowanie” wolności, ujmowanej w opozycji do rozumności, uznawanej za czynnik nazbyt obiektywizujący człowieka, skutkuje licznymi konsekwencjami dla życia społecznego, politycznego, czy wreszcie moralnego. Współczesny człowiek, silnie ceniący swoją wolność, niechętnie godzi się na „kompromisy”, które zdają się ją w jakimś stopniu naruszać. O ile w kontekstach ekonomicznych nieczęsto jest on w stanie tę wolność zachować, to na płaszczyźnie relacji społecznych, a zwłaszcza moralności zdaje się wolność niemal fetyszyzować. Te same uwagi odnieść można do tak delikatnej dziedziny życia ludzkiego, jaką jest wychowanie, które niekiedy jawi się właściwie jako przekreślenie czy też przynajmniej zagrożenie wolności.

Za korelat ludzkiej wolności, a nawet jej synonim można dziś uznać termin „podmiotowość” zawarty w tytule tego artykułu. W obszarze wychowania, podobnie zresztą jak w kwestiach związanych z polityką czy życiem społecznym, a także religijnym, podmiotowość staje się kwintesencją wolności jednostki. W bliskim nam kręgu kulturowym rośnie bez wątpienia rola jednostki w życiu społecznym czy pogłębia się świadomość jej praw, nawet jeśli zgodzić się z tym, iż nierzadko dzieje się to jedynie na poziomie deklaratywności. Fakt podmiotowości: szkoły względem państwa, rodziny względem szkoły czy ucznia względem tych faktorów kształtujących przestrzeń społeczną nie stanowi już jednak, słusznie zresztą, przedmiotu sporów.

Na rosnącą rangę podmiotowości, również w tym obszarze, silnie wpływa spora przestrzeń niedookreśloności i nierozstrzygalności, zwiększająca zapotrzebowanie na ludzką inicjatywę i samodzielność¹². Od współczesnego człowieka, nawet jeśli wiąże się to z jego pewnym dyskomfortem, wymaga się kreatywności i nieprzenoszenia na innych prawa do podejmowania decyzji. Uwzględnianie podmiotowości młodych ludzi staje się w tych uwarunkowaniach fundamentem

¹¹ Zob. A. Wierzbicki, *W ręku rady Jego*, „Resovia Sacra” 1994, nr 1, s. 203.

¹² Zob. M. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 98–99.

wychowania, kompetencją, bez posiadania której zagubią swoje miejsce we fluktuującej rzeczywistości.

Wskazując na jednoznaczną i powszechną dziś afirmację roli podmiotowości w procesie wychowania dostrzec trzeba poważne problemy ze sformułowaniem takiej jej definicji, która byłaby równie uniwersalna, co i akceptowalna. Wydaje się jednak, iż człowiek podmiotowy, regulując swoje relacje z otoczeniem winien odrzucić inercję i korzystać ze swoich zasadniczych atrybutów: rozumności i wolności. W możliwości wpływania na szeroko rozumiane otoczenie zobaczyć trzeba więc warunek wychowania uwzględniającego podmiotowość każdej z jednostek współtworzących sytuację wychowawczą. Ewaluacyjnym „kryterium” podmiotowości jednostki pozostają: posiadanie i kreatywne modyfikowanie koncepcji świata, uzasadnienie swojej w nim roli oraz dokonywanie wyborów zgodnie z określonym systemem wartości¹³.

W *stricte* filozoficznym kontekście za implikatywną uznać trzeba wykładnię terminu podmiot („hipokeimenon”) autorstwa Arystotelesa, który widzi w nim coś, co tkwi u spodu czegoś jako podłoże dokonujących się rzeczy i zjawisk¹⁴. Konsekwencją tej definicji jest uznanie podmiotowości za elementarny faktor konstytuujący osobę i stanowiący zarazem podłoże dla innych jej determinantów. W każdym akcie negocjowania podmiotowości jakiejś osoby poprzez inne osoby czy też instytucje społeczne widzieć trzeba więc działanie deprecjonujące osobę i jej wsobną wartość¹⁵.

Odnosząc się do podmiotowości jednostki trudno pominąć to, iż najsilniej na przełomie XX i XXI eksponowali ją zwolennicy antypedagogiki, dowartościowując partnerskie i zatroskane współuczestnictwo w kształtowaniu podmiotowości dziecka, respektujące jego autonomię. Umieszczając w centrum swych założeń odniesienie do: samostanowienia, wolności, odpowiedzialności każdego za samego siebie, w wychowaniu celowościowym widzi się tu zagrożenie dla podmiotowości dzieci i młodzieży, a właściwie wszystkich, którzy mieliby być poddawani mniej czy bardziej sformalizowanemu wychowaniu. Przyznając każdemu człowiekowi, niezależnie od jego wieku te same prawa, uznaje się, iż każdy celowy proces wychowawczy nie gwarantuje równoprawnych stosunków pomiędzy wychowanymi a wychowawcami, zagrażając autonomii i podmiotowości tych pierwszych¹⁶. Rewolucyjne względem poprzednich systematów pedagogicznych dowartościowanie pozycji dzieci i młodzieży względem dorosłych członków społeczeństwa w obszarze socjalizacji, naruszając dotychczasowe tabu pedagogiczne, wyznaczyło

¹³ Zob. A. Warchoń, *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] *Podmiot, osoba, tożsamość*, E. Pietrzak, A. Warchoń, Ł. Zaorski-Sikora (red.), Łódź 2007, s. 37.

¹⁴ K. Leśniak, *Arystoteles*, Warszawa 1989, s. 75–76.

¹⁵ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 122–127.

¹⁶ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika*, [w:] *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*, B. Śliwerski, T. Szkudlarek (red.), Kraków 1991, s. 124.

nową perspektywę na wychowanie, wykluczającą dominację nad wychowankami¹⁷. Pomimo tego, iż oddziaływanie antypedagogiki dziś maleje, to ranga podmiotowości w wychowaniu, przez jej zwolenników podnoszona, wciąż zdaje się być atrakcyjna i mająca ważne uzasadnienie. Odnajduje ona swoje miejsce i nowe perspektywy przede wszystkim w ramach personalizmu, który uznając podmiotowość wychowanków w procesie wychowawczym nie tylko nie kwestionuje jego celowościowego charakteru, ale uważa go za najważniejszy.

Rozumienie człowieka w kontekście założeń personalizmu

Punktem wyjścia personalizmu, stanowiącego złożony kierunek myślowy, filozoficzno-teologiczny, o silnych implikacjach pedagogicznych, jest fenomen osoby, poprzez który interpretuje się właściwie całą rzeczywistość¹⁸. Analizując naturę osoby i nie rezygnując z możliwości jej zgłębiania, personalizm wskazuje na silny w niej element nieokreśloności, a nawet tajemnicy. Idąc za C. Bartnikiem, osobę można jednak postrzegać jako byt niejako złożony, łączący w sobie dwa aspekty: z jednej strony to „ktoś istniejący”, a z drugiej to samoistność, „istniejąca jako ktoś”. Osoba to byt realny, któremu w największym stopniu przysługuje istnienie skoncentrowane w jaźni, to znaczy tym, że to jest „ktoś”¹⁹. Również K. Wojtyła, formułując normę personalistyczną, rozróżnia w niej dwa aspekty. W części o wymiarze negatywnym, niejako paralelnie do Kanta, osobę uznaje ona za dobro, którego nie wolno traktować przedmiotowo i użytkowo jako środka do celu. W treści pozytywnej zaś, idąc o wiele dalej niż kantowski formalizm, norma personalistyczna wskazuje na miłość jako jedyny i pełnowartościowy sposób odnoszenia się do osoby²⁰.

Centralne miejsce personalizmu wyznacza integralna antropologia, biorąca pod uwagę wszystkie wymiary ludzkiej natury. Ze względu na materialne ciało, człowieka postrzega się tu jako jednostkę i egzemplarz ludzkiego gatunku, a utożsamia z osobą dzięki duchowemu „ja”, parametrowi wewnętrznemu, zdecydowanie odcinając się jednak od ujęć lekceważących cielesność. Nie formułując systematycznej i jednolitej ideologii, personalizm osobę uznaje za fundamentalną rzeczywistość ludzką, poprzedzającą struktury ekonomiczne, społeczne i polityczne, wrażliwą na wartości wyższe oraz zdolną do autonomii wobec rzeczy²¹. W centrum

¹⁷ Zob. S. Gałkowski, *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, [w:] *W świecie dziecka*, red. B. Lachowska, M. Rygielski (red.), Lublin 1999, s. 26.

¹⁸ Zob. K. Bochenek, *Bezpieczeństwo osoby a demokracja w kontekście personalizmu Jana Pawła II*, [w:] *Prawo i państwo. Wybrane zagadnienia*, D. Stasi, M. Bosak (red.), Rzeszów 2014, s. 162.

¹⁹ Zob. C. S. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin 2006, s. 22–23.

²⁰ Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Kraków 1986, s. 42.

²¹ Zob. J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988, t. J. Fenrychowa, s. 139; S. Kowalczyk, *Polski personalizm współczesny*, [w:] *Personalizm polski*, M. Rusecki (red.), Lublin 2008, s. 315.

społecznej filozofii personalistycznej pozostaje odniesienie do dobra wspólnego, które uwzględnia i odzwierciedla dobro każdej bez wyjątku osoby. „Skorelowanie wolności z odpowiedzialnością implikuje istotną potrzebę jej limitacji, przy czym granicę wyznacza tu dobro innych osób, obdarzonych tą samą godnością”²².

W godności każdej osoby personalizm widzi wewnętrzne, wrodzone i naturalne znamię, które wyznacza specjalne miejsce osoby w hierarchii bytów, domagając się wolnej od ekskluzywizmu jej afirmacji i ochrony²³. Konsekwencją godności i samocelowości osoby ludzkiej jest uznanie, iż przez żadną inną osobę, łącznie z Bogiem, nie może być ona traktowana jako środek, lecz jedynie jako cel²⁴. G. Marcel odrzuca więc opinię, iż filozofię cechować winna niepodatność na wszelki szczepek nadprzyrodzoności²⁵, a V. Frankl wskazuje, iż do pełnego wyjaśnienia istoty człowieka niezbędne jest odwołanie się do antropologii, która podważając nihilizm zachowuje otwarte drzwi ku transcendencji²⁶. Odrzucając tezę, iż relacja człowieka z Bogiem odbiera mu podmiotowość, J. Maritain pisze, iż tylko wtedy, gdy Bóg wyznacza perspektywę patrzenia na całą rzeczywistość, człowiek może jednocześnie wiedzieć, „że moja osoba nie ma żadnego znaczenia i zarazem, że mój los ze wszystkich jest najważniejszy – wiedzieć jedno, nie wpadając w pychę, wiedzieć drugie, nie zdradzając swej niepowtarzalności”²⁷. W ten sam nurt myślenia wpisuje się J. Życiński, który postuluje zastąpienie pozornego przeciwstawienia pomiędzy Bogiem i człowiekiem harmonijną symfonią między nimi, prowadzącą do Piękna i Sensu człowieczeństwa²⁸. To dążenie do synergii pomiędzy ludzką naturą a tym, co wynika z transcendencji, stanowi właśnie czynnik silnie kształtujący personalistyczny model wychowania.

Wychowanie jako proces personalizacji

Proponowana przez prezentowany model rozumienia człowieka personalizacja nie oznacza zamykania się osoby w sobie, lecz wiąże się z przekraczaniem siebie w kierunku wspólnoty, bycia z innymi oraz dla innych, tworzenia międzyosobowych relacji²⁹. Pomimo tego, iż osoba pozostaje zamkniętą jednością, to

²² Zob. K. Wojtyła, *Osoba...*, s. 355–357.

²³ Zob. J. Galarowicz, *Być ziarnem pszenicznym. Nowa książeczka o człowieku*, Kęty 2006, s. 148.

²⁴ Zob. T. Klein, *Jana Pawła II odczytanie biblijnego przesłania o Bożym miłosierdziu*, Pelplin 2008, s. 161.

²⁵ Zob. G. Marcel, *Homo viator*, tł. P. Lubicz, Warszawa 1959, s. 271.

²⁶ Zob. V. Frankl, *Homo patiens*, tł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa 1971, s. 94, 107.

²⁷ Zob. J. Maritain, *Bóg i nauka*, [w:] *Pisma filozoficzne*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1988, s. 91.

²⁸ Zob. J. Życiński, *Medytacje sokratejskie*, Lublin 1991, s. 161.

²⁹ Zob. J. Bielski, *Wychowanie i edukacja w personalizmie*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. K. Dziurzyński, Józefów 2012, s. 33.

paralelnie trwa dynamiczny proces realizacji jej potencjalności. „Stawanie” się osoby domaga się więc bezwzględnie udziału innych osób, wymaga otwarcia na inne osoby, a więc i na wychowanie. Osoba ludzka, pozostając autonomicznym i kreatywnym podmiotem, który sam ostatecznie siebie kształtuje, nie może rozwijać się w izolacji od innych osób, gdyż osiągnięcie pełni człowieczeństwa dokonuje się jedynie w ramach bytowania z nimi. Proces „personalizacji” nie może nigdy naruszać indywidualności i podmiotowości wychowywanej osoby, gdyż jej celem jest właśnie dążenie do rozwoju tej indywidualności oraz podmiotowości. Zgodnie z klasyczną filozofią arystotelesowsko-tomistyczną personalizizm wychowanie utożsamia z „usprawnieniem” wychowanka do tego, aby ostatecznie sam wziął odpowiedzialność za proces rozwoju swoich potencjalności. Konsekwencją uznania niepowtarzalności każdej osoby jest przyznanie jej prawa do wyboru odrębnej drogi osobowego rozwoju i doskonalenia. Wychowuje się osobę, zwierzę zaś można jedynie tresować³⁰. Dynamiczna struktura samostanowienia sprawia, iż osoba jest samej sobie dana i zarazem zadana, sama siebie posiadając i sama przed sobą odpowiadając³¹. Odpowiedzialność za samostanowienie przedradza się w powinność dążenia do pełni życia osobowego, z całym bogactwem czynników go konstytuujących.

Personalistyczna wizja wychowania, ukierunkowana w pierwszym rzędzie na rozwój osoby ludzkiej, obliguje do wzajemnego obdarowywania się człowieczeństwem, do dialogu wolnych osób zakładającego ich podmiotowość oraz uwzględniającego mentalność³². Warunkiem efektywności tego procesu pozostaje dojrzałość osobowa wychowawcy, który sam pragnąc się doskonalić będzie w stanie wspólnie z wychowankiem wybierać odpowiednie wartości³³. Rozpoznawanie przez młodych ludzi wartości nie dokona się jednak bez modelującego przykładu wychowawcy, pozostającego niekwestionowanym, a nie narzucanym *a priori* mistrzem³⁴. Moc tego autorytetu, obok posiadanej wiedzy i kompetencji pedagogicznych mierzy się stopniem tego, czego nie sposób określić innym terminem niż „miłość”. Za Janem Pawłem II genezy tej specyficznej miłości szukać należy w samej istocie młodości: „Wystarczy, że jesteście młodzi, abym was bardzo kochał”³⁵. Jedynie głęboka, a nie powierzchowna afirmacja wychowywanych młodych ludzi stwarza warunki do tego, aby odsłonić przed nimi szerokie perspektywy osobowej egzystencji, a zarazem realnie respektuje ich podmiotowość. Za streszczenie chrześcijańskiej pedagogiki, kierującej się personalizmem, polski papież uznał dramatyczną, ale

³⁰ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 54.

³¹ Zob. G. Grzybek, *Etyka rozwoju a pedagogika opiekuńcza*, Rzeszów 2013, s. 32.

³² Zob. G. Puchalski, *Edukacja w kontekście nowej ewangelizacji w nauczaniu Jana Pawła II*, Olsztyn 2002, s. 151.

³³ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 233.

³⁴ Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Lublin 2011, s. 41.

³⁵ Jan Paweł II, *List Juvenum Patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, Watykan 1988, nr 4.

i pełną nadziei przypowieść ewangeliczną o Synu marnotrawnym i kochającym Ojcu, który nie przekreślił ani przez chwilę godności swojego syna jako osoby. „Ojciec marnotrawnego syna jest bowiem wierny swojemu ojcostwu, wierny tej swojej miłości, którą obdarzał go jako syna (...) Ojciec jest świadom, że ocalone zostało zasadnicze dobro: dobro człowieczeństwa jego syna. Wprawdzie zmarnował majątek, ale człowieczeństwo ocalało”³⁶. Ta troska o samo sedno człowieczeństwa syna nie stoi w sprzeczności z uznaniem jego podmiotowości. Wybór przez syna wartości sprzecznych z tymi, które wyznaje ojciec, nawet jeśli byłby w jego opinii niewłaściwy, nie przekreśla relacji synowskiej i ojcowskiej. W samej istocie troski ojca nigdy nie znika nadzieja na powrót syna i ponowne przyjęcie wartości ważnych dla ojca.

W ramach personalizmu i opartego na nim wychowania czynnikiem, który w największym stopniu kształtuje osobę, stanowiąc zarazem „clou życia społecznego, jest przekaz wartości. Wychowanie fundowane na antywartościach samo w sobie stanowi sprzeczność, logiczną i moralną. Z kolei wychowanie unikające odwołania się do wartości, w kontekście założeń personalizmu, uznać należy za zwyczajnie puste i bezproduktywne. Rolą wychowania personalistycznego nie jest przy tym w żadnym wypadku unicestwienie podmiotowości młodych ludzi, lecz wsparcie procesu preferencji oraz afirmacji przez nich właściwej hierarchii wartości, bez którego nie urzeczywistni się ich pełnia człowieczeństwa. W budowaniu aksjospfery, w ramach której kształtowałby się efektywny proces wychowania, oprócz trzeba się na faktorach określających osobę: godności, odpowiedzialności, rozumności, wolności, miłości, zdolności do transcendencji. Proces wychowania ku wartościom to spotkanie podmiotowych osób: dziecka, adolescenta, pedagoga, rodzica, którzy kierując się zblizoną orientacją aksjologiczną, orientują się na rzeczywisty wzrost osoby”.

Zakończenie

Żyjąc na granicy dwóch różnych światów: przyrody i specyficznie ludzkiego, człowiek zdaje się być istotą dramatycznie rozdartą w poszukiwaniu swojej prawdziwej tożsamości³⁷. Równocześnie nie może on jednak nigdy z tego poszukiwania zrezygnować, nawet jeśli zdaje się być to wysiłek mitycznego Syzyfa. Nie może z tej drogi się wycofać, choć zdaje się być w świecie jedyną istotą, która nigdy nie dostanie wystarczająco dużo czasu, aby nauczyć się żyć. „Mrówka, która wylęga się z jajka, wie już wszystko, co ma czynić i nigdy się nie omyli; ptak wylatujący z gniazda jest dojrzałym ptakiem; a starzec umiera płacząc, że nie zrozumiał

³⁶ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Dives in Misericordia*, Watykan 1980, nr 6, 7.

³⁷ Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 17–18.

swojego powołania³⁸. Zrozumienie tego powołania, a przede wszystkim jego realizacja, stanowi zadanie każdej osoby, która niejako permanentnie stanowi zarówno przedmiot, jak i podmiot wychowania.

Założenie to znajduje się u samych podstaw personalizmu, który w ludzkiej osobie upatruje punkt odniesienia wychowania. Można tu mówić o wyraźnym zacieśnianiu się granic pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, skoro stoją oni przed tym samym zadaniem, którego kres wyznacza właściwie dopiero śmierć. Pozostaje nim kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa na bazie tkwiących w każdej ludzkiej osobie potencjalności. Doceniając personalizm jako nurt myślowy bazujący na bazie integralnej wizji świata i człowieka podkreślić trzeba wyraźnie, iż odwołuje się on do założeń chrześcijańskich. Pomimo wciąż wysokiego odsetka Polaków deklarujących wiarę katolicką trudno przeoczyć, iż dosyć wyraźnie kwestionuje się dziś ściśle skorelowane z nią wątki antropologiczne czy aksjologiczne. Rozumienie sfery ludzkiej duchowości wyłaniające się z przestrzeni refleksji publicznej nie zawsze zdaje się być kompatybilne z jej ujęciem charakterystycznym dla personalizmu katolickiego. W jeszcze większym stopniu konstatację tę odnieść można do wyraźnych symptomów kontestacji typowych dla personalizmu świata uniwersalnych wartości związanych z ludzką naturą. W konsekwencji tych rozbieżności personalizm jawić może się niekiedy jako nurt krytyczny względem współczesności, co uwidacznia się choćby, jak zauważono wyżej, w przeciwstawianiu się kryzysowi moralnemu, religijnemu czy błędnym antropologiom. Dyskurs w tej kwestii mógłby być zapewne inspirujący, ale i nieprowadzący do jednoznacznych konkluzji. Wydaje się jednak, iż celem artykułu było przede wszystkim odniesienie się do tak ważnej dla współczesnego wychowania kwestii podmiotowości młodych ludzi. Ten cel, w pewnym przynajmniej stopniu, udało się zrealizować, kreśląc zarys założeń i celów, które przypisuje procesowi wychowania personalizm. System ten, odwołujący się do bezwzględnej wartości każdej ludzkiej osoby wyznacza wychowaniu zarówno realistyczną, jak i optymistyczną perspektywę. Uwzględniając wielowymiarowość człowieka zdaje się on wierzyć w jego osobowy potencjał, który domaga się niekwestionującego podmiotowości wychowanka wspierania go ze strony innych osób, a nie bezdusznych systemów. W świecie, w którym nie brak przejawów depersonalizacji konsekwentnie realizowane wychowanie personalistyczne, oparte na miłości i zaufaniu, jawi się jako jeden z ważnych czynników budowania ludzkiej przyszłości, w której uznawać się będzie podmiotowe aspiracje każdego bez wyjątku człowieka. Rezygnując ze świata uniwersalnie pojmowanych wartości i budowania ścisłych więzi społecznych człowiek nie odnajdzie prawdy o swoim osobowym bytowaniu, które kształtuje się jedynie na bazie relacji z innymi osobami, w tym i z osobą Boga. W zglobalizowanym i pluralistycznym świecie, pełnym sprzeczności i konfliktów

³⁸ W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski Kraków 1993, s. 56.

odwołanie się do kategorii osoby stanowić może fundament budowania nowych, opartych na podmiotowości osób, społeczeństw. W imię szacunku dla ludzkiej godności personalizm nie chce też rezygnować z wychowania utożsamianego z dialogiem ludzi realizujących swoje osobowe aspiracje. Wydaje się więc, iż pedagogika słusznie upatrywać może w personalizmie nurt myślowy wyznaczający jej nowe tory oraz inspiracje. Podobnie przecież jak w personalizmie, w samym centrum zainteresowań pedagogiki znajduje się człowiek i wiara w jego potencjał.

Bibliografia

- Arendt, *La crise de la culture*, Paris 1972.
- Bartnik C., *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin 2006.
- Bauman Z., *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa 2006.
- Bielski J., *Wychowanie i edukacja w personalizmie*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, K. Dziurzyński (red.), Józefów 2012.
- Bochenek K., *Bezpieczeństwo osoby a demokracja w kontekście personalizmu Jana Pawła II*, [w:] *Prawo i państwo. Wybrane zagadnienia*, D. Stasi, M. Bosak (red.), Rzeszów 2014.
- Bochenek K., „Być” czy „mieć”? „Mieć” czy „być”? [w:] *Przedsiębiorczość – perspektywą zmian*, K. Jaremczuk (red.), Rzeszów 2015.
- Frankl V., *Homo patiens*, tł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa 1971.
- Galarowicz J., *Być ziarnem pszenicznym. Nowa książeczka o człowieku*, Kęty 2006.
- Galkowski S., *Założenia, implikacje i konsekwencje antypedagogiki*, [w:] *W świecie dziecka*, B. Lachowska, M. Rygielski, (red.), Lublin 1999.
- Grzybek G., *Etyka rozwoju a pedagogika opiekuńcza*, Rzeszów 2013.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Jan Paweł II, *List Juvenum Patris w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, Watykan 1988.
- Jan Paweł II, *Encyklika Dives in Misericordia*, Watykan 1980.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Kiciński K., *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Mariański (red.), Kraków 2002.
- Klein T., *Jana Pawła II odczytanie biblijnego przesłania o Bożym miłosierdziu*, Pelplin 2008.
- Kowalczyk S., *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Lublin 2011.
- Kowalczyk S., *Polski personalizm współczesny*, [w:] *Personalizm polski*, M. Rusecki (red.), Lublin 2008.
- Leśniak K., *Arystoteles*, Warszawa 1989.
- Marcel G., *Homo viator*, tł. P. Lubicz, Warszawa 1959.
- Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006.
- Maritain J., *Bóg i nauka*, [w:] *Pisma filozoficzne*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1988.
- Maritain J., *Pisma filozoficzne*, tł. J. Fenrychowa, Kraków 1988.
- Puchalski G., *Edukacja w kontekście nowej ewangelizacji w nauczaniu Jana Pawła II*, Olsztyn 2002.
- Skrzydlewski P., *Błąd antropologiczny w teoriach społecznych*, [w:] *Błąd antropologiczny*, A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), Lublin 2003.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Szołtysek A., *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009.

Szymański M., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.

Śliwerski B., *Antypedagogika*, [w:] *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*, B. Śliwerski, T. Szkudlarek (red.), Kraków 1991.

Tarnas R., *Dzieje umysłowości zachodniej. Idee, które ukształtowały nasz światopogląd*, tł. M. Filipczuk, J. Roszkowski, Poznań 2002.

Warchoła A., *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] *Podmiot, osoba, tożsamość*, E. Pietrzak, A. Warchoła, Ł. Zaorski-Sikora (red.), Łódź 2007.

Wierzbicki A., *W ręku rady Jego*, „Resovia Sacra” 1994, nr 1.

Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Kraków 1986.

Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.

Życiński J., *Medytacje sokratejskie*, Lublin 1991.

Część III

**RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE
OBSZARY KSZTAŁCENIA,
WYCHOWANIA I OPIEKI**

Part III

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

Dr Tomasz Gosztyła

Uniwersytet Rzeszowski

Dr Elżbieta Trubiłowicz

Fundacja „Młyn Przemian”

POSTAWY RODZICIELSKIE SAMOTNYCH MATEK DZIECI Z AUTYZMEM ORAZ MATEK DZIECI NEUROTYPOWYCH

PARENTAL ATTITUDES OF SINGLE MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISM AND MOTHERS OF NEUROTYPICAL CHILDREN

Streszczenie

Kompetencje wychowawcze rodzica stają się szczególnie istotne w sytuacji, gdy wychowuje dziecko samotnie, ale także wtedy, kiedy rozwój dziecka jest niestandardowy. Podstawą tych kompetencji są właściwe postawy rodzicielskie. Celem badań była próba odpowiedzi na pytanie: czy postawy rodzicielskie samotnych matek dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu różnią się istotnie od postaw samotnych matek dzieci neurotypowych? W badaniu wzięło udział 51 matek dzieci z autyzmem oraz 32 matki dzieci o prawidłowym rozwoju. Zarówno w przypadku kobiet samodzielnie wychowujących dzieci ze spektrum autyzmu, jak i dzieci neurotypowe, ich postawy rodzicielskie charakteryzowały się niską autonomią i – równocześnie – wysoką niekonsekwencją. Ponadto, matki dzieci ze spektrum autyzmu cechowało nieco większe natężenie postawy ochraniającej oraz wymagającej. Stwierdzono także interesujące różnice dotyczące korelacji postaw rodzicielskich matek z obu grup z natężeniem określonych cech ich osobowości.

Słowa kluczowe: postawy rodzicielskie, samotne rodzicielstwo, zaburzenie ze spektrum autyzmu

Abstract

The parent's upbringing competencies become particularly important when he or she is bringing up a child alone but also when the child's development is nonstandard. The basis of these competencies is appropriate parental attitude. The aim of the study was to attempt to answer the question of whether or not parental attitudes of single mothers of children with autism spectrum disorders differ significantly from the attitudes of mothers of neurotypical children. The participants in the study were 51 mothers of children with autism and 32 mothers of children with normal development. Both in the case of single mothers bringing up children with autism spectrum disorders and in those bringing up neurotypical children, parental attitudes were characterized by autonomy and – at the same time – by high inconsistency. Moreover, mothers of children with autism spectrum disorders exhibited slightly higher intensity of protective–demanding attitude. The study also revealed interesting differences in the correlations of parental attitudes of mothers from both groups with the levels of particular personality traits.

Key words: parental attitudes, single parenting, autism spectrum disorder

Wprowadzenie

Zaburzenie ze spektrum autyzmu (ASD)¹ zaliczane jest do zaburzeń neuro-rozwojowych, a jego objawy dotyczą głównie deficytów w zakresie komunikacji społecznej oraz interakcji społecznych, a także ograniczonych, powtarzalnych wzorców zachowania, zainteresowań bądź aktywności². Autyzm ma poważne konsekwencje nie tylko dla funkcjonowania dotkniętej nim osoby, ale także jej rodziny, a przede wszystkim rodziców³. Wyzwanie to jest szczególnie duże, kiedy zmagają się z nim tylko jeden z nich. Najczęściej jest nim matka – w Polsce zdecydowana większość samotnych rodziców to kobiety⁴. Uwarunkowania samotnego macierzyństwa związane są zarówno z czynnikami naturalnymi (śmierć współmałżonka), jak i wolą jednego lub obojga partnerów, przy czym znacznie częstsze jest podłoże wolicjonalne⁵. Samotne macierzyństwo może być długotrwałe (np. w wyniku śmierci bądź rozvodu) lub czasowe (np. spowodowane wyjazdem partnera za granicę)⁶. Pociąga to za sobą postulat badań z udziałem samotnych matek dzieci ze spektrum autyzmu (ale także z innymi niepełnosprawnościami), celem uzyskania wiedzy przydatnej dla ich profesjonalnego wspierania. Ważnym elementem udzielanego wsparcia jest pomoc w rozwijaniu kompetencji wychowawczych w relacji z dzieckiem. Podstawowe znaczenie w tym kontekście mają właściwe postawy rodzicielskie.

Psychologiczne badania postaw rodzicielskich mają swoją długą tradycję⁷, a co za tym idzie, istnieje szereg ich ujęć i modeli. M. Ziemska w swojej często przywoływanej definicji określa postawę rodzicielską jako „występującą u rodziców tendencję do odczuwania dziecka, myślenia o nim i zachowania się – werbalnego lub niewerbalnego – w pewien określony sposób wobec niego”⁸. Postawy rodzicielskie mogą się różnić kierunkiem (pozytywne – negatywne) oraz siłą (natężeniem

¹ W tekście posługujemy się zamiennie uproszczonym terminem „autyzm”.

² C. D. Wills, *DSM-5 and Neurodevelopmental and Other Disorders of Childhood and Adolescence*, „Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law” 2014, nr 42, s. 166–167.

³ M. J. Altieri, S. von Kluge, *Searching for acceptance: Challenges encountered while raising a child with autism*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability” 2009, nr 34, s. 142–152; E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa 2012.

⁴ M. Raclaw, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, s. 33.

⁵ M. Raclaw, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo...*, dz. cyt., s. 10; T. Kitanović, *Phenomenon of divorce in the modern world*, „Balkan Social Science Review”, nr 6, s. 7–19.

⁶ M. Raclaw, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo...*, dz. cyt., s. 10.

⁷ A. Roe, *Early determinants of vocational choice*, „Journal of Counseling Psychology” 1957, nr 3, s. 212–217; M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973; J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986, s. 197–198; M. Płopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, s. 265–276.

⁸ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 168.

postawy)⁹. Większość modeli postaw rodzicielskich ujmuje takie wymiary, jak: akceptacja, wymagania, autonomia oraz ochranianie, traktując je, jako od siebie niezależne kontinua¹⁰.

Szczególnie interesujące i ważne z aplikacyjnego punktu widzenia wydają się być badania postaw rodzicielskich wobec dzieci o niestandardowym rozwoju, zwłaszcza w chwili obecnej, kiedy zaburzenia neurorozwojowe diagnozowane są coraz częściej¹¹. I tak, przykładowo, negatywne postawy rodzicielskie mogą prowadzić do niewłaściwych sposobów radzenia sobie z niepełnosprawnością dziecka, np. poprzez nadmierną bliskość (symbiozę), wyręczanie, czy też dystansowanie się od niego, bądź nawet odrzucenie¹². Wstępne wyniki badań 50 samotnych matek dzieci ze spektrum autyzmu zostały już opublikowane¹³. Analizując postawy rodzicielskie badanych kobiet, stwierdzono brak autonomii oraz postawę niekonsekwentną. Badane rysowały obraz swojego rodzicielstwa jako najważniejszej, wypełniającej wszystko, „definiującej je” dziedziny życia, a ich stosunek do dzieci był zmienny, zależny m.in. od chwilowego nastroju. Postawa akceptacji (kluczowa dla rozwoju dziecka, a przeciętnie nasiloną w badanej grupie) wiązała się z takimi cechami osobowości, jak ekstrawersja i ugodowość. Postawa niekonsekwentna z kolei korelowała ujemnie z ekstrawersją, ugodowością i otwartością na nowe doświadczenia, zaś pozytywnie z sumiennością (co było szczególnie intrygujące). Pojawia się pytanie, czy jest to „specyfika” samotnego wychowywania dziecka z autyzmem (jak wstępnie zakładano, głównie w odniesieniu do postawy autonomii), czy może samotnego rodzicielstwa w ogóle? W porównaniu do opublikowanego już projektu, dodano wyniki uzyskane przez jedną matkę dziecka z autyzmem i 32 matki dzieci neurotypowych, które stanowiły grupę porównawczą. Opracowanie stanowi próbę odpowiedzi na pytanie badawcze, czy postawy rodzicielskie samotnych matek dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu różnią się istotnie od postaw samotnych matek dzieci neurotypowych? Tego typu informacje byłyby przydatne przy projektowaniu specjalistycznych

⁹ M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, dz. cyt., s. 245.

¹⁰ Por.: A. Roe, M. Siegelman, *A Parent-Child Relations Questionnaire*, „Child Development” 1963, nr 2, s. 355–369; M. Braun-Galkowska, *Poznawanie systemu rodzinnego*, Lublin 2007, s. 20; M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979, s. 182.

¹¹ D. E. Schendel, C. DiGuseppi, L. A. Croen, M. D. Fallin, P. L. Reed, L. A. Schieve, ... M. Yeargin-Allsopp, *The Study to Explore Early Development (SEED): A Multisite Epidemiologic Study of Autism by the Centers for Autism and Developmental Disabilities Research and Epidemiology (CADDRE) Network*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2012, nr 42, s. 2121–2140.

¹² Por. M. Shobana, C. Saravanan, *Comparative Study on Attitudes and Psychological Problems of Mothers towards Their Children with Developmental Disability*, „East Asian Archives of Psychiatry” 2014, nr 24, s. 17.

¹³ T. Gosztyła, E. Trubiłowicz, *Samotne rodzicielstwo w doświadczeniu matek dzieci z autyzmem*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2017, nr 35, s. 63–74.

programów wsparcia wobec kobiet samotnie wychowujących zarówno dzieci i młodzież ze spektrum autyzmu, jak i – w uzasadnionych przypadkach – dzieci neurotypowe.

Metodologia badań

Realizując projekt, wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. Skalę Postaw Rodzicielskich (SPR) w wersji dla matek, opracowaną przez M. Plope¹⁴. Skala pozwala na pomiar następujących postaw względem dziecka: akceptacji-odrzućenia, autonomii, postawy ochraniającej, wymagającej oraz niekonsekwentnej.
2. Kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym, zawierający pytania o wiek dziecka (dzieci), ocenę sytuacji materialnej i zawodowej oraz ocenę otrzymywanego wsparcia.
3. Polską adaptację testu Ten Item Personality Inventory (TIPI) - TIPI-PL¹⁵, celem kontroli natężenia cech osobowości badanych, ujmowanych w modelu tzw. Wielkiej Piątki, a więc – ekstrawersji, stabilności emocjonalnej, ugodowości, sumienności i otwartości na doświadczenie¹⁶.

W badaniu wzięło udział 51 samotnych matek dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu oraz 32 samotne matki dzieci neurotypowych. Przed podjęciem jakichkolwiek działań diagnostycznych projekt uzyskał pozytywną opinię Komisji Bioetycznej Lubelskiej Izby Lekarskiej. Wszystkie badane samotne matki dzieci ze spektrum autyzmu były pod opieką instytucji wspierających rozwój dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością oraz integracyjnych i specjalistycznych placówek edukacyjnych, natomiast samotne matki dzieci neurotypowych korzystały ze wsparcia specjalistycznych poradni rodzinnych. Badania były anonimowe, a udział w nich całkowicie dobrowolny. Każda z matek otrzymywała zestaw narzędzi badawczych w kopercie (którą później zaklejała), z pisemną instrukcją wyjaśniającą, w jakim celu realizowany jest projekt.

W grupie matek dzieci z autyzmem 24 kobiety miały jedno dziecko, 12 dwójkę dzieci, 9 trójkę, 5 – czwórkę dzieci. Jedna z badanych nie udzieliła tej informacji. Jeśli chodzi o matki dzieci neurotypowych, 15 miało jedno dziecko, 9 dwoje dzieci, 6 trójkę dzieci, 2 – czwórkę dzieci. Wiek dzieci z autyzmem wynosił od 2 do 24 lat, przy dominancie 8 lat i medianie równej 10 lat. Wiek dzieci neurotypowych wahał się od 7 miesięcy do 28 lat, przy dominancie 7 lat i medianie wynoszącej 10 lat.

¹⁴ M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Kraków 2008, s. 235–256.

¹⁵ A. Sorokowska, A. Słowińska, A. Zbieg, P. Sorokowski, *Polska adaptacja testu Ten Item Personality Inventory (TIPI) – TIPI-PL – wersja standardowa i internetowa*, Wrocław 2014.

¹⁶ R.R. McCrae, P.T. Costa, *Personality trait structure as a human universal*, "American Psychologist" 1997, nr 52, s. 509–516.

Wyniki badań

W tabeli 1 zebrano podawane przez matki czynniki braku zaangażowania ojca w wychowanie i opiekę nad dzieckiem, czyli *de facto* przyczyny osamotnienia badanych.

Tabela 1. Podawane przez matki dzieci z autyzmem i matki dzieci neurotypowych przyczyny braku zaangażowania ojca w wychowanie i opiekę nad dzieckiem (dziećmi)

Przyczyny braku zaangażowania ojca w wychowanie i opiekę nad dzieckiem (dziećmi)	Matki dzieci z autyzmem		Matki dzieci neurotypowych		Razem	
	L.	%	L.	%	L.	%
Rozwód	12	23,53	5	15,63	17	20,48
Separacja	4	7,84	11	34,38	15	18,07
Samotne macierzyństwo (matka nigdy nie była w związku z ojcem)	4	7,84	5	15,63	9	10,84
Śmierć ojca	6	11,76	2	6,25	8	9,64
Brak jakiegokolwiek kontaktu	7	13,73	1	3,13	8	9,64
Odejście do innej kobiety	6	11,76	1	3,13	7	8,43
Odejście z powodu niepełnosprawności dziecka	7	13,73	-	-	7	8,43
Stały pobyt ojca za granicami Polski	3	5,88	-	-	3	3,61
Odebranie władzy rodzicielskiej ojcu	1	1,96	1	3,13	2	2,41
Brak danych	1	1,96	6	18,75	7	8,43

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela 2. Ocena sytuacji materialnej rodziny dokonana przez matki dzieci ze spektrum autyzmu i dzieci neurotypowych

Ocena sytuacji materialnej rodziny	Matki dzieci z autyzmem		Matki dzieci neurotypowych		Razem	
	L.	%	L.	%	L.	%
Bardzo dobra	10	19,61	1	3,13	11	13,25
Dobra	11	21,57	6	18,75	17	20,48
Przeciętna	22	43,14	23	71,88	45	54,22
Zła	4	7,84	-	-	4	4,82
Bardzo zła	3	5,88	2	6,25	5	6,02
Brak danych	1	1,96	-	-	1	1,21

Źródło: wyniki badań własnych

Matki dzieci z autyzmem częściej były po rozwodzie (prawie co czwarta matka z tej grupy), a matki dzieci neurotypowych – w separacji. Matki dzieci ze spektrum autyzmu częściej wspominały o odejściu męża (partnera) albo z powodu niepełnosprawności dziecka, albo, po prostu, do innej kobiety (ogółem na taką przyczynę wskazywało ok. 25% badanych). Częściej także wspominały o braku jakiegokolwiek kontaktu z ojcem swojego dziecka, czy też o jego stałym pobycie za granicą.

Tabela 2 prezentuje ocenę sytuacji materialnej rodziny dokonaną przez badane z dwóch wyróżnionych grup.

Niewiele ponad 41% matek dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu oceniało sytuację materialną swojej rodziny jako bardzo dobrą i dobrą, 43% jako przeciętną, zaś ok. 14% jako złą lub bardzo złą. W grupie matek dzieci neurotypowych bardzo dobrze i dobrze oceniało kondycję finansową blisko 29% badanych, przeciętnie – prawie 72%, natomiast ok. 6% bardzo źle.

Porównanie sytuacji zawodowej matek dzieci ze spektrum autyzmu oraz dzieci neurotypowych zawiera tabela 3.

Tabela 3. Sytuacja zawodowa badanych matek

Sytuacja zawodowa	Matki dzieci z autyzmem		Matki dzieci neurotypowych		Razem	
	L.	%	L.	%	L.	%
Praca w pełnym wymiarze etatu	16	31,37	19	59,38	35	42,17
Praca w niepełnym wymiarze etatu	6	11,76	2	6,25	8	9,64
Praca w ramach umowy o dzieło bądź umowy zlecenia	4	7,84	1	3,13	5	6,02
Bezrobocie	21	41,18	5	15,63	26	31,33
Emerytura	3	5,88	-	-	3	3,61
Inne*	-	-	4	12,50	4	4,82
Brak odpowiedzi	1	1,96	1	3,13	2	2,41

* Pod kategorią „Inne”, kryły się: „urlop rodzicielski” oraz „praca dorywcza”.

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela 4. Porównanie nasilenia cech osobowości badanych matek

Cechy osobowości	Matki dzieci z autyzmem		Matki dzieci neurotypowych		<i>t</i>	df	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Ekstrawersja	4,37	2,14	6,065	1,40	-3,918	79	0,000
Ugodowość	5,33	1,52	5,84	1,028	-1,640	79	0,105
Sumienność	3,04	1,82	5,73	1,18	-7,314	79	0,000
Stabilność emocjonalna	4,43	1,71	4,16	1,49	0,721	79	0,473
Otwartość na doświadczenie	4,52	1,55	4,97	1,26	-1,351	79	0,180

Źródło: wyniki badań własnych

Ponad 40% badanych matek dzieci ze spektrum autyzmu nie pracowało, analogiczna sytuacja dotyczyła blisko 16% matek dzieci neurotypowych.

Natężenie cech osobowości matek z obu grup, mierzonych TIPI-PL, zestawiono w tabeli 4. Matki dzieci neurotypowych prezentowały wyższy poziom ekstrawersji oraz sumienności.

Badane kobiety były proszone o ocenę otrzymywanego wsparcia w wychowaniu i opiece nad swoim potomstwem (tzw. wsparcie nieformalne). Oceniały pomoc ze strony ojca swojego dziecka (dzieci), rodziców – swoich i ojca, innych członków rodziny oraz przyjaciół. Wyniki zebrano w tabeli 5.

Tabela 5. Ocena otrzymywanego wsparcia w wychowaniu i opiece nad dzieckiem (dziećmi)

Wsparcie	Matki dzieci z autyzmem		Matki dzieci neurotypowych		<i>t</i>	df	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Ze strony ojca dziecka (dzieci) z autyzmem	2,98	2,97	3,46	3,25	-0,670	77	0,505
Ze strony rodziców	6,65	3,27	7,22	2,91	-0,761	76	0,449
Ze strony rodziców ojca dziecka (dzieci)	2,16	2,42	2,78	3,03	-0,987	76	0,327
Ze strony innych członków rodziny	3,43	2,91	4,76	2,86	-1,882	74	0,064
Ze strony przyjaciół	4,10	3,18	4,40	2,53	-0,414	74	0,680

* ocena dokonywana na skali 10-punktowej, gdzie 1 oznacza całkowity brak wsparcia, a 10 – bardzo duże wsparcie

Źródło: wyniki badań własnych

Nie stwierdzono żadnych, statystycznie istotnych różnic, jeśli chodzi o ocenę nieformalnego wsparcia w wychowaniu i opiece nad dziećmi, pomiędzy samotnymi matkami z dwóch wyróżnionych grup.

W tabeli 6 porównano postawy rodzicielskie matek dzieci ze spektrum autyzmu oraz dzieci neurotypowych. Ich odniesienie do norm stenowych znajduje się w tabeli 7.

Tabela 6. Postawy rodzicielskie matek dzieci z ASD i dzieci neurotypowych

Postawa rodzicielska	Matki dzieci z autyzmem		Matki dzieci neurotypowych		<i>t</i>	df	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Akceptacji-odrzućenia	43,96	6,92	46,00	3,71	-1,51	80	0,135
Autonomii	36,61	7,61	39,06	5,73	-1,55	80	0,125
Ochroniająca	34,92	9,30	29,64	9,36	2,48	80	0,015
Wymagająca	33,43	8,63	28,61	8,47	2,47	80	0,016
Niekonsekwentna	26,06	11,33	24,10	7,19	0,86	80	0,391

Źródło: wyniki badań własnych

Matki dzieci z autyzmem prezentowały postawy bardziej ochraniające i bardziej wymagające wobec własnych dzieci.

Tabela 7. Uzyskane przez matki wyniki stenowe w SPR, przeliczane na podstawie median wyników surowych poszczególnych podskal

Postawa rodzicielska	Matki dzieci z autyzmem		Matki dzieci neurotypowych	
	Mediana	Sten	Mediana	Sten
Akceptacji-odrzućenia	46	6	46	6
Autonomii	36	4	38	4
Ochraniająca	37	5	29	3
Wymagająca	34	6	27	5
Niekonsekwentna	26	7	25	7

Źródło: wyniki badań własnych

Bazując na wynikach stenowych, postawy rodzicielskie matek dzieci ze spektrum autyzmu można opisać następująco: przeciętne nasilenie postawy akceptującej, umiarkowanie właściwe postawy ochraniającej i wymagającej, brak autonomii oraz postawę niekonsekwentną (niewłaściwą) (por. Gosztyła i Trubiłowicz, 2017). Postawy matek dzieci neurotypowych są podobne – w grupie tej stwierdzono przeciętne nasilenie postawy akceptującej, właściwe postawy ochraniającej, umiarkowanie właściwe wymagającej, brak autonomii oraz niekonsekwencję.

Warto dodać, że w grupie matek dzieci z autyzmem postawa akceptacji-odrzućenia wobec dziecka korelowała pozytywnie ze wsparciem ze strony ojca dziecka (r -Pearsona = 0,319; p = 0,022). Im wyżej matka oceniała zaangażowanie ojca w wychowanie i opiekę nad dzieckiem z autyzmem, tym bardziej akceptującą postawę prezentowała wobec dziecka. W grupie samotnych matek dzieci neurotypowych tego typu korelacji nie stwierdzono.

W tabelach 8 i 9 zebrano współczynniki korelacji między wynikami w SPR i TIPI-PL uzyskanymi przez matki dzieci ze spektrum autyzmu i matki dzieci neurotypowych.

Tabela 8. Współczynniki korelacji r Pearsona między uzyskanymi przez matki dzieci ze spektrum autyzmu a wynikami w SPR i TIPI-PL

	Postawa akceptacji-odrzućenia	Postawa autonomii	Postawa ochraniająca	Postawa wymagająca	Postawa niekonsekwentna
Ekstrawersja	.30*	-.00	-.28	-.41**	-.36*
Ugodowość	.32*	.17	-.19	-.53***	-.40**
Sumienność	-.02	.11	-.11	.20	.26
Stabilność emocjonalna	-.09	.19	-.12	.22	.20
Otwartość na doświadczenie	.16	.03	-.37**	-.38**	-.33*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Źródło: wyniki badań własnych

Tabela 9. Współczynniki korelacji *r* Pearsona między uzyskanymi przez matki dzieci neurotypowych a wynikami w SPR i TIPI-PL

	Postawa akceptacji-odrzużenia	Postawa autonomii	Postawa ochraniająca	Postawa wymagająca	Postawa niekonsekwentna
Ekstrawersja	.08	.35	-.26	-.26	.13
Ugodowość	.12	.06	-.13	-.17	-.38*
Sumienność	.41*	.22	-.07	-.23	-.28
Stabilność emocjonalna	.23	.48**	-.50**	-.44	-.44*
Otwartość na doświadczenie	-.07	.43*	-.70***	-.44	.07

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Źródło: wyniki badań własnych

W grupie matek dzieci z autyzmem postawa akceptacji wobec dziecka korelowała z ekstrawersją i ugodowością, zaś w grupie matek dzieci neurotypowych – z sumiennością. Postawa rodzicielskiej autonomii w tej drugiej grupie występowała ze stabilnością emocjonalną oraz otwartością na doświadczenie, z kolei w przypadku matek dzieci ze spektrum autyzmu nie stwierdzono żadnych istotnych korelacji. Postawa ochraniająca w grupie matek dzieci z autyzmem korelowała ujemnie z otwartością na doświadczenie, zaś w przypadku matek dzieci neurotypowych, również negatywnie – z otwartością na doświadczenie (szczególnie silna korelacja) oraz ze stabilnością emocjonalną. Postawa wymagająca korelowała ujemnie z ekstrawersją, ugodowością i otwartością na doświadczenie, ale wyłącznie w przypadku matek dzieci ze spektrum autyzmu. Stwierdzono także ujemne korelacje postawy niekonsekwentnej z ugodowością (współwystępowanie stwierdzono w dwóch grupach samotnych matek) oraz – wyłącznie w grupie matek dzieci ze spektrum autyzmu – z ekstrawersją i otwartością na doświadczenie, oraz – wyłącznie w grupie matek dzieci neurotypowych – ze stabilnością emocjonalną.

Podsumowanie

Zarówno w przypadku samotnych matek dzieci z autyzmem, jak i dzieci neurotypowych, ich postawy rodzicielskie cechowała niska autonomia i – równocześnie – wysoka niekonsekwencja. Zatem matki te z jednej strony miały niską tolerancję dla samodzielności i „prywatności” swoich dzieci, a z drugiej ich stosunek do nich był zmienny, labilny, zależny od wielu (także doraźnych) czynników – jak np. okoliczności, czy nastroj. Z ostrożnością można założyć, że tego typu konstelacja postaw rodzicielskich nie jest typowa wyłącznie dla samotnych matek dzieci ze spektrum autyzmu. Matki te z kolei cechowało nieco większe natężenie postawy

ochraniającej (co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę sytuację kliniczną dziecka) oraz wymagającej, niemniej mieściły się one w normie. Wynik ten jest spójny z rezultatami uzyskanymi przez A. Jankowską i in.¹⁷ – w ich badaniach matki dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym (mpdz), w porównaniu do matek dzieci o prawidłowym rozwoju, również prezentowały postawy bardziej ochraniające i wymagające.

Warto zwrócić uwagę na interesujące różnice dotyczące korelacji postaw rodzicielskich matek z obu grup z natężeniem określonych cech ich osobowości. Najkorzystniejsza dla dziecka postawa akceptacji, w przypadku matek dzieci z autyzmem korelowała z ekstrawersją i ugodowością, a w przypadku matek dzieci neurotypowych wyłącznie z sumiennością. Z kolei niekorzystna postawa niekonsekwentna, w grupie matek dzieci ze spektrum autyzmu, wiązała się (ujemnie) z ekstrawersją, ugodowością oraz otwartością na doświadczenie, zaś w przypadku rodziców dzieci neurotypowych stwierdzono tu negatywne korelacje dotyczące ugodowości oraz stabilności emocjonalnej. W grupie matek dzieci z autyzmem nie stwierdzono żadnych istotnych korelacji natężenia postawy autonomii z cechami osobowości badanych, z kolei w przypadku matek dzieci o prawidłowym rozwoju żadne istotne korelacje nie występowały w przypadku postawy wymagającej.

Z uwagi na niewielkie liczebności grup, wyniki należy uogólniać z ostrożnością, niemniej mogą one stanowić wskazówki dla psychologów, pedagogów, terapeutów oraz pracowników socjalnych, zawodowo wspierających samotne matki. Bazując na rezultatach badań, w odniesieniu do kobiet z obu grup wskazana jest praca nad autonomią i konsekwencją w relacji z dzieckiem. Brak konsekwencji i ograniczanie samodzielności bardzo utrudniają kształtowanie dojrzałej osobowości, co jest celem procesu wychowania¹⁸, znacznie ograniczają także realizację zaleceń terapeutycznych w odniesieniu do dzieci ze spektrum autyzmu.

W przypadku matek dzieci z autyzmem, ekstrawersja, ugodowość i otwartość na doświadczenie, jawią się jako szczególnie korzystny układ cech osobowości, które warto wzmocnić w procesie poradnictwa, czy też, we wskazanych przypadkach – terapii. Rozwijanie umiejętności ekspresji emocji i otwarcia na relacje z innymi stwarza zarówno większe możliwości redukcji napięć, jak i uzyskania wsparcia¹⁹, co jest niezbędne w trudach samotnego wychowywania dziecka z zaburzeniem rozwoju. Natomiast ugodowość i otwartość na nowe doświadczenia

¹⁷ A. Jankowska, A. Włodarczyk, C. Campbell, S. Shaw, *Parental attitudes and personality traits, self-efficacy, stress, and coping strategies among mothers of children with cerebral palsy*, „Health Psychology Report” 2015, nr 3, s. 246–259.

¹⁸ Por.: M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994, s. 14–15.

¹⁹ Por.: J. H. Amirkhan, R. T. Risinger, R. J. Swickert, *Extraversion: A “Hidden” Personality Factor in Coping?*, „Journal of Personality” 1995, nr 63, s. 189–212; J. K. Connor-Smith, C. Flachsbart, *Relations Between Personality and Coping: A Meta-Analysis*, „Journal of Personality & Social

są cechami ułatwiającymi funkcjonowanie matki dziecka z autyzmem, ponieważ często zachowuje się ono niestandardowo. Matce łatwiej jest wtedy zaakceptować dziecko i swoją sytuację, co stabilizuje ją emocjonalnie i zwiększa możliwości konsekwencji w podejmowanych działaniach.

Z kolei w przypadku matek dzieci neurotypowych, inaczej niż w przypadku matek dzieci ze spektrum autyzmu, postawa akceptacji wobec dziecka łączy się z cechą sumienności, czyli zdolności do organizacji i planowania swoich działań w połączeniu z wysoką motywacją. Dla tych kobiet podstawowym problemem są trudy samotnego rodzicielstwa. Jeśli, dzięki sumienności, daje się jej łatwiej unieść, łatwiej też o akceptację dziecka.

Na zakończenie trzeba podkreślić, że podstawowym wspólnym mianownikiem dla uczestniczek badań jest ich samotne rodzicielstwo. Jak wyraziły w ankietach, nie otrzymują od ojca dziecka w zasadzie żadnej pomocy (albo też jest ona znikoma). Może to być przyczynkiem do spojrzenia na potrzeby osamotnionych matek przez pryzmat doświadczanego przez nie braku wsparcia i samotności, a nie jedynie poprzez ewentualne dysfunkcje, z którymi zmagają się ich dzieci.

Bibliografia

- Altieri M. J., von Kluge S., *Searching for acceptance: Challenges encountered while raising a child with autism*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability” 2009, nr 34.
- Amirkhan J. H., Risinger R. T., Swickert R. J., *Extraversion: A „Hidden” Personality Factor in Coping?*, „Journal of Personality” 1995, nr 63.
- Braun-Gałkowska M., *Poznanawanie systemu rodzinnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 1994.
- Connor-Smith J. K., Flachsbart C., *Relations Between Personality and Coping: A Meta- Analysis*, „Journal of Personality & Social Psychology” 2007, nr 93.
- Gosztyła T., Trubiłowicz E., *Samotne rodzicielstwo w doświadczeniu matek dzieci z autyzmem*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2017, nr 35.
- Jankowska A., Włodarczyk A., Campbell C., Shaw S., *Parental attitudes and personality traits, self-efficacy, stress, and coping strategies among mothers of children with cerebral palsy*, „Health Psychology Report” 2015, nr 3.
- Kitanović T., *Phenomenon of divorce in the modern world*, „Balkan Social Science Review” 2015, nr 6.
- McCrae R. R., Costa P. T., *Personality trait structure as a human universal*, „American Psychologist” 1997, nr 52.
- Pisula E., *Rodzice dzieci z autyzmem*, PWN, Warszawa 2012.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Račla M., Trawkowska D., *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1986.

- Roe A., *Early determinants of vocational choice*, „Journal of Counseling Psychology” 1957, nr 3.
- Roe A., Siegelman M., *A Parent-Child Relations Questionnaire*, „Child Development” 1963, nr 2.
- Schendel D. E., DiGuseppi C., Croen L. A., Fallin M. D., Reed P. L., Schieve L. A.,... Yeargin-Allsopp M., *The Study to Explore Early Development (SEED): A Multisite Epidemiologic Study of Autism by the Centers for Autism and Developmental Disabilities Research and Epidemiology (CAD-DRE) Network*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2012, nr 42, s. 2121–2140.
- Shobana M., Saravanan C., *Comparative Study on Attitudes and Psychological Problems of Mothers towards Their Children with Developmental Disability*, „East Asian Archives of Psychiatry” 2014, nr 24.
- Sorokowska A., Słowińska A., Zbieg A., Sorokowski P., *Polska adaptacja testu Ten Item Personality Inventory (TIPI) – TIPI-PL – wersja standardowa i internetowa*, WrocLab, Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2014.
- Wills C. D., *DSM-5 and Neurodevelopmental and Other Disorders of Childhood and Adolescence*, „Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law” 2014, nr 42.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1986.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

Dr Zofia Frączek

Uniwersytet Rzeszowski

CHILD'S RIGHTS AND THEIR RESPECTING IN PERCEPTION OF TEACHERS

PRAWA DZIECKA I ICH RESPEKTOWANIE W PERCEPCJI NAUCZYCIELI

Abstract

The human of XXI century gained a lot in many scientific fields. He modernized many areas of social life, but it needs to be pointed that he was not able to eliminate some of social problems like for example violation of child's rights. Studies conducted in different countries by people interested in this case show many, at times even dramatic examples of child's rights violation. This phenomenon concerns countries in phase of development as well as those, with high level of industrialization. The only difference is the form of violation. Extraordinarily high expectations concerning respect for the child's rights are directed to teachers and educators, who as professionals, should present an example of respecting child's rights and share their knowledge with people whose experience is short. Presented article shows historical aspect of shaping child's rights, as well as results of author's research. It is a source of knowledge for teachers, concerning not only documents and organizations guarding child's rights but also essence of those rights – their respecting and abuses.

Key words: child's rights, respecting child's rights, teacher.

Streszczenie

Człowiek XXI wieku osiągnął bardzo dużo w dziedzinie wielu dyscyplin naukowych. Zmodernizował liczne obszary życia społecznego, ale trzeba zauważyć, że niektórych problemów społecznych nie udało mu się wyeliminować. Należy do nich kwestia łamania praw dziecka. Badania prowadzone w wielu krajach przez gremia zainteresowane tą problematyką odsłaniają liczne, niekiedy wręcz dramatyczne przykłady naruszania praw przysługujących dzieciom. Problem ten dotyczy zarówno krajów rozwijających się, jak i wysoko uprzemysłowionych, różne są jedynie formy łamania tych praw. Szczególnie wysokie oczekiwania w zakresie respektowania praw dziecka kieruje się wobec profesjonalistów – nauczycieli, wychowawców, którzy jako zawodowcy powinni być przykładem przestrzegania praw dzieci oraz dzielić się swoją wiedzą w tym zakresie z osobami mniej doświadczonymi. Prezentowany materiał ukazuje rys historyczny kształtowania się praw dziecka, a także wyniki badań własnych przybliżających wiedzę nauczycieli na temat dokumentów oraz organizacji chroniących prawa dziecka, a także samych tych praw – ich przestrzegania i łamania.

Słowa kluczowe: prawa dziecka, respektowanie praw dzieci, nauczyciel

Introduction

The XXI century brought a rapid development in science and technology. It gave opportunity to ease everyday life. Among facilities, there are many of them addressed to children and youth. The media entice young recipients with great diversity of products. It is believed that all of this is made to satisfy their needs. So it is hard to imagine that at the same time those young people experience violation of their rights, physical violence and mental abuse.

Ellen Key called the last XX century as “the century of child”. However it turned out that this time was not as fortunate for children as it was implied. It is worth recalling some painful war experiences of very young people like famine, homelessness, diseases, orphanhood or life in concentration camps, which sometimes ended in death¹. The time after war also brought many examples of child’s rights violation in different countries- phenomena of physical or sexual violence, mental abuse, trafficking of children, forcing them to hard work. For many years UNICEF conducts researches and compares statistical data, which present situation of children around the world. The results show that even in western countries like Canada, Germany, Ireland, Great Britain or USA, many children live on level below national standards².

Even if Convention of Child’s Rights was signed by all countries in the world, the rights are still being violated, including the basic right- right to live in dignity. Difficult material circumstances are one of its reasons as well as armed conflicts, epidemics (for example Ebola, Malaria, Tuberculosis, AIDS). The cause of inequality is also traditional patriarchy system, which makes it impossible for many girls and boys to gain an equal access to education.

Examples of violating child’s rights seem to be in conflict with the idea of civilized XXI century. It is still an unresolved problem of modern societies. In spite of existence of special rights system concerning children and activity of many world organizations fighting with injustice, the rights of children are still being violated and adults are responsible for this situation.

Formation of child’s rights – historical aspect

Child’s rights are considered as a list of rights that have sources in current civil rights. Those rights describe the child’s status in country, society and family³.

¹ Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo obszary znane i nieznanne*, (w:) *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, Kraków 1999, s. 109–111.

² Kantowicz E., *Ochrona praw dziecka w kontekście działalności UNICEF*, Warszawa 1996, s. 164.

³ Balcerek M., *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 25.

Children, because of their social status cannot take legal action, so their parents are responsible for their lot.

Through the centuries aspect of child and his civil rights was completely omitted. The essential cause of this situation was the fact, that position of children in social hierarchy was very low. Instead of needs of the youngest society members, the government was concentrated on their drawbacks. At the end of XIX century there was ventured an attempt of introduction an international system, which was to establish protection of human and child's rights⁴.

Referring to the past times we may say that a real turning point in evolution of child's protection was the emperor's Walentynian I abolition of the father's law about deciding if the child can live or not (365 AD)⁵. Needless to say that prohibition of killing and discarding children helped in development of child's rights, however treatment of children was through centuries extremely unjust.

At ancient times, children were their parents' possession. The ancient time of Hellens, Greece and Rome considered infanticide not only as compatible with the theoretical and philosophical system but also a good way to dispose of unwanted children. In ancient Rome children were given under absolute authority of their father. He was able to abandon, kill or sell his children to captivity⁶.

During middle ages time and some later ages, people though that child is only a "material" for human and it needs a strict treating and ruthless discipline, because this is the only way to become a valuable human being. There were born many children but only some of them had opportunity to survive few years. Not only because of sanitary conditions but also because of lack of proper care. Children were treated as a cheap labour force and relations between children and parents were based on common law. A huge influence on human's life in the middle ages had Christian Church and Orthodox Church. These religious organisations were establishing the norms, according to which families of that time were living. Legally vested power of father and husband was still current and illegitimate children and legitimate ones were not treated equally. Punishing and incarcerating children and youth is an interesting aspect. Throughout the middle ages, the youngest members of society were incarcerated with adults in dungeons where hygienic terms were terrible. This situation changed in XVIII century thanks to activity of Parisian Parliament. In XIX appeared a principle assuming that children should be treated by law differently from adults.

At the turn of XVIII and XIX century in the Enlightenment philosophy appeared a conviction that a child needs special care and security. Significant meaning at the beginning of XIX century had Napoleonic Code, including law regulations

⁴ Balcerek M., *Międzynarodowa ochrona dziecka*, Warszawa 1988, s. 56.

⁵ Szymańczak M., *Od prawa do życia do prawa do samostanowienia (o ewolucji praw przyznawanych dziecku)*, [w:] *Dziecko i jego prawa*, red. E. Czyż, Warszawa 1992, s. 7.

⁶ Balcerek M., *Międzynarodowa ochrona dziecka...*, dz. cyt., s. 43.

according to which children has the same rights as adults and parents are obliged to respect those rights, take care of children and provide them upbringing. This set of principles had some influence on line of thinking about child's rights during later ages⁷.

In Chicago, in 1900 the first juvenile court was established. In Belgium, in 1913 took place the 1st International Congress of Childcare. In 1920 the *Union Internationale de Secours aux Enfants – UISE* began its functioning. In the middle of XX century in well-developed and developing countries spread an idea of protecting child's rights, and this is why the legislation concerning children appeared⁸.

On 11 December 1946, United Nations General Assembly instituted UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund. A month before establishing UNICEF, another important organization started activity – UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Its aim is combating phenomenon of discrimination at school, development of education, children's upbringing in responsibility for peace⁹.

An essential file established on 10 December 1948 by the United Nations General Assembly in Paris was a Universal Declaration of Human Rights. It is one of enlargements to the Geneva Convention. One of its main resolutions is that children are entitled to use the same social protection, no matter what is their origin¹⁰.

A Convention on the Rights of the Child established by the United Nations General Assembly on 20 November 1959 has significant meaning concerning child's rights protection. Its basic aim was realisation of assumption that adults should give children all the best they possess, provide happy childhood and using available declarations and rights¹¹.

On 7 July 1978, Poland as a Convention on the Rights of the Child's initiator, proposed its project. The discussion about its introduction lasted 11 years. It was legislated without doubts on 20 November 1989 during United Nations General Assembly. The catalogue of child's rights consists of civil, social, cultural and also political rights (for elder children). Children were not given economical rights so they were left in the custody of adults. Summing up, it is worth noticing that the XX century did not present as the century of children (according to wishes of great humanists) but it certainly was a century of significant activity for child's rights protection.

Among presented international organizations protecting child's rights, also the WHO (World Health Organization) should be noticed. Its domicile is situated in Geneva and currently it has 194 countries in membership. It functions within

⁷ Tamże, s. 50.

⁸ Szymańczak M., *Od prawa do życia do prawa do samostanowienia...*, dz. cyt., s. 8.

⁹ Łopatka A., *Konwencja Praw Dziecka w Polsce*, [w:] *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka Kraków 1999, s. 18.

¹⁰ Szymańczak M., *Od prawa do życia do prawa do samostanowienia...*, dz. cyt., s. 11–13.

¹¹ Klafkowski A., *Prawo międzynarodowe publiczne*, Warszawa 1979, s. 283.

the ONZ and its aim is developing a cooperation between countries in health protection issue. Activity of ILO (International Labour Organization) also has great meaning. It was established on 28 June 1919 during Peace Conference in Paris and presented as automatic organization connected with League of Nations. Currently, its domicile is situated in Geneva, it deals with social issues and employees problems including limitation of children's work. Nowadays 181 countries are its members.

In XXI century child's rights are protected not only by internal legislation of particular countries but also by many institutions and people working in them, who take care of treating children with respect and respecting their rights. In Poland such people are for example employees of Psychological and Pedagogical Centres, Centres of Children and Youth Sanity, Centres of Family Help, Centres of Crisis Intervention, Homes of Single Mother and Child, Centres of Social Help.

In Poland there are also many organizations, centres and foundations which protect children and their rights. Chosen ones are presented below:

1. Foundation "No one's children"- formed in 1991 and helps mainly those children who experienced violence, were abused physically and mentally, were used sexually and who were neglected;
2. Children's Friends Association- started national activity in 1949, takes care mainly of disabled children, those who suffer from chronic diseases, children from poor families, those who are neglected in education and upbringing, those who are in danger of addictions;
3. All- Poland Help for Victims of Violence in Family "Blue Line"- started its activity in 1995 and constantly brings help for victims and witnesses of violence in family;
4. Committee of Protecting Child's Rights- was the first non- governmental organization, which was protecting child's rights in Poland as well as in whole Eastern Europe. Formed in 1981 thanks to originator- Maria Łopatkowa;
5. Proponent of Child's Rights- on 6 December 2000 was brought to life a law concerning a detail rules and duties which a Proponent of Child's Rights should fulfil. To the Constitution of Poland was added a legislation 72, that gave law basis for creating such a position. Before it happened, protection of child's rights was one of duties of a Proponent of Citizen's Rights. Proponent of Child's Rights provides a law protection to underage people who did not gain 18 years old yet and are students of Middle Schools and Secondary Schools. It should be noticed that the Proponent's role is not to substitute Service, Institutions or Organizations, but to intervene while standard procedures failed or were stopped.
6. Proponent of Pupils' Rights- takes care of school kids, their freedom and rights presented in international and national legislation. He is chosen for tenure of 3 years in restricted election. In order to call off a person who is currently serving as a Proponent, self- government of pupils or the Proponent himself can present a motion to principal;

7. Parliament of Children and Youth- contains 460 deputies under 18 years old, who are students of Middle and Secondary Schools. Poland is the first country that decided to create a Parliament of Children and Youth. The first deliberations took place on 1 June 1994. Since then such a meeting takes place once a year. Administrative office of Polish parliament takes care of the organization in cooperation with the Centre of Citizens' Education, Department of Education and Science and Centre of Educations' Development. The most important idea of the Parliament of Children and Youth is making young citizens more aware of their rights as well as showing them that they can have influence on their rights and duties¹².

In Poland there are legislations which guard child's rights: Constitution of Poland, Family Code, Criminal Code, Civil Code, Labour Code, Education Law and others.

Methodological assumptions of author's research

Rights of child who realizes education process in Poland are protected by many legal provisions like for example Constitution of Poland, Education Law and Ordinance of Education Minister. School as well as kindergarten is an institution which should be associated with safety. Parents taking their children to those education institutions expect that children will receive the best possible conditions. A decisive stage of every child's life is starting kindergarten education. Most few- years- old children experience being away from parents for the first time in their life. This is why that situation is connected with great emotions and is stressful for both children and parents. What is more, this primary stage is very important because motivation gained by a child in kindergarten will bring results in next years of education. This is why knowledge and respecting basic child's rights by teachers is significant. Respecting them has influence on shaping proper relations between teacher and child, what improves the atmosphere in kindergarten. It also causes that this institution becomes more friendly, benevolent and safe for child. Respecting child's rights is an aspect, which should be constantly diagnosed and all dysfunctions eliminated. This is why the author conducted research.

The author presented following aims:

Theoretical and cognitive aim – noticing what shapes teachers knowledge about child's rights and respecting them

¹² Meissner-Łozińska J., Smoczyńska A., *Kształtowanie się praw dziecka na przestrzeni wieków a aktualna sytuacja prawna dziecka w Polsce*, [w:] *Prawa Dziecka. Teoria i praktyka*, red. E. Markowska-Gos, H. Sommer, W. Walc, Rzeszów 2003, s. 24.

Practical and introductory aim – formulating conclusion which presents ways of eliminating dysfunctions in teachers' knowledge. In consequence presenting conclusion to education authorities, teachers and parents to improve educational practice. In consequence directing obtained results to education authorities and teachers to improve educational practice.

In conducted research the author formulated following research problems:

1. Do teachers of kindergarten education know documents and organizations protecting child's rights?
2. What are the sources of knowledge teachers use to get information about child's rights?
3. Do kindergarten institutions present activity concerning development of teachers about child's rights?
4. Which of child's rights are the most important for teachers?
5. To which of child's rights teachers in kindergarten pay attention to most of all?
6. In what kind of social background child's rights are being violated mostly, in teachers opinion?
7. How do teachers evaluate general level of knowledge concerning child's rights?

In this research a diagnostic survey was used as a research method. Questionnaire was a technique and a questionnaire was used as a research tool. It was directed to chosen teachers in kindergartens. It consisted of 15 questions (multiple choice and open ones). The research was conducted from September to December 2016 in Podkarpacie region. 100 teachers from kindergartens took part in it and 100% of questioned people were female. Working in kindergarten experience of 52% of them was longer than 11 and no longer than 15 years; 26% 16–20 years; 14% 6–10 years and 8% have shorter experience than 5 years.

Results of author's research

Teachers knowledge about documents and organizations protecting child's rights

At the beginning respondents were asked to list documents protecting child's rights which they know. They could show more than one answer.

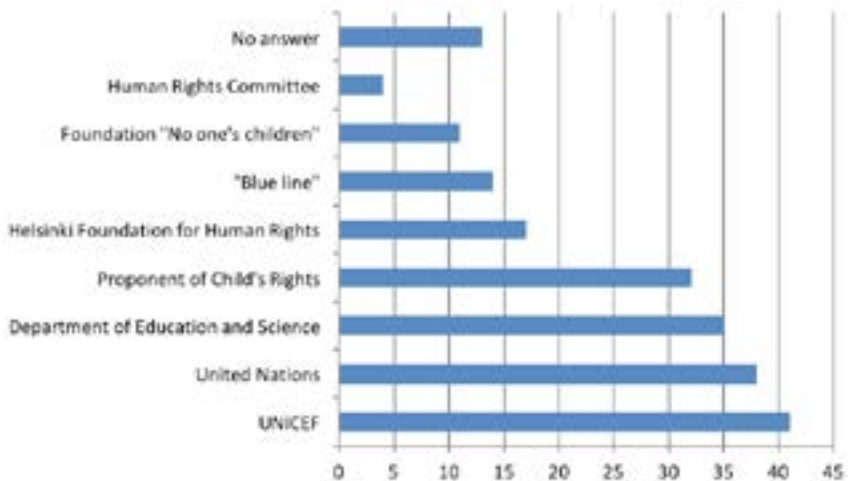
The Constitution of Poland turned out to be the most frequently given answer- 58.0%, while the Education law was chosen by 46.0%. 37.0% listed Family code, 24.0% chose Proponent of Children Rights Law. Among listed documents, respondents chose also Criminal Code – 21.0%, Declaration of Child's Rights – 18.0% and Child's Rights Convention – 17.0%. It is worth noticing that 16.0% of researched did not give any answer to this question. It may show lack of knowledge in documents protecting child's rights.

Obtained figures are presented in graph 1.



Graph 1. Documents protecting child's rights

Source: results of author's research



Graph 2. Organizations protecting child's rights

Source: results of author's research

Respondents were also asked to list organizations which take care of child's rights. In this case they also could give more than one answer.

The most common answer was UNICEF – 41.0%, next one was United Nations – 38.0% and Department of Education and Science – 35.0%. 32.0% of researched

people chose a Proponent of Child's Rights, 17.0% – Helsinki Foundation for Human Rights, 14.0% – All-Polish Help for Victims of Violence in Family “Blue Line” and 11.0% – Foundation “No one's children”. The least group of respondents chose Human Rights Committee – 4.0%. It should be noticed that 13.0% of respondents did not give answer to this question. It shows that there is a real need of developing teachers' knowledge in this area.

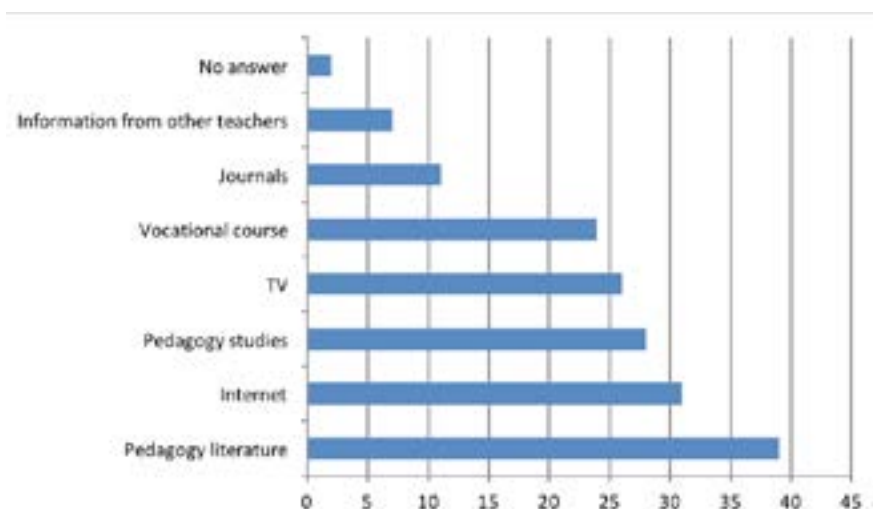
Obtained figures are presented in graph 2.

The next part of research was concerning sources of teachers knowledge about child's rights. Respondents could give more than one answer.

Sources of teachers' knowledge about child's rights

One of the most common answers was pedagogy literature – 39.0% and Internet – 31.0%. Then, Pedagogy Studies – 28.0%, TV – 26.0%. 24.0% of respondents chose vocational course, 11.0% – journals and 7.0% – information from other teachers. Only 2.0% of researched group did not give answer to this question. This brings to conclusion that even those, who could not give answer to previous questions concerning documents and organizations protecting child's rights, did this this time. What incite optimism is the fact that many of teachers reach for professional pedagogy literature (39.0%), admit that they gained knowledge during studies (28.0%) or participated in vocational course (11.0%). They use modern technical sources (31.0%). Those results prove that teachers know possibilities of gaining knowledge and developing professionalism.

Obtained figures are presented in graph 3.



Graph 3. Sources of respondents' knowledge about child's rights

Source: results of author's research

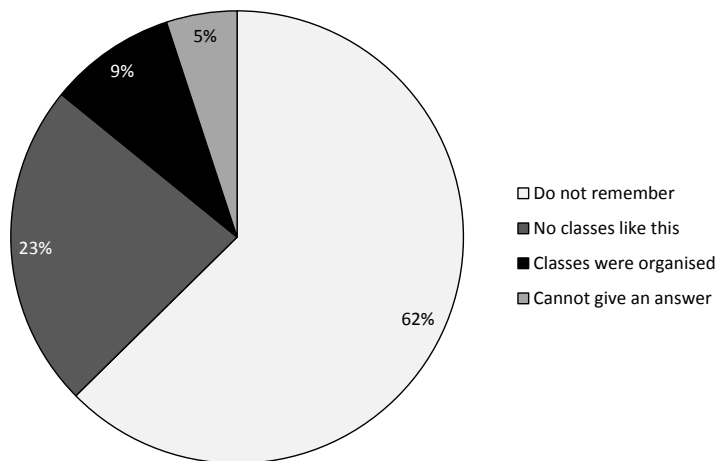
In conducted research another important aspect was whether kindergartens try to develop teachers' knowledge about child's rights.

Activity of kindergartens in shaping teachers' knowledge about child's rights

Respondents were asked if in kindergartens they work, were organised classes concerning child's rights for teachers.

Majority of researched people (62.0%) answered that they do not remember if any classes like this were organised in institution they work in, while 23.0% admitted that there was no classes like this. Only 9.0% of respondents said that such classes were organised in place they work in. Among researched people there were also those (5.0%) who gave longer answer and said that their working experience is short and they cannot give a just answer. The results show then that many of kindergarten institutions did not present activity in order to develop teachers' knowledge in discussed matter. In this circumstances the cause of shown in previous questions lack of teachers' knowledge may be found. It appears that an institution like kindergarten should in special way take care of deepening teachers' knowledge on taken subject, because it causes growth of teachers' consciousness and determines behaviour towards youngsters.

Obtained empirical data is presented in graph 4.



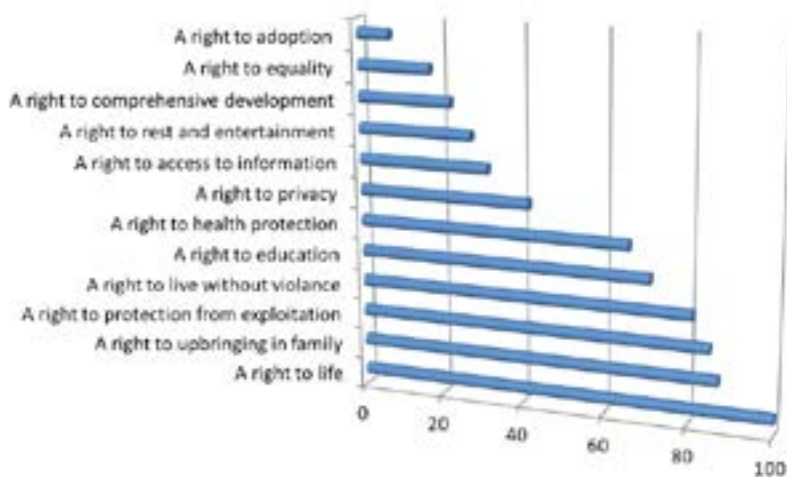
Graph 4. Activity of kindergartens in developing teachers' knowledge about child's rights

Source: results of author's research

The research was also to find out which of child's rights respondents consider as the most important. They could choose many answers among given in questionnaire.

The most important child's rights in teachers' opinion

The catalogue given to teachers was taken from Child's Rights Declaration and Convention about Child's Rights. Choices of teachers are presented in graph 5.



Graph 5. The most important child's rights

Source: results of author's research

All respondents give an answer to this question. Obtained results show that in teachers' opinion the most important child's right is a right to live – 100.0% chose this answer. Also a right to upbringing in family was very important – 87.0%. The next was a right to protection from exploitation – 85.0%, a right to live without violence – 81.0%, a right to education – 71.0%, a right to health protection – 66.0%, a right to privacy – 42.0%, a right to access to information – 32.0%, a right to rest and entertainment – 28.0%, a right to comprehensive development – 23.0%, a right to equality – 18.0% and a right to adoption – 8.0%. Every answer proposed in questionnaire was chosen at least once. We can assume that all of proposed rights seem important to respondents. However it is worth noticing that respondents did some kind of gradation of those rights by choosing a right to live, upbringing in family and protection from exploitation and violence as the most important ones. Those choices are connected with hierarchy of child's needs. At first place teachers situated those child's rights that are connected with basic needs – live, safety, health, and further connected with needs of superior level – development.

Because of this, it was essential to find out to which of those rights a kindergarten pay attention most.

Child's rights to which kindergarten pay attention to most

Teachers were also asked to choose those of child's rights to which in kindergartens attention is paid most. They could choose many among proposed answers. Results are presented in table 1.

Table 1. Child's rights to which kindergartens pay attention most

A right to:	%
a) Upbringing in family	-
b) Life	100.0
c) Education	100.0
d) Rest and entertainment	12.0
e) Health protection	-
f) Comprehensive development	85.0
g) Access to information	32.0
h) Protection from exploitation	71.0
i) Privacy	-
j) Equality	8.0
k) Live without violence	64.0
l) Adoption	-

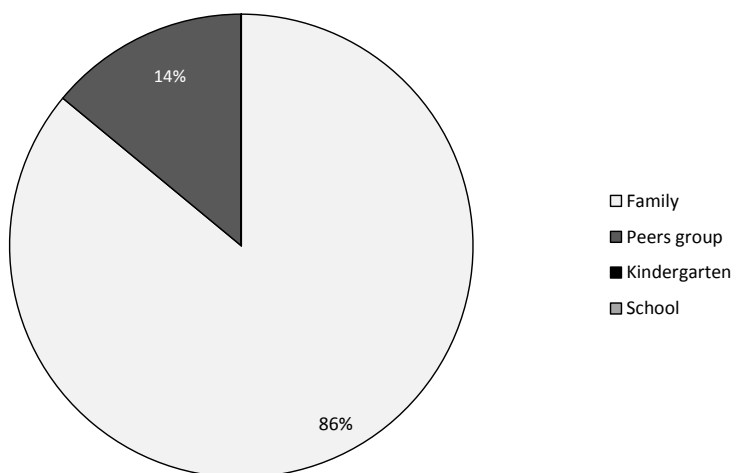
Source: results of author's research

Collected research material shows that in opinion of teachers in kindergartens most attention is paid to a right to live (100.0%), a right to education (100,0%), a right to comprehensive development (85.0%), a right to protection from exploitation (71.0%) and from violence (64.0%). What is interesting, and alarming at the same time, none of researched teachers chose a right to health protection, while one of basic functions of this institution is protection. A right to upbringing in family which was chosen as important before was in this part omitted. The cause of this situation may be a fact that teachers do not notice great abilities of kindergarten activity as an institution. Causes of lack of choosing right to privacy and right to adoption may also be similar.

In research realisation was ventured an attempt to find out whether in kindergarten child's rights are being violated. That is why respondents were asked to point in what kind of social background this situation happens. They could give only one answer.

Social background in which child's rights are being violated at most in teachers' opinion.

Teachers were to choose between four basic upbringing environments – family and group of peers (as a background of natural upbringing) and kindergarten and school (as institutions of intentional upbringing). Obtained results are presented in graph 6.



Graph 6. Social backgrounds in which child's rights are being violated most

Source: results of author's research

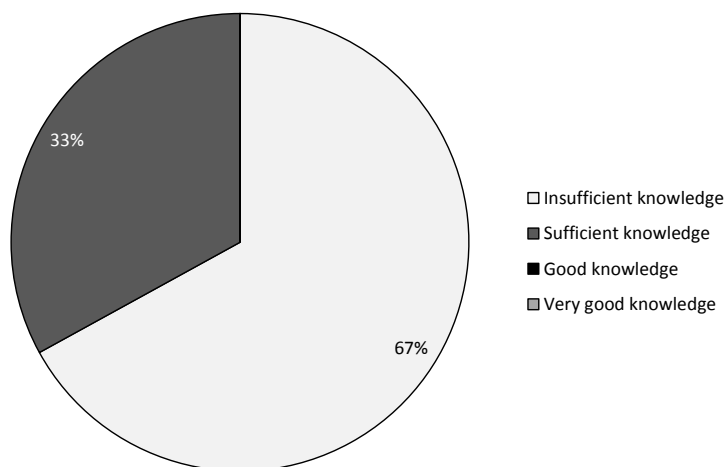
A social background in which child's rights are being violated most in teachers' opinion is family (86.0%). Only according to 14.0% of respondents it is a peers group. Interesting is the fact that no one from researched group chose environment of intentional upbringing- kindergarten and school, while according to research conducted among children and youth, also in those places violation of child's rights is quite common¹³.

The cause of such a situation may be construction of question- respondents could choose only one answer from given. We should think that teachers as representatives of those backgrounds were trying to show themselves in a good light.

To deepen this problematics, teachers were asked to point examples of child's rights violation in listed social backgrounds. While considering family background, respondents were choosing a psychological violence (intimidation, calling names, deriding, threatening); physical one (beating, tearing, jostling); neglecting children (not fulfilling basic needs of child- care, nutrition), breaching their privacy. Similar examples of child's rights violation were put down to peers background. The difference was a fact that at the first place was situated a physical violence (beating, tearing, jostling, kicking), and then psychological one (intimidation, blackmailing, threatening), unequal treating or privacy breaching.

At the end teachers were asked to evaluate their knowledge about child's rights. Their answers are presented below.

¹³ What is presented in research conducted among children and youth before: Szudek S., *Przestrzeganie praw dziecka w oczach ucznia w szkołach podstawowych i gimnazjach Małopolski – raport*, Kraków 2012; Kozak M., *Edukacja o prawach człowieka – problemy realizacyjne „Nowa Szkoła”* 2007, nr 8, s. 10–18.



Graph 7. Self-evaluation of knowledge about child's rights

Source: results of author's research

Majority of teachers in kindergarten (67.0%) evaluated their knowledge as "sufficient". 33.0% admitted that their knowledge about child's rights is on "good" level. What is interesting, no one among researched people chose neither "very good" nor "insufficient" answer. It may prove that teachers are conscious that their knowledge needs developing and deepening.

Conclusion

Throughout centuries meaning of a child in society was evaluating. At the beginning it was considered as a being void of any privileges and as a candidate for human. This situation was changing. Today a child is not any more an object-it is a person with equal rights. Unfortunately in area of child's rights protection there is still a lot to improve. This is what results of conducted research also show, which can be just a basis and inspiration for more extensive researches. M. Cwynar presented common results of her research, pointing lack of knowledge about child's rights by researching kindergarten educators, school teachers as well as parents¹⁴.

Theoretical and cognitive conclusion:

- Majority of teachers (84.0%) was able to point documents protecting child's rights. They gave examples of such documents. However, in most of cases there

¹⁴ Cwynar M., *Prawa dziecka w świadomości wychowawców przedszkoli*, [w:] *Prawa dziecka. Wybrane aspekty*, Rzeszów 2006, s. 105–114.

were presented basic legislations, which regulate social life in Poland- Constitution of Poland, Education Law, Family and Protection Codex. There was a small group of respondents who pointed Child's Rights Declaration (18.0%), Convention of Child's Rights (17.0%). What is more 16.0% of teachers did not give an answer to this question;

- Majority of researched people (87.0%) was able to point organizations which protect child's rights, but it needs to be noticed that even though respondents could give many examples, in majority they pointed only one example. What is also important, 13.0% of teachers did not give any answer to this question what may be another prove that their knowledge about child's rights is not wide;
- Majority of respondents (98.0%) pointed sources of their knowledge about child's rights. We can assume then that teachers are well- informed about sources of knowledge in child's rights issue. They chose pedagogic literature, vocational courses and electronic sources – Internet;
- A big group of people (23.0%) said that in kindergartens they work, were never organized classes for teachers about child's rights. Alarming is also a fact that 62.0% of respondents do not remember if such classes were organized or not. Only 9.0% admitted that there were organized classes in kindergarten they work.
- To the group of the most important child's rights, teachers classified those, which are connected with basic needs of child – a right to live, upbringing in family, protection from exploitation and violence. Rights connected with needs of superior level were chosen less often- a right to education, information, rest and entertainment;
- Researched teachers chose a right to live and a right to education as the most important for kindergarten as an institution (100.0%). 85.0% chose a right to comprehensive development, 71.0% – a right to protection from exploitation and 64.0% – a right to protection from violence. Others child's rights were chosen by a little group of respondents, or were not chosen at all for example – a right to rest and entertainment, privacy, health protection, equality, while those rights are connected with fulfilling function of kindergarten. It is about a protecting, upbringing, equalling and social functions of this institution;
- Respondents pointed family and peers group as a social backgrounds in which child's rights are being violated most. None of researched people chose here a kindergarten or school. Respondents may have thought that even if in their environment child's rights are being violated, it happens less often than in family or peers group;
- While giving examples of child's rights violation in family, teachers mostly were pointing a mental violence, than physical one and neglecting. At the same time they were to describe child's rights violation in peers group- they chose here a physical violence at first place, than a mental one, unequal treatment and trespassing;

- Majority of respondents (67.0%) evaluated their knowledge about child's rights as "sufficient" and 33.0% as "good". None of researched people chose answer "very good" or "insufficient".

Practical and introductory conclusion

Presented research results may cause anxiety. They show that there is much to improve in area of developing teachers' knowledge about child's rights. They unveiled teachers' insufficient knowledge about documents and organizations protecting child's rights as well as knowledge about child's rights itself, to which kindergarten as institution should pay attention. Researches show also that there exist some negligence in question of organizing classes about child's rights for teachers. Faced with unveiled lack of knowledge it shows a need of taking up recovery activities. Results present that there is a real need of organizing classes which would develop knowledge about child's rights, particularly because researched teachers connected their careers with institutions which take care of children at the beginning of their education process. In the report of "International Education Committee" this period in life of child is called as a "passport to life" (wrought by Jacques Delors: "Education. A treasure hidden inside"). In this way authors paid attention to this special period of life which determines further educational, professional and social development.

A proposition of organizing postgraduate classes, courses, training courses about protecting child's rights by centres of teachers' education could be attractive for teachers. Attractive would be also scientific conferences dedicated to child's rights problematics and organized by universities, associations and foundations. Among participants there are people who conduct professional researches in this area and representatives of organizations and institutions which protect child's rights as well as teachers who every day in practice fulfil duties in work with children and youth. Meetings in large groups always deepen and update knowledge, give opportunity to share experience and plan activity for protecting child's rights together. It is worth emphasizing that a university plays a main role in shaping consciousness about child's rights, because at university students are being prepared to work with children in many different levels of education. Pedagogical content realized during studies should widely elaborate problematics of child's rights and invoke to it in many contexts (historical and modern one).

Suggestions for further researches

Conducted researches were concerning mostly the teachers' knowledge of child's rights, institutions and organizations securing child's rights and places

where those rights are being violated. It would be worth improving researches by conducting them on wider population. Using statistic tests with relation between work experience of teachers, their age, type of institution they work in (public or private) and their knowledge about child's rights would be interesting research perspective. It would be valuable to continue taken problematic aspect and find out if teachers themselves respect child's rights. An observation should be added as a research technique. Still very interesting are also opinions of children about violation of their rights. Researches like this were realized in 2011 among children from 27 countries of European Union to the order of General Director of European Justice Commission. It is also worth conducting researches concerning child's rights among parents of children who are in kindergarten institutions. Those and others research conceptions will be undertaken by me in the next researches dedicated to issue of child's rights.

Bibliography

- Balcerek M., *Międzynarodowa ochrona dziecka*, Warszawa 1988.
- Balcerek M., *Prawa dziecka*, Warszawa 1986.
- Cwynar M., *Prawa dziecka w świadomości wychowawców przedszkoli*, [w:] *Prawa dziecka. Wybrane aspekty*, Rzeszów 2006.
- Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem: perspektywa globalna i lokalna*, wyd. 2, Katowice 2009.
- Kantowicz E., *Ochrona praw dziecka w kontekście działalności UNICEF*, Warszawa 1996.
- Kłafkowski A., *Prawo międzynarodowe publiczne*, Warszawa 1979.
- Kozak M., *Edukacja o prawach człowieka - problemy realizacyjne* „Nowa Szkoła” 2007, nr 8.
- Łopatka A., *Konwencja Praw Dziecka w Polsce*, [w:] *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka Kraków 1999.
- Meissner-Łozińska J., Smoczeńska A., *Kształtowanie się praw dziecka na przestrzeni wieków a aktualna sytuacja prawna dziecka w Polsce*, [w:] *Prawa Dziecka. Teoria i praktyka*, red. E. Markowska-Gos, H. Sommer, W. Walc, Rzeszów 2003.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo obszary znane i nieznanne*, [w:] *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, Kraków 1999.
- Szudek S., *Przestrzeganie praw dziecka w oczach ucznia w szkołach podstawowych i gimnazjach Małopolski – raport*, Kraków 2012.
- Szymańczak M., *Od prawa do życia do prawa do samostanowienia (o ewolucji praw przyznawanych dziecku)*, [w:] *Dziecko i jego prawa*, red. E. Czyż, Warszawa 1992.

Dr Barbara Lulek

Uniwersytet Rzeszowski

POWINNOŚCI – POZORY – INICJOWANIE DZIAŁANIA. WYZNACZNIKI RELACJI RODZICÓW Z NAUCZYCIELAMI W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

DUTIES – APPEARANCE – INITIATING ACTIONS. DETERMINANTS OF PARENTS AND TEACHERS RELATIONS IN PRIMARY SCHOOLS

Streszczenie

Dokonujące się od lat 90. przemiany w systemie oświaty obejmują zmiany organizacyjne, strukturalne, jak i programowe. Dotyczą także starań o przywrócenie rodzinie pozycji równorzędnego partnera w procesie współpracy ze szkołą. Przyjęte regulacje prawne umożliwiają rodzicom współdecydowanie o sprawach edukacji własnego dziecka. Jednak w praktyce wielu szkół, współpraca rodziców z nauczycielami daleka jest od oczekiwanej. Prezentowane opracowanie ma charakter teoretyczno-empiryczny. Jest próbą odpowiedzi na pytanie dotyczące określenia wyznaczników wzajemnych relacji rodziców z nauczycielami w szkołach podstawowych. Strukturę tekstu wyznaczają następujące zmienne: rodzicielskie powinności w procesie współpracy z nauczycielami, pozory współdecydowania rodziców w szkole, inicjowanie działań przez rodziców.

Słowa kluczowe: rodzice, nauczyciele, współpraca

Abstract

Changes and developments in educational system after 1990's concern organisation, structure as well as programme. They also include attempts associated with restoring a position of equal partner to family in the process of cooperation with school. Legal regulations give parents the right to co-decide about their children's education. However, in reality, cooperation between teachers and parents in many schools is far from expectable.

Presented study is of theoretical and empirical character. It also attempts to answer the question about defining determinants of parents and teachers' relation in primary schools. The structure of the study is fixed by the following variables: parental duties in the process of cooperation with teachers, the appearances of parents' co-decision procedure in school and parents' initiatives.

Key words: parents, teachers, cooperation

Wstęp

Rodzina i szkoła to dwa podstawowe środowiska wychowawcze, w których funkcjonuje uczeń. Pierwsze z nich, jest naturalnym otoczeniem dziecka, tworzącym

sprzyjające warunki do rozwoju potomstwa, kształtowania jego osobowości, postaw oraz wprowadzającym w szersze relacje społeczne i kulturowe¹. Jest wspólnotą małżonków i dzieci doświadczających życia², miejscem przepełnionym uczuciami, przekonaniami, celami i działaniami³. To w rodzinie dzieci doświadczają pierwszych relacji społecznych, aby z czasem wchodzić w coraz szersze kręgi środowiskowe i sprostać wyzwaniom współczesnego świata⁴. Jednym z takich kręgów środowiskowych jest szkoła, która staje się dla dziecka nie tylko miejscem zdobywania podstaw usystematyzowanej wiedzy o świecie i wielu umiejętności przydatnych w życiu, ale daje możliwości budowania bliskich relacji z rówieśnikami⁵, jak też współdecydowania o sprawach uczniowskich⁶. Wspólnie z dzieckiem poszerzają relacje społeczne rodzice, którzy muszą znaleźć własne miejsce w przestrzeni szkoły i kontaktach z nauczycielami. Nie jest to zadanie łatwe, z kilku powodów. Po pierwsze, dlatego, że pomimo formalnoprawnego obowiązku współpracy szkoły z rodziną, wspólne działania rodziców i nauczycieli przybierają charakter typowych, schematycznych i mocno historycznych form współpracy⁷. Po drugie, w relacjach rodziców i nauczycieli występuje podział zadań i odpowiedzialności. Rodzice postrzegani są jako mniej kompetentni wychowawcy własnego dziecka, którzy dysponują jedynie wiedzą potoczną. Nauczyciele natomiast określają siebie jako profesjonalistów od wychowania⁸. Szkoły mają tendencję do kontrolowania, nierzadko nadmiernego, działań organów rodzicielskich. Ponadto występuje rozbieżność wzajemnych oczekiwań⁹ zaangażowanych stron, pozornosc działań

¹ Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 38.

² J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1996, s. 202.

³ M. Ryś, *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [w:] T. Rzepecki (red.), *Studium rodziny*, Oficyna Współczesna, Poznań 1999, s. 148.

⁴ W. Danilewicz, *Rodzina w meandrach przestrzeni i czasu* [w:] J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 359.

⁵ B. Lulek, *Szkoła w percepcji uczniów klas początkowych. Kilka uwag do dyskusji*, [w:] J. Burgerova (red.), *Komplexnost' a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukacji*, Prešovska Univerzita, Presov 2012, s. 163-170.

⁶ J. Muszyńska, *Szkoła w przestrzeni lokalnej. Od partycypacji do zaangażowania*, [w:] A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 79.

⁷ B. Lulek, *Czynniki utrudniające współpracę szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym*, [w:] Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak (red.), *Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych, t. 2. Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*, Rzeszów 2012, s. 251–269.

⁸ B. Lulek, *Od edukowania do rodzicielskiego działania. O dostrzeganiu problemów, gotowości poszukiwania rozwiązań i podejmowaniu ryzyka w edukacji szkolnej dziecka*, artykuł przyjęty do druku, Uniwersytet Wrocławski.

⁹ B. Lulek, *Współpraca szkoły rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 174–180.

rodzicielskich organów w szkole – powoływanych obligatoryjnie i mających ograniczony obszar samodzielnego działania¹⁰, brakuje upowszechniania dobrych praktyk w omawianym zakresie, a także brak miejsca wyodrębnionego tylko dla rodziców¹¹. Wymienione czynniki powodują występowanie u rodziców bogatego spektrum zachowań, od całkowicie zdystansowanych wobec edukacji szkolnej dziecka, przez schematyczne i nawykowe, kontrolujące, aż po w pełni zaangażowane¹². Kierując się powyższymi przesłankami w latach 2013–2016 realizowano badania w ramach indywidualnego grantu badawczego na terenie szkół podstawowych zlokalizowanych w środowisku miejskim Podkarpacia, których celem była próba rozpoznania wyznaczników relacji rodziców z nauczycielami w szkołach podstawowych. Badania miały charakter sondażowy, oparto je na technice ankiety i wywiadu. Ogółem w badaniach udział wzięło ponad 1200 rodziców. W prezentowanym opracowaniu autorka ograniczy się do przedstawienia stanowiska 470 rodziców posyłających swoje dzieci do miejskich szkół podstawowych¹³ województwa podkarpackiego.

Bierne współdziałanie czy czynne zaangażowanie? O wyznaczonych obszarach rodzicielskiego działania w szkole

Problematyka współpracy rodziny i szkoły nie jest zagadnieniem nowym. Jednak zmieniające się realia społeczno-polityczne, przemiany zachodzące w rodzinie, zmiany organizacyjne i strukturalne w szkolnictwie sprawiają, że zachodzi konieczność aktualizowania i konkretyzowania opracowań poświęconych relacjom rodziców z nauczycielami.

Dokonując przeglądu badań dotyczących współpracy szkoły z rodziną ucznia w XX w. wyodrębnić można dwa zasadnicze nurty, a w ich obrębie kilka szczegółowych kierunków poszukiwań badawczych. Pierwszy nurt koncentruje się na przedstawieniu roli środowiska społecznego w rozwoju jednostki i obejmuje trzy kierunki poszukiwań: środowisko jako istotny czynnik kształtujący osobowość jednostki, zwłaszcza dziecka, oddziaływanie instytucji społecznych i kulturowych,

¹⁰ V. Kopińska, *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 168.

¹¹ B. Lulek, *Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły. W kierunku budowania partycypacji społecznej*, [w:] J. Bielski (red.), *Wielowymiarowy obraz współczesnej rodziny*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2015, s. 15–32.

¹² B. Lulek, *Rodzice - nieujawniane czy niewykorzystane zasoby w procesie edukacji dziecka?* [w:] E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierchowska (red.), *Zasoby rodziny. Wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016, 465–466.

¹³ Badania prowadzono w Szkole Podstawowej nr 25 im. Prymasa Tysiąclecia w Rzeszowie, Szkole Podstawowej nr 10 w Rzeszowie, Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 14 w Krośnie.

w tym szkoły na przygotowanie młodego pokolenia do życia społecznego, integracja i koordynacja działań edukacyjnych w środowisku przez różne podmioty. Drugi nurt, akcentuje koncepcję szkoły powiązanej ze środowiskiem i obejmuje prace poświęcone analizie już istniejących rozwiązań w szkolnictwie różnych krajów, w których szkoła stanowi element środowiska lokalnego oraz opracowanie teoretycznych i praktycznych propozycji reorganizacji dotychczasowego systemu szkolnego¹⁴. W każdym z wyodrębnionych nurtów i kierunków podkreśla się rolę rodziny jako podstawowego środowiska życia dziecka, jak też wskazuje na znaczenie bliskich relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami dla jakości procesu kształcenia i wychowania.

Dokonując pogłębionej analizy literatury przedmiotu wyodrębnić można kilka obszarów współczesnych poszukiwań dotyczących omawianej tematyki, a mianowicie:

1. Dążenie od określenia ram definicyjnych stosunków nauczycieli i rodziców. W pracach poświęconych współpracy dwóch podstawowych środowisk wychowawczych rodziny i szkoły używa się często określeń: współdziałanie, współpraca, partnerstwo, zaangażowanie, partycypacja, dialog. Nierzadko wymienione terminy używane są zamiennie, a ich treść nie jest różnicowana. A przecież szczegółowa analiza i wyostrenie różnic między pojęciami pozwala stworzyć skalę jakościową umożliwiającą opis stosunków społecznych na linii szkoła – rodzina. Mając na uwadze stopień nasilenia aktywnej i twórczej roli między partnerami w edukacyjnym procesie porozumiewania się, można wyodrębnić następujące stopnie omawianej skali: współdziałanie, współpraca, partnerstwo¹⁵. Współdziałanie stanowi najniższy stopień skali. Główną cechą takich stosunków społecznych między nauczycielami i rodzicami jest największy zakres wzajemnej roli osób współdziałających stosunkowo krótkotrwale, które udzielając sobie pomocy wzmacniają swoje czynności w sytuacji wystąpienia przeszkód. Wyższy stopień relacji społecznych nauczycieli i rodziców wyraża współpraca. Opiera się na świadomości realizowanych celów, podziale pracy, któremu towarzyszy wzajemne zaufanie i lojalność. Natomiast w partnerstwie jako najwyższej formie stosunków społecznych łączących nauczycieli i rodziców występuje równorzędność praw i obowiązków podejmowania decyzji przez ich uczestników. Zaangażowane strony mają prawo wnoszenia inicjatyw, znają realizowane cele i akceptują podział zadań. Porozumiewają się systematycznie w toku dialogu bez arbitra. To relacje pozbawione nadrzędności, dominacji, przymusu i obowiązku, powinności, czy nakazu.
2. Wyodrębnianie i opisywanie dziedzin/obszarów współpracy nauczycieli i rodziców. Zarówno teoretycy, jak i badacze podejmują liczne próby wskazywania obszarów, płaszczyzn, dziedzin, niekiedy zakresów wspólnych działań szkoły

¹⁴ B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, dz. cyt., s. 23–24.

¹⁵ Tamże, s. 19.

i rodziny. Wielość i różnorodność propozycji powoduje, że nie sposób scharakteryzować ich wszystkich. W niniejszym opracowaniu ograniczono się zatem do syntetycznego, tabelarycznego przedstawienia klasyfikacji dziedzin współpracy nauczycieli i rodziców w ujęciu M. Winiarskiego¹⁶, D. Jankowskiego¹⁷, Ł. Reczek-Zymróż¹⁸, B. Lulek¹⁹, D. Smykowskiej²⁰.

Niestety współpraca pomiędzy szkołą a rodziną i innymi podmiotami środowiskowymi nie zawsze obejmuje szeroki zakres działań. Nierzadko dotyczy tylko wybranych dziedzin współpracy, w tym pozyskiwania przez szkołę zasobów finansowych pozwalających realizować potrzeby placówki nie w pełni zaspokajane ze środków budżetowych, organizacji czasu wolnego, zwłaszcza imprez o charakterze społeczno-użytecznym i rekreacyjno-ludycznym, bądź religijnym, jak też wspierania procesu kształcenia poprzez uczestnictwo w zajęciach otwartych, przygotowywanie pomocy dydaktycznych, wspólne wykonywanie prac domowych. Wspólne działania profilaktyczne, nierzadko mają jedynie charakter wzajemnego informowania się lub interwencji w sytuacjach zagrożeń, choć potrzeby szkół w tym zakresie są zdecydowanie wyższe²¹.

1. Klasyfikowanie i opisywanie form współpracy nauczycieli i rodziców. Relacje pomiędzy nauczycielami i rodzicami przyjmują określony kształt organizacyjny. Niektóre spotkania wymienionych podmiotów mają charakter bezpośredni lub pośredni, grupowy (zespołowy) lub indywidualny²², oparty na mowie lub na piśmie²³. Zestaw form, który wykorzystywany może być w procesie współpracy nauczycieli z rodzicami jest dość bogaty. Zaliczamy tutaj m.in.: tradycyjne

¹⁶ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska, aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 152.

¹⁷ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004, s. 77–94.

¹⁸ Ł. Reczek-Zymróż, *Teoria i praktyka współdziałania szkoły podstawowej i środowiska lokalnego na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] B. Lulek, Ł. Reczek-Zymróż, *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian*, Wydawnictwo Bonus Liber, Rzeszów 2014, s. 194–242.

¹⁹ B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 74–150.

²⁰ D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 252–256.

²¹ B. Lulek, *Dziedziny współpracy szkoły z rodziną* [w:] Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 105–112; B. Lulek, *Formy partnerstwa – współpracy – współdziałania rodziców z nauczycielami*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego 46/2007, s. 119–133.

²² M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 77–131; M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i rodziny. Realia i możliwości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5/1993, s. 210.

²³ M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 216–222.

Tabela 1. Dziedziny współpracy szkoły i rodziny

Dziedziny współpracy szkoły z rodziną	
M. Winiarski	<ul style="list-style-type: none"> – wymiana informacji – uzgadnianie zasad, norm i metod działalności oraz wymagań – dostarczanie środków do działania – podejmowanie działań wspomagających
D. Jankowski	<ul style="list-style-type: none"> – nauczanie/ uczenie się – wychowanie społeczno-moralne i edukacja obywatelska – opieka – profilaktyka zdrowia, rewalidacja, samo- i psychoterapia – zajęcia czasu wolnego – przeciwdziałanie patologii społecznej, socjoterapia i resocjalizacja – preorientacja i orientacja zawodowa
Ł. Reczek-Zymróż	<ul style="list-style-type: none"> – współdziałanie dydaktyczne – współdziałanie wychowawcze – współdziałanie w zakresie opieki – współdziałanie w zakresie profilaktyki
B. Lulek	<ul style="list-style-type: none"> – proces kształcenia – organizację czasu wolnego – pomoc dzieciom trudnym i moralnie zagrożonym – preorientację zawodową – finansowanie potrzeb szkoły
D. Smykowska	<ul style="list-style-type: none"> – korygowanie i kompensowanie zaburzeń w rozwoju biologicznym dziecka – wspieranie psychospołeczne rozwoju dziecka – tworzenie warunków rozwoju kulturalnego dziecka – wspomaganie ogólnego rozwoju dziecka

Źródło: opracowanie własne

wywiadówki, spotkania indywidualne, z ekspertem, towarzyskie, pedagogizację rodziców, imprezy i uroczystości szkolne, zajęcia otwarte, konsultacje dla rodziców, uniwersytety dla rodziców, kluby dla rodziców, portale społecznościowe dla rodziców, kontakty korespondencyjne, rozmowy telefoniczne, kolportaż materiałów wydawniczych. Wyniki badań empirycznych wskazują jednak, że w szkołach najczęściej wykorzystywane są spotkania indywidualne, grupowe i uczestnictwo w imprezach i uroczystościach szkolnych²⁴. Brakuje w szkołach rozwiązań alternatywnych w stosunku do tradycyjnych form współpracy,

²⁴ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004, s. 77; H. Cudak, *Rola szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra, Kraków 2004, s. 80; A. Konieczna, *Komunikacja pisemna i dokumentacja w kontaktach szkoła-rodzina i jej normatywno-dyrektywne aspekty*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 64.

- o których szerzej pisze A. W. Janke²⁵. Skrzynka życzeń, system błyskawicznego informowania, czasopismo rodzinno-szkolne pomimo akceptacji ze strony rodziców nie znajduje szerszego zastosowania w szkołach.
2. Określanie miejsca rodziców w relacjach z nauczycielami. Kultura organizacyjna współczesnej szkoły wyznaczana przez rozwiązania prawne i sposób ich realizacji przez dyrektorów, nauczycieli, pedagogów wymaga uwzględnienia rodziców w procesie edukacji własnego dziecka, zgodnie z przysługującymi im prawami²⁶. Jak pisze B. Śliwerski: „dyrekcje szkół nigdy programowo nie odcinały się od współpracy z rodzicami, to jednak w praktyce czyniły wiele, by pozbyli się oni odpowiedzialności za losy edukacyjne swoich dzieci”²⁷. Efektem takich działań jest swoiste zagubienie rodziców w przestrzeni szkoły, zarówno w kategoriach znalezienia miejsca, w którym mogą przebywać, jak i relacji zachodzących w społeczności rodziców, nauczycieli i uczniów. M. Mendel, pisząc o rolach rodziców w edukacji dziecka wyodrębnia dwie zasadnicze grupy rodziców. Do pierwszej zalicza rodziców traktowanych jako: kłopot, osoby rządzące, zagrożenie. Zaś do drugiej, rodziców ujmowanych jako najlepszych wychowawców, partnerów, paraprofesjonalną pomoc, oraz przedszkolnych nauczycieli własnego dziecka [Mendel, 2002, s. 143–147]²⁸. Odnalezienie własnego miejsca przez rodziców w placówce, wymaga rozwinięcia działań w licznych obszarach: kształtowania przywództwa w społeczności rodziców, wyłonienia liderów działających na rzecz wspólnoty uczniów, nauczycieli i najbliższego środowiska; wzmocnienia działających już rodzicielskich organów na terenie placówki; organizowania społeczności wokół konkretnych problemów, rozwoju partnerstwa – stymulowania kontaktów, powiązań, budowania lokalnych koalicji²⁹. Chodzi o wywoływanie, współdziałanie i integrację, które odgrywają kluczową rolę we włączeniu różnych podmiotów w realizację wspólnego celu³⁰. Nie zawsze jednak udaje się budowanie wspólnego przywództwa i rzeczywistego zaangażowania. W badaniach realizowanych w latach 2010–2011 przez autorkę opracowania dążono do określenia

²⁵A. W. Janke, *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”*, [w:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra, Kraków 2004, s. 151–152.

²⁶B. Lulek, *Transformacja w stosunkach rodziców i nauczycieli w polskiej szkole. Od nieświadomych pomocników do zorientowanych partnerów*, [w:] K. Hertikova, V. Liska (red.), *Prinospolocenskychvied k rozvoju znalostnej spolecnosti*, Bratislava, 2014, s. 87–96.

²⁷B. Śliwerski, *Jak zmienić szkołę?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 97.

²⁸M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 143–147.

²⁹B. Lewenstein, *Między rządzeniem a współrządzeniem. Obywatelskie modele rozwoju społeczności lokalnej*, [w:] B. Lewenstein, J. Schindler, R. Skrzypiec (red.), *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnej*, Warszawa 2010, s. 32–33.

³⁰B. Czerniawska, *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa 2010, s. 94–95.

miejsca rodziców w szkołach podstawowych województwa podkarpackiego. W toku badań poddano analizie dokumenty wewnętrzne i na tej podstawie dokonano kategoryzacji rodzicielskich poczynań na terenie szkoły, wyodrębniając: rodziców umiejscowionych w przestrzeni rodzinnej – czuwających nad dzieckiem, rodziców informowanych i nadzorowanych przez nauczycieli, rodziców doskonałych i doskonalących się, oraz rodziców wspierających i współdecydujących o procesie edukacji. Przyjęto, że są to typy rodzicielskiej obecności w przestrzeni szkolnej³¹. Ponadto stwierdzono, że najpowszechniejsza jest partycypacja działaniowa związana z zachęcaniem i włączaniem, a niekiedy wręcz obligowaniem rodziców do uczestnictwa w planowanych akcjach i inicjatywach szkolnych. Dominują tradycyjne elementy pedagogizacji społeczności rodziców związane z przekazaniem informacji o wspólnocie celów i działań w formie spotkań, apelów, przekazów ustnych. Brakuje tradycji w zakresie szerokiej, dobrowolnej pracy rodziców dla uczniów, opartej na identyfikacji ze sobą jednostek, mających zbieżne wartości, cele, poglądy i przekonania oraz kierujących się podobnymi motywami działania.

3. Modelowe ujęcie relacji rodziny-szkoły-środowiska. W badaniach poświęconych partycypacji rodziców w edukacji szkolnej dziecka, zarówno badacze, jak i teoretycy dążą do posługiwania się modelem, jako jednym z głównych instrumentów poznania naukowego. Modelowe ujęcia w obszarze współpracy szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym pozwalają budować typologie, umożliwiające zestawianie i porównywanie dwóch lub większej liczby sytuacji społecznych lub obiektów empirycznych poprzez ich odniesienie do typu idealnego, stanowiącego wspólną analityczną miarę dla badanych elementów³². W obrębie poszukiwań modelowych relacji rodziców i nauczycieli można wyodrębnić dwa zasadnicze nurty. Pierwszy, obejmuje koncepcje koncentrujące uwagę na stosunkach dorosłych współuczestników procesu współpracy – rodzicach, nauczycielach i przedstawicielach środowiska lokalnego, działających dla dobra dzieci, lecz nie akcentujące roli ucznia w tym procesie – S. Kawula³³, B. Śliwerski³⁴, M. Mendel³⁵. Drugi nurt uwypukla rozwiązania wynikające z paradygmatu edukacji podmiotowej, podkreślające

³¹ B. Lulek, *O miejscu wyznaczanym rodzicom w szkołach gimnazjalnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] B. Lulek, K. Szmyd (red.), *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina-szkoła-region-kultura*, wyd. PWSZ Krosno, Krosno 2014, s. 167–171.

³² A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, s. 60–61, 627–628; K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010, s. 148–149.

³³ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 236.

³⁴ B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 171.

³⁵ M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 181–299.

wspólnotowe relacje trójpodmiotowe na płaszczyźnie rodzice – uczeń – nauczyciel, oparte na autentycznym partnerstwie wszystkich współuczestników, w których dziecko ujmowane jest jako rozwijający się i dojrzewający podmiot wychowawczy – A.W. Janke³⁶. Także autorka opracowania podjęła próbę typologizacji modelowych rozwiązań dotyczących współpracy między różnymi elementami środowiska, w którym funkcjonuje szkoła. Przedstawione rozwiązanie opracowano z myślą o możliwości włączenia rodziny i instytucji środowiskowych do współpracy ze szkołą. W toku badań wyodrębniono model delegujący, konsultacyjny i kooperacyjny.

Wymienione powyżej obszary poszukiwań badawczych nie wyczerpują w pełni problematyki współpracy rodziny i szkoły. Wskazują jednak, że rodzina stanowi istotny podmiot, który musi być uwzględniany w procesie wychowania i kształcenia dziecka w szkole. Przypisane rodzicom prawa i obowiązki umożliwiają pełne zaangażowanie opiekunów w edukację własnego dziecka, wykraczające zdecydowanie poza dom rodzinny. Pozostają jednak pytania: W jakim zakresie rodzice chcą realizować wyznaczone obowiązki w procesie edukacji własnego potomstwa? Jakie działania podejmują na terenie szkoły w imię realizowanych obowiązków wobec własnego dziecka? Jakie miejsce zajmują w relacjach z nauczycielami? Tak sformułowane pytania badawcze wyznaczą dalszą strukturę prezentowanego artykułu.

Rodzicielskie powinności w procesie edukacji w świetle opinii rodziców

Podstawą wzajemnych relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami jest niewątpliwie realizowanie zadań i powinności przypisanych w aktach prawnych współpracującym stronom. Zakres obowiązków zarówno nauczycieli, jak i rodziców w świetle regulacji prawnych jest czytelny i jasno określony. Oznacza to, że spełniono warunki brzegowe pozwalające budować pełne zaangażowanie rodziców w pracę szkoły. Są to czynniki konieczne, ale czy wystarczające?

Podejmując badania na terenie miejskich szkół podstawowych w województwie podkarpackim dążono do określenia rodzicielskich obowiązków w procesie edukacji własnego dziecka w szkole. Proszono zatem badanych rodziców o wskazanie obowiązków spoczywających na opiekunach dziecka, a odnoszących się do jego edukacji w szkole i współpracy z nauczycielami. Zebrany materiał badawczy ujęto w tabeli 2.

³⁶ A.W. Janke, *Wizja wspólnotowa pedagogicznej relacji rodzina-szkola. Alternatywa wobec realności andragocentrycznej*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz 1995.

Tabela 2. Obowiązki rodziców odnoszące się do procesu edukacji zdaniem rodziców z miejskich szkół podstawowych według poziomu wykształcenia

Obowiązki rodziców	Dane ogółem N=470		Wg poziomu wykształcenia					
			Zawodowe N=92		Średnie N= 158		Wyższe N = 220	
	l.b	%	l.b	%	l.b	%	l.b	%
Dbanie o zdrowie i prawidłowy rozwój dziecka	380	80,85	72	78,26	128	81,01	180	81,81
Dbanie o realizację obowiązku szkolnego	442	94,04	86	73,91	146	92,41	210	95,45
Zapewnianie dziecku niezbędnych warunków, aby mogło się przygotować do zajęć szkolnych	424	90,21	64	69,57	140	88,61	220	100,00
Kontaktowanie się z nauczycielami własnego dziecka	372	79,14	46	50,00	138	87,34	188	85,45
Ustalanie wspólnych zasad przez rodziców i nauczycieli obowiązujących w pracy z dzieckiem	238	50,64	42	45,65	86	54,43	110	50,00
Wspieranie procesu wychowania i kształcenia własnych dzieci realizowanego w szkole	262	55,74	34	36,96	80	50,63	148	67,27
Wspieranie organizacyjne nauczycieli w realizacji procesu kształcenia	206	43,83	38	41,30	94	59,49	74	33,64
Wspieranie organizacyjne szkoły w podejmowanych działaniach	160	34,04	48	52,17	54	34,17	58	26,36

Źródło: opracowanie własne

Zgromadzone dane wskazują, że postrzeganie przez rodziców zakresu własnych obowiązków w procesie edukacji dzieci jest dość jednostronne i obrazuje tradycyjny podział zadań i odpowiedzialności. Badani rodzice przede wszystkim dostrzegają powinności opiekuńcze i wychowawcze wobec dziecka, dotyczące dbania o zdrowie i prawidłowy jego rozwój (blisko 81% ankietowanych), zapewnienie potomstwu odpowiednich warunków do nauki szkolnej, o czym informuje 90,21% respondentów, oraz dopełnienia obowiązku szkolnego, związanego z zapisem dziecka do szkoły i zapewnieniem regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne. Badani rodzice rozumieją własne obowiązki w procesie edukacji przez pryzmat działań podejmowanych głównie w rodzinie. Obejmują one czuwanie nad dzieckiem w kategoriach rozwoju fizycznego, psychicznego i społeczno-kulturowego. Mniej liczna grupa badanych – 79,14% powinności rodzicielskie w procesie edukacji ujmuje w kategoriach kontaktowania się z nauczycielami. Niestety takie stanowisko przyjmuje tylko

połowa badanych rodziców z wykształceniem zawodowym, zaś w grupie rodziców z wykształceniem średnim omawiany wskaźnik wynosi 87,34%. Niestety blisko połowa badanych rodziców – własnej obecności w procesie edukacji potomstwa nie łączy z ustalaniem z nauczycielem zasad obowiązujących w pracy z dzieckiem. Taka sytuacja informuje o braku wzajemnego wzmacniania podejmowanych przez nauczycieli i rodziców działań. Daleka jest też od postulowanych powszechnie zasad współpracy rodziny i szkoły odwołujących się do korelacji celów działań, polegających na scalaniu zadań szczegółowych realizowanych przez rodziców i nauczycieli, w synchronizowany układ tworzący całość. W tym kontekście dostrzec należy, że tylko 36,96% rodziców z wykształceniem zawodowym uznaje za swoją powinność wspieranie procesu wychowania i kształcenia własnych dzieci w szkole. A przecież wspólne działania ukierunkowane na dziecko pozwalają nie tylko korygować jego błędy i niedomagania, ale także przyczyniają się do rozwoju zainteresowań i pełnego rozpoznania możliwości dziecka.

Niezbyt liczne grupy ankietowanych rodziców łączą swoje obowiązki względem dziecka i jego edukacji z udzielaniem wsparcia organizacyjnego nauczycielom w procesie kształcenia oraz szkoły jako placówki. Wskaźniki przedstawiają się następująco: 43,83% oraz 34,04%.

Podsumowując, można stwierdzić, że badani rodzice ujmują własne powinności w procesie edukacji potomstwa w kategorii działań podejmowanych w środowisku domowym, a ukierunkowanych na rozwój i pomoc dziecku. Nie wszyscy badani utożsamiają taką sytuację z potrzebą podejmowania współpracy z nauczycielami, w tym ustalania jednolitych wymagań wobec uczniów w procesie kształcenia i wychowania realizowanego na terenie szkoły. Można powiedzieć, że większość rodziców chce być obecna w procesie edukacji własnego dziecka, ale tylko 1/3 badanych (a w grupie osób z wykształceniem zawodowym – 52,17% pytanych) deklaruje wsparcie organizacyjne szkoły w podejmowanych działaniach. Dla pozostałych respondentów wspólna praca rodziców i nauczycieli na rzecz szkoły staje się wartością „zawieszoną” i nie zawsze jest traktowana w kategoriach powinności.

Rodzicielskie działania na terenie szkoły. O działaniach pozornych i inicjatywie własnej

Współpraca rodziców i nauczycieli ogniskuje się w wybranych dziedzinach działania i przybiera określone formy. Każdorazowo jednak łączy się z nawiązaniem kontaktu współpracujących jednostek i grup, chęcią działania oraz dostosowaniem się do przyjętych reguł, rozwiązań i wytycznych. Wymaga od rodzica znalezienia obszaru własnej aktywności, co nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza w kontekście powszechnego przekonania, iż najwygodniej podporządkować się ekspertom od kształcenia – nauczycielom. Zapytano zatem badanych rodziców o podejmowane

przez nich działania na rzecz edukacji własnego dziecka na terenie szkoły. Pytanie skierowane do rodziców miało charakter otwarty. Wypowiedzi rodziców poddano kategoryzacji. Wyodrębniono trzy obszary deklarowanej aktywności rodziców w procesie edukacji dzieci, w tym finansowe wsparcie szkoły, organizację czasu wolnego, oraz działania w obrębie rady rodziców. Zebrane dane prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Rodzicielskie działania na terenie szkoły zdaniem rodziców z miejskich szkół podstawowych według poziomu wykształcenia

Rodzicielskie działania na terenie szkoły	Dane ogółem N=470		Wg poziomu wykształcenia					
			Zawodowe N=92		Średnie N= 158		Wyższe N = 220	
	l.b	%	l.b	%	l.b	%	l.b	%
W obszarze wsparcia finansowego szkoły								
Wpłaty na szkolny fundusz rady rodziców	225	47,87	53	57,61	77	48,73	95	43,18
Wpłaty na fundusz klasowych rad rodziców	454	96,59	89	96,74	149	94,30	216	98,18
Darowizny na rzecz szkoły z tytułu przekazania 1% podatku	34	7,23	6	6,52	11	6,96	17	7,72
Zakup lub przekazanie niezbędnych materiałów na rzecz świetlicy szkolnej	65	13,82	18	19,56	19	12,02	28	12,72
W obszarze organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży								
Organizacja klasowych i szkolnych imprez i uroczystości (zabawy – andrzejkowa, karnawałowa, przedstawienia teatralne)	364	77,45	68	73,91	127	80,37	169	76,81
Dekorowanie sal lekcyjnych i organizacja wystaw	25	5,31	6	6,52	12	7,59	7	3,18
Organizacja konkursów szkolnych i pozaszkolnych	19	4,04	-	-	4	2,53	15	6,81
Opieka nad uczniami w ramach imprez wewnątrzszkolnych i na wycieczkach poza terenem szkoły	254	54,04	48	52,17	128	81,01	78	35,45
Zapewnienie wyżywienia dla uczniów na uroczystościach klasowych – słodycze, ciasta, woda, soki	237	50,42	53	57,61	79	50,00	135	61,36
W organizacyjnych formach współpracy – rada rodziców								
Pełnienie funkcji w ramach klasowej lub szkolnej rady rodziców	67	14,25	9	9,78	16	10,12	42	19,09

Źródło: opracowanie własne

Zebrany materiał empiryczny nie napawa optymizmem. Przede wszystkim dlatego, że rodzicielskie działania koncentrują się w trzech tradycyjnie przyporządkowanych rodzicom dziedzinach funkcjonowania szkoły: finansowaniu

potrzeb szkoły, organizacji czasu wolnego i aktywności organizacji rodzicielskich. Badani rodzice podają także typowe sposoby własnej aktywności, które w literaturze przedmiotu określane są jako czynniki hamujące interakcje rodziców z nauczycielami. W wyodrębnionym jako pierwszym obszarze – finansowania potrzeb szkoły – dostrzec należy niewielką liczbę działań, które można by określić jako utrwalone historycznie. Zaliczyć do nich należy zbieranie przez radę rodziców funduszy, zarówno w wymiarze szkolnym, jak i klasowym. W badanych miejskich szkołach podstawowych rodzice powszechnie uiszczają wpłaty na klasowy fundusz rady rodziców. Aż 96,59% ankietowanych deklaruje regularność działań w wymienionym obszarze. W wypowiedziach rodziców czytamy: „wspólnie ustalamy wysokość wpłat na potrzeby klasowe. Czasem jest to 10 złotych miesięcznie, niekiedy 20”, „jako rodzic dostosowuję się i płacę, ile trzeba dla klasy mojego dziecka”. Nie budzą już takiego optymizmu deklaracje rodziców dotyczące wpłat na szkolny fundusz organizacji rodzicielskich. Tutaj już tylko 47,87% badanych ogółem, a w grupie rodziców z wykształceniem zawodowym 57,61% wnosi dobrowolne składki. Tak uzasadnia swoje działania jedna z badanych matek: „rodzice z klasowych rad zachęcają do zapłaty tych całkiem niedużych kwot. Wiem, że są nieobowiązkowe, ale z całą pewnością zostaną dobrze spożytkowane dla dzieci”. Ponadto niewielki odsetek rodziców – 7,23% przekazuje darowiznę na rzecz szkoły, rozliczając podatek dochodowy, a prawie 14% respondentów wspiera materialnie świetlicę szkolną, przekazując artykuły plastyczne, gry planszowe, piłki, balony, książki. Oto przykładowa wypowiedź jednego z rodziców: „często przynoszę na świetlicę papier ksero, bloki, kredki oraz cały szereg książek, z których nie korzystają już moje dzieci. W tym miejscu są świetnie spożytkowane”.

Biorąc pod uwagę dane zawarte w tabeli 3 dostrzec należy, że badani rodzice w szkołach podstawowych w środowisku miejskim podejmują liczne aktywności w obszarze zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży. Te cenne działania pozwalają na rozbudzanie i wzrost zainteresowań uczniowskich, zwłaszcza artystycznych, odgrywających znaczącą rolę w rozwoju indywidualności wychowanka. Z wypowiedzi rodziców wynika, że przede wszystkim podejmują działania związane z organizacją klasowych i szkolnych imprez i uroczystości, o różnym charakterze – rekreacyjnym, ludycznym, charytatywnym, patriotycznym, czy religijnym. Takie poglądy werbalizuje ponad 3/4 badanych, a wśród osób z wykształceniem średnim wskaźnik ten wynosi 80,37%. Współorganizacja przez rodziców imprez i uroczystości szkolnych jest tradycyjną formą zaangażowania, choć współczesne wydarzenia szkolne mają nieco inny charakter. Tak określa to jedna z badanych matek: „organizujemy z nauczycielami różne uroczystości. Niektóre są mocno oficjalne, na przykład Dzień Niepodległości, Dzień Nauczyciela, czy Dzień Flagi, ale mamy też coraz więcej innych ciekawych imprez – bal duchów, pocztę walentynkową, dzień robotów, kiermasz pisanek,

nasze autorytety, nasze talenty”. Pomimo znacznej różnorodności organizowanych imprez i uroczystości szkolnych rodzicom nadal przypisuje się w tym zakresie wykonywanie określonych czynności, związanych przede wszystkim z opieką nad dziećmi. Ponad połowa badanych rodziców informuje o takim stanie rzeczy, a wśród rodziców z wykształceniem średnim, aż 81,01% ankietowanych. Ponadto wsparcie nauczycieli w przygotowaniu uroczystości obejmuje często stworzenie odpowiedniego zaplecza kulinarnego dla uczestników uroczystych spotkań. Ponad połowa badanych rodziców wypieka ciasta, przygotowuje smakołyki, zapewnia napoje dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Niewielu badanych rodziców, zaledwie 25 osób na 470 objętych badaniami wskazuje na czasochłonną i wymagającą pewnych artystycznych umiejętności dekorację sal. Dostrzec także należy wartościową, ale niezbyt popularną formę zagospodarowania czasu wolnego uczniów podejmowaną w badanych szkołach, jaką jest organizacja konkursów o zasięgu klasowym, szkolnym, a nawet pozaszkolnym. Niestety tylko 4,04% respondentów angażuje się w takie działania na rzecz dzieci, najczęściej są to rodzice z wykształceniem wyższym. Natomiast żaden rodzic z wykształceniem zawodowym nie zadeklarował działań o charakterze konkursowym.

Wypowiedzi badanych rodziców wskazują, że brakuje szerszego otwarcia nauczycieli na aktywność rodziców w szkole. Chodzi o poszerzenie kręgu rodzicielskich decyzji poza drobne pomocowe działania w sferze usług kulinarno-opiekuńczych i świadczeń na rzecz szkoły.

Wśród wypowiedzi rodziców pojawiły się także takie, które mocno akcentowały uczestnictwo rodziców w pracach organów rodzicielskich. Badani rodzice najczęściej krótko stwierdzali: „jestem członkiem rady rodziców”, „działam w radzie rodziców na rzecz dzieci i szkoły”, „jestem skarbnikiem klasowej rady rodziców, dbam o wydatkowanie środków i to bardzo ważna sprawa”. Takie deklaracje złożyło 14,25% badanych. W grupie tej było aż 19,09% rodziców z wyższym wykształceniem i tylko 9,78% rodziców z wykształceniem zawodowym. Niestety pomimo licznych kompetencji rad rodziców w zakresie opiniowania i wnioskowania, a także konieczności porozumiewania się ze społecznością rodziców, żaden z respondentów nie opisał własnych działań w tym obszarze. Te kwestie wymagają szerszych badań. Można zatem przyjąć, że działania rodziców w procesie edukacji nie są wystarczające. Łączą się z wybranymi obszarami i formami działania. Niekiedy tworzą wrażenie działań pozorowanych, które teoretycznie są realizowane, ale w praktyce, są czymś innym niż pierwotnie zamierzano. Oto jedna z wypowiedzi ankietowanej matki: „co robię dla dziecka w procesie edukacji? To dobre pytanie. Chodzę na spotkania rady rodziców, bo mnie wybrano, a może powinnam powiedzieć: wskazała mnie nauczycielka. Nie dzieje się tam nic szczególnego, choć zajmuje czas. Piekę ciasta jak każdy i robię to, co mi wyznacza nauczyciel. Dostosowałam się do takich warunków”. W pewnym sensie rodzice czują się pozbawiani aktywności,

sprawczości w procesie edukacji, dlatego przenoszą własną działalność na obszar domu rodzinnego, gdzie czuwają nad dzieckiem. Relacje badanych rodziców z nauczycielami są nieinteraktywne, gdyż występuje głównie jednokierunkowy przekaz informacji umożliwiający ich odbiór. Brakuje inicjowania i realizacji konkretnych propozycji, a jeśli pojawiają się rodzicielskie inicjatywy, często są tradycyjne i mało twórcze.

Konkluzja

Rozważania i badania przedstawione w niniejszym opracowaniu nie wyczerpują całokształtu problematyki związanej ze współpracą rodziców z nauczycielami, a szczególnie wyznacznikami relacji pomiędzy zaangażowanymi w proces edukacji stronami. Nie stanowiło to zresztą zamierzenie autorki opracowania i nie było możliwe ze względu na ograniczenia formalne. Niemniej zgromadzony materiał badawczy pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Pomimo przyznanych rodzicom licznych praw i obowiązków związanych z edukacją własnego dziecka, opiekunowie korzystają z nich w ograniczonym zakresie. Badani rodzice własne powinności wobec uczącego się w szkole dziecka interpretują głównie w kategoriach czynności opiekuńczych realizowanych wobec potomstwa w środowisku domowym. Zdecydowana większość badanych rodziców posyłających własne dzieci do miejskich szkół podstawowych poczuwa się do odpowiedzialności za realizację obowiązku szkolnego przez dziecko, zapewnienie mu niezbędnych warunków do nauki szkolnej oraz prawidłowy rozwój potomstwa. Aż 1/5 rodziców nie wpisuje do zestawu własnych powinności konieczności kontaktowania się z nauczycielem, a prawie połowa nie werbalizuje potrzeby ustalania wspólnych zasad wychowania z pedagogami. Taka sytuacja nie sprzyja budowaniu spontanicznej partycypacji opartej na przekonaniu o własnej sprawczości na terenie szkoły. Jest raczej wyrazem adaptacyjnej postawy rodziców, dostosowujących się do panujących warunków, norm i wzorców.
2. Badani rodzice, towarzysząc dziecku w edukacji szkolnej deklarują podejmowanie działań w obszarze: finansowania potrzeb szkoły i organizacji czasu wolnego. Poddając analizie deklarowane przez ankietowanych szczegółowe formy aktywności, stwierdzić należy, że wynikają one z przypisania rodzicom roli użytecznych pomocników nauczyciela. Stąd rodzice informują o zbieraniu funduszy, włączeniu się w realizację uroczystości szkolnych, podejmowaniu czynności opiekuńczych wobec uczniów, zapewnianiu wyżywienia. To swoisty rytuał okoliczności wynikający ze struktur organizacyjnych placówki, który jednak sprawia, że rodzice czują się w szkole bardziej jako goście, niż stali bywalcy zajmujący równorzędną pozycję z nauczycielami. A nawet jeśli już

przypisano lub powierzono chętnym pewne działania związane z aktywnością na rzecz uczniów, to są one mocno adaptacyjne, czyli do już istniejących rozwiązań dodano drobne zmiany. Bardzo dobrze ujęła to jedna z respondentek: „piekę do szkoły ciasto dla klasy córki, tak jak moja mama, choć samo ciasto jest według bardziej współczesnego przepisu”.

3. Nie do końca zadowolający jest fakt, że badani rodzice (14,25% ankietowanych), wskazując na zaangażowanie w pracę organów rodzicielskich, częściej posługiwali się opisem pełnionej funkcji, np. skarbnika, niż charakterystyką konkretnych działań. Także w ich wypowiedziach obszar pracy rady rodziców jest przedstawiany jako nierzadko przymusowy, zajmujący czas, ale niewnoszący istotnych zmian w życie szkoły. W tym znaczeniu rodzicielskie zaangażowanie w pracę rady rodziców – obowiązkowe i formalne, staje się w wielu szkołach pozornym działaniem niemającym wiele wspólnego ze współdecydowaniem o sprawach edukacji własnego dziecka.

Bibliografia

- Cudak H., *Rola szkoły w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, Kraków 2004.
- Czerniawska B., *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010.
- Danilewicz W., *Rodzina w meandrach przestrzeni i czasu* [w:] J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Frączek Z., Lulek B., *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1996.
- Janke A.W., *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, Kraków 2004.
- Janke A.W., *Wizja wspólnotowa pedagogicznej relacji rodzina-szkoła. Alternatywa wobec realności andragocentrycznej*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Konieczna A., *Komunikacja pisemna i dokumentacja w kontaktach szkoła-rodzina i jej normatywno-dyrektywne aspekty*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

- Kopińska V., *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole*, [w:] M. Dudzińska, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Lewenstein B., *Między rządzeniem a współrządzeniem. Obywatelskie modele rozwoju społeczności lokalnej*, [w:] B. Lewenstein, J. Schindler, R. Skrzypiec (red.), *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Lulek B., *Czynniki utrudniające współpracę szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym*, [w:] Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak (red.), *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, t. 2. *Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Lulek B., *Dziedziny współpracy szkoły z rodziną* [w:] Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Lulek B., *Formy partnerstwa – współpracy – współdziałania rodziców z nauczycielami*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego* 46/2007.
- Lulek B., *Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły. W kierunku budowania partycypacji społecznej*, [w:] J. Bielski (red.), *Wielowymiarowy obraz współczesnej rodziny*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора, Pułtusk 2015.
- Lulek B., *O miejscu wyznaczonym rodzicom w szkołach gimnazjalnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] B. Lulek, K. Szmyd (red.), *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina-szkola-region-kultura*, wyd. PWSZ Krosno, Krosno 2014.
- Lulek B., *Od edukowania do rodzicielskiego działania. O dostrzeganiu problemów, gotowości poszukiwania rozwiązań i podejmowaniu ryzyka w edukacji szkolnej dziecka*, artykuł przyjęty do druku, Uniwersytet Wrocławski.
- Lulek B., *Rodzice – nieujawniane czy niewykorzystane zasoby w procesie edukacji dziecka?* [w:] E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierchowska (red.), *Zasoby rodziny. Wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
- Lulek B., *Szkola w percepcji uczniów klas początkowych. Kilka uwag do dyskusji*, [w:] J. Burgerova (red.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukacji*, Prešovska Univerzita, Presov 2012.
- Lulek B., *Transformacja w stosunkach rodziców i nauczycieli w polskiej szkole. Od nieświadomych pomocników do zorientowanych partnerów*, [w:] K. Hertikova, V. Liska (red.), *Prinospolocenskychvied k rozvojuznalostnejspolocnosti*, Bratislava, 2014.
- Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Muszyńska J., *Szkola w przestrzeni lokalnej. Od partycypacji do zaangażowania*, [w:] A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó (red.), *Szkola – kultura – środowisko lokalne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Reczek-Zymróż Ł., *Teoria i praktyka współdziałania szkoły podstawowej i środowiska lokalnego na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] B. Lulek, Ł. Reczek-Zymróż, *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian*, Wydawnictwo Bonus Liber, Rzeszów 2014.

-
- Ryś M., *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [w:] T. Rzepecki (red.), *Studium rodziny*, Oficyna Współczesna, Poznań 1999.
- Smykowska D., *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *Jak zmienić szkołę?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska, aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i rodziny. Realia i możliwości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5/199.

dr hab. Sławomir Cudak

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

PREFEROWANE WYBORY PRZYSZŁYCH ZWIĄZKÓW MAŁŻEŃSKO-RODZINNYCH PRZEZ DORASTAJĄCĄ MŁODZIEŻ

MARITAL AND FAMILY RELATIONSHIP PREFERRED BY YOUTH

Streszczenie

Współcześnie następują dynamiczne przemiany społeczne, gospodarcze i polityczne. Przemiany te warunkują tworzenie się nowego modelu funkcjonowania małżeństw i rodziny. Rodzina współczesna przeżywa wielostronne sytuacje kryzysowe. Osłabiona kondycja rodziny nie powoduje jej zaniku, gdyż większość badanej młodzieży wybiera małżeństwo i rodzinę w swych przyszłych planach życiowych. Niewielka część młodzieży preferuje w przyszłości funkcjonowanie w konkubinacie bądź innych związkach alternatywnych.

Słowa klucze: małżeństwo, rodzina, kohabitacja, singiel, samotne macierzyństwo

Abstract

Nowadays we witness dynamic social, economic and political transformations. Those changes influence formation of the new model of marriage and family functioning. Modern family experiences multiple crisis situations. Weaken condition of family does not induce its disappearance because majority of researched youth choose marriage and family in their future plans. Minor part of youth prefers functioning in alternative types of relationship in the future.

Key words: marriage, family, cohabitation, single, lonely motherhood

Wprowadzenie

Proces globalizacji społeczeństw, przemiany kulturowe, społeczne i gospodarcze mają niewątpliwy wpływ na zmianę w hierarchii systemu wartości jednostek ludzkich, w tym przede wszystkim młodzieży. Nowo powstałe i już ukształtowane współcześnie zjawiska funkcjonujące w społeczeństwie powodują nowe potrzeby w społecznej, emocjonalnej sferze życia małżeńskiego i rodzinnego.

Małżeństwo i rodzina współczesna, jak dowodzi S. Kawula¹, przypomina mozaikę pod względem swych kształtów, funkcjonowania, struktury – zwłaszcza w spełnianiu swych funkcji pierwotnych z prokreacyjną i socjalizacyjną na czele oraz emocjonalno-ekspresyjną i opiekuńczą. Małżeństwo w swej istocie jest związkiem osobowym dwojga ludzi odmiennej płci. Ujęcie encyklopedyczne małżeństwo określa jako „związek kobiety i mężczyzny uznany przez prawo, religię lub zwyczaj, (...) kształt i charakter zależy od kultury, prawa, religii i rozwoju ekonomicznego danego państwa”².

Małżeństwo jest związkiem o charakterze społecznym, tworzy mieszanekę cech osobowości obojga partnerów, łączących ich relacji, a także oczekiwań ze strony społeczeństwa. Dlatego też małżeństwo posiada podwójny wymiar – indywidualny, kojarzony z satysfakcją małżonków i zbiorowy – obejmujący zachowanie ciągłości biologicznej i społecznej. Według licznych opinii małżeństwo powinno być oparte na więzi osobowej, na indywidualnych oczekiwaniach, na pragnieniu bycia razem i wzajemnym zainteresowaniu³.

Istotę i znaczenie małżeństwa w życiu społecznym, jednostkowym, emocjonalnym, aksjologicznym i chrześcijańskim trafnie określił kardynał Stefan Wyszyński. Stwierdził, iż „małżeństwo jest szczególnym rodzajem przymierza. Ma ono znamię instytucji społecznej i społecznie koniecznej, ale realizowanej przez ludzi świadomie i dobrowolnie. (...) W niej osoba ludzka porzuca swoją samotność i otwiera się dla innej osoby; wiąże się z nią na wspólną drogę życia, która jest zarazem drogą dawania nowego życia. Małżeństwo jest naturalnym początkiem rodziny”⁴.

Małżeństwo stanowi dość trudny związek mężczyzny i kobiety, gdyż dostosowanie się do wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej, do realizowania wspólnych celów, trwałości związku, miłości partnerów małżeńskich utrudniają jednocześnie uwarunkowania tkwiące wewnątrz małżeństwa i rodziny oraz zewnętrzne – globalne komponenty życia społecznego, ekonomicznego i gospodarczego. Dlatego też wybór partnera czy partnerki do związku małżeńskiego, obok uczucia miłości, opiera się często, według teorii racjonalnego wyboru G. Beckera⁵, na takich istotnych przesłankach, jak: cechy osobowościowe partnerów, poziom wykształcenia, wykonywany lub wyuczony zawód, pozycja społeczna rodziny pochodzenia, posiadanie dóbr materialnych i inne. Współczesna młodzież często odkłada na późniejsze lata związek małżeński. Poprzedza go niejednokrotnie związkiem kohabitacyjnym. Partnerzy podejmujący decyzję o przyszłym małżeństwie, dokonują wewnętrznej

¹ S. Kawula, *Kształt rodziny współczesnej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.

² D. Kalisiewicz, *Mała encyklopedia PWN*, wyd. PWN, Warszawa 2000, s. 462.

³ A. Kotlarska-Michalska, *Małżeństwo jako przedmiot badań socjologicznych*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1993, Tom V.

⁴ J. Kiedos, *Małżeństwo – rodzina – wychowanie w wypowiedziach Stefana Wyszyńskiego*, [w:] *Rodzina. Historia i współczesność*, red. W. Korzeniowska, U. Szusić, Kraków 2006, s. 11.

⁵ G. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa 1990.

analizy jednostkowej w zakresie zysków i strat wynikających z zawarcia formalnego i prawnego związku małżeńskiego. Porównują oni przysze małżeństwo i rodzinę do dotychczasowego życia w stanie wolnym, niezależnym i samodzielny bądź też do dotychczasowego związku kohabitacyjnego bez wzajemnych zobowiązań.

Współczesne małżeństwa przeżywają różne sytuacje kryzysowe, coraz powszechniej widoczne są w obrazie rzeczywistości społecznej alternatywne formy małżeńsko-rodzinne. Ze społecznego i prawnego punktu widzenia małżeństwa monogamiczne w Polsce, choć są w pewnym stopniu nietrwałe, stanowią dość efektywną formę uznawaną w społeczeństwie. Tworzą one prawnie usankcjonowane pełne rodziny, które regulują optymalizację socjalizacji, przekazywanie kultury, wartości, dziedziczenia własności.

Pierwszy okres życia w związku małżeńskim stanowi asymilację lub dezintegrację kultury, wartości, norm społecznych, moralnych, tradycji partnera i partnerki, którzy w różny sposób reagują na wydarzenia zachodzące w rodzinie i poza rodziną⁶.

Zbigniew Tyszką⁷, dokonując analizy funkcjonowania współczesnej rodziny wymienia jej cechy, które nie są sprzyjające w jej życiu społeczno-emocjonalnym. Należą do nich:

- malenie więzi emocjonalnych,
- postępujący proces atomizacji oraz indywidualizacji jednostek, także w ramach życia rodzinnego,
- ograniczanie autorytetu ojca w rodzinie,
- ograniczenie diety w rodzinie,
- osłabianie spójności i dezintegracja znacznej części rodzin.

W rodzinie współczesnej, jak dowodzi F. Adamski⁸, następuje reorganizacja władzy rodzinnej, znaczną jej część przejmuje żona, matka. Główną przyczyną kształtowania się modelu partnerskiego w rodzinie jest wzrost niezależności ekonomicznej i psychicznej kobiety, które stanowią o poszerzaniu jej samodzielności życiowej. Bardziej radykalny w swych poglądach dotyczących sprawowania władzy rodzicielskiej jest Cz. Cekiera⁹ stwierdzając, iż rodzina współczesna, matriarchalna, gdzie przeważnie matka organizuje życie rodzinne jest nietrwała, niby partnerska lub demokratyczna, a w rzeczywistości pajdokratyczna, w której dzieci rządzą lub manipulują rodzicami (...) jest często rodzina trójkątna lub czworoboczna, gdzie mama ma oprócz męża przyjaciela, a ojciec przyjaciółkę, albo też (...) rodzice żyją w luźnych związkach jako kohabitanci lub konkubenci bez związku sakramentalnego”.

⁶ S. Cudak, *Wybrane cechy współczesnego modelu życia małżeńskiego i rodzinnego*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Cudak, wyd. Instytut Pedagogiki i Psychologii UJK, Kielce 2007.

⁷ Z. Tyszką, *Stan rodziny współczesnej a wewnątrzrodzinna socjalizacja dzieci. Sytuacja w Polsce na tle krajów o wysokim poziomie rozwoju*, [w:] *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, red. H. Cudak, wyd. Filia Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2001.

⁸ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, wyd. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2002.

⁹ Cz. Cekiera, *Rodzina współczesna w Europie*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Cudak, wyd. Instytut Pedagogiki i Psychologii UJK, Kielce 2007, s. 25.

Preferowana wolność jednostek i grup społecznych w społeczeństwach liberalnych przenosi się także na wolność często rozumianą pejoratywnie, we wspólnotach rodzinnych. Wolność od obowiązków rodzicielskich, wolność w funkcjonowaniu i wykonywaniu zadań w rodzinie i poza rodziną partnerów małżeńskich i dzieci. Przynosi to z jednej strony osobistą satysfakcję, zadowolenie, spełnianie własnych celów i aspiracji. Z drugiej natomiast strony osłabia więzi emocjonalne i społeczne, rozbija psychiczną strukturę rodziny. Powoduje to także wzrastający proces indywidualizacji członków rodziny, którzy żyją własnymi problemami, realizując własne ambicje, interesy i aspiracje życiowe.

Badania D. Ruskiewicz¹⁰ dowodzą, że w rodzinach współczesnych rodzice nie zaspokajają potrzeb psychicznych i społecznych dzieci, szczególnie potrzeby miłości, akceptacji, bezpieczeństwa, dialogu, życzliwego i bliskiego kontaktu fizycznego z dzieckiem. Stąd też stale wzrasta w ostatnich dziesięcioleciach liczba dzieci z poczuciem osamotnienia. Zjawisko to staje się rzeczywistym obrazem utrudniającym wychowawcze, opiekuńcze i socjalizacyjne funkcjonowanie rodziny współczesnej.

Konsekwencją wewnątrzrodziny procesów atomizacji życia członków rodziny jest dezintegracja stosunków emocjonalnych i więzi uczuciowych w środowisku rodzinnym. Powoduje to pewien rodzaj niekorzystnej sytuacji w funkcjonowaniu rodziny i kryzysowe uwarunkowania emocjonalno-społeczne w strukturach interpersonalnych między jej członkami.

Współczesne małżeństwa i rodziny przeżywają różne stany zagrożenia emocjonalnego, społecznego, aksjologicznego. W ich życiu występują coraz częściej konflikty, nieporozumienia, agresja, a nawet przemoc psychiczna i fizyczna. Narasta w niej nietrwałość, rozbicie, konsumpcjonizm, dysfunkcjonalność, osłabienie autorytetu rodziców, szczególnie ojca.

Przemiany modelu życia małżeńskiego i rodzinnego, kryzys w wielu aspektach w funkcjonowaniu partnerów małżeńskich i wspólnot rodzinnych jest istotnym paradygmatem nowego podejścia do tworzenia związków małżeńsko-rodzinych i związków alternatywnych dla tych prawnie ustanowionych. W obrazie rzeczywistości społecznych powstaje coraz więcej związków partnerskich mężczyzny i kobiety. Są one w coraz większym stopniu aprobowane i akceptowane przez rodzinę pochodzenia i środowisko lokalne.

Uwagi metodologiczne

Dynamiczne przemiany makrospołeczne dokonujące się we współczesnym świecie, w tym i w Polsce powodują ustawiczne zmiany dotychczasowego modelu funkcjonowania małżeństwa i rodziny. Nasila się trend w kierunku indywidualizacji

¹⁰ D. Ruskiewicz, *Realizacja opiekuńczo wychowawczej funkcji w rodzinach samotnego ojca*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.

jednostek ludzkich. Małżeństwo i rodzina we współczesnym układzie społecznym wybierane są przez partnerów na własne ryzyko. Społeczeństwo w coraz większym zakresie, obok związków małżeńsko-rodzinych akceptuje i przyjmuje związki alternatywne, takie jak: życie kobiety i mężczyzny jako małżeństwo na próbę, związki kohabitacyjne, konkubinaty, rodziny zrekonstruowane, samotne rodzicielstwo z wyboru czy rodziny diasporowe.

Celem badań w podejmowanym opracowaniu jest poznanie preferowanych wyborów przyszłych związków małżeńsko-rodzinych i alternatywnych przez dorastającą młodzież.

W procedurze badawczej sformułowano następujący problem badawczy:

Jakie związki małżeńsko-rodziny i alternatywne preferuje w przyszłych wyborach życiowych dorastająca młodzież?

Przyjętą w procesie badawczym metodą był sondaż diagnostyczny, a techniką ankieta.

Badania przeprowadzono w II połowie 2017 r. w liceach regionu piotrkowskiego. W procedurze badawczej udział wzięły 182 osoby – młodzież z trzecich klas licealnych. Z tej liczby respondentów 97 stanowiły dziewczęta, a 85 chłopcy.

Analiza wyników badań

Rodzina tradycyjna na wzór rodziny pochodzenia i wcześniejszych wspólnot rodzinnych należy do przeszłości. Tworzy się nowy model funkcjonowania małżeństwa i rodziny. Młode pokolenie, dążąc, choć w późniejszych latach swojego życia, do zawarcia związku małżeńskiego i założenia rodziny, tolerancyjne jest jednocześnie wobec różnych form związków partnerskich, nieformalnych, które powstają i funkcjonują coraz częściej w rzeczywistości społecznej.

Planowanie przez badaną młodzież przyszłych form małżeńsko-rodzinych przedstawia tabela 1.

Zbiorcze wyniki badań ujęte w tabeli wskazują, że największy odsetek respondentów (71,4%) preferuje w swych przyszłych wyborach życiowych małżeństwo z jednym bądź większą liczbą dzieci. Badane kobiety częściej (77,3%) ten model życia małżeńsko-rodzinych preferują, niż badani mężczyźni (64,7%). Młodzież wybierając tę formę życia rodziny nie neguje jednocześnie funkcjonowania konkubinatu w okresie życia przedmałżeńskiego. Świadczą o tej decyzji kohabitacyjnej w okresie narzeczeństwa, a nawet wcześniej, następujące wypowiedzi badanych:

- „Preferuję w przyszłym życiu małżeństwo z jednym dzieckiem, ale w okresie przed ślubem z pewnością zamieszkać z moją dziewczyną”;
- „Małżeństwo z dziećmi jest z pewnością preferowane w przyszłym moim życiu, obecnie jednak planujemy zamieszkać razem z moim chłopakiem”;

- „Pozytywnie oceniam życie w konkubinacie, lecz na krótki okres czasu, by lepiej wzajemnie poznać się. Preferuję jednak w przyszłości małżeństwo z dwojgiem dzieci”.

Tabela 1. Preferowane wybory młodzieży różnych form życia małżeńsko-rodzinych
N – mężczyźni =85, N – kobiety =97, N – ogółem=182

Lp.	Preferowane wybory młodzieży dotyczące form małżeńsko-rodzinych	Mężczyźni		Kobiety		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1	Małżeństwo bezdzietne	2	2,3	1	1,0	3	1,6
2	Małżeństwo z dzieckiem (z dziećmi)	55	64,7	75	77,3	130	71,4
3	Konkubinaty bez dzieci	7	8,2	5	5,1	12	6,6
4	Konkubinaty z dziećmi	6	7,1	4	4,1	10	5,5
5	Małżeństwo na odległość	11	13,0	8	8,2	19	10,4
6	Singiel	4	4,7	2	2,1	6	3,3
7	Samotne macierzyństwo z wyboru	0	0	2	2,1	2	1,1
8	Ogółem	85	100,0	97	100,0	182	100,0

Przedstawione wypowiedzi respondentów dowodzą w sposób jednoznaczny, że życie w konkubinacie będzie okresem krótkotrwałym i przejściowym w celu dobrego poznania się, potrzeby bycia razem, próby przedmałżeńskiej, współczesnej mody życia we dwoje.

Są także wypowiedzi badanej młodzieży, które w sposób jednoznaczny określają, że preferują w swoich planach życiowych jedyną formę małżeńsko-rodziny w postaci zawarcia związku małżeńskiego poprzez ślub kościelny, bez wstępnego okresu życia kohabitacyjnego ze swoim chłopakiem, dziewczyną czy narzeczoną. Charakteryzują ten pogląd zdecydowane wypowiedzi w postaci:

- „Uważam, że tylko forma małżeńska wraz z dziećmi da mi szczęście”;
- „Tylko związek formalny, małżeństwo oraz dwoje czy troje dzieci jest możliwe ze względu na moją wiarę religijną”;
- „Mój system wartości wskazuje na przyszły związek małżeński oraz dwoje dzieci”;
- „Moja rodzina z pochodzenia była tradycyjna z dwojgiem dzieci, to ja również wzorując się na niej planuję małżeństwo z dwojgiem dzieci”;
- „Moja rodzina jest dużą wartością dla mnie, dlatego taką preferuję i pragnę stworzyć”.

Preferowane przyszłe wybory życiowe dorastającej młodzieży dotyczące zawarcia związku małżeńskiego oraz stworzenia rodziny z jednym bądź większą liczbą dzieci wynika, jak dowodzą badania, z następujących uwarunkowań:

- funkcjonuje w społeczeństwie polskim tradycja małżeństwa wraz z dzieckiem czy dziećmi,
- wartość rodziny jest uznawana i przyjmowana w hierarchii na czołowych miejscach,

- wpływ rodziny pochodzenia na preferowane wybory i plany małżeńsko-rodzinne swoich dzieci,
- stopień religijności rodziców i dzieci mają wpływ na kształtowanie poglądów i modelu przyszłej swojej rodziny,
- partnerzy, przede wszystkim kobiety, w małżeństwie i rodzinie z dziećmi odczuwają większą stabilizację życiową.

Bardziej optymistyczne wyniki badań przedstawiła A. Kwak w publikacji „Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja”¹¹ stwierdzając, że 89% młodzieży w przyszłym swoim życiu preferuje funkcjonowanie w małżeństwie wraz z dziećmi. Wyniki badań dotyczące planowania przez młodzież zawarcia związku małżeńskiego ukazane przez Annę Kwak (89%) i autora niniejszych badań (67,6%) dowodzą o pewnej niewielkiej różnicy w poglądach współczesnej dorastającej części społeczeństwa polskiego. Wskazane różnice w preferowanym modelu przyszłego życia badanej młodzieży wynikają z następujących przyczyn:

- badania Anny Kwak wykonane były w 2005 r., natomiast badania autora niniejszej publikacji w 2017 r. Przedział czasowy 12 lat może mieć znaczenie na przemianę poglądów, a nawet postaw młodzieży dotyczących przyszłego życia małżeńsko-rodzinnego na rzecz innych form alternatywnego funkcjonowania w kohabitacyjnych związkach;
- współcześnie znacznie oddala się w latach zawieranie formalnych małżeństw, często poprzedzone są one konkubinatem bez dzieci, a nawet z dziećmi. Stąd też część młodzieży na przyszłe swoje życie małżeńsko-rodzinne wyrażające preferowanie funkcjonowania w konkubinacie, podejmie decyzję o potrzebie zawarcia związku małżeńskiego;
- wybór przez młodzież przyszłego modelu małżeństwa na odległość jest, mimo odrębności od funkcjonowania tradycyjnego małżeństwa i rodziny, formalnie zawartym związkiem małżeńskim.

Należy wyrazić pogląd, iż wysoki odsetek badanej młodzieży (71,4%) swoje oczekiwania i preferowane przyszłe wybory życiowe wiąże z formalnym i prawnym związkiem małżeńskim oraz rodziną z jednym bądź większą liczbą dzieci. Wyniki tego badania należy uznać jako optymistyczny dla małżeństwa i rodziny, gdyż wiele uwarunkowań współczesnego świata nie jest korzystny dla funkcjonowania i rozwoju rodziny. Mimo jej licznych sytuacji kryzysowych małżeństwo i rodzina jako instytucja i wspólnota członków nie będzie z pewnością ulegać upadkowi.

Wyniki podane w tabeli dowodzą, że aż 10,4% badanej młodzieży preferuje w swoim przyszłym życiu „małżeństwo na odległość”. Charakterystyczne wypowiedzi respondentów z tej grupy młodzieży wyrażają przyczynę wyboru tego typu związku małżeńskiego:

¹¹ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, wyd. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2006.

- „Po zawarciu ślubu, moim pragnieniem jest doskonalenie kariery zawodowej za granicą”;
- „Związek małżeński z pewnością nie przeszkodzi mi w migracji zarobkowej za granicę”;
- „Dla młodych małżeństw trudno jest o wspólne własne mieszkanie, dlatego będziemy mieszkać osobno, każde z małżonków w rodzinie pochodzenia”;
- „Oddzielne małżeństwa są, moim zdaniem, dobrym rozwiązaniem, gdyż partnerzy mają większe poczucie wolności i niezależności od współmałżonka”.

Podane wypowiedzi badanej młodzieży dowodzą, że preferowane ich przyszłe wybory związane z małżeństwem na odległość uwarunkowane są następującymi przyczynami:

- małżeństwo nie będzie ograniczać w doskonaleniu zawodowym partnera,
- konieczność migracji zarobkowej jednego z małżonków,
- trudności ekonomiczne, zwłaszcza z możliwością uzyskania własnego mieszkania,
- wygodnictwo małżonków, po ślubie pragną mieszkać w swoich rodzinach pochodzenia,
- małżeństwa na odległość, unikają konfliktów, nieporozumień, mają większą wolność i mniejszą odpowiedzialność za wspólnotę małżeńską i rodzinną.

Więcej badanych mężczyzn (13,0%) preferuje wybór w przyszłym życiu małżeństwa na odległość, niż badanych kobiet (8,2%).

Niewielka część badanych respondentów (6,6%) preferuje w przyszłym swoim życiu wybór w postaci związku kohabitacyjnego. Wśród badanych nieco więcej jest mężczyzn (8,2%), którzy w swoim dorosłym życiu planują partnerski związek z kobietą. Tylko 5,1% badanych dziewcząt preferuje w przyszłości funkcjonowanie z partnerem, prowadząc wspólne gospodarstwo mieszkaniowe.

Oto wypowiedzi badanych, które charakteryzują ich poglądy na przyszłe wybory życiowe:

- „Związek formalny w postaci ślubu nie jest mi potrzebny, planuję w przyszłym swoim życiu partnerski związek”;
- „Wspólne życie z partnerką będzie próbą przedmałżeńską”;
- „Do czasu zawarcia związku małżeńskiego będę mieszkał razem z dziewczyną, by poznać się lepiej”;
- „Konkubinat bez dzieci jest wygodną formą dla życia i funkcjonowania w związku partnerskim”.

Konkubinat bez dzieci, jak wskazują badania, stanowi z jednej strony formę życia przedmałżeńskiego, z drugiej strony jest związkiem partnerskim, który w pełni zastępuje małżeństwo. Forma tej kohabitacji wypełnia partnerom wszystkie funkcje życia alternatywnego małżeństwa.

W preferowanych wyborach życiowych respondentów dotyczących przyszłego funkcjonowania małżeńsko-rodzinych znajdują się także związki konkubinatu z dzieckiem lub z dziećmi. Spośród badanej młodzieży tylko 5,5% preferuje

w swoim przyszłym życiu konkubinaty z dziećmi. W tej formie życia partnerskiego wyraża chęć przyszłego funkcjonowania 7,1% mężczyzn i tylko 4,1% badanych kobiet. Charakterystyczne ich wypowiedzi brzmiały:

- „Preferuję w przyszłym swoim życiu związek partnerski bez ślubu”;
- „W nieformalnym związku kohabitacyjnym z dzieckiem mężczyzna jest mniej odpowiedzialny za swoją rodzinę”;
- „Związek partnerski z dzieckiem będzie w przyszłości potrzebą zawarcia formalnego małżeństwa”.

Wypowiedzi badanych, szczególnie kobiet, dowodzą, że związek kohabitacyjny także z dzieckiem jest przejściowym stanem życia partnerskiego. Konsekwencją rodzenia dziecka w konkubinacie powoduje podjęcie decyzji o sformalizowaniu związku małżeńskiego.

Badania dorastającej młodzieży wskazują, że 3,3% respondentów preferuje w swoim przyszłym życiu samotność. Więcej badanych chłopców (4,7%) preferuje wybór życia singla, znacznie mniej kobiet (2,1%) wskazuje na potrzebę samotnego funkcjonowania. Decyzje swoje potwierdzają respondenci w sposób następujący:

- „W swoim życiu doświadczyłem wiele upokorzeń, agresji i przemocy ze strony ojca, dlatego też pragnę ułożyć sobie życie w samotności”;
- „Dla mnie kariera zawodowa jest ważniejsza, wybieram życie w samotności, by mieć więcej wolności i czasu wolnego dla siebie”;
- „Żadna dziewczyna nie podoba mi się, więc planuję życie samotne w przyszłości”.

Analiza wypowiedzi wskazuje na to, że do przyczyn planowania samotnego funkcjonowania w życiu w postaci „singla” należą:

- minione negatywne i przykre doświadczenia rodzinne,
- preferowanie wolności i samodzielności w przyszłym życiu,
- dominacja wartości prakseologicznych (kariery zawodowej) nad innymi wartościami, w tym wartością rodziny,
- brak upodobań do płci przeciwnej.

Mówiąc o swoich preferencjach, nieznaczna część respondentów (1,6%) wybrała jako formę życia małżeństwo bezdzietne. Zauważyć należy, że więcej mężczyzn opowiedziało się za taką formą (2,3%), niż kobiet (1,0%).

Niewielki odsetek badanych, którzy preferują małżeństwo bezdzietne, należy uznać za pozytywne zjawisko społeczne, familiologiczne i demograficzne. W czasach współczesnych obserwujemy w niektórych państwach europejskich, a także w Japonii oraz w Stanach Zjednoczonych pewną modę na bezdzietność lub znaczne odroczenie w latach urodzenia pierwszego dziecka po zawarciu związku małżeńskiego. Dla wielu małżeństw kariera zawodowa, naukowa, partnerstwo, przyjmowanie satysfakcjonującego stylu życia jest ważniejsze w życiu niż prokreacja, opieka, wychowanie i odpowiedzialność za losy rodziny i dziecka.

Najmniejszy odsetek badanej młodzieży (1,1%) preferował samotne rodzicielstwo z wyboru. Badane kobiety wybierające tę formę życia i funkcjonowania w społeczeństwie wyjaśniały, że:

- „Związek małżeński jest źródłem konfliktów i nieporozumień, negatywnym przykładem była moja rodzina i mój ojciec, który wszczynał często kłótnię i dlatego preferuje wybór samotnego i samodzielnego funkcjonowania z dzieckiem”;
- „Większą dla mnie satysfakcją niż małżeństwo jest spełniać się w przyszłej pracy naukowej. Zdaję sobie sprawę, iż małżeństwo i uzależnienie od partnera na pewno przeszkodziłoby w moim rozwoju. Myślę jednak w przyszłości o urodzeniu dziecka, by nie być samotną”.

Samotne rodzicielstwo z wyboru jest formą alternatywnej rodziny, która do niedawna była marginalnie traktowana w społeczeństwie w odróżnieniu od samotnego rodzicielstwa z konieczności (wdowy, rozwódki). Współcześnie samotne macierzyństwo z wyboru nie jest krytycznie oceniane przez środowisko lokalne i w globalnym społeczeństwie, gdyż ta forma życia rodzinnego pojawia się coraz częściej u kobiet wysoko sytuowanych ekonomicznie, z wysoką pozycją społeczną, realizowaną na wysokim poziomie karierą zawodową czy naukową.

Uwagi końcowe

Przemiany społeczne, gospodarcze, kulturowe powodują także zmiany w systemie wartości oraz w funkcjonowaniu małżeństwa i rodziny. Znaczenie rodziny tradycyjnej jak i współczesnej jest niezmiernie ważne zarówno w sferze opiekuńczej, wychowawczej, aksjologicznej w układzie wewnątrzrodzinnym, jak i w sferze rozwoju globalnego społeczeństwa.

W ostatnich dziesięcioleciach kondycja małżeństwa i rodziny została osłabiona. Uwidaczniają się w jej funkcjonowaniu różne sytuacje kryzysowe. Coraz więcej małżeństw ulega rozbiciu. Rozszerzają się także dysfunkcje w różnych sferach życia społecznego, emocjonalnego i aksjologicznego. Nietrwałość życia małżeńskiego-rodzinnego i ich dysfunkcje może prowadzić w konsekwencji do wyrażenia poglądu o upadku, a nawet zaniku rodziny jako formalnej grupy, instytucji społeczno-wychowawczej, opiekuńczej i wspólnoty jej członków.

Mimo krytycznej sytuacji w funkcjonowaniu małżeńsko-rodzinnym dorastająca młodzież, jak wynika z badań, w swych przyszłych wyborach życiowych preferuje małżeństwo z dzieckiem lub z dziećmi. Oznacza to, że związki małżeńskie i rodzina nie będzie w najbliższej przyszłości eliminowana z rzeczywistości społecznej. Należy wyrazić także pogląd, że młodzież, choć w niewielkim stopniu, również preferuje inne związki partnerskie, alternatywne do form małżeńsko-rodzinych. Związki te w obrazie społeczeństwa lokalnego występują jeszcze sporadycznie, ale ich społeczna akceptacja jest coraz bardziej powszechna.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, wyd. Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Becker G. (1990), *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa.
- Cekiera Cz. (2007), *Rodzina współczesna w Europie*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Cudak, wyd. Instytut Pedagogiki i Psychologii UJK, Kielce.
- Cudak S. (2007), *Wybrane cechy współczesnego modelu życia małżeńskiego i rodzinnego*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red S. Cudak, wyd. Instytut Pedagogiki i Psychologii UJK, Kielce.
- Kalisiewicz D. (2000), *Mała encyklopedia PWN*, wyd. PWN, Warszawa.
- Kawula S. (2006), *Kształt rodziny współczesnej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kiedos J. (2006), *Małżeństwo – rodzina – wychowanie w wypowiedziach Stefana Wyszyńskiego*, [w:] *Rodzina. Historia i współczesność*, red. W. Korzeniowska, U. Szuścik, Kraków.
- Kotlarska-Michalska A. (1993), *Małżeństwo jako przedmiot badań socjologicznych*, „Roczniki Socjologii Rodziny” Tom V.
- Kwak A. (2006), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, wyd. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Tyszka Z. (2001), *Stan rodziny współczesnej a wewnątrzrodzinna socjalizacja dzieci. Sytuacja w Polsce na tle krajów o wysokim poziomie rozwoju*, [w:] *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, red. H. Cudak, wyd. Filia Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Tryb.
- Ruszkiewicz D. (2005), *Realizacja opiekuńczo-wychowawczej funkcji w rodzinach samotnego ojca*, wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Dr Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski

SZCZĘŚCIE MAŁŻEŃSKIE MIESZKAŃCÓW PODKARPACIA – WYBRANE ASPEKTY

MARITAL HAPPINESS OF INHABITANTS OF PODKARPACIE REGION – CHOSEN ASPECTS

Streszczenie

Małżeństwu niezależnie od jego rozumienia (związek, instytucja, wspólnota, system) stanowiącemu fundament rodziny, jako wspólnoty z racji bliskich, intymnych więzi oraz zadań i funkcji realizowanych na rzecz społeczeństwa należy przypisać niebagatelne znaczenie, tak z perspektywy funkcjonowania społeczeństwa, jak i jednostki. Coraz częściej we współczesnym społeczeństwie ulega ono rozpadowi, wskutek rozwodu, interpretowanego w epoce kultury ponowoczesnej jako prawo do godnego życia. Nie jest więc już zgodnie z założeniami ustawodawcy instytucją trwałą. Istotnego znaczenia nabiera więc problematyka szczęścia małżeńskiego, jako swoistego „spoiwa” stosunków między małżonkami, a tym samym swoistego gwaranta trwałości związku. Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytania: co oznacza pojęcie szczęście oraz szczęście małżeńskie? Jakie są jego fundamenty w kontekście wzajemnego funkcjonowania małżonków? Jakie są jego uwarunkowania? Artykuł powstał w oparciu o wyniki badań diagnostycznych przeprowadzonych wśród 103 mieszkańców Podkarpacia pozostających w związku małżeńskim powyżej dziesięciu lat. Okazało się, iż doświadczanie poczucia szczęścia warunkowane jest przede wszystkim dobrą sytuacją mieszkaniową oraz względnie wysokim statusem materialnym. Wyniki badań wskazują, iż nie ma związku pomiędzy doświadczaniem poczucia szczęścia a długością znajomości przedślubnej, czy też okresem wspólnego zamieszkiwania przed zawarciem małżeństwa, bądź długością funkcjonowania w nim partnerów i wielkością rodziny. Natomiast fundamenty owego szczęścia, to wskazywane w literaturze przedmiotu: miłość, kształtowanie więzi, komunikacja, przeświadczenie o trwałości związku.

Słowa kluczowe: małżeństwo, rodzina, społeczeństwo postindustrialne, miłość, szczęście, szczęście małżeńskie

Abstract

In spite of understanding the notion of marriage (relationship, institution, community or system) it is undoubtedly the basis of family as community because of close, intimate bonds between people and because of its function for society and individual person. In modern society, the marriage is more and more common to disintegrate, and divorce, in the post modern time is interpreted as right for decent quality of life. Therefore it is no more a constant institution. The problematics of happiness in marriage is being more important as it is seen as binding material between married couple and their guarantee of relationship permanence. In this article the author tries to answer following

questions- What is happiness and what is happiness in marriage? What are its basis in context of married couple functioning? What are happiness conditions? This article is based on research conducted among 103 inhabitants of Podkarpacie region, who are in marriage relationship longer than 10 years. The results indicate that feeling of happiness is conditioned by good housing status and relatively high material status. The research results show that there is no connection between feeling of happiness and length of before-marriage acquaintance, time of cohabitation before marriage or structure of family. While basis of this happiness are pointed in love, shaping bonds, communication and belief of relationship constancy.

Key words: marriage, family, postindustrial society, love, happiness, marital happiness

1. Małżeństwo i jego znaczenie we współczesnym społeczeństwie

Oczywiste jest to, iż społeczeństwo, wskutek przede wszystkim rozwoju cywilizacyjnego, jest tworem dynamicznym. Zmianie ulegają stosunki produkcji, co rzutuje m.in. na społeczny podział pracy i układ stosunków społecznych, a tym samym na funkcjonowanie w nim jednostki. Obecnie można mówić o współczesnym społeczeństwie, w tym aspekcie jako o postindustrialnym w rozumieniu Daniela Bella¹. Charakteryzuje je: deprecjacja produkcji na rzecz usług wskutek automatyzacji, funkcjonowanie ludzi w dużych aglomeracjach, co niewątpliwie rzutuje na anonimowość jednostki, a także kultura masowa (muzyka, film, internet itp.). Można mówić w związku z rozwojem społeczeństwa informacyjnego, o rozwoju technologii komunikacyjnej i informacyjnej, ekonomizacji wiedzy i wzroście zatrudnienia w zawodach informacyjnych. Ponadto, dla potrzeb niniejszego artykułu, warto powołać się tu na durkheimowską koncepcję społeczeństwa solidarności mechanicznej, w którym zasadniczym mechanizmem kształtowania stosunków międzyludzkich nie jest już przymus realizowany za pośrednictwem prawa, lecz umowa, co wskazuje na liberalizację w tym obszarze².

Analizując współczesne społeczeństwo, z perspektywy z kolei zmian kulturowych, można stwierdzić, iż żyjemy w czasach, jak stwierdza Zygmunt Bauman – epoki ponowoczesnej³. Jeśli chodzi o ponowoczesność, to charakteryzuje ją m.in. poczucie pośpiechu doraźności doświadczane przez jednostkę (nic nie ma pewnego i stałego, co wiąże się z jak nigdy dotąd dynamiką społeczną – trafnie ujmuje to P. Sztompka w swojej teorii „stawania się społeczeństw”)⁴ i nadmiernej konsumpcji dóbr i usług – co staje się wykładnikiem statusu społecznego i jest to

¹ D. Bell, *The Coming of Post-Industrial-Society. A venture in Social Forecasting*, Library of Congress Catalog Card Number, Manufactured in the United States of America, Designed by Vincent Torre, New York, 1973, s. 3–119, 167–265.

² E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, tłum. K. Wakar, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999, s. 130 i n.

³ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 48.

⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 526–538.

niewątpliwie jedna z przyczyn nadmiernej pogoni współczesnego człowieka za pieniądzem, którego legalnym źródłem, używając terminologii R. Mertona (prawomocnym, wynikającym z zajmowanego miejsca w strukturze społecznej i z postawy komformizmu wobec wymogów zmieniającego się systemu) jest praca⁵, nie zawsze dana czy zastana w gospodarce liberalnej (tzw. wolna gra sił rynkowych), co może stać się przyczyną przejawiania przez jednostkę nadmiernej aktywności w tym obszarze. Ponadto, jak pisze Zygmunt Bauman, ów konsumpcjonizm przekłada się na stosunki międzyludzkie, którego zasadniczym paradygmatem staje się reguła maksymalnej użyteczności – jestem z kimś, dopóki jest mi z tą osobą nie tylko dobrze, ale do chwili, kiedy owe interakcje z mojego subiektywnego punktu widzenia są źródłem korzyści⁶. Wskazuje się również na dominację w nim hiperrzeczywistości nad realną rzeczywistością⁷. Rzutuje to m.in. na jakość komunikowania się między ludźmi, posługujących się krótkimi komunikatami w postaci e-maili, sms-ów i emotikonów, co prowadzi do tego, iż coraz trudniej nam się porozumieć, coraz częściej mówimy, lecz nie rozmawiamy, co prowadzić może w konsekwencji do obniżenia znaczenia trwałości stosunków międzyludzkich, niezależnie od obszaru, jakich dotyczą: koleżeńskich, przyjacielskich czy rodzinnych.

Nasuwa się wobec powyższego wniosek, iż wszystko to wpływa nie tylko na funkcjonowanie jednostki, ale również na deprecjację znaczenia małżeństwa, a tym samym rodziny we współczesnym społeczeństwie. Wskazuje na to, jeśli chodzi o społeczeństwo polskie: spadek liczby zawieranych małżeństw, liczba osób żyjących w pojedynkę, czy też intensyfikacja zjawiska kohabitacji i z jednoczesną coraz bardziej powszechną dlań aprobatą społeczną. Dane, jeśli chodzi o zawarte małżeństwa w Polsce zaprezentowane przez GUS na przestrzeni lat przedstawiają się następująco: 1990 r. – 255,4 tys.; 2010 r. – 230 tys.; 2013 r. – 180 tys., 2016 r. – 193,4 tys.⁸ Zmianie ulega również wiek nupturientów w kierunku odraczania decyzji w tym przedmiocie – średnia u kobiet wynosi 27 lat, a u mężczyzn – 29 lat⁹, co można by racjonalizować m.in. chęcią uzyskania stabilizacji materialnej w społeczeństwie ryzyka. Coraz częściej jednostki wybierają życie w pojedynkę po to, by być wolnym i niezależnym, czy też w obawie przed odpowiedzialnością za

⁵ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, (tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, s. 224–225.

⁶ Z. Bauman, dz. cyt. s. 48.

⁷ R. Kossakowski, *Symulowanie rzeczywistości i szkic o konsumpcji i trudach życia*, Media, Kultura i Społeczeństwo, 2008, nr 1(3), s. 153–162.

⁸ J. Stańczak, K. Stelmach, M. Urbanowicz, *Małżeństwo i dietność w Polsce*, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2016, s. 1, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf; raport GUS: Więcej małżeństw i mniej rozwodów w 2016, <http://www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spoleczenstwo/gus-wiecej-malzenstw-i-mniej-rozwdow-w-2016-r,90065.html>

⁹ *Mało dzieci, coraz starsi nowożeńcy. Raport GUS o małżeństwach w Polsce*, <http://www.tvp.info/23791360/malo-dzieci-i-coraz-starsi-nowozenczy-raport-gus-o-malzenstwach-w-polsce>

drugiego człowieka, bądź w obawie przed porażką życiową w sytuacji znalezienia partnera, niespełniającego oczekiwań w rozumieniu tzw. drugiej połowy, a zdaniem ekspertów w obawie przed bliskością i kierując się przeświadczeniem, że łatwo nawiązać relacje, a znacznie trudniej je utrzymać. W 1998 r. żyło w pojedynkę 18% dorosłych Polaków, obecnie dotyczy to 26%, tj. 7 mln obywateli¹⁰. Ponadto obserwuje się intensyfikację zjawiska związków nieformalnych, tzw. kohabitacyjnych, którym w Polsce odmawia się na dzień dzisiejszy legalności – w kontekście statusu rodziny (jednakże osoby w nich funkcjonujące charakteryzuje bliskość, intymność więzi analogicznie do tych, które żyją w związkach małżeńskich, co podkreśla się w socjologii). Za miernik owego zjawiska przyjmuje się statystyki dotyczące urodzeń pozamałżeńskich: w latach dziewięćdziesiątych XX w. kształtowały się one w granicach – 6,7% ogółu urodzeń, w 2000 r. wskaźnik ów wynosił – 12%, a w 2013 – 23%, 2016 – 25%¹¹.

Powszechnie wiadome i przyjęte jest na gruncie socjologii i doktryny polskiego prawa, że małżeństwo stanowi fundament funkcjonowania rodziny, co optymalnie podkreśla poniższe stwierdzenie Barbary Szackiej: „rdzeń rodziny ludzkiej tworzy społecznie uznany związek kobiety i mężczyzny, czyli małżeństwo, oraz dzieci zrodzone z tego związku”¹². Warto przytoczyć tu stanowisko klasyka socjologii rodziny Franciszka Adamskiego. Według niego małżeństwo stanowi w każdej kulturze instytucję o nieporównywalnej z innymi doniosłości społecznej, wykraczającej daleko poza sferę spraw osobistych i prywatnych, mający charakter publiczny i podlegający prawom i zwyczajom wspólnoty¹³.

Tożsamy i jednoznaczny w tym obszarze stanowisko przyjmują przedstawiciele doktryny prawa. Tadeusz Smoczyński w swoim komentarzu do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wskazuje, że: „Polskie prawo rodzinne (k. r. i o.) preferuje rodzinę opartą na małżeństwie (...). Małżeństwo i rodzina jest bowiem elementem ładu społecznego i porządku prawnego”¹⁴.

Należy przy tym wyraźnie podkreślić, iż w art. 18 Konstytucji wskazuje się wyraźnie na małżeństwo (jako związek mężczyzny i kobiety) i rodzinę, niejako na odrębne instytucje prawa, bowiem dopiero pojawienie się w nim dziecka konstytuuje ustrukturalizowanie się owej podstawowej komórki społecznej¹⁵. Jednakże konieczne jest zaznaczenie, iż z kolei nawiązanie stosunku prawnego małżeństwa

¹⁰ J. Wójcik, *Single w Polsce: najnowsze doniesienia*, <https://www.mydwoje.pl/Single-w-Polsce-najnowsze-doniesienia>

¹¹ J. Stańczak, K. Stelmach, M. Urbanowicz, *Małżeństwo i dzieciństwo w Polsce*, dz. cyt. s. 7.

¹² B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 373.

¹³ F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego* [w:] J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Wydawnictwo Naukowe ITE, Warszawa-Poznań 1999, s. 13–14.

¹⁴ T. Smoczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001, s. 6–7.

¹⁵ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 5.

na gruncie prawa świeckiego, czy też zawarcie ślubu konkordatowego w Polsce, tj. przyjęcie sakramentu małżeństwa w rozumieniu katolickiej myśli społecznej (przy spełnieniu konkretnych wymogów formalnoprawnych) stanowi fakt prawny inicjujący niewątpliwie powstanie rodziny.

Warto przy tym zaznaczyć istnienie zgoła odmiennej tendencji, bowiem rezultaty uzyskane w drodze badania opinii publicznej w Polsce dowodzą, iż „rodzina” czy tzw. „szczęście rodzinne” stanowi na przestrzeni ostatnich kilku lat niezmiennie priorytetową wartość preferowaną przez dorosłych Polaków. Jak wskazują rezultaty sondażu diagnostycznego „Jacy jesteśmy? Sami o sobie” przeprowadzonego w 2013 r. przez Instytut Badania Opinii Homo Homini za miernik sukcesu życiowego najczęściej ankietowani uznawali „założenie rodziny” (58% ogółu), w drugiej kolejności zbliżony odsetek wskazał na „dobrą pracę” (56% ogółu), w trzeciej kolejności „własne mieszkanie” (23,2%), w czwartej zaś „miłość” (22,4%)¹⁶. Potwierdzają to wyniki zaprezentowane przez Janusza Mariańskiego powołującego się na następujące wyniki w tym obszarze z 2013 r. zaprezentowane przez GUS: „rodzina” (78% ogółu), zdrowie (58%), spokój (47%)¹⁷. Z kolei, co wymaga podkreślenia, dane zaprezentowane w ramach ogólnopolskiego Sondażu Diagnostycznego przeprowadzonego w 2015 r. wskazują, iż pierwszoplanowe znaczenie w życiu ankietowanych odgrywa „zdrowie jako warunek udanego i szczęśliwego życia” (67% ogółu), zaś w drugiej kolejności już nie „rodzina” a „małżeństwo” (50,3%), w trzeciej natomiast „dzieci” (48,7%) (praca – 30% ogółu wskazań)¹⁸.

Z powyższego wynika, iż małżeństwo – niezależnie od tego czy jest to związek typu DINKS (tj. bezdzietne) czy też z dzieckiem /dziećmi/ stanowi, jako fundament rodziny doniosłą wartość w społeczeństwie polskim.

Za ciekawe w związku z tym, z poznawczego punktu widzenia uznano poszukiwanie odpowiedzi na pytania na gruncie doktryny, a także uzyskanych rezultatów empirii: jakie są najczęstsze motywy zawierania owego związku? Jakimi kryteriami kierują się jednostki przy doborze partnera? Co oznacza „szczęście małżeńskie”, jako bez wątpienia warunek trwałości owego związku? Jakie są jego uwarunkowania? Ponadto w analizie uzyskanych wyników badań przeprowadzonych wśród osób z długoletnim stażem (dziesięć lat i więcej) uznano za konieczne przedstawienie niektórych aspektów związanych z funkcjonowaniem owych związków – zwłaszcza z perspektywy wzajemnych interakcji partnerów, co niewątpliwie rzutuje na jakość interakcji oraz więzi, a tym samym jego trwałość, a także na doznawanie w nich przez badanych poczucia szczęścia.

¹⁶ Sondaż diagnostyczny Instytutu Badania Opinii Homo Homini „Jacy jesteśmy? Sami o sobie., Sukces po polsku: założyć rodzinę i mieć dobrą pracę”, fakty.interia.pl/raporty/raport-jacy-jestesmy/wyniki/news-sukces-po-polsku-zalozyc-rodzine-i-miec-dobra-prace,nId,950728

¹⁷ J. Mariański, *Małżeństwo i rodzina w świadomości Polaków – analiza socjologiczna*, Zeszyty Naukowe KUL 2015, nr 4 (232), s. 79.

¹⁸ Tamże, s. 79–80.

2. Małżeństwo i jego istota w literaturze przedmiotu

Małżeństwo stanowi przedmiot zainteresowań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, takich jak: socjologia, psychologia, demografia, etnologia.

W większości definicji zarówno w socjologii, jak też psychologii istotę małżeństwa (ze względu na antycypowane zadania) sprowadza się do swoistego związku mężczyzny i kobiety uznawanego przez prawo, religię, obyczaj. W literaturze przedmiotu przytacza się tu definicję Iry Reiss, jako społecznie akceptowanego związku jednostek w roli męża i żony realizujących kluczową funkcję legalnego rodzicielstwa¹⁹. Według klasyka socjologii rodziny Zbigniewa Tyszki „małżeństwo jest legalnym, względnie trwałym związkiem kobiety i mężczyzny powołanym w celu wspólnego pożycia, współpracy dla dobra rodziny, a więc głównie wychowywania dzieci oraz wzajemnej pomocy. W grę wchodzi tu również wzajemne satysfakcje emocjonalne”²⁰. Warto przytoczyć tu interesującą z poznawczego punktu widzenia wysublimowaną propozycję w tym przedmiocie, przytaczaną przez Annę Kotlarską-Michalską: „małżeństwo zakłada relacje zupełne, związek o dużym napięciu, intymność seksualną, tworzy więc relację wobec drugiego człowieka, szczególnie zróżnicowaną, pełną niuansów, naznaczoną pieczęcią ekskluzywności i intencją trwałości”²¹.

Warto zaznaczyć, co może być uwarunkowane dynamicznym rozwojem społeczeństwa i można by się tu powołać na współczesną teorię „stawiania się społeczeństwa” Piotra Sztompki, w którym jest ono procesem, a jednostka jako tzw. *homo creator* jest twórcza, aktywna, dzięki czemu kształtuje nie tylko samą siebie, ale i społeczeństwo. Małżeństwo traktowane jest jako system wzajemnych interakcji mąż – żona oddziałujący nie tylko na owe podmioty, jak też rzutujących na małżeństwo jako całość.

Małżeństwo interpretowane jest również zwłaszcza przez psychologów w kategorii wspólnoty. Warto przytoczyć tu definicję Marii Ziemskiej, stwierdzającej, iż stanowi ono „diadę, składającą się z dwóch osób niekrewnych odmiennej płci, pozostających w trwałej bezpośredniej styczności i połączonych osobistą więzią uczuciową (...) małżeństwo tworzy jedność dwu różnych indywidualności dwu niepowtarzalnych osobowości, które decydują się dalsze życie spędzić razem”²². Można tu mówić o takich cechach małżeństwa, rozpatrywanym w owym kontekście, jak wspólnota: celów i dążeń; nawyków, miłości; niepowtarzalnej w porównaniu z innymi grupami satysfakcji i przyjemności doznawanej przez partnerów

¹⁹ I.L. Reiss, R.E. Anderson & G.C. Sponaugle, *A multivariate model of the determinants of extramarital sexual permissiveness*, Journal of Marriage and the Family, 1980, s. 50, cyt. za: A. Kotlarska-Michalska, *Małżeństwo jako związek, wspólnota, instytucja, podsystem i rodzaj stosunku społecznego*, Roczniki Socjologii Rodziny, 1998, tom X, s. 52.

²⁰ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny w Polsce. Wprowadzenie*, Ruch Prawniczy Ekonomiczny i Socjologiczny, Rok LII, 1990 r., Zeszyt 3–4, s. 234.

²¹ A. Kotlarska-Michalska, dz. cyt. s. 53.

²² M. Ziemska, *Rodzina, a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 53.

oraz poczucia bliskości, odpowiedzialności za drugiego człowieka. Jeśli chodzi o wspólne cele, to M. Ziemska zalicza do nich: zaspokajanie potrzeb psychicznych (w tym uczuciowych), społecznych, seksualnych; wzajemne wsparcie w realizacji indywidualnych dążeń, pragnień; wspólne dążenie małżonków do poprawy warunków materialnych; pragnienie posiadania, wychowania i socjalizacji potomstwa²³.

Małżeństwo, z uwagi na funkcje i zadania, jakie winni małżonkowie realizować względem siebie, jak też wobec społeczeństwa, postrzega się w literaturze przedmiotu jako instytucję, co wynika z faktu, iż inicjuje ono niejako powstanie podstawowej komórki społecznej, jaką stanowi rodzina – co wiąże się z nałożeniem na jednostki konkretnych obowiązków i przyznaniem praw, a ponadto jego zawarcie musi być społecznie uznane. Umożliwia ono społeczeństwu m.in. realizację zadań wynikających z prokreacji i socjalizacji, wyznacza stosunek pokrewieństwa, wskazuje na strukturę rodziny, dziedziczenie.

Małżeństwo można również interpretować jako swoisty stosunek społeczny, jako układ dwojga ludzi oparty na kontrakcie.

Wynika z tego wyraźnie, iż stosunki między małżonkami są na tyle istotne z perspektywy funkcjonowania społeczeństwa globalnego, iż na gruncie doktryny prawa stanowi specyficzny stosunek rodzinno-prawny, który należy interpretować jako swoisty wzór kulturowy małżeństwa i rodziny preferowany przez ustawodawcę do realizacji w faktycznej rzeczywistości społecznej.

Warto przedstawić tu następującą definicję małżeństwa zaproponowaną przez klasyka prawa rodzinnego, Jana Winiarza, którą dość powszechnie przytacza się w literaturze przedmiotu. Jest to: „trwały stosunek prawny łączący zwykle dożywotnio mężczyznę i kobietę, którzy z zachowaniem konstytucyjnych przesłanek przewidzianych w postanowieniach kodeksu rodzinnego i opiekuńczego dokonali czynności prawnej zawarcia małżeństwa i w jej następstwie stali się równouprawnionymi podmiotami kompleksu praw i obowiązków małżeńskich dla optymalnej realizacji funkcji społecznych założonej przez ich związek rodziny”²⁴.

Jego treść, tj. wzajemne prawa i obowiązki zasadniczo wyznaczają przepisy art. 23 i 27 kr i o.

W artykule 23 wskazuje się, iż:

- „Małżonkowie mają równe prawa i obowiązki w małżeństwie. Są obowiązani do wspólnego pożycia, do wzajemnej pomocy i wierności oraz do współdziałania na rzecz dobra rodziny” (art. 23).

Warto przy tym nadmienić, iż w świetle komentarzy:

- obligatio wspólnego pożycia sprowadza się „do konieczności dołożenia przez małżonków wszelkich starań, by powstała między nimi więź fizyczna,

²³ Tamże, s. 53.

²⁴ Cyt. za: J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Wydawnictwo CH. Beck, Warszawa 1999, s. 4.

psychiczna i gospodarcza, która powinna zespałać małżonków oraz umożliwić im urzeczywistnianie celów małżeństwa (wspólne pożycie winna cechować wzajemna szczerść, lojalność, respektowanie osobistych właściwości małżonka, uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb oraz gotowość do wzajemnych ustępstw;

- obowiązek pomocy rozumiany jest dychotomicznie jako konieczność udzielenia wsparcia materialnego i duchowego w chwilach dla współmałżonka szczególnie trudnych²⁵.

Z kolei art. 27 w swoich regulacjach wskazuje na wzór kulturowy więzi ekonomicznej między małżonkami: „Oboje małżonkowie obowiązani są każdy według swych sił oraz swych możliwości zarobkowych i majątkowych, przyczyniać się do zaspokajania potrzeb rodziny, którą przez swój związek założyli. Zadośćuczynienie temu obowiązkowi może polegać także, w całości lub w części, na osobistych staraniach o wychowanie dzieci i na pracy we wspólnym gospodarstwie domowym”²⁶.

Wynika z powyższego, iż normatywny wzór małżeństwa, jako fundamentu rodziny wyznaczony treścią przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, to związek:

- kobiety i mężczyzny (z uwzględnieniem monogamii);
- egalitarny;
- względnie trwałe.

Idea egalitaryzmu w sferze stosunku władzy i podziału obowiązków – stanowiącej o indywidualizmie i podmiotowości małżonków znajduje wyraźną konkretyzację w następujących sformułowaniach: „małżonkowie mają równe prawa i obowiązki w małżeństwie” (art. 23 k. r. i o); art. 24: „Małżonkowie rozstrzygają wspólnie o istotnych sprawach rodziny; w braku porozumienia każdy z nich może zwrócić się o rozstrzygnięcie do sądu”²⁷.

Z kolei, formalnoprawny gwarant trwałości małżeństwa stanowi istnienie w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym tzw. pozytywnych i negatywnych przesłanek rozwodu – instytucji, której zasadniczym skutkiem jest ustanie, czyli rozwiązanie stosunku prawnego małżeństwa, a tym samym rozbitcie rodziny.

3. Szczęście małżeńskie i jego uwarunkowania

Za uzasadnione należy uznać podjęcie próby wyjaśnienia – co oznacza szczęście, jako pojęcie o wysokim poziomie abstrakcji, a jednocześnie o bardzo subiektywnym dla każdej osoby znaczeniu.

²⁵ Ustawa kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r. (Dz.U. 2015, poz. 2082).

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

Pojęcie szczęścia i uwarunkowania szczęścia małżeńskiego

Trudno sformułować jednoznaczne określenie pojęcia „szczęście”, co wynika między innymi z interdyscyplinarnego ujęcia owego terminu na gruncie takich nauk, jak chociażby filozofia czy psychologia, a także ze zróżnicowanego jego ujęcia w różnych kręgach kulturowych, czy też wymiarach czasowych z perspektywy rozwoju historycznego społeczeństw (np. starożytność – współczesność).

W kontekście semantycznym istotę owego pojęcia, na co słusznie wskazuje Tatiana Kanasz, trafnie odzwierciedlają takie słowa, jak: *beatitudo* (szczęście duchowe, największe dobro); *felicitas* (radość), *fortuna* (dobry los, bogactwo);

Zagłębiając się w szczegóły, za jego synonimy należy uznać:

- w języku greckim *euterto* (dobrostan), *etrychia* (dobry los), *eudajmonia* (posiadanie największych dóbr), *atareksja* (spokój ducha);
- w angielskim – *happiness* (szczęście, jako stan ducha), *fortune* (powodzenie), *satisfaction* (satisfakcja), *luck* (pomyślny...);
- z kolei w polskim znaczenie owego słowa sprowadza się do – pomyślności, szczęśliwego trafu, zadowolenia, radości, powodzenia [w rozumieniu dualistycznym jako: pomyślny los (mam szczęście) czy też swoisty stan emocjonalny (jestem szczęśliwy)]²⁸.

Jeśli chodzi o interpretację istoty pojęcia szczęście w rozumieniu filozoficznym, to dla potrzeb niniejszego artykułu warto odwołać się do koncepcji w tym przedmiocie Władysława Tatarkiewicza, jako m.in. długotrwałe zadowolenia z życia stanowiące wymierny wykładnik szczęścia, co wydaje się być najbardziej optymalne z perspektywy żyjącego w pośpiechu współczesnego człowieka. Ponadto przekłada się ona na założenia w tym obszarze przyjęte na gruncie psychologii. Adekwatnie odzwierciedla to następujące sformułowanie: „Zadowolenie pełne, trwałe, dotyczące całości życia – to miara szczęścia, (...) miara ideału szczęścia”²⁹.

Można tu więc mówić o dualistycznym ujmowaniu pojęcia „szczęście” – realnym i idealnym.

To realne – oznacza zbliżanie się przez jednostkę do ideału szczęścia poprzez podejmowanie celowej aktywności ukierunkowanej na realizację wyznaczonych celów i skuteczne ich osiągnięcie, czego dowodzić może m.in. przeżywanie przez nią przez dłuższy okres czasu poczucia zadowolenia.

W psychologii, jak już powyżej wzmiankowano, przyjmuje się m.in., iż odzwierciedleniem w realnym życiu szczęściem jest satysfakcja z życia lub częstotliwość i natężenie pozytywnych emocji przeżywanych przez jednostkę (Michael Argyle)³⁰.

²⁸ T. Kanasz, *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, s. 18.

²⁹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, PWN, Warszawa 1979, s. 31.

³⁰ M. Argyle, *Psychologia szczęścia*, tłum. N. Oparska, Wydawnictwo Astum Wrocław 2004, s. 21.

Podobne stanowisko przyjmuje Ed Diener, według którego szczęście to stopień, w jakim człowiek lubi swoje życie w kontekście globalnej jego oceny, a jego wyznaczniki, to:

- satysfakcja, tj. subiektywny poznawczy osąd stopnia zgodności rzeczywistego stanu rzeczy z posiadanymi przez jednostkę w odniesieniu do niego standardami dotyczącymi doznawania poczucia zadowolenia i spełnienia;
- tzw. bilans afektywny oznaczający przewagę pozytywnych emocji nad negatywnymi³¹.

Trudno nie wspomnieć w tym miejscu owego artykułu o założeniach psychologii pozytywnej Martina E. P. Seligmana opierających się na założeniu, iż szczęście oznacza życie przyjemne, jednakże owa orientacja na terażniejszość jest według niego niewystarczająca, aby być szczęśliwym niezbędny jest komponent świadomościowy, tj. poczucie sensu (orientacja na przyszłość), a także zaangażowanie ze spożytkowaniem własnego kapitału psychicznego (pozytywnych cech charakteru), tzw. *flow* „przepływ”. Ważny wydaje się tu komentarz w tym obszarze znawców przedmiotu, iż szczęścia nie zbuduje się na przyjemności, w której brakuje sensu lub na celowej, sensownej aktywności nieprzynoszącej przyjemności³².

Koncepcja Martina E. P. Seligmana wprawdzie wydaje się być najbardziej adekwatna do współczesnego społeczeństwa epoki ponowoczesnej, w którym jednostka bazuje m.in. na życiu „tu i teraz” oraz maksymalizacji przyjemności, jednakże dla potrzeb niniejszego artykułu – z socjologicznej perspektywy za bardziej użyteczną należy uznać powyżej przytaczaną koncepcję szczęścia – jako zadowolenia z życia.

Z kolei, jeśli chodzi o uwarunkowania szczęścia małżeńskiego, to za priorytetowy należy uznać wybór partnera. Maria Kaźmierczak wskazuje, iż istotna jest w tym homogeniczność partnerów rozpatrywana w dwóch kontekstach: endogamii, tj. wspólnych cech społeczno-kulturowych jednostek (wiek, poziom wykształcenia, krąg kulturowy, status społeczny itp); homogamii – przejawiającej się z kolei w podobieństwie cech psychicznych, co z kolei rzutuje na np. wyznawane wartości, przyjmowane postawy i realizowany model związku (stosunek władzy, podział obowiązków przypisywanych roli męża/żony)³³.

Uwzględnienie owego pierwszego z wymienionych czynników wydaje się oczywiste. Warto przy tym zaznaczyć, iż istniejące różnice pomiędzy partnerami, stanowią potencjalną, aczkolwiek nie zawsze realną przeszkodę na drodze osiągnięcia przez partnerów szczęścia małżeńskiego, bowiem, jak słusznie zauważa

³¹ E. Diener, L.E. Richard, O. Shigehiro, *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, tłum M. Szuster [w:] J. Czapieński (red.) *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2004, s. 40.

³² Cyt. za: K. Tucholska, B. Grulla, *Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji*, *Studia z psychologii KUL* (red. P. Francuz, W. Otrębski), Wydawnictwo KUL 2007, tom 14, s. 116.

³³ M. Kaźmierczak, *Oblicza empatii w relacjach małżeńskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 80–82.

Zdzisław Krzemiński, powołując się na orzecznictwo w sprawach rozwodowych, zalicza je do tzw. mieszanych z uwagi na winę przesłanek ustania małżeństwa (małżonkowie, jako nupturienci winni sobie zdawać sprawę, iż istniejąca pomiędzy nimi dychotomia w jakiejś sferze może w przyszłości prowadzić do trwałego i zupełnego rozkładu pożycia, tj. ustania ich związku³⁴. Osiągnięcie zadowolenia w takim związku uzależnione jest, mówiąc ogólnikowo, od zdolności partnerów funkcjonowania we dwoje.

Z kolei homogamia, czy to w sferze wyznawanych wartości czy też oczekiwań wobec ról małżeńskich warunkuje zadowolenie w związku.

Niewątpliwie, powszechnie uznawanym za istotny czynnik warunkujący szczęście małżeńskie jest miłość.

Warto jednakże zaznaczyć, co czyni Jan Rostowski, iż oddziaływanie owej determinanty na związek zależy od jej dojrzałości, a także jej przemian w trakcie trwania małżeństwa. Na jakość owej miłości zdaniem psychologów wpływa dojrzałość osobowa partnerów, wrażliwość na drugiego człowieka i zdolność do przewycięzania samego siebie, a także przeżywanie pozytywnych uczuć³⁵. Z kolei komponenty miłości powszechnie przytaczanej w psychologii koncepcji Roberta Sternberga, to: intymność, namiętność i zaangażowanie³⁶.

Kolejny czynnik to więź pomiędzy małżonkami, stanowiąca zdaniem psychologów bazę oraz jeden z celów małżeństwa, na którą składają się: relacje pomiędzy małżonkami (poczucie bliskości i przynależności, zdolność empatii), zgodność światopoglądu, wspólne pasje i cele życiowe, zobowiązania związane z zaspokajaniem potrzeb psychologicznych, społecznych, ekonomicznych i zawodowych. Istotną rolę w jej kształtowaniu odgrywa, jak powszechnie wiadomo, właściwa komunikacja, a za jej dogodne podłoże uznać należy empatię dla drugiego człowieka. Na jej integralność, zdaniem znawców przedmiotu, wpływa więź osobowa, kulturalna oraz strukturalno-funkcjonalna. Za optymalną dla związku należy przyjąć sytuację – występowanie wszystkich więzi bez większych różnic oraz otwartość małżonków na powstawanie i „pielęgnowanie” więzi. Czynniki niezbędne dla wspólnoty więzi, to: wzajemne okazywanie uczuć, zależność emocjonalna pomiędzy małżonkami, zgodność temperamentów i cech osobowościowych, kulturowe podobieństwo, wspólnota zainteresowań, gotowość do aktywnego uczestniczenia w życiu domowym, podejmowanie decyzji w oparciu o consensus, wiara w trwałość małżeństwa³⁷.

³⁴ Z. Krzemiński, *Rozwód: praktyczny komentarz, orzecznictwo, piśmiennictwo, wzory pism*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków 2006.

³⁵ J. Rostowski, *Zarys psychologii małżeństwa. Psychologiczne uwarunkowania dobrego związku małżeńskiego*, PWN, Warszawa 1987, s. 382–383.

³⁶ Cyt. za: B. Wojciszke, *Psychologia miłości. Namiętność, intymność, zaangażowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 58.

³⁷ M. Bryk, A. Gala, B. Kamińska, M. Plasota, *Rozwój więzi i miłości małżeńskiej*, s. 3–4, www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/rozwoj.pdf

Iryna Kurlak różnicuje czynniki warunkujące szczęście małżeńskie na: zewnętrzne i wewnętrzne. Do tych pierwszych zalicza te, które można by określić mianem obiektywnych, niezależnych od woli jednostek, jak np. sytuacja społeczno-ekonomiczna w kraju, ustawodawstwo w sferze prawa rodzinnego oraz instytucje i organizacje działające na rzecz małżeństwa i rodziny, sytuacja mieszkaniowa. Na te drugi składają się, zaś: charakter małżonków, styl interakcji, model związku, wzajemna pomoc, wypracowane przez małżonków sposoby rozwiązywania konfliktów lub sytuacji kryzysowych, preferencje w zakresie wspólnych form spędzania czasu wolnego. Należałoby zwrócić ponadto uwagę na czynniki, które możemy określić mianem pośrednich, przyjmując powyższą propozycję, wynikające z funkcjonowania małżeństwa w najbliższym otoczeniu, na które składałyby się postawy najbliższych członków rodziny przyjmowane wobec owego związku jako jedności oraz każdego z małżonków z osobna³⁸.

Szczęście małżeńskie wśród osób z długoletnim stażem

Badania przeprowadzono w 2014 r. metodą sondażu diagnostycznego oraz tzw. „śnieżnej kuli” wśród 103 mieszkańców powiatu rzeszowskiego – osób z minimum dziesięcioletnim stażem małżeńskim³⁹.

Charakterystyka badanej próby przedstawiała się następująco:

- większość, tj. 67 osób stanowiące 65% ogółu to kobiety;
- grupa nie była zróżnicowana zarówno pod względem miejsca zamieszkania, bowiem 52,4% w badanej grupie to mieszkańcy wsi (odpowiednio: 47,6% to respondenci zamieszkujący miasta);
- z perspektywy wieku badanych można stwierdzić, iż najmniejszy odsetek ankietowanych tworzyli respondenci w wieku 46–59 lat (30,1%), jednakże respondenci z kategorii wiekowej 36–45 lat stanowili 35,9% ogółu i można powiedzieć, iż ankietowani najmłodsi (28–35 lat) tworzyli zbliżoną pod względem wielkości podgrupę (34,0%);
- jeśli chodzi o wykształcenie, to można stwierdzić, iż dominowały osoby o względnie wysokim statusie w tym obszarze (82,5% ogółu: odpowiednio: wyższe – 34,9%, średnie – 47,6%) (przy czym warto podkreślić, iż żaden z ankietowanych nie wskazał na kategorie odpowiedzi – podstawowe);
- mając na uwadze sytuację majątkową respondentów, to niemal połowa spośród nich zadeklarowała, iż postrzegają ją jako „przeciętną” (48,5%), zaś 34,9% ogółu uznało, ją jako „dobrą”, a 7,8% określiło ją w kategorii „bardzo dobra”,

³⁸ I. Kurlak, *Wybrane zagadnienia problematyki szczęścia w małżeństwie w kontekście relacji interpersonalnych partnerów w związku*, [w:] I. Kurlak, B. Kałdon (red.), *Uwarunkowania, profilaktyka i resocjalizacja społecznych zachowań dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2010, s. 52.

³⁹ Wyniki pochodzą z pracy magisterskiej pod kierunkiem Ewy Markowskiej-Gos: I. Surówka, *Uwarunkowania szczęścia małżeńskiego (w opiniach osób z długoletnim stażem)*, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Rzeszów 2014.

zaś tylko 7,8% ogółu stwierdziło, iż jest ona „zła”, a jedna osoba wskazała na kategorii odpowiedzi „bardzo zła” (1,0% ogółu);

- warto zwrócić uwagę na sytuację mieszkaniową ankietowanych, bowiem 49 osób, tj. niemal połowa badanej grupy (47,6%) zadeklarowała, iż zamieszkuje z rodziną (rodzice, teściowie);
- analizując poziom zaangażowania badanych w sprawy religii, warto zaznaczyć, iż tylko 1 ankietowany to ateista, pozostali to osoby wierzące – jednakże 56,3% ogółu badanych zadeklarowało, iż wierzą i praktykują regularnie, niemal co trzeci respondent wskazał na kategorię odpowiedzi „wierzący praktykujący nieregularnie” (31,1%), zaś tylko 11,6% w owej grupie określiło się jako „wierzący niepraktykujący”;
- jeśli chodzi o poziom dzietności w rodzinach respondentów to 96,1% ogółu to osoby posiadające dziecko/ci, przy czym wśród owych ankietowanych (N = 99) dominowali respondenci funkcjonujący w rodzinie małej (67,7% z N = 99 – odpowiednio: jedno dziecko – 25,3%; dwoje potomstwa – 42,4%), przy czym warto podkreślić iż blisko, co trzeci ankietowany spośród osób posiadających potomstwo (N = 99) zadeklarował, iż posiada troje i więcej dzieci [(32,3 % z N = 99) tzw. rodzina duża].

Na wstępie konieczne jest przedstawienie istoty małżeństwa w opiniach badanych. Ankietowanych poproszono o dokończenie zdania: „Małżeństwo dla mnie oznacza...”

Wyrażone przez ankietowanych opinie w tym przedmiocie skategoryzowano następująco: „tradycyjną formę życia rodzinnego, która jest nierozzerwalnym związkiem dwojga ludzi” (40,8%); „związek dwojga kochających się ludzi” (35,9%), „instytucję prawną, którą w każdej chwili można rozwiązać” – (21,3%), „tradycyjną formę życia rodzinnego, która w każdej chwili można rozwiązać” (1%), „instytucję legalizującą wspólne pożycie seksualne” (1%).

Z kolei uzyskane rezultaty, jeśli chodzi o kryteria doboru partnera i motywy zawarcia przez ankietowanych związku małżeńskiego przedstawiają poniższe tabele .

Tabela 1. Kryteria doboru współmałżonka w świetle subiektywnych deklaracji respondentów N=103 (w %)

Lp.	Kryteria wyboru współmałżonka	N	%
1	Atrakcyjność fizyczna	56	54,4
2	Inteligencja	46	44,7
3	Fascynacja osobowością partnera	54	52,4
4	Pozycja społeczna i status materialny	7	6,8
5	Oczekiwana satysfakcja seksualna	31	30,1
6	Wiek współmałżonka, przekładający się na doświadczenie życiowe	6	5,9
7	Akceptacja potencjalnego współmałżonka przez moich rodziców	4	3,9

* wyniki nie sumują się do 100 % z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Powyższe wyniki wskazują, iż priorytetowe kryteria wyboru małżonka/ki przez ankietowanych, to w niemal równym stopniu atrakcyjność fizyczna i fascynacja osobowością partnera (odpowiednio: 54,4%; 52,4%). W trzeciej kolejności respondenci kierowali się w tym jego inteligencją, na co wskazało 44,7% ogółu badanej grupy. Dość istotne znaczenie należy przypisać tu również „oczekiwanej satysfakcji seksualnej” (30,1%).

Warto przy tym podkreślić, iż względami pragmatycznymi – „pozycja społeczna i status materialny”, kierował się niewielki odsetek badanych, stanowiący 6,8% ogółu.

Tabela 2. Motywy zawarcia małżeństwa przez respondentów w świetle ich deklaracji N=103 (w %)

Lp.	Motywy zawarcia małżeństwa	N	%
1	Miłość	88	85,4
2	Pragnienie posiadania rodziny	77	74,7
3	Charakter partnera	37	35,9
4	Wspólne zainteresowania	25	24,3
5	Atrakcyjność fizyczna partnera	18	17,5
6	Satysfakcja z pożycia seksualnego	20	19,4
7	Ciąża	13	12,6
8	Strach przed samotnością	-	-
9	Presja środowiska (rodziny)	1	1,0
10	Chęć „uwolnienia się od rodziny”	-	-
11	Chęć podwyższenia własnego statusu materialnego	2	1,9

* wyniki nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Z kolei jeśli chodzi o motywy zawarcia małżeństwa, to za najbardziej istotny należy uznać „miłość”, na którą wskazało 85,4 % wszystkich respondentów, a w drugiej kolejności „pragnienie posiadania rodziny”(74,7%), w trzeciej zaś „charakter partnera” (35,9%).

Niemal co czwarty respondent wskazał na wspólne zainteresowania (24,3%), a blisko co piąty na satysfakcję z pożycia seksualnego (19,4%). Uznawany w mentalności społecznej powód tego, jakim jest dziecko poczęte a nienarodzone, to przyczyna wstąpienia w związek małżeński przez 12,6% badanych. Za ciekawe należy uznać to, iż 17,5% respondentów za jeden z owych motywów wskazało „atrakcyjność fizyczną” partnera.

Istotne znaczenie dla satysfakcjonującego – tj. przynoszącego zadowolenie życia małżeńskiego ma niewątpliwie model rodziny realizowany przez ankietowanych.

Jeśli chodzi o jej wielkość, to dominowały osoby funkcjonujące w rodzinie małej, tzw. 2+1. – było to 67 osób stanowiących 65%, ogółu (odpowiednio – jedno

dziecko – 25 osób, dwoje – 47 ankietowanych). Natomiast 32 osoby (31,7%) zadeklarowały posiadanie – trojga lub więcej dzieci. Warto zaznaczyć, iż tylko 4 respondentów (3,9% ogółu), stwierdziło, iż ich małżeństwo jest bezdzietne.

Z kolei wyniki dotyczące typu rodziny w kontekście stosunku władzy i jej modelu co do podziału obowiązków pomiędzy partnerami przedstawiają tabele 3 i 4.

Tabela 3. Model rodziny z perspektywy stosunku władzy realizowany w małżeństwach ankietowanych N=103 (w%)

Lp.	Typ rodziny z perspektywy stosunku władzy	N	%
1	Patriarchalny	28	27,2
2	Matriarchalny	16	15,5
3	Egalitarny	59	57,3
Razem:		103	100,0

Powyższe rezultaty wskazują, iż większość respondentów realizuje egalitarny model rodziny, co zadeklarowało 57,3% ogółu badanych. Jednakże 27,2% w badanej grupie wyraziło opinię, iż funkcjonuje w rodzinie tradycyjnej, tj. patriarchalnej.

Tabela 4. Model rodziny z perspektywy podziału obowiązków realizowany w małżeństwach ankietowanych N=103 (w %)

Lp.	Podział obowiązków	N	%
1	Mężczyzna jest czynny zawodowo, kobieta zajmuje się domem i wychowaniem dziecka/ci	23	22,3
2	Kobieta jest czynna zawodowo, mężczyzna zajmuje się domem i wychowaniem dziecka/ci	3	2,9
3	Zarówno kobieta, jak i mężczyzna są /nie są czynni zawodowo i oboje zajmują się domem oraz wychowaniem dziecka/ci	77	74,8
Razem:		103	100,0

Zaprezentowane powyżej rezultaty dotyczące stosunku władzy w rodzinie badanych, znajdują w jakimś stopniu potwierdzenie, jeśli chodzi o realizowany przez nich model rodziny rozpatrywany w kontekście podziału obowiązków pomiędzy małżonkami, bowiem zdecydowana większość respondentów, tj. 74,8% ogółu wskazała na kategorię odpowiedzi „zarówno kobieta, jak i mężczyzna są /nie są czynni zawodowo i oboje zajmują się domem oraz wychowaniem dziecka/ci” i 22,3% ogółu zadeklarowało, iż funkcjonuje w rodzinie tradycyjnej („mężczyzna jest czynny zawodowo, kobieta zajmuje się domem i wychowaniem dziecka/ci”).

Więć małżeńska to jeden z priorytetowych czynników warunkujących szczęście małżeńskie, istotne znaczenie przypisać tu należy organizacji czasu wolnego i świadomości partnerów w zakresie konieczności jej kształtowania.

Na wstępie skierowano do respondentów pytanie dotyczące tego, czy dysponują czasem wolnym – na które 88 osób (85,4% ogółu) udzieliło odpowiedzi twierdzącej.

Tabela 5. Organizacja czasu wolnego w opiniach respondentów, deklarujących jego posiadanie N= 88 (w %)

Lp.	Organizacja czasu wolnego	N	%
1	Z najbliższą rodziną	59	67,1
2	Z przyjaciółmi	12	13,6
3	Spędzam go sam	17	19,3
	Razem:	88	100,0

Rezultaty w powyższej tabeli wskazują, iż większość badanych dysponujących czasem wolnym spędza go z najbliższą rodziną (67,1%). Za istotne należy uznać ponadto to, że niemal co piąty respondent wyraził opinię, iż organizuje go sobie indywidualnie (19,3%)

Tabela 6. Kształtowanie więzi małżeńskiej w związkach ankietowanych, w świetle ich subiektywnych deklaracji N=103 (w %)

Lp.	Kształtowanie więzi w związku małżeńskim	N	%
1	Wspólne dbanie o jakość związku	69	67,0
2	Jedno z partnerów dba o związek	5	4,8
3	Nie ma potrzeby troszczenia się o związek – wszystko w owej sferze zostało już zrealizowane	14	13,6
4	Nie ma potrzeby troszczyć się o związek – jego formalizacja stanowi gwarant „bycia razem”	15	14,6
	Razem:	103,0	100,0

Wyniki zawarte w tabeli 6, wskazują, iż w większości małżeństw respondentów partnerzy wspólnie podejmują starania o kształtowanie więzi w związku, co zadeklarowało 67,0% ogółu badanych. Niepokój tak z socjologicznego, jak też psychologicznego bądź pedagogicznego punktu widzenia może budzić to, iż 14,6% ankietowanych wyraziło opinię, iż „nie ma potrzeby troszczyć się o związek – jego formalizacja stanowi gwarant bycia razem”, czy też to, że 13,6% ogółu badanych wskazało na kategorię odpowiedzi „nie ma potrzeby troszczenia się o związek – wszystko w owej sferze zostało już zrealizowane”. Dowodzić to może, o swoistej rutynie i przedmiotowym traktowaniu małżonka czy też wzajemnie małżonków względem siebie jako „swoistej własności przypisanej do konkretnej osoby”.

Tabela 7. Przejawy kształtowania więzi małżeńskiej w związkach respondentów N=74 (w %) (* tyle osób zadeklarowało dbałość o ową więź w ich związkach)

Lp.	Przejawy więzi	N	%
1	Miłe gesty	34	45,9
2	„Ciepłe słowa”	43	58,1
3	Niespodzianki	10	13,5
4	Pamięć o rodzinnych okazjach do świętowania	55	74,3
5	Wspólne organizowanie czasu	39	52,7

* wyniki nie sumują się do 100 % z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Wyniki w powyższej tabeli wskazują, iż najczęstszy sposób kształtowania więzi w małżeństwach respondentów, to kultywowanie uroczystości rodzinnych (74,3% ogółu). Ponadto w związkach ankietowanych docenia się tym znaczenie języka werbalnego – „ciepłe słowa” (58,1%), a także doświadczanie poczucia wspólnoty poprzez wspólne organizowanie czasu (52,7%). Istotną rolę odgrywają w tym również „miłe gesty” (45,9% ogółu).

Do uwarunkowań kształtowania więzi międzyludzkiej niewątpliwie należy właściwa komunikacja.

Tabela 8. Strategie postępowania przyjmowane przez respondentów we wzajemnych interakcjach z partnerem w związku małżeńskim N= 103 (w %)

Lp.	Empatia i szacunek we wzajemnych interakcjach	N	%
1	Poszanowanie dążeń, pragnień rozmówcy	43	41,8
2	Tendencja do przyjmowania rozwiązań rozmówcy	7	6,8
3	Obojętne przyjmowanie tego, co mówi rozmówca	6	5,8
4	Bezpośrednie ujawnianie swoich myśli, przekonań, uczuć	28	27,2
5	Skłonność do nadmiernego wyrażania swoich opinii	16	15,5
6	Namawianie, naleganie do przyjęcia przez rozmówcę poglądów, przekonań partnera	3	2,9
Razem:		103	100,0

Wyniki w owej tabeli wskazują, iż większość ankietowanych stosuje we wzajemnych interakcjach strategie, które można uznać za adekwatne do kształtowania właściwych więzi międzyludzkich, mające służyć rzetelnemu dialogowi, polegającemu na rozmawianiu (umiejętności słuchania) a nie mówieniu, bowiem 41,8% wskazało na kategorię odpowiedzi „poszanowanie dążeń, pragnień rozmówcy”, czy też „bezpośrednie ujawnianie swoich myśli, przekonań, uczuć” (27,2%).

Tabela 9. Style komunikowania się w interakcjach pomiędzy partnerami w małżeństwach badanych N=103 (w %)

Lp.	Preferowany styl komunikowania się	N	%
1	Mówienie wprost o swoich uczuciach, potrzebach, planach	67	65,0
2	Unikanie konfliktów, dążenie za wszelką cenę do porozumienia	21	20,4
3	Niemówienie o swoich uczuciach, kierowanie się intuicją, przeczuciami	8	7,8
4	Nieustanna uległość wobec rozwiązań rozmówcy	7	6,8
Razem:		103	100,0

Jeśli chodzi o preferencje ankietowanych w zakresie stylu komunikowania się z małżonkiem, to większość spośród nich zadeklarowała optymalne rozwiązanie w tym przedmiocie dla „przejrzystości” stosunków, tj. „mówienie wprost o swoich uczuciach, potrzebach, planach”. Należy nadmienić, iż co czwarty respondent, zadeklarował, iż unika konfliktów i dąży za wszelką cenę do uzyskania konsensusu. Stanowi to najprawdopodobniej dogodne podłoże do długotrwałości ich związku. Stosunkowo niewielki odsetek badanych osób wyraził opinię, iż podporządkowuje się partnerowi czy też nie artykułuje swoich uczuć z jednoczesnym „bazowaniem” w interakcjach ze współmałżonkiem na intuicji, co nie wydaje się być pozytywne dla jakości więzi w związku.

Tabela 10. Sposoby postępowania w sytuacjach konfliktowych w małżeństwach respondentów N=103 (w %)

Lp.	Sposoby postępowania w sytuacjach konfliktowych	N	%
1	Wspólne poszukiwanie kompromisu	49	47,6
2	Cierpliwe przeczekanie problemu, tzw. „ciche dni”	21	20,4
3	Dostosowanie się do oczekiwań partnera	12	11,7
4	„Ostra dyskusja”	19	18,4
5	Szukanie pomocy „z zewnątrz” – rodzina, przyjaciele	2	1,9
6	Poszukiwanie wsparcia u specjalistów, np. psycholog	-	-
Razem:		103	100,0

Skierowano do ankietowanych pytanie następującej treści: „Czy doświadczył Pan/i w swoim małżeństwie kryzysu?”. Niemal połowa ankietowanych – 48,5% ogółu, tj. 50 osób udzieliło nań odpowiedzi twierdzącej. Kolejne pytanie skierowane wyłącznie do owych ankietowanych, „czy podjęli państwo kroki, by go

przewyciężyć, a jeżeli tak, to jakie....?” – 44 badanych, tj. 88% spośród nich udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Najczęściej respondenci wskazywali na: rozmowę i wspólne poszukiwanie kompromisu, zmianę swojego postępowania czy też podejścia do pewnych kwestii, zwrócenie się o pomoc do bliskich lub terapeutów, wspólne spędzanie większej ilości czasu, wspólna modlitwa.

Za jeden z wykładników, miłości małżeńskiej, jak też jakości więzi pomiędzy małżonkami traktuje się przekonanie jednostki o trwałości związku.

Jeśli chodzi o rozwód, to stosunek ankietowanych do owej instytucji przedstawia się następująco: 54,4% ogółu respondentów wyraziło akceptację, 22,3% go potępia, natomiast na kategorii odpowiedzi „trudno powiedzieć” wskazało 23,3% ogółu badanych.

Tabela 11. Pozytywne przesłanki rozwodowe w opiniach ankietowanych N = 56 (w %) (* tyłu respondentów akceptuje rozwód)

Lp.	Przesłanki rozwodowe	N	%
1	Niezgodność charakterów	12	21,4
2	Impotencja, bezpłodność	14	25,0
3	Nieudane pożycie seksualne (tzw. niedobór seksualny)	10	17,8
4	Niewierność	39	69,6
5	Uzależnienia	34	60,7
6	Przemoc	47	83,3
7	Uchylenie się od obowiązków, np. pracy zarobkowej	3	5,3

* wyniki nie sumują się do 100 % z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Rezultaty zamieszczone w tabeli 11 wskazują, iż najczęściej dopuszczalną przez respondentów przesłanką rozwodu jest przemoc (83,3%, zaś w drugiej kolejności niewierność (69,6%), w trzeciej zaś uzależnienia (60,7%). Rozwód z impotencji / bezpłodności uznało za zasadny 25% ogółu ankietowanych, a z powodu różnicy charakterów lub osobowości – 21,4% badanej grupy.

4. Szczęście małżeńskie – wybrane aspekty

Zwrócono się z prośbą do ankietowanych o zdefiniowanie dwóch pojęć: „szczęście” i „szczęście małżeńskie” (pytania otwarte).

Dla większości w badanej grupie termin „szczęście” oznacza: zadowolenie, radość, spełnienie, satysfakcja z życia, harmonia w życiu, samorealizacja. Niektórzy ankietowani definiowali je jako poczucie bezpieczeństwa, chęć do życia, spełnienie marzeń, osiągnięcie wyznaczonych celów, dobrobyt, brak cierpienia, godne życie.

Można więc stwierdzić, iż owe definicje oddawały adekwatnie do literatury przedmiotu znaczenie owego pojęcia – zadowolenie, satysfakcja, spełnienie.

Interpretacje terminu „szczęście małżeńskie” odznaczały się większym w porównaniu z powyższymi zróżnicowaniem. Najczęstsze sformułowania, to: zadowolenie z małżeństwa, pełne zadowolenie ze wspólnego życia, radość ze wspólnie spędzonych chwil, satysfakcja z bycia razem, spełnienie się partnerów w małżeństwie, bycie razem, doświadczanie miłości, życie w zgodzie i miłości, poczucie bezpieczeństwa, oparcia, stabilizacji w małżeństwie. Nieco rzadziej odzwierciedlały znaczenie owego pojęcia następujące sformułowania: poczucie, że jest się kochanym, dopasowanie się charakterów i doświadczanie zadowolenia, zabieganie o siebie, spełnienie w nowych rolach, możliwość samoralizacji samego/ej siebie, posiadanie kochającego małżonka, udany seks. Stosunkowo niewielki odsetek badanych sprowadzał istotę szczęścia małżeńskiego do posiadania dziecka/ci i trwałości rodziny.

Tabela 12. Czynniki warunkujące szczęście małżeńskie w opiniach respondentów N=103 (w %)

Lp.	Czynniki warunkujące poczucie szczęścia w małżeństwie	N	%
1	Miłość	86	83,5
2	Przyjaźń między małżonkami	23	22,3
3	Wzajemne zaufanie, uczciwość małżeńska	73	70,9
4	Potomstwo	42	40,8
5	Udane życie seksualne	16	15,5
6	Posiadanie przez małżonków wspólnych pasji i zainteresowań	20	19,4
7	Posiadanie satysfakcjonującej pracy, przekładającej się na jakość małżeństwa	5	4,9
8	Bezpieczeństwo materialne	21	20,4
9	Wiara, jako „spoiwo” małżeństwa	13	12,6

* wyniki nie sumują się do 100 %, z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Do ankietowanych skierowano pytanie: Jak przedstawia się w Pana/i związku poczucie szczęścia małżeńskiego?

Okazało się, iż 82,6% ogółu ankietowanych wyraziło opinię - „czuję się szczęśliwy w małżeństwie”, zaś 15,5% badanych nie zajęło stanowiska w tym przedmiocie („trudno powiedzieć”), a tylko dwie osoby (1,9% ogółu) wskazały na kategorię odpowiedzi „nie doświadczam w swoim życiu poczucia szczęścia w małżeństwie”.

Osoby wyrażające opinię o doświadczaniu szczęścia w małżeństwie poproszono o dokończenie zdania: „Jestem szczęśliwy w małżeństwie, bo...”. Uzyskano odpowiedzi od wszystkich respondentów, którzy zadeklarowali, iż są szczęśliwi w swoim małżeństwie (N=85). Najczęściej wskazywane przez nich racjonalizacje

tego, to: spełniły się moje plany, marzenia, oczekiwania; życie mi się układa; mam rodzinę; mam wszystko czego pragnęłam, mam kochającego męża/żonę; czuję się kochany, mam wspaniałe dzieci, mam bliskie mi osoby; czuję się potrzebna; jestem spełniony. Niektórzy wskazywali na inne od powyższych uzasadnienia, związane z doświadczaniem poczucia bezpieczeństwa w sferze materialnej lub duchowej, jak np.: mogę sobie pozwolić na wszystko; czuję się bezpieczna, nie ograniczamy się nawzajem.

Z kolei ankietowani wyraźnie deklarujący, iż nie są szczęśliwi w małżeństwie, czy też wskazujący na kategorię odpowiedzi „trudno powiedzieć” (N=18), stwierdzali, iż: brakuje mi poczucia stabilizacji; brakuje mi poczucia spełnienia, nie spełniły się moje oczekiwania; nie tak sobie to wszystko wyobrażałam, marzyłem o innym życiu, brakuje mi tego, co było na początku w naszym związku, w naszym związku panuje rutyna, ciężko się nam porozumieć.

Niektórzy z nich wskazują na gotowość do podjęcia pewnych przedsięwzięć w małżeństwie, by to zmienić: „jestem gotowa do zmian, przede wszystkim chciałabym wrócić do pracy, aby móc się realizować, aczkolwiek nie mam z kim zostawić dzieci”; „chciałabym coś zrobić, jestem przygotowana na wiele, lecz w głównej mierze to mój mąż musi coś zrobić, ponieważ jest alkoholikiem, ja nie wiem co mogłabym jeszcze uczynić, tyle lat mu poświęciłam”.

Warto podkreślić ponadto, iż nie ma związku pomiędzy doświadczaniem przez ankietowanych szczęścia, a długością znajomości przedślubnej czy też okresem wspólnego zamieszkiwania przed ślubem; okresem „stażu małżeńskiego”; wielkością rodziny (brak zależności statystycznie istotnej – test chi kwadrat).

Stwierdzić można, iż sytuacja mieszkaniowa oraz status materialny różnicuje opinie ankietowanych w tym przedmiocie.

Tabela 13. Doświadczanie przez respondentów poczucia szczęścia małżeńskiego a sytuacja mieszkaniowa N=103 (w %)

Poczucie szczęścia małżeńskiego	Sytuacja mieszkaniowa					
	Samodzielne mieszkanie		Mieszkanie z innymi członkami rodziny (rodzice, teściowie)		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Czuję się szczęśliwy/a	48	88,9	37	75,5	85	82,5
Nie doświadczam poczucia szczęścia	6	11,1	12	24,5	18	17,5
Razem	54	100,0	49	100,0	103	100,0

Jak wskazuje zestawienie rezultatów w powyższej tabeli – na kategorii odpowiedzi „jestem szczęśliwy/a” częściej wskazywali respondenci niezależni od nikogo w kontekście sytuacji mieszkaniowej, tj. zamieszkujący samodzielnie (88,9%), od

tych, którzy z uwagi na różne okoliczności dzielą zajmowany lokal/nieruchomość z innymi członkami rodziny (75,5%).

Istnienie zależności statystycznie istotnej potwierdził test „chi kwadrat”.

Tabela 14. Doświadczenie przez respondentów poczucia szczęścia małżeńskiego a status materialny N=103 (w %)

Poczucie szczęścia małżeńskiego	Nagłówek – status materialny							
	Dobry		Przeciętny		„Zły”		Ogółem	
Czuje się szczęśliwy/a	41	93,2	41	82,0	3	33,3	85	82,5
Nie doświadczam poczucia szczęścia	3	6,8	9	18,0	6	66,7	18	17,5
Razem:	44	100,0	50	100,0	9	100,0	103	100,0

Rozkład procentowy kategorii odpowiedzi „czuję się szczęśliwa/y” wskazuje na istnienie wyraźnej tendencji, iż im wyższy status materialny, tym częściej ankietowani wyrażali ową opinię: 93,2% respondentów uznających swoją sytuację ekonomiczną, jako „dobrą”; 82% ankietowanych o „przeciętnej” i tylko co trzeci badany określający ją w kategorii „zła” (33,3%). Potwierdził to test „chi kwadrat”.

5. Zakończenie

Jak wskazują przytaczane powyżej wyniki badań „rodzina” i „szczęście rodzinne” stanowią priorytetową wartość w społeczeństwie polskim. Wynikać to może z faktu, iż z jednej strony człowiek jest z natury istotą społeczną, a rodzina jest specyficzną i niepowtarzalną wspólnotą ludzką z uwagi na bliskie, intymne więzi. Z drugiej zaś strony, może to wynikać z faktu, że żyjemy w społeczeństwie anomijnym, które charakteryzuje atrofia więzi społecznych, co trafnie odzwierciedla sformułowanie „egocyzacja życia społecznego”. W takiej sytuacji rodzina może stanowić jedyny w swoim rodzaju „azyl” dla jednostki i (potencjalny) gwarant wsparcia w trudnych chwilach.

Nie ulega wątpliwości, iż małżeństwo konstytuuje założenie rodziny w społeczeństwie. Warto jednakże zauważyć tendencję do realnej deprecjacji znaczenia w nim owej instytucji, bowiem zmniejsza się liczba zawieranych małżeństw, intensyfikacji ulega zjawisko kohabitacji, czy też singlizmu. Można więc mówić o wyraźnej dezinstytucjonalizacji rodziny, co podyktowane jest nie tylko dotychczasową polityką państwa, ale również tendencjami indywidualistycznymi, wynikającymi m.in. z liberalizacji życia społecznego. Małżeństwo nie zawsze jest już jednością, coraz częściej są to dwa odrębne podmioty, których funkcjonowanie wyraźnie jest wyznaczone przepisami prawa (kodeks rodzinny i opiekuńczy – stosunek prawny małżeństwa). Nabiera to szczególnego znaczenia, bowiem małżeństwo i rodzina nie jest partykularnym interesem tylko małżonków, ale jest również, ze względu

na pełnione zadania i funkcje „sprawą społeczną wagi”. Należy przypisać więc owej instytucji niebagatelne znaczenie, tak dla jednostki, jak też społeczeństwa.

Wprawdzie od wieków – „byt kształtuje świadomość”, jednakże można by przyjąć, iż nie tylko sytuacja materialna, ale również wartości autoteliczne, a w szczególności szczęście – stanowi swoisty gwarant funkcjonowania jednostek w owym sformalizowanym związku, co niewątpliwie rzutuje na jego trwałość. Jako przykład warto wskazać rozwiedzionych w różnym wieku majątnych celebrytów powtórnie wstępujących w ów sformalizowany związek dwojga ludzi w poszukiwaniu szczęścia małżeńskiego. Analiza wyników badań wskazuje, iż ankietowani interpretowali pojęcie „szczęście” adekwatnie do jego ujęcia w literaturze przedmiotu – tj. dualistycznie. Z jednej strony, zgodnie ze stanowiskiem W. Tatariewiczza, w ogólnikowym jego rozumieniu – tj. jako zadowolenie z życia. Z drugiej zaś strony, analogicznie do propozycji w tym przedmiocie Martina E.P. Seligmmana, w kategorii swoistego na ogół długotrwałego stanu psychicznego, którego istotę trafnie ujmują takie sformułowania, jak: spełnienie, satysfakcja, osiągnięcie wyznaczonych celów. Przekłada się to na pojmowanie przez nich „szczęścia małżeńskiego” w kategoriach: zadowolenia z małżeństwa; satysfakcji z bycia razem; bycie razem, doświadczanie miłości.

Jeśli chodzi o doznawanie szczęścia, to okazuje się, iż zdecydowana większość badanych, to osoby szczęśliwe w związku. Istotę tego najczęściej odzwierciedlały sformułowania: mam rodzinę; mam wszystko czego pragnęłam, mam kochającego męża/ żonę; czuję się kochany, mam wspaniałe dzieci, mam bliskie mi osoby; czuję się potrzebna; jestem spełniony.

Warto wyraźnie podkreślić, iż respondenci to osoby z dziesięcioletnim lub dłuższym stażem małżeńskim, doświadczający niewątpliwie zarówno radości, jak też trosk w związku, sytuacji konfliktowych, a także, tak jak każde małżeństwo przeżywające kryzys.

Jeśli chodzi o uwarunkowania szczęścia małżeńskiego, to wskazywali oni najczęściej, na: „miłość”, „wzajemne zaufanie, wierność”, „potomstwo”. Dowodzić tego może wizerunek ich małżeństwa – począwszy od doboru partnera i motywów zawarcia związku, poprzez ich wzajemne funkcjonowanie (kształtowanie więzi, komunikowanie się i realizowany model rodziny), aż po opinię większości ankietowanych odnośnie trwałości małżeństwa, czego są niejako „żywym przykładem”.

Przy doborze współmałżonka ankietowani kierowali się najczęściej jego/jej: „atrakcyjnością fizyczną, osobowością i inteligencją”. Przywiązywanie przez nich istotnej wagi do wyglądu zewnętrznego można by tłumaczyć karnawalizacją cielesności w społeczeństwie końca XIX w. aż do chwili obecnej, a także najprawdopodobniej można by to traktować jako jeden z fundamentów miłości w rozumieniu Roberta Sternberga, mając na uwadze jej komponenty, takie jak: pożądanie, namietność. Ponadto, racjonalizacji tego należałoby doszukiwać się w młodości, bowiem zawierając małżeństwo (mając na uwadze ich aktualny wiek), jako nupturieneci

przynależeli oni do kategorii młodzieży, u której orientacja racjonalna ulega deprecjacji na rzecz orientacji instynktownej.

Z kolei priorytetowy motyw przy wyborze partnera życiowego stanowiła wśród ankietowanych miłość. W drugiej kolejności pragnienie posiadania rodziny, w trzeciej zaś charakter partnera. Wynika z tego, iż kierowali się oni w tym wyraźnie wartościami autotelicznymi, nie zaś pragmatyzmem (np. cięża, polepszenie sytuacji materialnej, czy statusu społecznego).

Wydaje się, iż ankietowani posiadali świadomość konieczności kształtowania więzi i istotności wzajemnej komunikacji. Dowodzić tego może to, iż w większości: realizowali oni egalitarny model rodziny z perspektywy stosunku władzy i podziału obowiązków – kobieta-mężczyzna (co wymaga wzajemnego szacunku); deklarowali, iż pielęgnują więź małżeńską poprzez m.in. świętowanie uroczystości rodzinnych, miłe słowa i czułe gesty oraz wspólne spędzanie czasu wolnego; stosowali optymalne strategie i style w komunikowaniu opierające się na poszanowaniu stanowiska drugiej osoby czy też artykulacji własnego zdania, uczuć itp.).

Jeśli chodzi o zestawienie uzyskanych wyników badań w zakresie doświadczania przez badanych poczucia szczęścia w kontekście okresu znajomości przedmałżeńskiej i zamieszkiwania przed zawarciem związku oraz okresu stażu małżeńskiego nie stwierdzono istnienia zależności statystycznie istotnej. Natomiast istnieje związek pomiędzy ową zmienną zależną a sytuacją mieszkaniową (częściej deklarowali doświadczanie szczęścia respondenci zamieszkujący samodzielnie, aniżeli dzielący lokal/nieruchomość, np. z rodzicami/teściami), a także sytuacją majątkową, co wydaje się oczywiste – im wyższy status w tym obszarze, tym częściej wyrażana opinia o byciu szczęśliwym w małżeństwie, co można tłumaczyć poczuciem bezpieczeństwa.

Należy podkreślić, iż badany fragment rzeczywistości społecznej (na przykładzie badanej próby), przekłada się na założenia przyjęte w literaturze przedmiotu, co może wynikać z długoletniego stażu małżeńskiego badanych. Stwierdzenie to może wydać się czytelnikowi kontrowersyjne w kontekście idealizacji uzyskanych wyników, co można by tłumaczyć zastosowaną metodą – sondaż diagnostyczny. Warto jednakże zaznaczyć, iż kwestionariusz ankiety był anonimowy, respondenci wypełniali go bez obecności prowadzącego badania, w tzw. „zaczysku domowym”. Przedmiot badań, wydaje się być na tyle interesujący we współczesnym społeczeństwie, iż należałoby wnieść postulat ich kontynuacji, być może nie tylko w kontekście socjologicznym, ale również psychologicznym.

Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia szczęścia*, tłum. N. Oparska, Wydawnictwo Astum, Wrocław 2004.
F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego* [w:] J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń*

- współczesności*, Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Wydawnictwo Naukowe ITE, Warszawa–Poznań 1999.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- Bell D., *The Coming of Post-Industrial-Society*. A venture in Social Forecasting, Library of Congress Catalog Card Number, Manufactured in the United States of America, Designed by Vincent Torre, New York, 1973.
- Durkheim E., *O podziale pracy społecznej*, tłum. K. Wakar, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999.
- Diener E., Lucas E. Richard, Oishi Shigehiro, *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, tłum. M. Szuster, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2004.
- Gajda J., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 1999.
- Kanasz T., *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Każmierczak M., *Oblicza empatii w relacjach małżeńskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Kossakowski R., *Symulowanie rzeczywistości i szkic o konsumpcji i trudach życia*, „Media, Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 1(3), s. 153–162.
- Kotlarska-Michalska A., *Małżeństwo jako związek, wspólnota, instytucja, podsystem i rodzaj stosunku społecznego*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, T. X, s. 49–66.
- Kurlak I., *Wybrane zagadnienia problematyki szczęścia w małżeństwie w kontekście relacji interpersonalnych partnerów w związku*, [w:] Kurlak I. Kaldon B. (red.), *Uwarunkowania, profilaktyka i resocjalizacja aspołecznych zachowań dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2010.
- Krzemiński Z., *Rozwód: praktyczny komentarz, orzecznictwo, piśmiennictwo, wzory pism*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków 2006.
- Mariański J., *Małżeństwo i rodzina w świadomości Polaków – analiza socjologiczna*, Zeszyty Naukowe KUL 2015, nr 4 (232).
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.
- Rostowski J., *Zarys psychologii małżeństwa. Psychologiczne uwarunkowania dobrego związku małżeńskiego*, PWN, Warszawa 1987.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001.
- Surówka I., *Uwarunkowania szczęścia małżeńskiego (w opiniach osób z długoletnim stażem)*, praca magisterska – promotor E. Markowska-Gos, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Rzeszów 2014.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Tucholska K., Grulla B., *Psychologia pozytywna-krytyczna analiza koncepcji*, Studia z psychologii KUL, red. Francuz P., Otrębski W., Wydawnictwo KUL 2007, tom 14, s. 107–131.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny w Polsce. Wprowadzenie*, Ruch Prawniczy Ekonomiczny i Socjologiczny, Rok LII, 1990 r., Zeszyt 3–4, s. 233–248.
- Wojciszke B., *Psychologia miłości. Namietność, intymność, zaangażowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

Akty prawne

Ustawa kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r. (Dz. U. 2015, poz.2082).

Netografia

- Stańczak J., Stelmach K., Urbanowicz M., *Małżeństwo i dzieciność w Polsce*, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy Warszawa 2016, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf; raport GUS: Więcej małżeństw i mniej rozwodów w 2016, <http://www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spolectenstwo/gus-wiecej-malzenstw-i-mniej-rozwodow-w-2016-r,90065.html>
- Mało dzieci coraz starsi nowożeńcy. Raport GUS o małżeństwach w Polsce*, <http://www.tvp.info/23791360/malo-dzieci-i-coraz-starsi-nowozency-raport-gus-o-malzenstwach-w-polsce>
- Wójcik J., *Single w Polsce: najnowsze doniesienia*, <https://www.mydwoje.pl/Single-w-Polsce-najnowsze-doniesienia>
- Sondaż diagnostyczny Instytutu Badania Opinii Homo Homini, *Jacy jesteście? Sami o sobie. Sukces po polsku: założyć rodzinę i mieć dobrą pracę*, fakty.interia.pl/raporty/raport-jacy-jestesmy/wyniki/news-sukces-po-polsku-zalozyc-rodzine-i-miec-dobra-prace,nId,950728
- Bryk M., Gala A., Kamińska B., Plasota M., *Rozwój więzi i miłości małżeńskiej*, s. 3–4, www.stowarzyszeniefidestratio.pl/Presentations0/rozwoj.pdf
- http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Pedagogica/37094.doc.htm
- <http://gminaostrowmaz.home.pl/gmina-demo2/pliki/systemprofilaktyki.pdf>
- http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=2103-NOR-L-D3PSRE
- http://sciaga.pl/tekst/66156-67-dzialalnosc_instytucji_pomocy_spolectnej
- http://www.dbc.wroc.pl/Content/4052/patologia_spol.pdf
- http://www.pbw.kielce.pl/userfiles/file/nowe_zestawienia/dokument851.pdf
- <http://spnasielsk.pl/o-szkole/wspolpraca-szkoly-z-instytucjami/>
- www.polityka-spolectna.lubuskie.pl/pl/content/download

Część IV

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH
PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH
I WYCHOWAWCZYCH**

Part IV

**PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN
EDUCATIONAL AND UPBRINGING
PROBLEMS**

dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg

Uniwersytet Rzeszowski

POCZUCIE SENSU ŻYCIA RODZIN Z DZIECKIEM Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

SENSE OF LIFE OF THE FAMILY WITH A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Streszczenie

Każda rodzina jest mikrosystemem wzajemnych relacji i powiązań, przyjętych, uznawanych wartości. Pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną staje się szczególnym wyzwaniem dla całego systemu rodzinnego, a zwłaszcza dla rodziców oraz rodzeństwa. W sytuacji kryzysowej pojawia się wiele pytań i wątpliwości, lęków i zachowań dezadaptacyjnych. Jednym z podstawowych pytań jest tu pytanie o wartość takiego życia, sens życia rodziców w sytuacji pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: rodzina, dziecko, niepełnosprawność intelektualna, poczucie sensu życia, poczucie bezsensu życia

Abstract

Every family is a special microsystem of mutual relationships and connections, accepted and recognized goals and values. The appearance of a child with intellectual disability in the family becomes a particular challenge for the whole family system, especially for parents and his or her siblings. In the crisis situation, there appear many questions and doubts, fears and signs of disadapational behaviour. One of the basic questions concerns the value of such a life and the meaning of parents' life in the situation of the appearance of a child with intellectual disability.

Key words: family, child, intellectual disability, sense of life, sense of meaningless life

1. Wprowadzenie – tezy i założenia

We wszystkich okresach historycznych na przełomie dziejów ludzie zadawali sobie pytanie dotyczące ludzkiego życia, jego sensu czy bezsensu. Każdy człowiek w ciągu swojego życia stawia sobie jedno z egzystencjalnych pytań, jakim jest pytanie o sens własnej egzystencji, wartość egzystencji, doświadczania własnej egzystencji. Styl ludzkiego życia jako osoby, cele, plany życiowe stanowią najbardziej indywidualną przestrzeń osobową człowieka, która wpływa na jego dobrostan w sensie zdrowia i oczekiwanego samopoczucia, jakości życia, poczucia

zadowolenia i życiowego spełnienia, ludzkiego szczęścia i świadomego kreowania zachowań ku odpowiedzialności i przyjętych wartości. Pytania o sens życia tkwią w naturze ludzkiej. Odnalezienie jego sensu jest koniecznym warunkiem normalnego funkcjonowania każdego człowieka. Poczucie sensu własnego życia, istnienia jako pojęcie w wielu aspektach życia, ale i w samym życiu nie jest jednoznaczne, i jest trudne do zdefiniowania. W psychologii humanistycznej, która nadała kierunek dla rozwoju pedagogiki humanistycznej czołowy jej przedstawiciel A. Maslow postrzega człowieka nie tylko jako istotę poddawaną instyktom, popędom, ale jako osobę twórczą, pełną wartości, która ma zarówno potrzeby, jak i motywację do wzrostu i samorealizacji, i spełnienia siebie. A. Maslow sens życia upatrywał w kontekście wartości istnienia, które zaprogramowane są biologicznie w człowieku. Do wartości tych zalicza: dobro, piękno, prawdę, samowystarczalność, perfekcję, prostotę oraz poczucie sensu istnienia. Podstawą do realizacji potrzeb wyższych jest zaspokojenie potrzeb niższych, i w ten sposób dochodzi do samorealizacji i autonomii dojrzałej w pełni jednostki. Jednak nie wszyscy osiągają taki poziom dojrzałości i rozwoju¹. Kazimierz Obuchowski w ujęciu psychologicznym definiuje pojęcie sensu życia jako: „potrzebę człowieka tworzącego własny scenariusz postępowania, które prowadzi go do rozwoju osobowości, satysfakcji i totalnego spełnienia. Brak własnej, abstrakcyjnej koncepcji życia może doprowadzić do rozpadu osobowości, załamania, może mieć niebezpieczne następstwa”². Każdy człowiek musi więc nadać życiu swojemu sens, aby w sytuacji niepowodzeń czy trudności życiowych, w sytuacji braku wsparcia i obiektywnych moralnych wartości, pozytywnych doświadczeń, ideałów nie odczuwać poczucia bezsensu, osamotnienia, doświadczania rozpaczy czy depresji, braku przekonania, że życie ma sens. Rozważania nad sensem własnego życia stanowią zawsze aktualny problem osoby w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym.

Współczesna rodzina często doświadcza wielu problemów, które są konsekwencją intensywnych przemian społecznych, tak zwanej zmiany społecznej, która może prowadzić do dezintegracji rodziny³. Jednocześnie „oczywistą wartością jest przyjęcie tezy, iż szczególnie w okresie dzieciństwa wpływ rodziców na dziecko, jego osobowość, jego psychikę jest najistotniejszy. Od realizowania podstawowych potrzeb: biologicznych, psychicznych, etycznych, religijnych niewątpliwie będzie zależało w perspektywie dorosłe życie dziecka”⁴. Rodzina w sytuacji diagnozy niepełnosprawności dziecka zostaje postawiona przed szeregiem trudnych, traumatycznych wyzwań i często wchodzi w sytuację kryzysową powodującą u rodziców wiele reakcji

¹ K. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa, 2006, s. 62-138.

² K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa, 1995, s. 254.

³ Por. Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów, 2011, s. 12.

⁴ K. Barłóg, *Rodzina fundamentem wspomagania rozwoju niepełnosprawnych dzieci i wprowadzania ich w świat wartości* [w:] S. Bębas, E. Jasiuk (red.), *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, Radom, 2011, t. 1, s. 95.

negatywnych, jak: wstrząs, stres, napięcie, poczucie winy, lęk czy niepokój, szok i niedowierzanie. W takiej rodzinie pojawiają się pytania o sens własnego życia, które mogą czasem nawet prowadzić do dezadaptacyjnych prób rozwiązywania kryzysu, jaki pojawia się w rodzinie w sytuacji diagnozy niepełnosprawności intelektualnej własnego dziecka. Tymczasem odnalezienie sensu życia, celu i wartości jest koniecznym warunkiem zarówno funkcjonowania człowieka, jak i funkcjonowania całego systemu rodzinnego, a zwłaszcza rodziców z dzieckiem z niepełnosprawnością.

2. Wyzwania stojące przed rodziną w sytuacji diagnozy niepełnosprawności dziecka

Nie jest łatwo być rodzicem dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Naturalne więc jest, że wielu rodziców boi się tego rodzaju sytuacji, nieustannej odpowiedzialności i wspierania, a jednocześnie lęku o przyszłość dziecka, o jego rozwój, wstydu, wykluczania czy marginalizacji. Rodzice stawiają sobie pytania dotyczące przyszłości dziecka, konieczności odpowiedzialności za nie, lęku czy sprostać trudnym wyzwaniom, roli matki i roli ojca, czy potrafią wspierać się w sytuacjach trudnych, począwszy od narodzin dziecka. Rodzina zaczyna więc wchodzić w sytuację kryzysową, a rodzice doświadczają sytuacji trudnych, trajektorii cierpienia, kryzysu, sytuacji stresowej. Ich wewnętrzna równowaga zostaje zachwiana. Pokonanie tych sytuacji przekracza ich możliwości. Jak pisze Marzanna Formicka: „typy i cechy sytuacji trudnych nie wykluczają się wzajemnie. Na przykład sytuacja deprivacji w zakresie informacji, w jakiej mogą być rodzice w chwili dowiedzenia się o niepełnosprawności ich dziecka wpływa wtórnie na percepcję ich rzeczywistości i utrudnia przyjęcie szybkiej rehabilitacji”⁵. Bywa i tak, że „całe życie wpisują w krąg doświadczeń tej niepełnosprawności”⁶.

Pierwsza diagnoza o niepełnosprawności własnego dziecka jest szczególnie trudnym wyzwaniem dla rodziców, dla całego systemu rodzinnego. Następuje zaburzenie homeostazy, co w konsekwencji może prowadzić do poważnych problemów adaptacyjnych całego systemu rodzinnego. Pojawia się tu wiele sytuacji trudnych, jak: deprivacja, przeciążenia, zagrożenia, utrudnienia, czy konflikty⁷, również sytuacji kryzysowych, negatywnych przeżyć emocjonalnych, trajektorii cierpienia rodziców jak po stracie kogoś bliskiego. W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej Andrzej Twardowski⁸ szczegółowo analizuje etapy przeżyć emocjonalnych

⁵ M. Formicka, *Wyzwania stojące przed rodziną w sytuacji rozpoznania niepełnosprawności u dziecka* [w:] *Niepełnosprawność. Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, 2011, nr 6, s. 19.

⁶ J. Lipińska-Lokś, B. Skwarek, *Rodzice wobec niepełnosprawności dziecka* [w:] J. Brągiel, P. Kaniok, A. Kurcz (red.), *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*, Opole, 2013, s. 362.

⁷ M. Formicka, *Wyzwania...*, dz. cyt. s. 19.

⁸ A. Twardowski, *Rodzina a dziecko niepełnosprawne* [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999, s. 18–52.

rodziców dziecka z niepełnosprawnością, wskazując na okres szoku, okres kryzysu emocjonalnego, okres pozornego przystosowania oraz okres konstruktywnego przystosowania. Silne przeżycia rodziców mogą zmieniać sytuację całej rodziny, jej cele, dążenia, świat przyjętych wartości, jakość życia, poczucie sensu i jakości życia, wprowadzając dezorganizację, przykre przeżycia, burząc dotychczasowy dobrostan rodziny i budując nawet niekiedy poczucie bezsensu życia i rozwoju.

Jednak „niepełnosprawność nie musi być rozpatrywana przez rodzinę w sensie nieszczęścia. Niektórzy rodzice traktują ją jako wyzwanie do zapewnienia dziecku możliwie normalnego, godnego i pełnego życia”⁹.

3. Matki dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Czy odkrywanie trudnego macierzyństwa?

Szok i niedowierzanie to pierwsze reakcje matki na informację, że urodziła dziecko z niepełnosprawnością, np. z zespołem Downa. Jak pisze C. Cunningham¹⁰: „wielu w momencie (informowania) mówi o zdrtwieniu czy niemożności zebrania myśli. Usłyszałam słowo mongol i od tego momentu pamiętam tylko poruszające się wargi lekarza”. U matek dziecka z niepełnosprawnością można dostrzec zaburzone funkcjonowanie, objawy depresyjności, obciążenie, brak zasobów do pokonania tego rodzaju sytuacji trudnej, co niewątpliwie wpływa jednocześnie na spowolnienie rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego dziecka¹¹. Kiedy mija okres szoku spowodowany trudną informacją o niepełnosprawności własnego dziecka pojawia się kolejne stadium, jakim jest faza kryzysu emocjonalnego. Wyciszeniu w tym stadium ulegają niezmiernie burzliwe, negatywne emocje, a na ich miejsce sytuuje się uczucie zawodu, rozgoryczenie, przeświadczenie o niespełnionych nadziejach. U matek w tym stadium nasila się poczucie winy, w przeżyciach dominuje poczucie klęski i cierpienie, poczucie skrzywdzenia przez los i osamotnienia¹².

Potrzeba opiekuńczości matki miesza się z odrzuceniem na myśl o trudnej niepełnosprawności dziecka z poczuciem klęski, przegranej, depresją, załamaniem, czy żalobą. Matkom dziecka z niepełnosprawnością w tym czasie towarzyszą negatywne przeżycia emocjonalne łączące się z potrzebą macierzyństwa, powodując zdezorganizowanie tej roli. W etapie pozornego przystosowania się do zaistniałej sytuacji uruchamiają mechanizmy obronne, które pomagają im uciec od rzeczywistości, i żyć w świecie wyobrażeń, w którym wyparta jest świadomość niepełnosprawności własnego dziecka. Również kiedy dochodzi do sytuacji pogodzenia się matki

⁹ I. Myśliwczyk, *Kryzys w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym – przyszłość czy teraźniejszość* [w:] *Niepełnosprawność. Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, 2011, s. 37.

¹⁰ C. Cunningham, *Dzieci z zespołem Downa*, Warszawa 1992, s. 21.

¹¹ H. Kubiak, *Być matką dziecka nadpobudliwego*, Poznań, 2007.

¹² A. Twardowski, *Rodzina a dziecko niepełnosprawne...*, dz. cyt. s. 22–23.

z faktem niepełnosprawności własnego dziecka mogą pojawić się kolejne mechanizmy obronne, jak m.in. wiara w wyleczenie dziecka, wyparcia niechcianej przez matkę diagnozy¹³. Matka dziecka z niepełnosprawnością musi więc powoli uczyć się trudnego dla niej macierzyństwa i miłości, zaakceptowania niepełnosprawności własnego dziecka. U matek doświadczających stresu wzrasta poziom depresyjności, a jednocześnie przestają one być radosne, czułe, kreatywne, mogą zaniedbywać dziecko, dostarczać mu mniej sytuacji wspomagających rozwój, czy stosować inne niepożądane wobec niego zachowania, jak np. karanie dziecka, stosowanie różnych form przemocy jako konsekwencja wypalenia i kryzysu rodzicielskiego¹⁴.

4. Być ojcem dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – trudne wyzwanie

W kulturze zachodniej nadal to mężczyźni odpowiedzialni są za zarabianie pieniędzy, mimo iż kobiety również pracują zawodowo. W rodzinie współczesnej coraz częściej docenia się współuczestnictwo w budowaniu systemu rodzinnego i wychowywaniu dzieci ze strony obojga rodziców. Współczesny ojciec rodziny skupiony na osiąganiu lepszych wyników w pracy zawodowej, zatroskany o lepsze warunki materialne i mieszkaniowe własnej rodziny zupełnie nie jest przygotowany na przyjęcie dziecka z niepełnosprawnością. W sytuacji trudnej diagnozy o niepełnosprawności własnego dziecka staje się zagubiony i dezorientowany, nie potrafi wyrazić swoich uczuć, unika sytuacji problemowych i reaguje na nie ucieczką. Rola ojca szczególnie wzrasta, gdy na świat przychodzi dziecko z niepełnosprawnością. Pojawiające się problemy, wyzwania, nagła reorganizacja środowiska rodzinnego powodują, że niezbędna staje się pomoc ze strony ojca i męża oraz dostarczenie rodzinie różnych form pomocy i wsparcia. Literatura oraz prowadzone już badania naukowe niestety niewiele miejsca poświęcają tym zagadnieniom. Najczęściej problem pokazany jest niejako na marginesie trajektorii cierpienia matki dziecka z niepełnosprawnością. W odniesieniu do ojca dziecka z niepełnosprawnością intelektualną literatura przedmiotu niewielką uwagę poświęca zaangażowaniu ojców w wychowanie dzieci. Podkreśla się natomiast, że to ojcowie częściej aniżeli matki nie wywiązują się ze swoich zadań wpisanych w ich trudną rolę ojca dziecka z niepełnosprawnością. Brak rozległych badań w tym zakresie niestety powoduje, że motywy ich postępowania nie są tak do końca znane¹⁵.

Ogólnie przyjmuje się, że podczas gdy matki dziecka z niepełnosprawnością intelektualną angażują się w opiekę, wychowanie, rehabilitację i wspieranie

¹³ Por. A. Twardowski, *Rodzina...*, dz. cyt., s. 24–25.

¹⁴ H. Kubiak, *Być matką...*, dz. cyt., s. 71.

¹⁵ Ż. Stelter, *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Warszawa, 2013, s. 78.

dziecka, ojcowie najczęściej uciekają przed tego rodzaju obowiązkami. Panuje potoczne przekonanie, że najczęściej ojcowie nie radzą sobie z rolą ojca dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, że podczas gdy matki kochają swoje dziecko bezinteresownie, ojciec kocha dziecko inaczej, kocha za coś. Dziecko powinno spełniać jego oczekiwania, stąd w szczególnie trudnej sytuacji jest dziecko z niepełnosprawnością. Aby dziecko mogło zasłużyć na miłość i akceptację ojca musi postępować zgodnie z jego oczekiwaniami oraz wymaganiami¹⁶. W potocznym przekonaniu ojcowie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną często nie mogą pogodzić się z faktem „upośledzenia” dziecka, nie potrafią go zaakceptować i przyjąć z pełną miłością rodzica. Podejmują więc różnorodne formy ucieczki: w pracę, w inne małżeństwo, w inne obowiązki, ale tak naprawdę nie wynika to bynajmniej z ich złej woli, a raczej z bezradności, lęku, braku pomocy i wsparcia¹⁷.

Tymczasem ojcowie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną przeżywają bardzo głęboko „upośledzenie” własnego dziecka, przy czym nie eksponują emocji, raczej bardziej zamykają się w sobie, wchodzą bardzo intensywnie w trajektorię cierpienia i cierpią zazwyczaj w osamotnieniu. Ojciec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną trudniej nawiązuje kontakty z dzieckiem, często nie potrafi z nim się komunikować, zrozumieć jego potrzeby, sprostać oczekiwaniom, rozwiązywać powstające problemy wychowawcze czy sytuacje konfliktowe. Przyjmując często postawę dominującą wobec dziecka uniemożliwia nawiązanie bliskich więzi uczuciowych z dzieckiem¹⁸. Tymczasem prowadzone już badania pokazują, że w sytuacji, gdy ojcowie są zaangażowani w opiekę nad dzieckiem, cała rodzina integruje się i wspiera, podczas gdy matki często zbyt angażują się w opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością, co może prowadzić do sytuacji, że małżonkowie nie tylko, że oddalają się od siebie, ale i może wytworzyć się wówczas wzajemna do siebie niechęć, a nawet wrogość¹⁹. Postawy wychowawcze ojców prawidłowe są szczególnie oczekiwane w procesie wychowania, edukacji i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością, mają szczególne znaczenie dla wspierania ich rozwoju. Pojawienie się nieprawidłowych postaw rodzicielskich zwiększa ryzyko niepomyślnych rezultatów w rozwoju psychofizycznym dziecka. To właśnie rodzicom, a szczególnie ojcom, ich zaangażowaniu i odpowiedzialności jak i wytrwałości przypisuje się poprawę funkcjonowania dziecka²⁰.

¹⁶ Ż. Stelter, *Pełnienie ról rodzicielskich...*, dz. cyt., s. 79.

¹⁷ A. Twardowski, *Rodzina a dziecko...*, dz. cyt., s. 18–52.

¹⁸ J. Kruk-Lasocka, *Postawy rodzicielskie ojców wobec dzieci niepełnosprawnych i upośledzonych umysłowo*, [w:] *Acta Universitatis Wratislaviensis, Prace pedagogiczne* 97, 1993, s. 71–77.

¹⁹ Ż. Stelter, *Pełnienie ról rodzicielskich...*, dz. cyt., s. 81.

²⁰ E. Mazanek, *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, Warszawa 1999.

5. Rodzicielstwo w odnalezieniu sensu życia

Niepełnosprawność dziecka w rodzinie uruchamia cały łańcuch zdarzeń, które składają się z reakcji, zachowań wspomagających ze strony osób bliskich, a z drugiej strony powstaje potrzeba odpowiedzi na pytanie o jakość życia, o jego sens, zwłaszcza w sytuacji, kiedy rodzice mają w perspektywie świadomość konieczności długotrwałej opieki nad dzieckiem i zabezpieczenia mu pomocy specjalnej, rehabilitacji, przygotowania go do dorosłego życia, wspierania w okresie edukacyjnym i w dorosłości. Szczególnie dramatyczne jest to pytanie w sytuacji diagnozy dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W odwiecznych pytaniach egzystencjalnych typu: kim jest człowiek, kim pragnie być, jakim chce stawać się w przyszłości, zawierają się pytania o wrażliwość człowieka na wartości pozamaterialne. Jednocześnie problem poczucia sensu życia rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną narzuca również pytanie dotyczące jakości życia²¹. Poczucie sensu czy bezsensu życia jako pojęcia bardzo szerokie sytuują się na dwóch przeciwstawnych biegunach i przyjmują tym samym przeciwstawne znaczenia. W definiowaniu tych pojęć można dostrzec wymiar wysoce subiektywny i uzależniony od danej osoby, to znaczy jak ona definiuje. Przy czym problemem nie jest samo definiowanie pojęcia, lecz wielość czynników, które wpływają na odczuwanie sensu życia. Ludzie w różny sposób realizują swoje życie i gdyby odebrać im cele, marzenia, plany życiowe, to ich życie niewątpliwie straciłoby sens, czyli najprościej można wówczas mówić o poczuciu bezsensu życia. Jakość życia natomiast można określić jako sposób, w jaki osoba postrzega swoją pozycję w życiu, obraz własnej sytuacji życiowej porównywany do wzorca idealnego, subiektywne odbieranie poczucia satysfakcji z życia w relacji do zaspokojonych potrzeb oraz przyszłych możliwości²². W rodzinie każdy człowiek doświadcza głębokich przeżyć emocjonalnych i duchowych, które nadają jego życiu sens. „To właśnie w rodzinie zarówno rodzice jak i dzieci odkrywają wspólnie istnienie naturalnego i pierwotnego sensu oraz sensowności swojego życia”²³. Już poprzez sam fakt pojawienia się w rodzinie dziecka wielu rodziców czuje się spełnionych, a w rodzinie powstają więzi miłości. U rodziców wzrasta poziom zaangażowania się w życie i ujawnia się jego głęboki sens. Rola matki sprawia, że jest ona w stanie pokonać wiele cierpień, trudu, wyrzeczeń dla dobra dziecka i rodziny. Rola ojca sprowadza się do pogłębienia sensu życia poprzez realizowanie potrzeby opiekuńczości wobec całej rodziny. Pełnienie roli rodzica jest czynnikiem, który modyfikuje przebieg zmian rozwojowych w życiu ojca

²¹ Por. M. Kaleta-Witusiak, *Jakość i sens życia w chorobach przewlekłych osób dorosłych* [w:] A. Zych, A. Nowicka (red.), „By człowiek nie musiał cierpieć”... . *Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Aleksandrze Maciarz*, Wrocław 2007.

²² M. Kaleta-Witusiak, *Jakość i sens życia*... dz. cyt. s. 91.

²³ Por. K. Popielski, *Rodzina jako lokus sensus* [w:] *Studia Pelpińskie*, nr 33, 2002, s. 513–521.

i matki²⁴. W realizacji ról rodzicielskich rodzice uczą się wypełniania określonych ról społecznych poszerzając tym samym kompetencje i umiejętność radzenia sobie z zadaniami życiowymi. Rola rodziców oraz jakość jej wypełniania jest moderatorem jakości życia osób dorosłych²⁵.

6. Poczucie sensu życia rodziców z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną

W ramach rozległych badań prowadzonych w rodzinach z dzieckiem z niepełnosprawnością w województwie podkarpackim na przełomie 2016/2017 roku przeprowadzono badania poczucia sensu życia rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W grupie tej badaniami objęto dziewięćdziesięciu respondentów, w tym czterdziestu pięciu rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Dla celów tego artykułu jest to grupa, którą poddano analizie ze względu na przyjętą problematykę poczucia sensu życia rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Celem badań własnych była próba określenia poczucia sensu życia u rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Ustalono problem główny zaprezentowany w formie pytania: czy rodzice dziecka z niepełnosprawnością intelektualną prezentują poczucie sensu, czy bezsensu życia? W pytaniach szczegółowych zapytano również o akceptację dziecka z niepełnosprawnością intelektualną przez rodziców, wartości religijne rodziców, realizację celów życiowych, sytuację finansową rodziny oraz wsparcie społeczne. Przyjęto również hipotezę główną w formie założenia, że rodzice dziecka z niepełnosprawnością intelektualną prezentują w zdecydowanej większości poczucie sensu życia. Narzędziem wykorzystanym dla realizacji przyjętych celów badań był kwestionariusz wywiadu w opracowaniu własnym z propozycją kafeterii odpowiedzi oraz w formie pytań otwartych, które uzasadniały wyniki otrzymane z pytań z proponowanymi kafeteriami odpowiedzi.

Badani w podziale wiek to osoby od 36 do 53 lat i ponad połowa z nich w podziale na płeć badanych to kobiety (51,1%) i niewiele mniej badanych to mężczyźni (48,9%). Ze względu na wykształcenie badanych jedynie 13,3% z nich to rodzice o niższym niż średnie wykształceniu. A 67,0% to osoby pracujące zawodowo i 55,0% z nich to mieszkańcy wsi, a pozostali mieszkają w mieście. Badani rodzice jednogłośnie przyznali, że pojęcie sensu życia jest dla nich trudne do zdefiniowania i dla nich jest to „rodzina, dzieci i wartości”. Sensem życia dla rodziców jest również możliwość opieki nad dziećmi, zaspokajania ich potrzeb, radość wynikająca z ich leczenia, rehabilitacji, edukacji, rozwoju. Rodzice pragną żyć dla dzieci i ich rozwoju, są zatroskani

²⁴ M. Grygielski, *Rola rodziny w kształtowaniu postaw wobec własnego rozwoju* [w:] D. Koronas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin, 2001, s. 176–193.

²⁵ Por. T. Rostowska, *Rozwojowe aspekty jakości życia rodzinnego* [w:] T. Rostowski (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, Łódź, 2006, s. 13–27.

o dobrostan życiowy swojego dziecka. Dla nich potrzeba zapewnienia warunków do edukacji, rehabilitacji oraz zaspokojenia specjalnych potrzeb dziecka, opieka i pomoc, wsparcie dziecka w trudnościach jest wartością szczególną, która nadaje ich życiu sens. Jednak nieliczni z nich przyznają, że „odnalezienie sensu życia utrudnia zatroskanie się o zdrowie, dalszy rozwój dziecka” lub, że „dziecko z niepełnosprawnością, dawanie mu wsparcia, nadaje ich życiu sens”. Dla rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną istotnymi wartościami w życiu są w hierarchii ważności: rodzina, przyjaciele oraz zdrowie i religia. Aż 90,0% badanych rodziców przyznaje, że ich życie, mimo niepełnosprawności dziecka ma sens i wartość szczególną. Definiując poczucie sensu życia rodzice są zdania, że łączą go z poczuciem szczęścia w rodzinie i przyjmowanymi wartościami (87,0%), a tylko nieliczni z osobistym dobrostanem (11,1%). Również z satysfakcją z pracy zawodowej, z poczuciem niezależności finansowej czy z satysfakcją z życia uczuciowego. Blisko 70,0% badanych rodziców przyznaje, że odczuwają zadowolenie z dobrostanu życiowego, z poczucia sensu ich życia. Tylko nieliczni z nich są zdania, że religia, religijność, wartości religijne nie mają istotnego wpływu na poczucie ich sensu życia. Prawie 80,0% badanych rodziców jest zdania, że wyznawana religia pomaga im w akceptacji traumatycznej sytuacji, jaką jest diagnoza niepełnosprawności intelektualnej ich dziecka. Religia ich zdaniem pomaga również przezwyciężyć uczucie samotności i ukazała im sens cierpienia, była pomocna w zaakceptowaniu trudnej diagnozy. Tylko ponad połowa badanych przyznaje, że ma sprecyzowane cele życiowe, oraz plany na przyszłość (56,0%). Jak potwierdzają wyniki badań, rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, mówiąc o celach życiowych wskazują na rodzinę, fakt posiadania dzieci i zabezpieczenie ich w przyszłości, ich edukację, rehabilitację, ich rozwój, uszczęśliwienie partnera życiowego, troska o rodzinę, o najbliższych. Wśród celów i planów życiowych rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wymieniają cele podobne do wielu innych rodziców, jak: budowa domu, zakup nowego mieszkania, oczekiwana praca zawodowa, awans zawodowy, zarabianie większej ilości pieniędzy.

Niepełnosprawność dziecka nie zawsze więc przekreśla prognostyczne cele, plany rodziny. Badani rodzice potwierdzają, że realizacja wyznaczonych celów daje im poczucie satysfakcji, i tym samym wpływa na przekonanie, że mimo niepełnosprawności ich dziecka ich życie jest pełne satysfakcji i spełnienia, oraz daje im poczucie radości (75,0% badanych). Aż 95,0% badanych rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przyznaje, że bardzo oczekują różnych form pomocy i wsparcia. Rodzice oczekują również pomocy i wsparcia w edukacji i rehabilitacji ich dziecka. Żaden z rodziców nie wskazał, aby tego rodzaju pomocy nie oczekiwał, przy czym 67,0% badanych jest zdania, że otrzymują tego rodzaju pomoc dla ich dziecka. W analizie wsparcia indywidualnego jakie otrzymują rodzice, badani przyznają, że jest to głównie wsparcie ze strony współmałżonka (93,3%), a pozostałe osoby z rodziny udzielają pomocy i wsparcia w niewielkim zakresie i raczej okazjonalnie. Podobnie badani rodzice ocenili wsparcie ze strony instytucji odpowiedzialnych za udzielanie wsparcia

i pomocy rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Szczególnie wysoko oceniono tu pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz pomoc społeczną, co potwierdza ponad 86,0% badanych. Rodziców zapytano również, czy fakt otrzymywania wsparcia, pomocy profesjonalnej i indywidualnej ze strony bliskich i instytucji wpływa na poczucie sensu ich życia. Wszyscy respondenci przyznali, że tak (93,3%) lub raczej tak (6,7%), co może oznaczać, że badani są zgodni, że ich poczucie sensu życia jest uzależnione od otrzymywanej pomocy, wsparcia. Wszyscy badani rodzice, którzy otrzymują wsparcie odczuwają wpływ otrzymywanej pomocy na ich poczucie, że życie ma sens, nawet wówczas, gdy jest się rodzicem dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż otrzymywana pomoc zmienia sytuację materialną rodziny, wspiera duchowo, pomaga przezwyciężyć lęk, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, pomaga w leczeniu, rehabilitacji i terapii ich dziecka.

Z wypowiedzi rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wynika, że przyjście na świat ich dziecka z niepełnosprawnością sprawiło, że ich życie nabrało dodatkowego sensu (56,0%), oraz że przeżyli kryzys sensu życia (24,4%), a nawet sprawiło, że odnaleźli szczególny sens swojego życia. Nikt z badanych respondentów nie potwierdził, aby dziecko z niepełnosprawnością było przyczyną utraty poczucia sensu życia (100,0%). Badani rodzice przyznają, że nie znają, lub raczej nie znają przyczyn niepełnosprawności ich dziecka (100,0%) oraz, że posiadają już bogatą wiedzę na temat jego potrzeb i możliwości rehabilitacji (95,6%). Wszyscy rodzice jednoznacznie stwierdzili również, że mimo niepełnosprawności w pełni akceptują swoje dziecko (100,0%) i ten fakt znacząco wpłynął na ich poczucie sensu życia oraz „dał im siły do działania” i utwierdził w przekonaniu, że „ma się dla kogo żyć”, ale i „pomógł im w zrozumieniu sensu cierpienia”, a nawet sprawił, że „uwierzyli we własne siły i możliwości, w trudnej drodze do wspomagania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną”. Badani rodzice potwierdzili również związek ich sytuacji finansowej z poczuciem sensu życia, przy czym należy nadmienić, że część z nich znajduje się w niezbyt korzystnej sytuacji finansowej (57,8%), stąd też rodzice przyznają, że ich sytuacja finansowa nie pozwala na realizowanie niektórych planów, celów życiowych czy marzeń, a nawet czasem nie daje poczucia bezpieczeństwa (66,0% badanych). Rodzice są zdania, że gdyby byli w lepszej sytuacji finansowej, to mogliby bardziej zapewnić dziecku profesjonalną opiekę i pomoc, profesjonalną terapię, rehabilitację oraz lepszą jakość życia dla całej rodziny, lepiej definiując poczucie sensu życia.

7. Zakończenie

Problematyka poczucia sensu życia jest rozległa oraz wieloaspektowa. Współczesna rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną przeżywa trajektorię cierpienia w sytuacji trudnej diagnozy i przechodzi przez kolejne etapy

bólu, cierpienia i poczucia straty, zawodu i braku spełnienia celów i planów życiowych. Momentem przełomowym jest zaakceptowanie niepełnosprawności dziecka oraz weryfikacja uznawanego systemu wartości, jak i zakres otrzymywanego wsparcia. Wszystko to „niejako wymusza ocenę swojego dotychczasowego życia przez pryzmat hierarchii wartości”²⁶. Celem podjętych rozważań w niniejszym artykule jest zwrócenie uwagi na proces zmian dokonujący się w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością w kontekście poczucia sensu życia, uznawanych wartości rodziców, jak również poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy rodzina skłania się do sensu, czy raczej poczucia bezsensu własnej egzystencji, własnego życia w sytuacji niepełnosprawności intelektualnej dziecka. Zarówno przegląd literatury jak i próba badań własnych mogą prowadzić do refleksji, że mimo przeżywanych negatywnych emocji, trajektorii cierpienia rodziców, lęku i niepewności, problemów z przystosowaniem się do nowej, trudnej sytuacji w związku z niepełnosprawnością intelektualną dziecka nie musi to mieć negatywnych skutków dla całego systemu rodzinnego, a zwłaszcza dla rodziców. Wręcz przeciwnie, może służyć rozwojowi z przyjęciem oczekiwanych zachowań i wartości, a szczególnie przyczynić się do budowania poczucia sensu życia opartego na podstawowych wartościach. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną może być czynnikiem konsolidującym rodzinę, małżeństwo, stymulatorem rozwoju, oraz rozwijania u rodziców takich cech, jak: empatia, altruizm, odpowiedzialność i wzajemne dopełnianie się w miłości. Tak funkcjonująca rodzina jest budowana na wartościach, a rodzice prezentują satysfakcję z rodzicielstwa, i są przekonani, że mimo wielu barier i trudności ich życie ma głęboki sens. Ma to miejsce w sytuacji otrzymywanego przez rodzinę wsparcia, ale i w sytuacji oczekiwanej rehabilitacji, i sukcesów w wspieraniu rozwoju dziecka. Rodzina staje się wówczas dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną fundamentem rozwoju i przestrzenią wprowadzania go w świat wartości. Jak pisze J. Homplewicz: „jest nadto taki świat wartości, wyższych, w tym wartości etyki, który w pełni i jednakowo odnosi się do wszystkich, równie jasno i ciepło ogarnia pełnosprawnych i niepełnosprawnych”²⁷.

Problem poczucia sensu życia rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną wymaga dalszych badań i to zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Można przyjąć, że „problematyka ta wymaga wielostronnych diagnoz, a w konsekwencji znacznej rekonstrukcji aksjologii i praktyki wychowawczej”²⁸.

²⁶ M. Kaleta-Witusiak, *Jakość i sens życia w chorobach...*, dz. cyt. s. 95.

²⁷ J. Homplewicz, *Wiązki światel etyki w pryzmacie wychowania niepełnosprawnych* [w:] K. Barłóg red. *Dziecko niepełnosprawne w programach oddziaływań wyrównawczych*, Rzeszów 2007, s. 22.

²⁸ K. Szmyd, *Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, T. III, 2015, s. 51.

Bibliografia

- Barłóg K., *Rodzina fundamentem wspomagania rozwoju niepełnosprawnych dzieci i wprowadzania ich w świat wartości* [w:] S. Bębas, E. Jasiuk red., *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, Radom, 2011, t. 1.
- Cunningham C., *Dzieci z zespołem Downa*, Warszawa, 1992.
- Formicka M., *Wyzwania stojące przed rodziną w sytuacji rozpoznania niepełnosprawności u dziecka* [w:] *Niepełnosprawność. Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, 2011, nr 6.
- Frączek Z., *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów 2011.
- Grygielski M., *Rola rodziny w kształtowaniu postaw wobec własnego rozwoju* [w:] D. Kornas-Biela red., *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin 2001.
- Homplewicz J., *Wiązki światel etyki w pryzmacie wychowania niepełnosprawnych* [w:] K. Barłóg red., *Dziecko niepełnosprawne w programach oddziaływań wyrównawczych*, Rzeszów, 2007.
- Lipińska-Lokś J., Skwarek B., *Rodzice wobec niepełnosprawności dziecka* [w:] J. Brągiel, P. Kaniok, A. Kurcz, red., *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*, Opole, 2013.
- Kaleta-Witusiak, *Jakość i sens życia w chorobach przewlekłych osób dorosłych* [w:] A. Zych, A. Nowicka (red.), „By człowiek nie musiał cierpieć”..., *Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Aleksandrze Maciarz*, Wrocław 2007.
- Kruk-Lasocka J., *Postawy rodzicielskie ojców wobec dzieci niepełnosprawnych i upośledzonych umysłowo* [w:] *Acta Universitatis Wratislaviensis, Prace Pedagogiczne*, 97, 1993.
- Kubiak H., *Być matką dziecka nadpobudliwego*, Poznań 2007.
- Masłow K., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
- Mazanek E., *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, Warszawa 1999.
- Myśliwiczek I., *Kryzys w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym – przyszłość czy teraźniejszość* [w:] *Niepełnosprawność. Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, 2011.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1995.
- Popielski K., *Rodzina jako lokus sensus* [w:] *Studia Pelpińskie*, 2002, nr 33.
- Rostowska T., *Rozwojowe aspekty jakości życia rodzinnego* [w:] T. Rostowski red., *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, Łódź 2006.
- Szmyd K., *Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, t. III, 2015.
- Stelcer Z., *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Warszawa 2013.
- Twardowski A., *Rodzina a dziecko niepełnosprawne* [w:] I. Obuchowska red., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999.

Dr Małgorzata Marmola

Uniwersytet Rzeszowski

STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM PRZEZ MATKI DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

STYLES OF COPING WITH STRESS BY MOTHERS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Streszczenie

Niepełnosprawność zwykle stawia rodziców dziecka i cały system rodzinny w sytuacji trudnej. Wiąże się ona ze zmianą dotychczasowego funkcjonowania rodziny, relacji małżeńskich, podziału obowiązków, czasu wolnego czy też aktywności społecznej. Szczególnie obciążone wychowaniem i rehabilitacją dziecka są matki. Od ich umiejętności radzenia sobie zależy nie tylko dobrostan dziecka, ale i całego systemu rodzinnego. Artykuł prezentuje badania stylów radzenia sobie ze stresem u matek wychowujących dzieci z niepełnosprawnością na wsi i w mieście. Wskazuje on na deficyty w zadaniowym nastawieniu badanych matek do sytuacji stresowych oraz na dominację stylu skoncentrowanego na unikaniu, zwłaszcza u kobiet mieszkających na wsi.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, stres, rola matki

Abstract

Disability usually puts child's parents, and the whole family system, in a difficult situation. It involves the change in the functioning of the family, marital relations, division of responsibilities, leisure or social participation. Especially mothers are bearing with education and rehabilitation of child. On their skills depends not only the welfare of the child but also the whole family system stability. The article presents the study over different styles of coping with stress in mother raising children with disabilities in the villages and towns. It identifies the deficits in activity-based attitude of researched mothers to stress situation and the dominance of style concentrated on avoidance, especially in rural women.

Key words: disability, stress, mother's role

Wprowadzenie

Każdy człowiek, niezależnie od środowiska, w którym żyje, doświadcza stresu. Jest on bowiem zjawiskiem nieuniknionym, a nawet przystosowawczym, jednakże

nierzadko, ze względu na jego natężenie lub długotrwały wpływ stresorów, staje się czynnikiem dezorganizującym funkcjonowanie jednostki, a nawet całej grupy, w której ta jednostka uczestniczy. W szczególności dotyczy to systemu rodzinnego, w którym poszczególni członkowie są ze sobą związani, więc zmiany w funkcjonowaniu jednego z członków tego systemu wpływają na funkcjonowanie pozostałych jego uczestników, a zarazem całego systemu.

W szczególności sposób na działanie permanentnych stresorów narażeni są rodzice dzieci niepełnosprawnych, bowiem muszą poradzić sobie z frustracją, wynikającą z załamania się ich marzeń o zdrowym dziecku, oczekiwać co do jego osiągnięć, a także z trudną codziennością, naznaczoną ogromnym wysiłkiem zaspokajania potrzeb swojego niepełnosprawnego dziecka oraz tworzeniem mu szans na maksymalny rozwój jego możliwości. Często muszą walczyć o godny byt materialny, godząc obowiązki rodzicielskie z zawodowymi.

Obowiązek wychowania dziecka, zwłaszcza niepełnosprawnego najczęściej przypisany jest matce – to ona musi stawić czoła codziennym problemom związanym z samą niepełnosprawnością i rehabilitacją dziecka, a także zadbać o dobrostan całej rodziny, zaspokajając potrzeby innych jej członków, niejednokrotnie łącząc to wszystko z pracą zawodową. Wydaje się więc, że to właśnie matki narażone są na największą ilość stresorów i to one muszą wypracować skuteczne sposoby radzenia sobie z nimi, by zapewnić sprawne funkcjonowanie całego systemu rodzinnego. W przeciwnym wypadku, stres związany z wychowywaniem dziecka z niepełnosprawnością może narazić na szwank jedność rodziny i więzi między jej członkami.

Niniejsze opracowanie będzie więc próbą opisanie stylów radzenia sobie ze stresem, występujących u matek wychowujących dzieci z niepełnosprawnością, zamieszkujących na wsi i w mieście. Wydaje się bowiem, że środowisko lokalne, bliskie więzi sąsiedzkie w małych środowiskach powinny sprzyjać kształtowaniu pozytywnych sposobów radzenia sobie z zadaniami matki dziecka z niepełnosprawnością.

Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym

Rodzina jest podstawowym i najlepszym środowiskiem dla rozwoju dziecka, w którym odbywają się procesy wychowania i socjalizacji, a także zaspokajania potrzeb dziecka¹. Podkreślić należy, że rodzina jest systemem, czyli uporządkowaną kompozycją elementów (członków rodziny), tworzącą spójną całość, co oznacza, że zachowania poszczególnych osób oddziałują na pozostałych członków rodziny².

¹ T. Smoczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wyd. C. H. Beck, Warszawa 2005, s. 1.

² L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria systemów*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wyd. UJ, Kraków, 1999, s. 11.

Ponadto oddziaływania w systemie nie są jednostronne, ale wzajemne, więc każde działanie wpływa na każdą osobę w rodzinie³. Zgodnie z zasadą ekwifinalizmu, podobne rezultaty końcowe mogą być osiągnięte z różnych stanów początkowych, zaś te same oddziaływania mogą powodować różne skutki⁴.

Każda rodzina ma specyficzną strukturę, w której można wyodrębnić różne pozycje wynikające z hierarchii społecznej rodziny, a każdy z członków rodziny pełni w niej określone role. W strukturze rodziny można wyodrębnić różne podsystemy, które tworzą się w zależności od przynależności do grupy pokoleniowej, płci lub zainteresowań. Podstawowe podsystemy to: małżeński, rodzicielski, rodzeństwa i dziadków.

Niepełnosprawność jednego z członków rodziny może stanowić problem, który dotyczy całego systemu rodzinnego. Pojawienie się niepełnosprawnego dziecka, przynajmniej w pierwszym okresie jego życia, dezorganizuje funkcjonowanie rodziny, bowiem rodzice muszą zaakceptować swoje dziecko i pomóc mu w rozwoju. Akceptacja ta w dużej mierze wiąże się ze spójnością rodziny, a także umiejętnością porozumiewania się, bowiem rodzice muszą rozmawiać ze sobą o problemach i wspólnie je rozwiązywać. Ważny jest także podstawowy komfort życia i zabezpieczenie potrzeb finansowych⁵.

Dość często niepełnosprawność dziecka przekreśla plany i nadzieje jego rodziców, gdy zdają sobie sprawę z tego, że rozwój ich dziecka nie będzie przebiegał prawidłowo. Doświadczają oni wówczas wielu negatywnych emocji, a nawet kryzysu, który potęguje niepewność co do stanu zdrowia dziecka, poczucie izolacji i zagubienia, ciągłe napięcie i zmęczenie wynikające z nadmiaru nowych obowiązków, a także lęk o przyszłość⁶. Ponadto niejednokrotnie muszą się borykać z oceną społeczną i brakiem akceptacji, co w żaden sposób nie ułatwia im realizacji rodzicielskich zadań⁷.

Rodzicielstwo w takim przypadku może stawać się źródłem kryzysów, które dotyczą różnych obszarów funkcjonowania małżonków i ich relacji z dzieckiem. Kryzys nowości wiąże się z rozbieżnością pomiędzy oczekiwaniami rodziców a narodzinami dziecka z dysfunkcją, ze świadomością, że ich plany dotyczące dziecka i jego rozwoju nie zostaną zrealizowane. Kryzys osobistych wartości

³ M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów małżeńskich osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992, s. 14–15.

⁴ D. Ochojska, *Stwardnienie rozsiane i rodzina*, Wyd. WSP, Rzeszów 2000, s. 14.

⁵ A. Ostrowska, J. Sikorska, *Syndrom niepełnosprawności w Polsce, Bariery integracji*, Szkoła Specjalna, 1, 1996, s.184.

⁶ K. Mrugańska, *Rodzice i dzieci, u źródeł rozwoju dziecka*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 44.

⁷ I. Grzegorzewska, *Sprawowanie funkcji rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego*, [w:] G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków 2008, s. 351–352.

polega na spostrzeganiu dziecka przez pryzmat opinii społecznej, a w końcu kryzys rzeczywisty dotyka konieczności zapewnienia dziecku odpowiednich warunków do jego rozwoju, a także rehabilitacji. Uporanie się z nim wymaga uświadomienia sobie niepełnosprawności dziecka i jej akceptacji⁸.

Dla rozwoju dziecka tymczasem ważna jest atmosfera życia rodzinnego odznaczająca się ciepłem, życzliwością, wyrozumiałością i kulturą. Wzajemne relacje w rodzinie powinny dawać dziecku więź uczuciową i poczucie bezpieczeństwa, wpływa to bowiem na doświadczenie akceptacji, zwłaszcza w odniesieniu do dziecka z niepełnosprawnością⁹. Rodzice akceptujący swoje dziecko muszą mieć świadomość jego niepełnosprawności, a ich wymagania winny być dostosowane do możliwości rozwojowych tego dziecka. Ważne, by podejmowali starania, by osiągnęło ono jak największą sprawność, jednakże nie faworyzując dziecka ze względu na niepełnosprawność i nie wyręczając go, bowiem potrzebuje ono poczucia swobody i autonomii¹⁰.

Niepełnosprawność dziecka jednakże wpływa nie tylko na relacje rodziców z tym dzieckiem, ale prowadzi do licznych zmian w strukturze całej rodziny, które dotyczą m.in. podziału obowiązków w rodzinie, wzajemnych relacji między małżonkami, a także zmian w społecznym funkcjonowaniu (np. ograniczenie aktywności zawodowej i kontaktów towarzyskich). Nowy podział obowiązków często wiąże się z rehabilitacją dziecka, której przeważnie poświęca się matka, ojciec zaś odpowiedzialny staje się za zapewnienie środków materialnych potrzebnych rodzinie¹¹. Ta sytuacja prowadzi do zmian w relacjach małżeńskich, bowiem silny stres związany z opieką nad dzieckiem i jego rehabilitacją może osłabić więź małżeńską, co owocuje konfliktami i brakiem satysfakcji seksualnej¹². Nieporozumienia wynikają najczęściej z braku czasu wolnego, nierównego podziału obowiązków, odmiennych wizji rehabilitacji dziecka czy wzajemnego obwiniania się za jego niepełnosprawność¹³.

Z drugiej strony, wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością może w pozytywny sposób wpływać na jakość relacji pomiędzy małżonkami, co wiąże się z większym okazywaniem sobie wsparcia i zrozumienia, a po części także z lepszym dzisiaj dostępem do specjalistycznej pomocy¹⁴.

Zmiany w rodzinie dotyczą także rodzeństwa niepełnosprawnego dziecka, które może czuć się zaniedbywane, odtrącone lub nadmiernie obciążone opieką nad

⁸ E. Marat, *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 449.

⁹ K. Boczar, *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*, IWZZ, Warszawa 1982, s. 47.

¹⁰ F. Wojciechowski, *Dziecko umysłowo upośledzone w rodzinie*, WSiP, Warszawa, 1990, s. 17.

¹¹ D. Smykowska, *Rodzina wychowująca dziecko z niepełnosprawnością*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 188.

¹² E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wyd. UW, Warszawa, 2007, s. 85.

¹³ Tamże, s. 87.

¹⁴ Ź. Stelter, *Satysfakcja małżeńska rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, *Psychologia Rozwojowa*, Tom 19, nr 1, 2014, s. 118.

niepełnosprawnym bratem lub siostrą¹⁵. Jednakże i tu można dostrzec pozytywne aspekty, przejawiające się w rozwoju większej tolerancji, współczucia, empatii w stosunku do innych, czy też lepszego rozumienia innych¹⁶.

Rola matki w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym

Ważnym elementem mikrosystemu rodzinnego jest macierzyństwo, a rola matki jest we współczesnej rodzinie priorytetowa w tworzeniu i pielęgnowaniu więzi rodzinnej¹⁷. Rola kobiety w rodzinie jest rozumiana dość tradycyjnie i jest z góry określona. W przekonaniu sporej części społeczeństwa kobieta powinna zajmować się domem i wychowywać dzieci, więc miłość, małżeństwo i macierzyństwo mają być jawnym lub ukrytym marzeniem każdej młodej dziewczyny¹⁸, przy czym najważniejszą rolą kobiety ma być rola matki. Kobieta staje się matką nie tyle poprzez urodzenie dziecka, co poprzez wejście z nim w bliskie relacje, zwłaszcza uczuciowe, a niepełnosprawność może ten proces zakłócić, utrudniając osiągnięcie tożsamości macierzyńskiej¹⁹.

Urodzenie się dziecka z niepełnosprawnością wiąże się dla matki z wielką zmianą, która wpływa nie tylko na jej życie rodzinne, ale także społeczne, towarzyskie i zawodowe²⁰. Wychowanie zdrowego dziecka jest dla matki źródłem radości i satysfakcji, a w przypadku dziecka z niepełnosprawnością proces ten wiąże się ze stresem i obawą o rozwój i przyszłą samodzielność tego dziecka²¹. Sporym wyzwaniem dla matki jest sama opieka nad dzieckiem z niepełnosprawnością, bowiem jest to ciężka praca fizyczna i psychiczna. Czasem towarzyszą jej radości związane z postępami dziecka, ale wydaje się, że więcej jest stresu i frustracji, gdy tych postępów nie widać. Konieczność ciągłego zmagania się matki z problemami dnia codziennego może wiązać się ze zjawiskiem wypalenia sił, czyli utraty sił, będącej konsekwencją przewlekłego stresu niemodyfikowanego własną aktywnością zaradczą²².

¹⁵ A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, s. 48.

¹⁶ A. Żyta, *Badania nad rodzeństwem osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie zmian – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, [w:] M. Bielska-Lach (red.), *Pedagogika specjalna, różne poszukiwania – wspólna misja*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009, s. 372.

¹⁷ M. Zalewska, *Trudne macierzyństwo*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Wyd. KUL, Lublin, 1999, s. 297.

¹⁸ A. Titkow, *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawisk*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 57.

¹⁹ M. Zalewska, dz. cyt., s. 297.

²⁰ M. Kościelska, *Autyzm i przywiązanie*, GWP, Gdańsk 2003, s. 33.

²¹ A. Smrokowska, *Matka dziecka niepełnosprawnego, Tematy. Pismo pracowników socjalnych, terapeutów, personelu opiekuńczego*, 7–8, 1997, s. 44–50.

²² M. Sekułowicz, *Wypalenie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo WSP, Wrocław 2010, s. 12.

Następstwa bycia matką dziecka z niepełnosprawnością uzewnętrzniają się głównie w trzech obszarach życia:

1. W obszarze macierzyństwa i w jakości relacji z dzieckiem – matki postrzegają dziecko przez pryzmat jego niepełnosprawności, nie identyfikują dziecka z płcią, ale właśnie z dysfunkcją, nie zauważają, że ich dziecko fizycznie i psychicznie dorasta. Dla matki dziecko niepełnosprawne pozostaje dzieckiem, którym ona przez całe życie musi się opiekować.
2. Poczucie własnej wartości i własnej tożsamości – wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością stawia matkę niejako w roli terapeuty. Brak efektów oddziaływań rehabilitacyjnych powoduje irytację wynikającą z monotonii codziennego życia, wyobcowania społecznego i przebywania w hermetycznej grupie, do której przynależą specjaliści zajmujący się rehabilitacją dziecka lub rodzice innych dzieci z niepełnosprawnością. Może pojawiać się tu chęć zajęcia się czymś innym niż sprawy związane z dzieckiem.
3. Życie społeczne i relacje z innymi ludźmi – tu może pojawić się kryzys w relacjach małżeńskich, wzajemne obwinianie się małżonków za niepełnosprawność dziecka. W takiej sytuacji kobiety mogą całą uwagę poświęcać dziecku, pomijając swoje obowiązki domowe, co pogłębia konflikty małżeńskie. Czasem prowadzi to do rozpadu związku małżeńskiego²³.

Stres w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym

Stres ujmowany jest w literaturze psychologicznej w trzech kategoriach: jako bodziec, jako relacje między czynnikami zewnętrznymi i ich odbiorem oraz jako reakcje emocjonalne²⁴. Pierwsza koncepcja, która ujmuje stres jako bodziec, odnosi się do występowania różnorodnych sytuacji, które wywołują u jednostki silne emocje i napięcie. Tutaj bodźce wywołujące stres traktuje się jako negatywne zewnętrzne czynniki oddziałujące na człowieka, wywołując u niego określone zachowania lub stany wewnętrzne²⁵. Drugie ujęcie kładzie nacisk na oddziaływania otoczenia i ich znaczenie dla jednostki; traktuje się tu więc stres jako sytuacje trudne, w których człowiek poddaje ocenie zachodzącą ze środowiskiem relację i sam ocenia stopień zagrożenia²⁶. W końcu, w trzecim ujęciu stres traktuje się jako emocjonalne reakcje

²³ A. Smrokowska, *Matka dziecka niepełnosprawnego, Tematy. Pismo pracowników socjalnych, terapeutów, personelu opiekuńczego*, 7–8, 1995, s. 44–45.

²⁴ E. Wilczek-Rużyczka, *Radzenie sobie ze stresem*, [w:] A. Andruszkiewicz, M. Banaszekiewicz (red.), *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*. Tom II. *Promocja zdrowia w praktyce pielęgniarstwa i położnictwa*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010, s. 199.

²⁵ I. Jelonkiewicz, *Stres a zdrowie młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012, s. 12.

²⁶ W. Oniszczenko, *Stres to brzmi groźnie*, WSiP, Warszawa 1993, s. 7.

człowieka. Wiąże się ono z pojęciem stresu fizjologicznego, który jest reakcją jednostki na działające na nią szkodliwe czynniki, które negatywnie wpływają na jej stan psychiczny, co może odzwierciedlać się zmianami w zachowaniu. Tak rozumiany stres stanowi nieodłączny element ludzkiego życia²⁷.

Każdy człowiek doświadcza sytuacji, w których czuje się nadmiernie obciążony i gdy reaguje nadmiernym pobudzeniem, niespokojnie i nerwowo lub czuje się bezsilny i przeciążony, jednakże obciążenia stają się problemem wtedy, gdy presja czasu i przeciążenie są źródłem długotrwałego stresu, który negatywnie wpływa na samopoczucie jednostki, ogranicza jej sprawność umysłową i stanowi zagrożenie dla zdrowia – taki stres nazywa się dystresem. Nie zawsze jednak stres ma negatywne oblicze. Często wypełnia on ważne zadania w organizmie. Z perspektywy historii ewolucji, stres jest ważną funkcją życiową, a nawet daje człowiekowi satysfakcje, choćby wówczas, gdy staje on w obliczu wyzwań, daje perspektywę osiągnięć, choć wystawia na próbę umiejętności. Taki stres nazywa się eustresem²⁸. Stres może więc być pozytywny, zwłaszcza gdy jest krótkotrwały. Daje on możliwość wykształcenia nowych zachowań o charakterze adaptacyjnym, a ponadto umożliwia rozwój jednostki i jej prawidłowe funkcjonowanie²⁹.

Stresory, które stanowią główne źródła stresu w życiu przeciętnego człowieka, można zaliczyć do następujących kategorii: środowisko naturalne, które stawia człowiekowi nieustannie różne wyzwania; myśli – mózg człowieka interpretuje zmiany zachodzące w środowisku i decyduje kiedy uruchomić reakcje obronne; społeczne czynniki stresu – wymagania ze strony najbliższych, rozłąka, konflikty, problemy finansowe i w końcu fizjologia i procesy z nią związane, jak dojrzewanie, choroby, starzenie się³⁰.

Skutki oddziaływania stresu są oczywiście różne w przypadku różnych ludzi. Zwykle dotyczą one sfery fizjologicznej, psychologicznej, zachowania i ogólnego stanu zdrowia. Zmiany fizjologiczne wiążą się ze wzrostem poziomu niektórych hormonów we krwi, wzrostem poziomu glukozy we krwi, czy wzrostem ciśnienia tętniczego. Zaliczyć tu można również pocenie się, trudności w oddychaniu, szybsze bicie serca, większe zużycie tlenu³¹. Wśród zmian psychologicznych zaobserwować można nerwowość, napięcie czy poczucie osamotnienia, a także wstyd lub poczucie winy. Stres przyczynia się też do obniżenia koncentracji uwagi i trudności w zapamiętywaniu i przypominaniu sobie potrzebnych informacji³².

²⁷ E. Wilczek-Różyńska, dz. cyt., s. 199.

²⁸ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing, wypalenie zawodowe*, GWP, Gdańsk, 2007, s. 8–9.

²⁹ K. Janicka, T. Hnać, *Szkodliwy wpływ stresu na organizm człowieka*, Remedium, 12, 2012, Marat E., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2012, s. 22.

³⁰ E. Robbins-Eshelman, M. Davis, M. McKay, *Jak zwalczyć stres i osiągnąć relaks*, HELION SA, Gliwice 2007, s. 13–14.

³¹ B. Hazon, *Stres*, Wyd. W.A.B., Warszawa 1992, s. 19.

³² W. Oniszczenko, dz. cyt., s. 45.

W sferze behawioralnej stres wiąże się z impulsywnością w działaniu, zmianami w ekspresji emocjonalnej, zaburzeniami mowy, wzmożonym apetytem lub jego brakiem. Stres dosyć często staje się przyczyną sięgania po alkohol, narkotyki lub inne substancje psychoaktywne³³. Może być również przyczyną kłopotów ze zdrowiem – może pogarszać obecny stan zdrowia albo zwiększać skłonność do zachorowania³⁴.

Stres rodziców dziecka z niepełnosprawnością wiąże się z wymaganiami i zmianami w życiu rodziców, z koniecznością poświęcania dziecku dużej ilości czasu i energii. Stres ten niestety ma charakter permanentny. Dodatkowo nasilają go takie czynniki jak brak możliwości zmiany sytuacji, konieczność ciągłego kontaktu ze specjalistami, brak kompetencji do pracy z dzieckiem, obniżone poczucie własnej wartości³⁵. Ponadto czynniki zewnętrzne: jakość kontaktu ze specjalistami, sposób przekazania diagnozy, sytuacja materialna rodziny, warunki edukacji dziecka, możliwość wypoczynku czy w końcu jakość więzi w rodzinie mogą podwyższać poziom stresu doświadczanego przez tych rodziców³⁶.

Już sama wiadomość, że urodzi się dziecko z deficytem rozwojowym jest dla rodziców sytuacją kryzysową i wywołuje szok. Później stresem staje się rozbieżność pomiędzy rozwojem innych dzieci a rozwojem własnego dziecka, a także rozdźwięk między własnymi oczekiwaniami a zaistniałą sytuacją³⁷. Ważna jest także reakcja społeczeństwa na zaburzenia u dziecka – izolacja dziecka i rodziny lub zachowania, które ranią rodziców, a czasem wręcz agresja kierowana do dziecka³⁸. Są one często konsekwencją stereotypów i uprzedzeń związanych z niepełnosprawnością, które wciąż funkcjonują w społeczeństwie.

Sposoby radzenia sobie ze stresem

W sytuacjach stresowych ludzie próbują skutecznie poradzić sobie z wyzwaniami, podejmując różne działania. Jedne z nich są bardziej konstruktywne, inne mniej. Zagadnienie to stanowi ważny punkt zainteresowania wielu badaczy, zwłaszcza psychologów, którzy opisują różne sposoby radzenia sobie ze stresem:

³³ W. Łosiak, *Psychologia stresu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 128.

³⁴ G. Witkin, *Stres kobiety*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2015, s. 27.

³⁵ E. Pisula, dz. cyt., 2007, s. 43.

³⁶ A. Banasiak, *Stres rodzicielski ojców dzieci z autyzmem*, [w:] J. M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczuk, (red.), *Świat rodziny perspektywa interdyscyplinarna, wobec wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 79.

³⁷ M. Dąbrowska, *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 38.

³⁸ D. Danielewicz, *Rodzina z dzieckiem z zespołem Downa*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz, (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 132–133.

poprzez konfrontację, agresję, autoagresję, unikanie, obwinianie samego siebie, czy poszukiwanie wsparcia u osób trzecich.

Radzenie sobie ze stresem polega na podejmowaniu przez jednostkę działań, których celem jest redukcja lub eliminacja przyczyny stresu, a nie tylko jego symptomów³⁹. Proces ten pełni dwie funkcje: instrumentalną (zorientowana na problem; polega na zmianie niekorzystnej relacji między wymaganiami a możliwościami) i regulacyjną (polega na samoregulacji emocji poprzez obniżanie napięcia i łagodzenie negatywnych emocji⁴⁰).

Style lub sposoby radzenia sobie ze stresem można określić jako stałe różnice indywidualne, które leżą u podłoża różnych sposobów zmagania się ze stresem lub dyspozycje jednostki, jej osobiste preferencje do stosowania określonych strategii⁴¹. S. Lazarus, N.S. Endler i J.D.A. Parker⁴² wyodrębnili trzy sposoby radzenia sobie ze stresem, na których opierają się badania prezentowane w niniejszym opracowaniu. Są to:

1. Styl skoncentrowany na unikaniu – polega na odrzuceniu od siebie myśli o nurtującym jednostkę problemie i nieangażowaniu się w sytuacje stresowe. Jest to swojego rodzaju ucieczka od problemu, która przejawia się w myśleniu o czymś innym i zajmowaniu się innymi rzeczami.
2. Styl skoncentrowany na zadaniu – polega na podejmowaniu działań, mających na celu rozwiązanie problemu lub zmianę sytuacji stresowej poprzez wykorzystanie procesów poznawczych.
3. Styl oparty na emocjach – polega na podejmowaniu działań, których celem jest zmniejszenie napięcia emocjonalnego, które jednak nie przyczyniają się do rozwiązania sytuacji stresowej, co w efekcie powoduje wzrost napięcia psychicznego i negatywne emocje.

Metodologiczne założenia badań własnych

Celem prezentowanych w niniejszym opracowaniu badań była ocena sposobów radzenia sobie ze stresem u matek dzieci z niepełnosprawnością, a ponadto porównanie tychże sposobów radzenia sobie u matek zamieszkujących na wsi i w mieście.

Badania przeprowadzono za pomocą Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS N.S. Endlera i J.D.A. Parkera, w polskiej adaptacji J. Strelaua,

³⁹ Ph. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, PWN, Warszawa 2010, s. 185.

⁴⁰ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Wyd. PWN, Warszawa 2008, s. 150.

⁴¹ E. Gwozdecka, *Poszukiwanie i unikanie informacji jako sposoby radzenia sobie ze stresem u pacjentów po zawale serca*, [w:] I. Heszen-Niejodek (red.), *Jak żyć z chorobą a jak ją pokonać*, Wyd. UŚ, Katowice 2000, s. 84.

⁴² Za: I. Heszen, H. Sęk, dz. cyt., 2008, s. 151.

A. Jaworowskiej, K. Wrześniewskiego, P. Szczepaniaka⁴³, który składa się z 48 twierdzeń, co do których osoba badana ustosunkowuje się na 5-stopniowej skali, wyrażającej częstotliwość, z jaką dana aktywność jest podejmowana. Narzędzie to zawiera trzy skale określające odrębne style radzenia sobie ze stresem: styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ), styl skoncentrowany na emocjach (SSE) i styl skoncentrowany na unikaniu (SSU). Ten ostatni może przybierać dwie formy: angażowanie się w czynności zastępcze, lub poszukiwanie kontaktów towarzyskich, stąd wyodrębniono dwie Podskale: ACZ i PKT. Wynik surowy oblicza się dodając punkty za odpowiedzi diagnostyczne dla danej skali, a następnie przelicza się go na steny.

Badania zostały przeprowadzone w roku 2016, na grupie 95 matek dzieci z niepełnosprawnością. Większość stanowiły matki dzieci przebywających w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym z Jarosławiu. Wiek badanych kobiet wahał się od 25 do 54 lat, przy czym najwięcej było matek w wieku 31–40 lat – 63% badanej grupy. 53% badanych zamieszkuje w mieście, a 47% na wsi. Największą grupę badanych stanowiły matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (42% z lekką, 21% z umiarkowaną, 14% ze znaczną). Pozostałe matki wychowywały dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, uszkodzeniem słuchu czy z zespołem Downa, z którym współwystępuje niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Większość badań przeprowadzono w ramach seminarium magisterskiego.

Wyniki badań

Zastosowany w badaniach Kwestionariusz CISS pozwala na obliczenie wyników w zakresie trzech głównych skal mierzących trzy podstawowe style radzenia sobie ze stresem: SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl oparty na emocjach oraz SSU – styl oparty na unikaniu, przy czym tu wyodrębniono dwie Podskale ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze, oraz PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Dla każdej z tych skal obliczono średnią arytmetyczną oraz odchylenie standardowe (zarówno dla wyników surowych, jak i dla wyników przeliczonych, wyrażonych w stenach), które zostały zamieszczone w tabeli 1.

Analiza średnich wyników stenowych wykazuje, że badane matki najczęściej stosują w sytuacjach stresowych styl oparty na unikaniu (7,7 stena, co stanowi wynik wysoki). Tu bardziej nasilone jest angażowanie się w czynności zastępcze (7,5 stena – wynik wysoki) niż poszukiwanie kontaktów towarzyskich (6,3 stena – wynik przeciętny). Można sądzić więc, że badane matki starają się nie myśleć

⁴³ J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, *CISS. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych PTP*, Warszawa 2005.

o sytuacjach, które są dla nich źródłem stresu, unikają doświadczania i przeżywania tych sytuacji, często angażując się w czynności zastępcze, takie jak oglądanie telewizji lub myślenie o sprawach przyjemnych.

Tabela 1. Średnie wyniki i odchylenia standardowe dla poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem

Skale CISS	Wynik surowy		Wynik przeliczony	
	M	SD	M	SD
SSZ	53,1	9,6	4,7	2,1
SSE	52,7	7,1	6,9	1,2
SSU	52,6	4,8	7,7	1,1
ACZ	25,6	2,7	7,5	1,0
PKT	17,8	2,6	6,3	1,3

Oznaczenia w tabeli: M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ – angażowanie w czynności zastępcze, PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Źródło: opracowanie własne.

Następny, co do nasilenia w badanej grupie matek, jest styl skoncentrowany na emocjach – tu też średni wynik jest dość wysoki, wynosi 6,9 stena, więc znajduje się na granicy wyników przeciętnych i wysokich. Wskazywać one mogą na dość silną tendencję do koncentrowania się na sobie i własnych przeżyciach w sytuacjach trudnych. Może to wiązać się również z uruchamianiem myślenia życzeniowego, a nawet fantazjowania w takich sytuacjach. Głównym celem staje się wówczas zmniejszenie napięcia emocjonalnego.

Niestety najrzadziej badane matki stosują styl skoncentrowany na zadaniu, tu średni wynik wyniósł 4,7 stena i znajduje się w górnej granicy wyników niskich. Jednocześnie odchylenie standardowe wskazuje, że wyniki dla tej skali są najbardziej zróżnicowane. Styl ten polega na podejmowaniu zadań i wysiłku mierzącego do rozwiązania problemu poprzez próbę zmiany sytuacji, więc tak niski wynik wskazuje, że badane matki rzadko konfrontują się w ten sposób z trudnymi sytuacjami, być może z powodu wyczerpania sił, przeciążenia lub bezradności nie próbują rozwiązywać trudnych sytuacji, ale koncentrują się na własnych, pewnie negatywnych emocjach lub stosują mechanizmy ucieczkowe.

Tabela 2 ilustruje rozkład wyników przeliczonych (stenowych) w badanej grupie w zakresie poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem.

Najbardziej zróżnicowane wyniki badane matki uzyskały w zakresie stylu skoncentrowanego na zadaniu, rozkładają się one bowiem od przedziału wyników najniższych (1–2 sten) aż do przedziału wyników najwyższych (9–10 sten). Najwięcej badanych kobiet uzyskało dla tej skali wyniki niskie (3–4 sten) – 40,6% badanej grupy, co wskazuje, że raczej rzadko prezentują one zadaniowe podejście w trudnych sytuacjach, dążąc do ich zmiany. 34,4% badanych uzyskało wyniki

przeciętne, zaś tylko pozostałe 14,5% badanych uzyskało wyniki wysokie, które świadczą o tym, że nie poddają się w obliczu trudności, ale potrafią się zmobilizować do wysiłku i złapać przysłowiowego byka za rogi.

Tabela 2. Rozkład wyników dla poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem w badanej grupie

Steny	SSZ		SSE		SSU		ACZ		PKT	
	f	P	f	P	f	P	f	P	f	P
1-2	11	11,5	0	0	0	0	0	0	0	0
3-4	39	40,6	0	0	0	0	0	0	8	8,3
5-6	33	34,4	38	39,6	14	14,6	13	13,5	46	47,9
7-8	4	4,2	49	51,0	59	61,4	69	71,9	38	39,6
9-10	9	9,3	9	9,4	23	24,0	14	14,6	4	4,2
Razem	96	100	95	100	95	100	95	100	95	100

Oznaczenia w tabeli: SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ – angażowanie w czynności zastępcze, PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich, f – liczebność, P – procent.

Źródło: opracowanie własne.

Wysokie lub bardzo wysokie wyniki w zakresie stylu skoncentrowanego na emocjach uzyskało ponad 60% badanych – dla nich priorytetem w sytuacjach staje się redukcja napięcia emocjonalnego, a nie rozwiązanie zadania. Niespełna 40% uzyskała tu wyniki przeciętne, nie wystąpiły zaś w ogóle wyniki niskie.

W zakresie stylu skoncentrowanego na unikaniu rozkład wyników jest najbardziej niepokojący, jako że nie ma tu osób z wynikami niskimi (czyli takich, które nie stosowałyby unikania w obliczu stresu), tylko 14,6% badanych matek uzyskało wyniki przeciętne, a ponad 85% wyniki wysokie lub bardzo wysokie, które oznaczają bardzo silną tendencję do unikania doświadczenia sytuacji trudnych, a także przeżyć z nimi związanych i myślenia o nich. Więc zamiast podejmowania w takich sytuacjach działań zaradczych badane matki na ogół angażują się w czynności zastępcze (86% badanych uzyskuje bowiem wysokie wyniki w skali ACZ) lub trochę rzadziej poszukują kontaktów towarzyskich (44% badanych uzyskuje wysokie wyniki w skali PKT).

W celu sprawdzenia czy pomiędzy matkami zamieszkującymi w mieście i matkami zamieszkującymi na wsi istnieją różnice dotyczące stylów radzenia sobie ze stresem, zastosowano test t-Studenta. Jego wyniki znajdują się w tabeli 3.

Wyniki testu t wskazują, że statystycznie istotne różnice pomiędzy wynikami matek z miasta i ze wsi wystąpiły w skali SSZ ($p < 0,001$) i SSE ($p < 0,01$). Można wnioskować więc, że matki dzieci z niepełnosprawnością zamieszkujące w miastach istotnie częściej stosują styl skoncentrowany na zadaniu, zaś matki ze wsi częściej posługują się stylem skoncentrowanym na emocjach. W zakresie pozostałych skal nie wystąpiły różnice istotne statystycznie.

Tabela 3. Różnice w nasileniu poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem pomiędzy matkami mieszkającymi w mieście i na wsi

	Miasto		Wieś		t	p
	M	SD	M	SD		
SSZ	56,6	10,1	49,5	7,4	3,311	0,001
SSE	50,5	5,8	54,9	7,6	-2,730	0,004
SSU	52,1	4,6	53,1	5,1	-0,821	0,207
ACZ	24,3	2,3	24,9	3,2	-0,835	0,203
PKT	2,7	2,7	17,6	2,5	0,516	0,304

Oznaczenia w tabeli: SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ – angażowanie w czynności zastępcze, PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich, M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – wartość testu t-Studenta, p – poziom ufności.

Źródło: badania własne.

Jest to interesująca prawidłowość, która wymaga dalszych badań zmierzających do wskazania konkretnych czynników, które w środowisku miejskim powodują większą koncentrację na zadaniu. Wydaje się, że może tutaj mieć znaczenie większa dostępność specjalistów i ośrodków rehabilitacyjnych niż w środowisku wiejskim, być może także rolę odgrywa wyższy poziom wykształcenia matek w mieście, a co za tym idzie, wyższa świadomość i większe kompetencje w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami trudnymi lub wymaganiami wywołującymi stres. Środowisko wiejskie natomiast daje możliwość bliższych relacji sąsiedzkich, być może większą pomoc osób bliskich i zaprzyjaźnionych, ale częściej wiąże się z niższym poziomem wykształcenia zamieszkujących tu osób, czy też z trudnościami w dostępie do specjalistów. Stąd matki ze wsi częściej mogą koncentrować się na własnych emocjach, unikać konfrontacji z sytuacją trudną, licząc czasem na pomoc innych osób, niekoniecznie musi to być pomoc fachowców, ale pomoc sąsiadów czy dalszej rodziny w zaopiekowaniu się dzieckiem.

Podsumowanie

Niepełnosprawność dziecka z pewnością jest czynnikiem zmieniającym dotychczasowe funkcjonowanie systemu rodzinnego, a często staje się czynnikiem dezorganizującym życie rodziny, zwłaszcza rodziców. Osobami, które najczęściej poświęcają swoje życie i swoją karierę zawodową dziecku z niepełnosprawnością są matki tych dzieci. To one w większości przypadków zajmują się opieką nad tymi dziećmi, ich wychowaniem, a często także rehabilitacją, równocześnie dbając o całe gospodarstwo domowe i wychowanie pozostałych dzieci. Wobec tego, to właśnie matki doświadczają najczęściej sytuacji trudnych związanych z wychowaniem dziecka z deficytem rozwojowym, to one muszą rozwiązywać codzienne problemy

wychowawcze, a w końcu wziąć na swoje barki odpowiedzialność za kontakty ze specjalistami i za przebieg rehabilitacji dziecka. Czy dają sobie z tym radę? Czy umieją skutecznie radzić sobie ze stresem?

Przeprowadzone badania wskazują, że matki nie do końca radzą sobie w konstruktywny sposób z sytuacjami trudnymi. Stosują bowiem najczęściej nieefektywne strategie radzenia sobie polegające na unikaniu konfrontacji z sytuacją, problemem, redukowaniu napięcia emocjonalnego lub na koncentracji na własnych emocjach. Najrzadziej stosują konstruktywne strategie skoncentrowane na zadaniu, które faktycznie mogą zmienić istniejący stan rzeczy. Dotyczy to zwłaszcza kobiet pochodzących ze wsi, które prawdopodobnie, mając mniejsze zasoby osobiste i trudniejszy dostęp do specjalistów i fachowej wiedzy, koncentrują się na swoich emocjach, swoim nieszczęściu, pograżając się w swojej bezradności. Kobiety z miasta znacznie częściej potrafią skonfrontować się z problemem i rozwiązać go, zmieniając sytuację swoją i dziecka. Mniej koncentrują się na swoim stanie emocjonalnym i na redukcji przykrego napięcia.

Ważne wydaje się więc otoczenie profesjonalnym wsparciem właśnie matek z wiejskich środowisk, które wychowują dzieci z niepełnosprawnością. Uzyskanie tego wsparcia, kształtowanie kompetencji w radzeniu sobie z zadaniami trudnego rodzicielstwa, ułatwienie dostępu do specjalistów i rehabilitacji z pewnością przyczyniłoby się do bardziej konstruktywnych zachowań matek w sytuacjach trudnych, a to z kolei poprawiłoby sytuację i możliwości rozwojowe ich dzieci.

Bibliografia

- Banasiak A., *Stres rodzicielski ojców dzieci z autyzmem*, [w:] J.M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczuk, (red.), *Świat rodziny perspektywa interdyscyplinarna, wobec wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2013, s. 78–93.
- Boczar K., *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*, IWZZ, Warszawa, 1982.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów małżeńskich osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992.
- Danielewicz D., *Rodzina z dzieckiem z zespołem Downa*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 123–143.
- Dąbrowska M., *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Drożdżowicz L., *Ogólna teoria systemów*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wyd. UJ, Kraków, 1999, s.10–12.
- Grzegorzewska I., *Sprawowanie funkcji rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego*, [w:] G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków, 2008, s. 350–363.
- Gwozdecka E., *Poszukiwanie i unikanie informacji jako sposoby radzenia sobie ze stresem u pacjentów po zawale serca*, [w:] I. Heszen-Niejodek (red.), *Jak żyć z chorobą a jak ją pokonać*, Wyd. UŚ, Katowice, 2000, s. 80–105.

- Hazon B., *Stres*, Wyd. W.A.B., Warszawa, 1992.
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wyd. PWN, Warszawa, 2008.
- Janicka K., Hnać T., *Szkodliwy wpływ stresu na organizm człowieka*, Remedium, 12, 2012.
- Jelonkiewicz I., *Stres a zdrowie młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2012.
- Kościelska M., *Autyzm i przywiązanie*, GWP, Gdańsk, 2003.
- Litzke S.M., Schuh H., *Stres, lobbying, wypalenie zawodowe*, GWP, Gdańsk, 2007.
- Łosiak W., *Psychologia stresu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008.
- Marat E., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 437–458.
- Mrugalska K., *Rodzice i dzieci, u źródeł rozwoju dziecka*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1988.
- Ochojska D., *Stwardnienie rozsiane a rodzina*, Rzeszów 2000.
- Oniszczenko W., *Stres to brzmi groźnie*, WSiP, Warszawa 1993.
- Ostrowska A., Sikorska J., *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, Szkoła Specjalna, 1, 1996, 183–192.
- Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wyd. UW, Warszawa, 2007.
- Robbins-Eshelman E., Davis M., McKay M., *Jak zwalczyć stres i osiągnąć relaks*, HELION SA, Gliwice, 2007.
- Sekułowicz M., *Wypalenie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo WSP, Wrocław, 2010, s. 12–42.
- Smrokowska A., *Matka dziecka niepełnosprawnego*, Tematy. Pismo pracowników socjalnych, terapeutów, personelu opiekuńczego, 7–8, 1995, s. 44–47.
- Smrokowska A., *Matka dziecka niepełnosprawnego*, Tematy. Pismo pracowników socjalnych, terapeutów, personelu opiekuńczego, 7–8, 1997, s. 44–50.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wyd. C. H. Beck, Warszawa, 2005.
- Smykowska D., *Rodzina wychowująca dziecko z niepełnosprawnością*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2010, s. 181–195.
- Stelter Ż., *Satysfakcja małżeńska rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, Psychologia Rozwojowa, Tom 19, nr 1, 2014, s. 117–132.
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P., *CISS. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa, 2005.
- Titkow A., *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawisk*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2003.
- Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 18–54.
- Wilczek-Różyńska E., *Radzenie sobie ze stresem*, [w:] A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz (red.), *Promocja zdrowia dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*, Tom II. *Promocja zdrowia w praktyce pielęgniarstwa i położnictwa*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 2010, s. 199–214.
- Witkin G., *Stres kobiecy*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2015.
- Wojciechowski F., *Dziecko umysłowo upośledzone w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1990.
- Zalewska M., *Trudne macierzyństwo*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Wyd. KUL, Lublin 1999, s. 297–303.
- Zimbardo Ph., Johnson R., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Tom 5, PWN, Warszawa 2010.
- Żyta A., *Badania nad rodzeństwem osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie zmian – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, [w:] M. Bielska-Lach (red.), *Pedagogika specjalna, różne poszukiwania – wspólna misja*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009, s. 372–382.

Dr Zbigniew Chodkowski

Uniwersytet Rzeszowski

ZARYS CHARAKTERYSTYKI KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ, MOŻLIWE ZAKŁÓCENIA I BARIERY

THE OUTLINE OF THE CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION, POSSIBLE INTERFERENCES AND BARRIERS

Streszczenie

Komunikacja interpersonalna stanowi ważny fundament w normalnym funkcjonowaniu człowieka w jego środowisku życia zarówno w rodzinie, jak i w pracy zawodowej. W literaturze przedmiotu występuje mnogość różnych czynników, od których zależy prawidłowy proces komunikowania. W artykule scharakteryzowano ogólnie komunikację interpersonalną, a także skoncentrowano się na zakłóceniach i barierach w przebiegu przekazywania komunikatów.

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, komunikacja werbalna i niewerbalna, bariery, zakłócenia

Abstract

Interpersonal communication is an important foundation in the normal functioning of a person in his or her family environment as well as in the workplace. There is a multitude of factors in the literature on which the correct communication process depends. The article has generally characterized interpersonal communication as well as focusing on interference and barriers in the transmission and reception of messages.

Key words: interpersonal communication, verbal and non-verbal communication, barriers, disruption

Wprowadzenie

„Porozumiewanie się między ludźmi jest jedną z podstawowych form aktywności, która ma różny i często wyrafinowany charakter. Komunikowanie za pomocą symboli obrazowych czy metafor językowych, złożonych uczuć czy stanów duchowych, to przede wszystkim wynik długiej drogi człowieka do dzisiejszej komputerowej rzeczywistości – wirtualnej i cyfrowej”¹.

¹ M.L. Knap, J.A. Hall, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 2000, s. 12.

Współczesne czasy charakteryzują się transmisją przeróżnych form informacji werbalnych za pośrednictwem internetu, radia i telewizji, które człowiek odbiera, wykorzystując przy tym powszechnie dostępne urządzenia multimedialne, a także poprzez własne narządy wzroku i słuchu. Codziennie każdy z nas posługuje się również wieloma komunikatami w stosunku do osób, z którymi rozmawia. Często zdarza się, że te komunikaty przekazywane są do odbiorcy bez głębszego zastanowienia się nad ich ogólnym sensem i właściwym doborem słów. W wyniku takiej ignorancji, częstokroć dochodzi do zakłóceń, bowiem wiele tych samych słów posiada różne znaczenia, a niewłaściwie zestawione ze sobą w zdaniu, zniekształcają prawidłowe ich zrozumienie. W efekcie tego dochodzi do powstania nieporozumień, a nawet konfliktów, np. kłótni domowych między małżonkami.

Problemy związane z komunikacją interpersonalną pojawiają się wszędzie tam, gdzie człowiek je przekazuje, a więc zarówno w pracy zawodowej między współpracownikami, przełożonymi, w domu rodzinnym wśród domowników, a także w wielu innych miejscach, w których dochodzi do emisji zniekształconej informacji.

Inspiracją do napisania tego artykułu był m.in. fakt przeprowadzenia badań wśród studentów na kierunku pedagogika Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego w zakresie czynników wzmacniających małżeństwo i rodzinę w semestrze letnim 2017 r. Na podstawie wyników badań wśród 111 respondentów, komunikacja interpersonalna uzyskała największą wartość procentową (ponad 60) w porównaniu do innych czynników wpływających pozytywnie na umocnienie rodziny. Wyniki z ankiety są dowodem na to, że studenci jako przyszli nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy, a także rodzice dostrzegają z pełną świadomością ogromne znaczenie komunikacji interpersonalnej w obszarze życia rodzinnego, a także zawodowego. Na podstawie tego można postawić tezę, że umiejętności prawidłowej komunikacji wpływają w zasadniczy sposób na normalne funkcjonowanie człowieka w jego środowisku życia. Dlatego należy przeanalizować charakterystykę procesu komunikowania się, biorąc pod uwagę prawidłowość przekazywanych informacji, ich odbioru, a także możliwości zabezpieczenia się przed licznymi zakłóceniami w organizacji, życiu rodzinnym, a także w procesie pełnej socjalizacji jednostki w społeczeństwie.

Charakterystyka komunikacji interpersonalnej w zarysie

Komunikacja interpersonalna XXI w. wyznacza pewien standard funkcjonowania jednostki poprzez jej wszechstronne możliwości porozumiewania się w odniesieniu do ludzi i dlatego może służyć różnym celom. Do tych najważniejszych zalicza się: wyrażanie swoich myśli, umiejętność przekazywania komunikatów w sposób zrozumiały dla odbiorcy. Za pomocą właściwie dobranych słów można uzgodnić poglądy czy dokonać zmiany w zachowaniu innych osób. Człowiek

wykorzystuje komunikację w wielu przypadkach do wydawania poleceń lub nawiązania więzi społecznej między ludźmi. Odgrywa ona również kluczową rolę w porozumiewaniu się człowieka w jego środowisku życia².

W literaturze przedmiotu występują różne definicje dotyczące komunikacji interpersonalnej. Jedną z nich prezentuje Wincenty Okoń. Według niego: „komunikacją interpersonalną jest wymiana informacji w postaci komunikatu między jedną osobą (nadawcą) i drugą osobą (odbiorcą). Przekaz każdego rodzaju treści następuje za pośrednictwem kanału”³.

Komunikacja interpersonalna przebiega zawsze w formie rozmowy między co najmniej dwoma osobami, które w różny sposób wymieniają swoje myśli nie zawsze umiejętnie. Na skutek nieodpowiedniego doboru słów i tworzenia nieprawidłowych „ciągów” werbalnych, często dochodzi do niewłaściwego zrozumienia komunikatu przez jednostkę. Pojawiają się wówczas bariery komunikacyjne, które zakłócają współpracę, wpływają negatywnie na atmosferę miejsca pracy czy środowiska rodzinnego⁴.

Umiejętność konstruowania prawidłowych zdań stanowi istotny wyznacznik w dialogu z drugim człowiekiem. Wyraża się on większym prawdopodobieństwem zrozumienia komunikatu, a to z kolei wpływa na tworzenie przyjaznej atmosfery i wzajemnego zaufania. Ważną rolę odgrywa również umiejętność koncentracji i zaangażowanie jednostki podczas rozmowy z drugą osobą. Baney stwierdza, że istotne jest aktywne słuchanie, które zalicza do podstawowych umiejętności komunikacyjnych. Wymaga to aktywności, odpowiedniego wysiłku i określonego czasu. Istotne jest gromadzenie informacji, jej właściwe przetwarzanie i interpretowanie. Autorka zauważa, że empatia przydatna jest w wielu sytuacjach, a także umiejętność panowania nad reakcjami⁵. Aktywne słuchanie zależy bowiem od praktyki, doświadczenia i odpowiedniego podejścia osoby, która świadomie odbiera każdy komunikat. Jej pełne zaangażowanie połączone z koncentracją wpływa również pozytywnie na końcowy wynik prowadzonej wzajemnie konwersacji.

Specjaliści od zarządzania i marketingu często zwracają szczególną uwagę na prawidłowe funkcjonowanie człowieka w organizacji. Jest to specyficzny obszar, w którym właściwa komunikacja gwarantuje dobrą współpracę i wzajemne zaufanie. Te czynniki zwiększają bezpieczeństwo jednostki w grupie - zespole, co skutkuje lepszą wydajnością pracy. Prawidłowe zrozumienie się pracowników dodatnio wpływa na realizację założonych celów i osiąganie sukcesów organizacji.

Griffin nazywa takie komunikowanie pewnym procesem, w którym występuje przekazywanie informacji od jednej osoby do drugiej w taki sposób, aby treść informacji zamierzonej miała bardzo zbliżone znaczenie do treści informacji

² B. Jamrożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna*, Poznań 2000, s. 21.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 176.

⁴ B. Jamrożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna*, Poznań 2000, s. 39.

⁵ J. Baney, *Komunikacja interpersonalna*, Warszawa 2009, s. 16–17.

otrzymanej przez drugą osobę i była przez nią należycie zrozumiana⁶. W przeciwieństwie do tego może dochodzić do emisji zniekształconych wiadomości i niewłaściwego zrozumienia treści komunikatów. Autor kładzie więc nacisk na dobór odpowiedniego słownictwa i umiejętność konstruowania zdań w taki sposób, aby unikać dwuznaczności, które zakłócają i utrudniają cały proces komunikowania interpersonalnego niezależnie od miejsca i czasu.

Naukowcy, badacze (znawcy tematu) stworzyli różne teorie, postulaty charakteryzujące komunikację interpersonalną. Zawierają one najważniejsze zasady odnoszące się do przekazywania przez człowieka komunikatów i możliwości ich prawidłowego odbioru.

Pankiewicz wskazuje, że teorie komunikacji opracowywane są na podstawie trzech podstawowych szkół:

1. mechaniczycznej – koncentrującej się na matematyce i cybernetyce;
2. psychologicznej – biorącej pod uwagę aspekt poznawczy komunikacji tzn. bodziec – reakcja;
3. systemowej – łączącą elementy dwóch poprzednich akcentującą poziom społeczny komunikacji⁷.

Friedemann Schulz von Thun prezentuje w swojej książce pt. *Sztuka rozmawiania* cztery podstawowe filary wspierające proces przekazu komunikacji i jej prawidłowe rozumienie, które zostały opracowane na podstawie przeprowadzonego projektu badawczego i uzyskały nazwę „podstawowych zasad hamburskiej koncepcji lepszego porozumiewania”. Pierwszy z tych filarów oznacza prostotę w formułowaniu wypowiedzi, czyli zdania powinny być krótkie i rzeczowe. Kolejnym filarem jest uporządkowana członowość w konstruowaniu tekstu zgodnie z przyjętymi zasadami gramatyki danego języka, a także lapidarność odnosząca się do zwięzłości w wyrażaniu myśli. Dodatkowa stymulacja, czyli właściwe środki stylistyczne tworzą ostatni filar przekazu informacji⁸.

Jagięła wymienia stosowane w pracach naukowych aksjomaty Watzlawicka:

1. Ludzie porozumiewają się za pomocą skonstruowanego systemu językowego świadomie bądź nieświadomie, za pomocą gestów, a nawet milczenia. Obecność drugiego człowieka jest według autora również „znaczącym komunikatem” i nie można temu zaprzeczyć.
2. Komunikacja zawiera w sobie treść, a także charakter relacji między rozmówcami. Dotyczy to przekazywania poszczególnych treści i wzajemnego do nich odniesienia. Obserwuje się dominującą przewagę jednego rozmówcy w stosunku do drugiego.

⁶ R.W. Griffin and M. Rusiński (tłum.), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2002, s. 554.

⁷ M. Pankiewicz, *Style komunikacji a preferencje wartości uczniów zdolnych* [w:] *Studia z psychologii w KUL*. Tom 14 (red.) P. Francuz, W. Otrębski Lublin 2007, s. 39–40.

⁸ F. Schulz von Thun, przekład P. Włodyga, *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, Kraków 2003, s. 10–11.

3. Komunikacja ma charakter cyrkularny, co oznacza, że każdy komunikat jest takim samym bodźcem dla drugiej osoby i tworzy sprzężenie zwrotne z drugim komunikatem.
4. Kolejny aksjomat informuje nas, że jednostka porozumiewa się werbalnie i niewerbalnie. Przy czym występuje łączność i zgodność w odbiorze informacji między tymi komunikatami.
5. Na podstawie ostatniego aksjomatu można wskazać symetryczny bądź komplementarny charakter komunikacji.
 - a. Symetryczny oznacza dążenie do odzwierciedlenia zachowań w trakcie porozumiewania się,
 - b. Komplementarny wskazuje na wzajemne dopełnienie się i uzupełnianie przekazywanych komunikatów⁹.

Dość interesująco prezentuje się tzw. „kwadrat” Friedemanna Schulza von Thuna, który na podstawie przeprowadzonych badań na wyznaczonej grupie osób, opracował cztery płaszczyzny wypowiedzi. Zostały one przyporządkowane do każdej strony skonstruowanego przez autora tzw. „kwadratowego modelu komunikacji międzyosobowej”. Autor oparł się w swoich interpretacjach badań, a następnie zespolił różne spostrzeżenia dwóch naukowców – Karla Buhlera, który w 1934 r. wyróżnił trzy aspekty mowy: symbol, symptom i apel, a także Watzlawicka wyrażającego m.in. aksjomat, że „każde komunikowanie się posiada aspekt treściowy i relacyjny”. Friedemann postrzega każdą wypowiedź mieszczącą się w grupach problemowych, która ma pewien wpływ na całokształt procesu komunikacji międzyosobowej i wyszczególnia kolejno: zawartość rzeczową wypowiedzi, wzajemną relację z rozmówcą, ujawnienie siebie i na końcu – apel¹⁰. Friedemann Schulz von Thun koncentruje się w pierwszej grupie przede wszystkim na wyraźnych i zrozumiałych komunikatach. Już na początku każdej rozmowy człowiek odbiera wiele przeróżnych sygnałów werbalnych i niewerbalnych, które wskazują na powodzenie konwersacji bądź nie. Kolejną grupę stanowi tzw. „fundament” komunikacji interpersonalnej dotyczący właściwej postawy osoby prowadzącej dialog z drugim człowiekiem. Występuje tutaj m.in. wzmacnianie więzi emocjonalnej między rozmówcami poprzez wzajemne uszanowanie i traktowanie po partnersku¹¹. Jednak wiele sytuacji życiowych zarówno w pracy czy domu rodzinnym wskazuje na brak realizacji podstawowych zasad w trakcie prowadzenia prawidłowej komunikacji. Egoistyczna postawa człowieka częstokroć wpływa ujemnie na lekceważenie, a nawet odrzucenie adwersarza. Trudno w takich okolicznościach wymagać od jednostki szerszego zainteresowania rozmówcą i czasem trwania rozmowy.

Friedemann Schulz von Thun sygnalizuje „ujawnienie osobowości” poprzez uzupełnienie przekazywanych komunikatów o różne szczegóły ze swojego życia

⁹ J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków 2004, s. 6–7.

¹⁰ F. Schulz von Thun, dz. cyt., s. 12.

¹¹ Tamże.

w kolejnej grupie problemowej. Rozpiętość tych szczegółów zależy od zaufania do rozmówcy. Z reguły ogranicza się wszelkie osobiste informacje do minimum w przypadku rozmowy z obcym, natomiast jednostka jest skłonna do większych ujawnień np. wśród przyjaciół czy osób jej bliskich. Ostatnią grupę zamyka hasło związane z osiągnięciem określonego celu, np. próba uzyskania informacji. Inną opcją jest również wywieranie wpływu, czyli chęć przekonania, namówienia do czegoś, a nawet manipulacja, która może mieć nawet szkodliwe następstwa nie tylko wśród rozmówców¹².

Zupełnie inaczej definiuje komunikowanie Georg Miller, który konwertuje je na transmisję informacji, czyli danych z jednego miejsca do drugiego. Autor ma cybernetyczne podejście do komunikowania międzyludzkiego i wyróżnia aż 5 klas w tym zakresie. Na pierwszym miejscu umiejscowione jest źródło, czyli początek emisji przekazu, które może pochodzić zarówno od człowieka, jak i maszyny. Kolejnym elementem jest tzw. emitor, tłumaczony przez Millera jako urządzenie (biologiczne lub sztuczne), które przetwarza informację w formę energii możliwej do przesłania na odległość. Autor zahacza o prawa fizyki, wyjaśniając przy tym, że każda rozmowa jest pewnym tworzeniem specyficznej konfiguracji drgań powietrza rejestrowanych za pomocą aparatu słuchowego osoby przechwytyjącej komunikat. Następnym etapem tego procesu jest kanał jako środek służący do pokonywania dystansu czasowego między rozmówcami. Na odcinku tej drogi musi znajdować się tzw. receptor, albowiem przetwarza on emitowane sygnały w informację, która w końcu osiąga cel¹³.

Przy eksploracji różnych pojęć i definicji komunikacji interpersonalnej trudno nie zauważyć szkoły Palo Alto, która powstała w latach 40. ubiegłego wieku, a jej przedstawicielami byli m.in.: G. Bateson, P. Watzlawik, C.S. Hall i inni. Zespół Palo Alto opracował trzy hipotezy w zakresie komunikacji interpersonalnej:

1. istotą komunikacji są procesy relacyjne i interaktywne pomiędzy elementami;
2. wszelkie ludzkie zachowania mają wartość komunikacyjną;
3. uznaje się psychiatryczne symptomy jako przejawy zakłóconej komunikacji interpersonalnej¹⁴.

Zacząto więc dostrzegać komunikację jako proces społeczny, który rozpoczyna się dla jednostki w rodzinie w okresie przedszkolnym i wtedy już zawiera wiele sposobów wyrażania komunikatów poprzez formy werbalne i niewerbalne. Natomiast w samej treści komunikatu zaczęto analizować głównie sytuację kontekstową.

Według Batsona kontekstowy model komunikacji oparty jest na logicznych poziomach, które podlegają współzależności zstępującej – niższe poziomy

¹² Tamże.

¹³ Z. Nęcki, Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 20–21.

¹⁴ M. Pankiewicz, *Style komunikacji...*, dz. cyt., s. 40.

interpretowane są poprzez ramę odniesienia wyższego poziomu w obszarze pewnego sensu zdarzenia jak i zachowania¹⁵.

Wychowanie rodzinne jest głównym czynnikiem trudności komunikacyjnych pojawiających się we wczesnych etapach ontogenezy. Komunikacja z rodzicami określa istotę socjalizacji i rozwój dziecka w obszarze zabaw, przebywania z rodzicami, krewnymi. Stosunki rodzinne tworzą więc kapitał społeczny, który umożliwia dzieciom właściwe przystosowanie i integrację z różnymi grupami społecznymi. W rodzinie rozwijają się podstawowe doświadczenia komunikacji i również wzory z komunikatywnym zachowaniem w interakcji z innymi osobami¹⁶.

Zdolności interpersonalne odgrywają ważną rolę w rodzinie zwłaszcza dla uczącego się dziecka, albowiem każdy potrzebuje dialogu do przekazywania swoich myśli, informacji, zwłaszcza w dążeniu do rozwiązania różnych sytuacji problemowych. Ważne są dobre chęci, ale także wiedza, doświadczenie, odpowiednie logiczne myślenie wsparte koncentracją czy też pewną prawidłowością tworzenia zdań zrozumiałych dla odbiorcy w taki sposób, aby osiągnąć ostateczny cel, czyli obustronne zrozumienie.

Warto zaznaczyć, że język werbalny nie został idealnie skonstruowany przez człowieka. Wiele wyrazów nie tylko w języku polskim, ma różne, czasami odmienne znaczenia, dlatego zawsze należy rozważyć i logicznie tworzyć swoją wypowiedź, aby nie zniekształcać przekazywanych w niej treści. Zakłócenia przyczyniają się bowiem do powstania konfliktów między osobami komunikującymi się między sobą. Brak takiego zrozumienia i porozumienia może mieć negatywny wpływ na jednostkę w obszarze jej prawidłowego funkcjonowania i właściwego przystosowania do pracy zawodowej czy życia osobistego.

Watzlawick zauważa, że „Jakaś piąta część całej komunikacji ludzkiej służy do wymiany informacji, podczas gdy reszta dotyczy nie kończącego się procesu definiowania, potwierdzania, negocjowania i redefinicji istoty naszych relacji z innymi”¹⁷.

Na podstawie wymienionych definicji, a także pewnych schematów charakteryzujących komunikowanie interpersonalne zauważa się, że każdy powinien nauczyć się dostrzegać i weryfikować, a następnie starać się ciągle usprawniać swój sposób przekazywania informacji, by minimalizować, a nawet, jeśli jest to możliwe, całkowicie eliminować tzw. werbalne błędy. Dlatego też w dalszej części eksploracji komunikacji interpersonalnej skoncentruję się na zakłóceniach i barierach, które w największym stopniu przyczyniają się do powstania konfliktów.

¹⁵ <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2850/1/Adam%20Skibi%C5%84ski%20-%20Gregory%20Bateson%20i%20kontekstowa%20teoria%20komunikacji.pdf> (dostęp 25 maja 2017)

¹⁶ G. Samokhvalova, *Parenting Mistakes as a Factor in Communication Difficulties in Children*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 233, Samokhvalova, G. (2016). Parenting Mistakes as a Factor in Communication Difficulties in Children, Procedia - Social and Behavioral Sciences 233, s. 123.

¹⁷ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 26.

Zakłócenia i bariery w komunikacji

Celem komunikacji interpersonalnej jest przekazywanie różnego rodzaju treści potrzebnych do współżycia, współpracy w całym obszarze normalnego funkcjonowania człowieka. Jednak często zdarza się, że człowiek celowo lub nieświadomie powoduje lub napotyka na tzw. bariery komunikacyjne, które zakłócają prawidłowy odbiór komunikatów. Przeważnie wpływa to negatywnie na wizerunek osoby i ogólnie na stosunki międzyludzkie w danej społeczności. Należy więc przyjrzeć się temu z bliska i spróbować postawić następujące pytania: dlaczego tak się dzieje? Co jest tego przyczyną?

W literaturze tematu dostrzega się wiele opisów i przykładów dotyczących barier komunikacyjnych, które w sposób widoczny zakłócają normalny tryb życia jednostki. Każdy czynnik może stanowić przeszkodę, zarówno wewnętrzny, pochodzący od jednostki, i zewnętrzny, tzw. niezależny od rozmówców, np. warunki pogody – ciepło, zimno, hałas z otoczenia itp.

Warto zacząć od podstawowych czynników i wyuczonych cech charakteru jednostki, do których zaliczyć można m.in.: ogólny status człowieka w społeczeństwie, czyli jego pozycja w organizacji, poziom wykształcenia, kultura osobista, wychowanie, kierowanie się szacunkiem dla drugiego człowieka bez względu kim jest i co robi, a także umiejętności wytworzenia przyjaznej atmosfery. Wymienione powyżej czynniki mają znaczący wpływ na ogólny przebieg komunikowania interpersonalnego.

Grażyna Kuś wymienia następujące wewnętrzne bariery: osądzanie, decydowanie za innych, uciekanie od cudzych problemów, blokady językowe. Autorka definiuje **osądzanie** jako „narzucanie własnych wartości innym osobom oraz wskazywanie rozwiązań cudzych problemów bez uwzględniania racji osób, których problemy te dotyczą, np. poprzez krytykę”. **Decydowanie za innych** prowadzi do blokowania „ich samodzielnego podejmowania decyzji, doprowadzając ich do uległości, np. adresat zakazuje, grozi, rozkazuje”. Kolejną barierą według Kuś jest **uciekanie od cudzych problemów** i ma miejsce wówczas, gdy „nie przejawiamy chęci słuchania drugiej osoby, nie chcemy wziąć pod uwagę ani uczuć, ani jej zmartwień, np. rozmówca odchodzi od tematu, logicznie argumentuje, pociesza”. Ostatnim czynnikiem są **blokady językowe** – „stosowane w sposób świadomy, w celu obniżenia poczucia wartości rozmówcy, lub nieświadomie, np. stosuje umowne kody, używa wulgaryzmów, wtrąca do rozmowy wypowiedzi w językach obcych itp.”¹⁸

Barbara Sobkowiak wymienia kilkanaście barier w komunikacji międzyludzkiej i są to kolejno: fizyczne, językowe, odnoszące się do braku zgodności komunikatów

¹⁸ G. Kuś, *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Materiały szkoleniowe*, Warszawa 2012, s. 26–28.

werbalnych z niewerbalnymi, a także bariery percepcyjne i interpretacyjne, emocjonalne, dotyczące braku umiejętności słuchania, w zakresie pewnych działań konkurencyjnych wobec komunikowania się. Oprócz tego autorka dodaje inne bariery, typu manipulacyjnego, dotyczące zaufania i wiarygodności, w obszarze przerostu informacji nad jej zasadniczą treścią, a także bariery kulturowe, obyczajowe, religijne, związane w zasadniczy sposób z poziomem edukacji rozmówców¹⁹.

Według Sobkowiak do barier **fizycznych** zaliczyć można tzw. „przelotność komunikowania się” ze względu na brak czasu, a więc np. w trakcie krótkiego spotkania mogą dominować chaotycznie skonstruowane wypowiedzi, które zazwyczaj są niedookreślone. Do innych przyczyn zakłóceń można zaliczyć tzw. „szумы o charakterze zewnętrznym”, czyli np. dźwięk samochodów, maszyn na placu budowy, ewentualnie z blisko umiejscowionego zakładu pracy lub „szумы o charakterze wewnętrznym” bezpośrednio związane z gorszym samopoczuciem, zmęczeniem, jakimś bólem, chwilową niedyspozycyjnością jednostki itp.²⁰

Z. Nęcki dodaje parę innych czynników o parametrach fizycznych związanych z **zakłóceniami środowiskowymi**, takich jak: temperatura, oświetlenie, wielkość pomieszczenia, układ architektoniczny i przestrzenny, umeblowanie pomieszczenia, a nawet zapach. Autor stwierdza, że uciążliwy, nieoczekiwany hałas wywoływać może silne stany irytacji²¹.

Kolejną barierą, jakże ważną, jest sam **język werbalny** i posługiwanie się nim w sposób prawidłowy. Głównym celem ma być taka sama treść przekazu i odbioru. Na pozór nie jest to łatwe zadanie, ale człowiek częstokroć przekazuje informacje bez większego przygotowania, czyli bez doboru słów i ich właściwego zestawienia. Konsekwencją takiego podejścia są widoczne zakłócenia, a nawet długotrwałe konflikty. Nęcki przypomina o wieloznaczności aktów komunikacyjnych i zaimków. Według autora każde słowo ma „nieskończenie wiele odcieni znaczeniowych, zwłaszcza w użyciach metaforycznych” przy umiejscowieniu zaimka w zdaniu. W różnych przypadkach rola kontekstu zdania nabiera znaczenia semantycznego²².

Często człowiek wykorzystuje **komunikaty niewerbalne**, aby np. wzmocnić siłę przekazu informacji. Nie każdy z nas wykazuje skłonności aktorskie, aby prawidłowo zsynchronizować wypowiedziane słowo z różnymi gestami ciała za pomocą mimiki, ruchów rąk, gestów, intonacji głosu. Rezultatem takiej pseudopostawy jest wysyłanie do odbiorcy sprzecznych komunikatów, które zakłócają prawidłowe zrozumienie treści werbalnej²³.

¹⁹ B. Sobkowiak, *Procesy komunikowania się w organizacji* [w:] B. Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania*, Wrocław 1997, s. 37–39.

²⁰ Tamże, s. 37–38.

²¹ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 173.

²² Tamże, s. 171.

²³ B. Sobkowiak, *Procesy komunikowania się...*, dz. cyt., s. 38.

Z. Nęcki wskazuje na zakłócenia wówczas, gdy słuchacz nie wykonuje żadnych reakcji lub wykonuje reakcje negatywne poprzez np. ciągłe ziewanie, rzucanie „wściekłych” spojrzeń m.in. na adresata. Jest to w pewnym sensie wyrażenie dezaprobaty w stosunku do osoby przekazującej komunikaty²⁴.

Inną ważną kwestią są **różnice w postrzeganiu nowych informacji**, zwłaszcza jeśli są w sprzeczności z wcześniejszą wiedzą bądź doświadczeniem. Człowiek z natury jest leniwy i często posługuje się stereotypami. Takie zjawisko można porównać do edukacji dwoma rodzajami uczenia, jakie opracował Chris Argyris (1982). Wyróżnia on bowiem:

1. „Pojedynczą pętlę – gdy uczenie pasuje do uprzednich doświadczeń i systemu wartości;
2. Podwójną pętlę – gdy uczenie nie pasuje do uprzednich doświadczeń czy schematów”.

W przypadku drugiego rodzaju uczenia wymaga się od dorosłego przebudowy i zmiany schematów myślowych²⁵.

Podobnie postępuje się w komunikacji interpersonalnej. Osoba powinna wyjaśnić treść przekazu werbalnego, aby był on jednoznacznie zrozumiały dla wszystkich odbiorców.

Również, jak zauważa Z. Nęcki, **nieporozumienia słowne i czynności rekonstrukcyjne** w przypadku próby wyjaśnienia działania aparatury, urządzenia, kiedy adresat uzyskuje komunikat przepełniony niezrozumiałymi dla niego wyrazami oznaczającymi różne elementy typowo techniczne. Może zaistnieć inna sytuacja, kiedy dochodzące komunikaty są zbyt ciche. Wówczas powstaje problem z ich uchwyceniem i zrozumieniem. Autor postuluje upraszczanie komunikatów, zwłaszcza wśród dzieci, których słownictwo jest ubogie i wiele słów nie rozumieją, albo wśród cudzoziemców uczących się języka polskiego. Natomiast rekonstrukcja konwersacji wymaga większego wysiłku, ponieważ na skutek przerwania rozmowy, z reguły dąży się do odtworzenia jej fragmentów, które były wcześniej wypowiedziane, aby bez dalszych zakłóceń kontynuować wypowiedź²⁶.

Każdej rozmowie towarzyszą pewne **reakcje emocjonalne** i jest to niezależne od jednostki. W przypadku negatywnych informacji pojawiają się reakcje związane m.in. z lękiem, gniewem, a nawet agresją. W dodatku jednostka przestaje kontrolować przebieg odbioru treści komunikatów. Dochodzi wówczas do wielu nieporozumień, co może utrudnić współpracę i chęć komunikowania się. Zarówno przełożony jak i podwładni powinni być wyczuleni na sposób przekazywania komunikatów i ich wpływ na zachowania innych. Sobkowiak podkreśla przy tym ważną **umiejętność słuchania** drugiej osoby. Niekiedy dochodzi do konfliktu, ponieważ

²⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 169.

²⁵ M.S. Knowles, III E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa, 2009, s. 174.

²⁶ Z. Nęcki, *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 170.

rozmówcy nie potrafią zrozumieć treści przekazywanej wiadomości. Istotną rolę odgrywa **koncentracja i chęć słuchania**, by nie zatracić jakiegos fragmentu, który może wpłynąć na pełne zrozumienie sensu całego komunikatu²⁷.

Innym często spotykanym elementem zakłócającym skutecznie komunikowanie werbalne jest masowe wykorzystywanie **technologii informacyjno-komunikacyjnych** (TIK) w postaci smartfonów, tabletów, czytników e-booków, np.: w trakcie spotkania grupowego, zebrania zakładowego, szkolenia, konferencji itp. Taka forma zakłóceń jest popularna ze względu na ogólny dostęp do nowoczesnej technologii. Każdy więc sięga po cyfrowe źródła informacji, których zakres jest nieograniczony i przeważnie prowadzi do gromadzenia w zasobach pamięci ludzkiej nadmiaru różnych wiadomości, w większości zupełnie nieprzydatnych. Powoduje to dodatkową pracę dla mózgu związaną z wyodrębnianiem tego, co jest naprawdę niezbędne. Z drugiej strony jednostka traci bezpowrotnie drogocenny czas i jest narażona na szybsze zmęczenie psychofizyczne organizmu.

Człowiek z reguły nastawiony jest egoistycznie do prowadzenia jakiegokolwiek rozmowy. W pierwszej kolejności dba o własny interes i wszystko ku niemu przyporządkowuje. Dlatego też istnieje duże prawdopodobieństwo, że w trakcie rozmowy dojdzie do **manipulowania komunikatami** poprzez ich próbę zniekształcenia lub fałszowania. Nadawca chce aktywnie wpłynąć na sposób zachowania lub postrzegania pewnych zdarzeń u odbiorcy. Niekiedy przełożony przekazuje informacje swoim podwładnym w sposób nieczytelny, niedookreślony, nie dba o ich rozwój i stabilizację, koncentruje się na realizowaniu własnej polityki, np. umocnienia władzy. Może też świadomie zniekształcać pewne informacje o pracownikach w protokołach sprawozdawczych dla wyższego szczebla kierownictwa. Taki sposób działania wpływa na zmniejszenie zaufania czy utratę wiarygodności ze strony najbliższych pracowników. Ma to również negatywny efekt na współpracę i pełne zaangażowanie w zakresie osiągnięcia zamierzonych celów organizacji²⁸.

Jednym z ważniejszych elementów zakłócających funkcjonowanie człowieka w jego środowisku mogą być **bariery kulturowe**²⁹, **obyczajowe** bądź na tle **religijnym**. Należy zastanowić się nad tym problemem z uwagi na to, że kraj jest częścią Unii Europejskiej, położony w centrum Europy, w którym od zarania dziejów państwowości mieszały się różne kultury, obyczaje, religie między Wschodem a Zachodem, Północą i Południem. Ostatnie lata jednoznacznie wskazują, że Polska zaczyna być coraz bardziej atrakcyjnym krajem dla emigrantów przybywających z różnych stron świata. Należy więc szczególnie zadbać o to, by jednostka dążyła do poszanowania tej „inności” w całym zakresie. Jest to możliwe tylko poprzez edukację i chęć zrozumienia odmienności, a także jej pełnego zaakceptowania w taki

²⁷ B. Sobkowiak, *Procesy komunikowania się...*, dz. cyt., s. 38.

²⁸ Tamże, s. 39.

²⁹ Tamże.

sposób, aby nie dochodziło do konfliktów na tle religijnym, rasowym w porównaniu do tego, co obserwuje się od wielu lat w różnych krajach, także na kontynencie europejskim.

Warto jeszcze na chwilę prześledzić bariery związane z utrudnianiem słuchania. G. Kuś wylicza ich aż 12 i są to odpowiednio: **filtrowanie** (jako słuchanie wybiórcze), **porównywanie siebie z rozmówcą** (utożsamiamy się z osobą mówiącą – także do nas), **skojarzenia** (w które zagłębia się wypatrując pewne podobieństwa), **przygotowanie odpowiedzi w trakcie słuchania** (próbujemy szybko skonstruować odpowiedź, zatracając sens komunikatu), **domyślanie się** (czyli o co chodzi w treści komunikatu adresata), **osądzanie** (próbujemy kogoś osądzić, nie znając do końca szczegółów), **utożsamienie się** (wydaje nam się, że to my przemawiamy), **udzielanie rad**, które raczej szkodzą rozmowie, sprzeciwianie się (protestujemy, nie zgadzamy się w wypowiedzią rozmówcy), **przekonanie o swojej racji** (usilne namawianie), **zmiana toru** (zmieniamy temat), **zjednywanie** (słuchamy, ale w ogóle się nie angażujemy)³⁰.

Na podstawie powyższych przykładów stwierdza się jednoznacznie, że mnogość różnych sytuacji i towarzyszących im czynników może wpływać niekorzystnie na efekt prowadzenia rozmowy.

Zakończenie

Artykuł składa się z dwóch części: w pierwszej skoncentrowano się na wyjaśnieniu terminu komunikacja interpersonalna według różnych autorów i badaczy, w drugiej części, zwrócono szczególną uwagę na zakłócenia i bariery komunikacyjne, które powodują różnego rodzaju nieporozumienia w życiu człowieka.

Komunikacja interpersonalna stanowi ważny „fundament” w prawidłowym funkcjonowaniu jednostki zarówno w trakcie wykonywania pracy zawodowej jak i w innych obszarach życia, np. osobistego, rodzinnego. Ogólna tendencja ustawicznego uczenia się i otwarty dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych wspierają cały ten proces w usprawnianiu emisji i transmisji różnych komunikatów. Zauważa się, że w poprawnej formie przekazu informacji kładzie się duży nacisk na właściwe słownictwo, konstrukcje zdań, intonacje. Istotne są przy tym formy niewerbalne, które współgrają z wypowiedzią nadawcy, a także wzajemne zaangażowanie rozmówców. Ważne jest wcześniejsze przygotowanie treści wypowiedzi, które zawierać będą lepszy dobór słów i budowę zdań. Koncentracja i aktywne słuchanie ze zrozumieniem wzmacniają końcowy efekt rozmowy. Należy pamiętać, że również szczególną rolę odgrywają inne czynniki, do których zaliczyć

³⁰ G. Kuś, *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej*, Materiały szkoleniowe, Warszawa 2012, s. 28.

można m.in.: kulturę osobistą, umiejętność używania zwrotów grzecznościowych, szacunek dla odbiorcy i traktowanie go po partnersku.

Na podstawie powyższej treści stwierdza się, że komunikacja interpersonalna należy do skomplikowanych czynności człowieka poprzez wielość różnych czynników nawarstwiających się w danym momencie trwania rozmowy. Dlatego też występuje wiele zakłóceń i związanych z nimi barier w obszarze przekazywania treści werbalnych i niewerbalnych. Każdy powinien zaznajomić się z tymi licznymi „przeszkodami”, aby ich unikać i podążać w kierunku prawidłowo konstruowanych komunikatów.

Ponieważ często zdarzają się sytuacje, kiedy jednostka popełnia błędy w komunikowaniu się również nieświadomie, postuluje się, aby wzmocnić obszar edukacji w zakresie komunikacji interpersonalnej już na poziomie szkoły podstawowej, a także na kolejnych etapach kształcenia, włączając w ten zakres również pedagogikę dorosłych i gerontologię.

Bibliografia

- Baney J. (2009), *Komunikacja interpersonalna*, Warszawa, Wolters Kluwer.
- Griffin, Ricky W and Rusiński M. (2002), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Friedemann Schulz von Thun (2003), przekład Włodyga Piotr, *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Jagiela J. (2004), *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków, Wydawnictwo Rubikon.
- Jamrożek, B., Sobczak, J. (2000), *Komunikacja interpersonalna*, Poznań, Wydawnictwo eMPi2.
- Knap M.L., Hall J.A. (2000), *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wydawnictwo Astra, Wrocław.
- Knowles M.S., Holton III E. F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*, Warszawa, PWN.
- Kuś G. (2012), *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej, Materiały szkoleniowe*, Warszawa, Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie.
- Nęcki Z. (2000), *Komunikacja międzyludzka*. Kraków; Kluczbork: Antykwa.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 176, 405.
- Pankiewicz M. (2007), *Style komunikacji a preferencje wartości uczniów zdolnych* [w:] *Studia z psychologii w KUL*, Tom 14, (red.) P. Francuz, W. Otrębski, Lublin, Wyd. KUL, s. 39–56.
- Samokhvalova G. (2016), *Parenting Mistakes as a Factor in Communication Difficulties in Children*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 233, 123–127.
- Skibiński A., *Gregory Bateson i kontekstowa teoria komunikacji. Różnica, która czyni różnicę, i wzorzec, który łączy* (dostęp 25 maja 2017 r.).
- Sobkowiak B. (1997), *Procesy komunikowania się w organizacji* [w:] Bogusława Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 22–40.
- <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2850/1/Adam%20Skibi%C5%84ski%20-%20Gregory%20Bateson%20i%20kontekstowa%20teoria%20komunikacji.pdf>

Dr Icíar Nadal García

University of Zaragoza

Dr Carmen Fernández Amat

University of Zaragoza

Dr Francisco José Balsera Gomez

Conservatory of Music Zaragoza

EMOTIONAL EDUCATION IN TEACHER TRAINING THROUGH MUSIC

EDUKACJA EMOCJONALNA W SZKOLENIU NAUCZYCIELI POPRZEZ MUZYKĘ

Abstract

In the present article, the authors attempt to discuss the importance of working emotional intelligence with students who study the Degree of Teacher Training in Primary Education and Nursery Education. They pictured the benefits that emotional education through music offers. The authors tried to show the importance of developing musical intelligence in future teachers. It is connected with the fact that teachers directly influence their students- the all-round motivation and development. Music facilitates the interrelations between the teacher and learning process and the teacher-student relationship.

Key words: emotional education, music, teacher training

Streszczenie

W przedstawionym artykule autorzy starali się ukazać istotność rozwijania emocjonalnej inteligencji w pracy ze studentami studiów nauczycielskich edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podjęli kwestię zalet kształcenia emocjonalnego poprzez muzykę. Autorzy chcieli pokazać jak ważnym jest rozwój muzycznej inteligencji u przyszłych nauczycieli. Wiąże się to z tym, że nauczyciele wpływają bezpośrednio na uczniów – na ich rozwój ogólny i motywację, a muzyka sprzyja korelacji nauczyciela i procesu nauczania oraz relacji nauczyciela z uczniem.

Słowa kluczowe: edukacja emocjonalna, muzyka, kształcenie nauczycieli

Introduction

Nowadays the importance of educating emotions is unquestionable in all areas. If attempts are made to teach educating emotions at school, special attention needs

to be paid to teacher training. This work, conducted through music, acquires new dimensions.

We resort to the works of Gardner¹, which stated that if we want our students to learn, master and apply something properly, we will have to make sure we pack this something into a context in which emotions intervene.

We have to bear in mind how emotions work, how we acquire them, how they develop, how they are expressed, how they can help us at school, etc.

Twenty-first-century teachers must develop their emotional intelligence to build interpersonal relations that facilitate their pupils' all-round development.

According to Fernández and Extremera², teaching and learning are inevitably emotional activities by nature, and they confirm that this is an emotional fact by act or omission, by design or default.

Today's society finds that emotional dimensions are teachable. Traditionally speaking, knowledge has been prioritised over emotions without considering that both aspects cannot be separated³. Therefore, we believe that schools are an ideal context to provide emotional education in which the leading characters are teachers and students.

The importance of emotional education

In the UNESCO report by the International Commission on Education for the Twenty-First Century, chaired by Jacques Delors⁴, "Learning: the Treasure Within". Chapter 4 presents the four pillars on which lifelong education should be based: 1.- Learning to know; 2.- Learning to be; 3.- Learning to live together, developing an understanding of someone else and perceiving forms of interdependence, –undertaking shared projects and learning to deal with conflicts, respecting values of pluralism, mutual understanding and peace; 4.- Learning to do so that our personality better flourishes and is capable of autonomous judgement and personal responsibility.

Since the end of the past century, affectivity and emotions have drawn considerable interest in the education field. The emotional competence is much

¹ H. Gardner, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Paidós, Barcelona, 2000.

² P. Fernández Berrocal, N. Extremera, *Emoción y formación*, cited in E. G. Fernández–Abascal, M.^a P. Jiménez & M.^a D. Martín, 2003, vol. I. pp. 477–497.

³ M.R. Fernández, J.E. Palomero, M.P. Teruel, *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*, "Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado" Recuperado en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf, 2009, vol.12, pp.33-50.

⁴ J. Delors, y miembros de la Comisión, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*, Santillana Ediciones UNESCO, 2014, p.34.

more important in the academic learning of teachers so they can work effectively and for their own emotional well-being, and also is students' socio-emotional development⁵.

It also seems an impossible task to teach a competence that has not been previously achieved. Nor is it possible to offer quality teaching when teacher well-being is lacking. So it appears necessary to “explicitly develop social and emotional competences not only at school, but also in teacher training centres”⁶. We are aware that the broadest conception of education strives for all-round, harmonious and balanced human development. This also involves caring for “preventing any factors that can hinder it (violence, stress, anxiety, depression, drug use, risk behaviors, etc.)”.

Therefore, we feel it is right to confirm the need for emotional education, conceived as “an educational, and continuous and permanent process that attempts to develop emotional competences as an essential element of people's all-round development in order to qualify them for life”⁷. Emotional education develops throughout one's life cycle and is sequenced by different programmes, like those of Pascual and Cuadrado (2001), López (2003), Renom (2003), Güelly Muñoz (2003), Gallego and Gallego (2004), etc. Among others, they all share common objectives, like acquiring knowledge from our own emotions and knowing how to manage them, recognising other people's emotions, developing the capacity to protect ourselves from negative emotions, generating positive emotions, and enriching interpersonal relations. Basically, they attempt to improve the understanding of our feelings and those of others by encouraging making a reflection on what happens to us.

For Fernández, one of the main objectives of teacher training would have to be the all-round training of their personality by collaborating in their personal growth process. “Help them to understand themselves, know themselves, become aware of their qualities, master their emotions and lives, and simply be themselves”. This objective is based on the importance of teachers' maturity as it allows them to face the many educational challenges that emerge during their personal growth.

“Moreover, personal teacher training is fundamental for teachers to develop positive attitudes with children and adolescents, which enables an unconditional climate of acceptance to be created in class, an atmosphere of tranquility and a liking of knowledge that will doubtlessly contribute positively to school learning, and also to students' affective and social maturity”⁸.

⁵ Sutton & Wheatly, 2003 cited in Palomera et al. 2008, p. 440.

⁶ Weare & Grey, 2003 cited in Palomera et al. 2008, p. 441.

⁷ R. Bisquerra, *La educación emocional en la formación del profesorado*, “Revista interuniversitaria de formación del profesorado”, Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>, 2005, No. 54, pp. 95-114,

⁸ M.R. Fernández, J.E. Palomero, M.P. Teruel, , *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*, “Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado” Recuperado en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf, 2009, vol.12, pp. 33-50.

In 2005, Bisquerra suggested designing a subject on *Emotional Education* as part of preliminary teacher training in Nursery and Primary Education, and even in Secondary Education. This would allow different competences to be acquired like: understanding the relevance of emotions, being aware of one's own emotions and those of others, exercising emotional self-control, establishing better interpersonal relations, etc. And all this by a methodology based on individual work, group dynamics, etc., which allows acquired knowledge to be used in practice⁹.

Moreover, "it seems that, through their many interactions, teachers influence the motivation and shaping of their students' personal identity [...], which is generated in the communicative teachers-students interaction"¹⁰. Thus interpersonal emotional intelligence facilitates interrelations between teacher-student and educational action.

According to Neill¹¹, schools teach to think, but do not teach to feel. The teaching profession is filled with interpersonal relations, emotions and feelings that also flourish in learning and education. It is essential for teachers to enjoy emotional balance and to develop socio-affective competences that allow them to securely face unforeseeable situations in class.

In order to promote positive experiences in music classes, we have to pay attention to students' emotional development. For this reason, we need to change working habits in class by using operational and participative methods as they are quite suitable for teaching music because they adapt to the working pace and to students' individual characteristics, and also stress an interest and ability to excel oneself¹².

In Finland, a reference country of Education, one essential aspect of selecting teachers is the ability to pass an interview during which applicants show their communication capacity, social competence and empathy. To be a good teacher it is important to have certain personal traits, like emotional intelligence, social skills, balance, empathy, and the capacity to show one's best side and that of others.

Hence "teachers should receive training in an emotional education setting [...]" so as to be able to positively influence children and adolescents"¹³.

All this leads us to reflect and constructively analyse the school education task and the teacher training model.

⁹ R. Bisquerra, *La educación emocional en la formación del profesorado*, Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758> , 2005, No. 54, pp. 95-114.

¹⁰ A. Bernal, A.J Cárdenas, *Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado* Revista de Investigación Educativa, Recuperado <http://revistas.um.es/rie/article/view/94371/103001> , 2009, vol 27, No.1, pp. 203-222.

¹¹ Cit. in M.R. Fernández et al., *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*, "Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado" 2009, vol.12, p. 34.

¹² J. Bernardo, J. Basterretche, *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, Rialp, Madrid 1995.

¹³ M.R. Fernández, J.E. Palomero, M.P. Teruel, *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*, "Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado" 2009, vol.12, p. 37.

Music and emotional education

Music plays a very relevant role in developing emotional competences. Back in Ancient Greece, singing and instrumental music were two basic pillars in liberal education. Important twentieth-century educationalists like Dalcroze, Willems, Kodály, Orff or Suzuki, among others, stressed the need for basic musical education to transmit values and to develop human being's main capacities. Willems thought there was a strong connection between children's development and learning music. In all these methodologies, music is conceived as a language that encourages creativity, improves sense of rhythm and promotes communication¹⁴.

Following Goleman's terminology, Balsera and Gallego described which emotional aspects are developed by musical practice:

- Trust: believing in oneself and in chances of success in musical learning
- Curiosity: discovering new musical aspects is always a pleasure
- Intentionality: making a quality musical interpretation allows students to feel efficient and competent
- Self-control: learning to manage anxiety in public presentations by avoiding "emotional seizures"
- Capacity to relate: empathise with classmates in music classes or in the corresponding musical group
- Capacity to communicate: verbally and musically exchange ideas, feelings and concepts with other people
- Cooperation: harmonise one's own needs with those of other people during musical activities done as groups

Music students will show strong development in emotional intelligence when they are able to "harmonise what is emotional and cognitive, in such a way that they can pay attention, understand, control, express and analyse emotions in themselves and in others. All this will allow their actions in their environment and their human relations to be efficient and useful, and have positive repercussions for themselves, for others and for the environment that surrounds them"¹⁵.

Effects of music on emotions

Our organism reacts to a musical stimulus. When we listen to the rhythm of a song, the motor system is activated. This influences breathing and the heart as they

¹⁴ F.J. Balsera, D.J. Gallego, *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*, Dinsic, Barcelona 2010 pp. 41-44.

¹⁵ D. Gallego, M.J. Gallego, *Educación la inteligencia emocional en el aula*, PPC, Madrid 2004, pp. 85-86.

tend to synchronise with rhythm. Several research¹⁶ works have demonstrated that music influences certain functions and parts of the human body, like breathing, blood pressure, muscle tension, body temperature, endorphins or the immune system.

Gigante¹⁷ analysed the influence of music on six basic emotions. Joy can be experienced with music by using major modes, pleasant sounds and harmonies, melodies that take a question-answer structure, or with cheerful rhythms and airs. Through musical intervention, major progress is being made in the behaviour of autistic children, people who mourn or have serious diseases (heart disease or cancer). Minor modes produce sadness or melancholy, while along with threatening sounds and unexpected noises, dissonant chords can stir up the emotion of fear. Scientific evidence reveals that patients with depression significantly improve thanks to musical intervention. Relaxing music in situations of stress helps minimise the fear that these circumstances can produce. Raucous and aggressive sounds played very loud at a rapid rhythm can bring about annoyance, anger or hostility. After experiencing aversion, listening to pleasant music allows people to recover their emotional stability. Finally, music surprisingly contributes to activate sensorial organs.

Musical intelligence

In 1983, Howard Gardner put forward his theory of multiple intelligences, according to which intelligence is multidimensional because it is made up of different capacities. All intelligences possess a series of typical characteristics and operate independently. Balsera¹⁸ pointed out that people have musical intelligence when they are sensitive to the different constitutive elements of music; i.e., sound, rhythm, melody, harmony and form. Without ruling out genetic inheritance, Gardner's philosophy explains that everyone has musical intelligence, even though it is the cultural and musical setting in which they live that helps them develop this capacity to a greater or lesser extent. And so it is that children acquire musical skills spontaneously and in the same way as they learn to talk. However, it is the education setting which allows them to share and develop these musical experiences.

¹⁶ L. López-Bernad, *PIEC: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios de música*, (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid 2015, p.150.

¹⁷ C. Gigante, *Análisis de respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales, ante el estímulo musical en una muestra de jóvenes universitarios* (Tesis Doctoral), Universidad Complutense, Madrid 2013, pp. 88-107.

¹⁸ Cit. in L.F. Vilchez (DIR.), *La música y su potencial educativo*. Fundación SM, Madrid 2009, pp.76-78.

To the musical intelligence definition, Armstrong added the very functions that are related with music, such as being a fan, a critic, a composer and an interpreter or, in other words, the capacity to perceive, discriminate, transform or express musical forms¹⁹.

Musical capacities emerge at early ages. Indeed for Gardner, musical intelligence is the first to develop. Shortly after birth, babies already show an interest in the sound fact. At the age of 2, we are capable of mimicking brief fragments of melodies. Gardner²⁰ believes that music is a knowledge area in which genetic inheritance needs to be taken into account, or that other factors cannot be ignored, such as motivation, personality or character.

Research into the brain has vastly advanced in recent years thanks to diagnostic tests with magnetic resonance imaging. We now know that most musical capacities are located in the right brain hemisphere. Damage to right frontal and temporal lobes prevents us from correctly recognising and reproducing sounds. However, people who have had more musical education also use mechanisms from the left brain hemisphere to perform musical tasks. Despins²¹ realised this aspect when working on musical rhythm. He observed that rhythm stimulated both brain hemispheres in such a way that the right brain hemisphere receives the musical stimulus, while the left brain hemisphere interprets its performance. So he concluded with the idea that music is the best ally to develop and stimulate the exchange of information between both brain hemispheres. A research work by Gaser and Schlaug²² used magnetic resonance imaging to study and compare the brains of professional musicians with those of amateur musicians, and also with the brains of people who were not involved in any musical activity. The results of their study indicated that the grey matter volume, which is activated when listening to music, was greater in professional musicians, average in music lovers and small in “non-musicians”. These authors also saw that the activated brain areas corresponded to areas of mobility, and to visual and hearing development. The studies carried out by Blood and Zatorre²³ demonstrated that different brain parts are activated depending on whether we listen to consonant or dissonant chords. The brains of musicians were scanned who had been seen to be euphoric when listening to music, they observed

¹⁹ M^a A. Oriol, *La inteligencia musical: actitudes y estrategias en la educación musical* (Tesis Doctoral), Universidad Complutense, Madrid 2011, p. 127.

²⁰ H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, Fontana Press, London, 1993 pp.112-114.

²¹ J.P. Despins, *La música y el cerebro*, Gedisa, Barcelona 1994.

²² C. Gaser, G. Schlaug, “Brain structures differ between musicians and non-musicians”, *The Journal of Neuroscience*, 2003, vol. 23 (27), pp.9240-9245.

²³ A.J. Blood, R.J. Zatorre, *Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated with reward and emotion*, “Proceedings of the National Academy of Sciences” 2001, vol. 98, 11818-11823.

that the same brain parts were activated which were also stimulated by feeling pleasure with food or sex.

Finally, we wish to point out that the same brain areas are activated when we play a musical instrument and when “we think” about what we are playing²⁴.

Conclusions

The analyses done to date reflect that in order to promote positive experiences in class, we have to pay attention to students’ emotional development. Teacher training requires participatory methods adapted to its requirements that examine the motivation of students in-depth, who develop the capacity to excel themselves. Such intervention methods must develop emotional education and also allow competences to improve through music. When we talk about emotional education, we need to link the emotional part and the cognitive part of intelligence. These two aspects interact dynamically, and in such a way that the more emotional intelligence develops, the greater the capacity to harmonise what is emotional and what is cognitive.

It is necessary to implement into classrooms intervention programmes which, with a suitable methodology, allow students to develop their emotional intelligence on the one hand, and to improve their competences on the other hand.

Teachers who leave an impression are those whose teaching activity has a repercussion on their students’ emotional development. Educating implies commitment, possessing a mind that is flexible and open to change, being sensitive to students’ requirements, knowing their strong and weak points (reinforcing the former and improving the latter), and coming into permanent contact with emotions to generate empathy, which is a basic aspect if we wish students to act with creativity and efficacy. In short, a good educator must be a leader and leading is clearly an emotional task.

Bibliography

- Balsera F.J., Gallego, D.J., *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*, Dinsic, Barcelona 2010.
- Blood A.J., Zatorre, R.J., *Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated with reward and emotion*, “Proceedings of the National Academy of Sciences” 2001, No. 98.
- Bernal A., Cárdenas A.J., *Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado* “Revista de Investigación Educativa” 2009, vol. 27, No.1.
- Bernardo J., Basterretche J., *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, Rialp, Madrid 1995.

²⁴ J.A., Jauset, *Música y neurociencia: la musicoterapia*, UOC, Barcelona 2008, p.59.

- Bisquerra R., *La educación emocional en la formación del profesorado*, "Revista interuniversitaria de formación del profesorado" 2005, No. 54.
- Delors J., y miembros de la Comisión, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*, Santillana Ediciones UNESCO
- Despins J.P., *La música y el cerebro*, Gedisa, Barcelona 1994.
- Fernández-Abascal E.G, Jiménez M.^a P., Martín M.^a D., *Emoción y motivación. La adaptación humana*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid 2003, vol. I
- Fernández M.R., Palomero J.E., Teruel, M.P, *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*, "Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado" 2009, vol.12.
- Gallego D., Gallego M.J., *Educación la inteligencia emocional en el aula*, PPC, Madrid, 2004.
- Gaser C., Schlaug G., *Brain structures differ between musicians and non-musicians*, "The Journal of Neuroscience" 2003, vol. 23.
- Gardner H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, Fontana Press, London 1993.
- Gardner H., *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Paidós, Barcelona 2000.
- Gigante C., *Análisis de respuestas fisiológicas, emocionales y conductuales, ante el estímulo musical en una muestra de jóvenes universitarios*, (Tesis Doctoral), Universidad Complutense, Madrid 2013.
- Jauset J.A., *Música y neurociencia: la musicoterapia*, UOC, Barcelona 2008.
- López-Bernad L., *PIEC: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios de música*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid 2015.
- Oriol M^a A., *La inteligencia musical: actitudes y estrategias en la educación musical*, (Tesis Doctoral), Universidad Complutense, Madrid 2011.
- Palomera R., Fernández-Berrocal P., Brackett M., *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2008, vol. 6 (2), No. 15.
- Vílchez L.F., (DIR.), *La música y su potencial educativo*. Fundación SM, Madrid 2009.

Część V

**UNIwersYTETY I SZKOŁY WYŻSZE
W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ
CYWILIZACYJNYCH**

Part V

**UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE
OF CIVILIZATION CHALLENGES**

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander

Krakowska Akademia im A. F. Modrzewskiego

FUNKCJONOWANIE STUDIÓW PODYPLOMOWYCH W WARUNKACH ZMIENNEJ SPOŁECZNOŚCI

FUNCTIONING OF POSTGRADUATE STUDIES IN VARIABLE SOCIETY

Streszczenie

Tekst stanowi wieloaspektowe ujęcie poznawcze i analityczne problematyki studiów podyplomowych. Artykuł zawiera dane empiryczne pozyskane drogą ankiety przeprowadzonej wśród studentów korzystających z tej formy kształcenia w Krakowie. Na podstawie obserwacji tej rzeczywistości edukacyjnej i opinii studiujących powstał realistyczny obraz tego zagadnienia. Studia podyplomowe stały się obecnie coraz powszechniejszą formą uzupełniania i modyfikowania wykształcenia ogólnego i zawodowego. Ma to swoje uwarunkowania społeczne, zawodowe, edukacyjne, a także związane z aspiracjami edukacyjnymi, specjalizacją zawodową, dążeniem do zmiany miejsca pracy i zamieszkania. Prezentowany tekst ukazuje ważniejsze czynniki determinujące rozwój studiów podyplomowych i innych form kształcenia zawodowego. Daje się wyróżnić dominujące przesłanki skłaniające do samokształcenia i samorozwoju młodych ludzi. Są to m.in.: motywacje osobiste, aspiracje zawodowe i potrzeba podniesienia prestiżu we własnym środowisku; możliwość podejmowania dalszej edukacji w trybie studiów podyplomowych dla osób pracujących; rosnące wymagania w dziedzinie kwalifikacji zawodowych; dostępność i różnorodność form organizacji studiów, dogodne miejsce i czas procesu kształcenia; konkurencja społeczna inspirująca do zmiany i samorozwoju uczestników kształcenia się; ranga i znaczenie studiów podyplomowych; wzrost wartości wykształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja, studia podyplomowe, motywacje, kwalifikacje, kształcenie

Abstract

The article is a multiperspective attempt to show cognitive and analytic problematics of postgraduate studies. It contains empirical data collected with questionnaire responded by students of postgraduate studies in Kraków. Basing on the observation of this educational reality as well as on opinion of students, the author obtained realistic view of this topic. Postgraduate studies become more common way of completing and modifying general and vocational education. This form of educational development has its social, vocational and educational conditions. It is also connected with education aspiration, specialisation and pursuance of profession or residence place. The text presents the most important aspects which determine development of postgraduate studies and other forms of vocational education. The author distinguishes dominant factors inspiring young people to self-educate and development: personal motivation; professional aspiration; the need of increasing the prestige in environment; the chance of further education for working people; increasing requirements of professional qualifications; accessibility and diversity of studies organization; convenient

place and time of education proces; social competition inspiring to self-education; significance of postgraduate studies; increase of value of education.

Key words: education, postgraduate studies, motivation, qualification, training

Istota, tradycje i organizatorzy

Wbrew panującemu niejednokrotnie optymizmowi nauczycieli akademickich, co do trwałości wyższego wykształcenia, wiedza wyniesiona ze studiów wyższych, nawet tych najlepszych, również się starzeje. Nadto, wskutek procesu zapominania stale jej ubywa. Zanikowi ulegają także umiejętności i nawyki, zwłaszcza te niewykorzystane i nierozwijane w toku dalszej nauki czy wykonywania czynności zawodowych. Płynące obok nas życie, dokonujący się rozwój nauki oraz postępy techniki, technologii i organizacji są równoznaczne z tworzeniem się nowej wiedzy i nowego doświadczenia. Stare porzekadło mówi, że nie wszystkiego nauczyliśmy się, sporo z tego co umieliśmy się zapomniało, a nowe, nawet nieznane, powstało. Jedną z wielu form kompensowania tego zjawiska stały się studia podyplomowe.

Określić je możemy jako świadomy i intencjonalny ciąg działań dydaktycznych i wychowawczych ukierunkowanych na człowieka dorosłego, głównie zaś tego z wyższym wykształceniem. Przeznaczone są dla absolwentów szkół wyższych, którzy specjalizują się w jakiejś wybranej dziedzinie działalności. Są formą akademickiej edukacji osób z wyższym wykształceniem¹, w szczególności pracowników na stanowiskach kierowniczych i wiodących w gospodarce. Mówiąc inaczej – są podstawową formą doksztalcania i doskonalenia zawodowego osób zatrudnionych na stanowiskach wymagających wyższego wykształcenia.

Początki studiów podyplomowych w naszym kraju sięgają lat 50. XX w. Wtedy pojawiły się już w zawodzie lekarza. Sprzyjało im założenie Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego. Wnet po tym powołane zostały studia podyplomowe dla zawodów technicznych, prawniczych, wojskowych i komunikacyjnych. Znaczącym krokiem w ich rozwoju tym razem dla nauczycieli stało się powołanie do życia w 1972 r. Instytutu Kształcenia Nauczycieli i podległego mu Centrum Doskonalenia Nauczycieli (19 filii w kraju). Organizowano w nim: studia przedmiotowo-metodyczne dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkole, studia podyplomowe organizacji i zarządzania oświatą oraz studia podyplomowe dla wizytatorów o tematyce wizytacji szkoły.

Obecnie studia podyplomowe cechuje duża, podobnie jak poprzednie formy pracy szkół wyższych na rzecz środowiska pozauczelnianego, dynamika rozwoju. Widać to zarówno w sferze ilościowej, jak i jakościowej. Organizuje je coraz więcej uczelni (przybywa organizujących je szkół wyższych). Wzrasta stopniowo

¹ J. Pólturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994, s. 143–159.

liczba tych studiów oraz szybko podnosi się liczba słuchaczy, a co za tym idzie także absolwentów. Rozwój zaś jakościowy wyraża się w różnicowaniu studiów co do profilu i kierunków kształcenia, oryginalności przygotowywanych i realizowanych w nich programów, a także rozszerzaniu i różnicowaniu oraz ubogacaniu form pracy, doskonaleniu metodyki i unowocześnianiu organizacji zajęć, a przez to także podnoszeniu poziomu kształcenia.

Aktualnie studia podyplomowe organizowane są przez wszystkie rodzaje szkół wyższych: uniwersytety, wyższe szkoły ekonomiczne, wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły techniczne, uczelnie rolnicze, artystyczne, teologiczne, akademie wychowania fizycznego, szkoły wyższe resortu obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji. Organizują zarówno szkoły wyższe państwowe, jak i – coraz częściej – prywatne. Oprócz szkół wyższych studia podyplomowe organizowane są przez – doświadczone w tej działalności – Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego, placówki naukowe Polskiej Akademii Nauk oraz instytuty naukowo-badawcze. W ostatnich latach znacząco w organizowanie tych studiów na terenie naszego kraju włączyła się Unia Europejska. Finansuje je w zakresie Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach programu Kapitał Ludzki. Pojawienie się tego organizatora studiów podyplomowych to niewątpliwie znak zacieśniającej się integracji europejskiej. Według materiałów sprawozdawczych nadesłanych do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2013 r. studia podyplomowe prowadzone były w 204 szkołach wyższych (tj. 46,5% ogółu) naszego kraju (na ogólną ilość 444 uczelni w Polsce)². Realizowanych w nich jest od kilku do kilkudziesięciu studiów w roku. Przykładowo podać warto, że np. zlokalizowana w centrum Warszawy Wszechnica Polska zorganizowała 16 studiów podyplomowych różnych specjalności³, zaś Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim zaproponowała potencjalnym słuchaczom 21 takich studiów⁴, a wiadomo, że nie są to najwięksi potentaci w organizowaniu tego typu studiów w kraju. Organizują je nie tylko uczelnie świeckie, ale i kościelne. Przykładem Collegium Bobolanum w Warszawie, gdzie w latach 2015–2016 zorganizowano 3 „pogłębione” w treści studia podyplomowe (np. Podyplomowe Studia Duchowości, Podyplomowe Studia dla Nauczycieli Etyki oraz tzw. Otwarte Studium Akademickie)⁵.

Lokalizowanie studiów podyplomowych głównie w szkołach wyższych jest uzasadnione. Mają one sporą kadrę profesorską i największe doświadczenia z zakresie

² Perspektywa uczenia się przez całe życie. Warszawa, sierpień 2013 r. (raport powielony). S. 56 (wykres 10)

³ Studia podyplomowe. Wszechnica Polska. Szkoła Wyższa w Warszawie. Informacje i zapiski, brw.

⁴ „Wprzód wiedza, potem dyplom”, „Semper in altum”, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Św., Folder informacyjny, brw.

⁵ Papieski Wydział Teologiczny w Warszawie. Sekcja św. Andrzeja Boboli. Collegium Bobolanum. Foldery informacyjne poszczególnych studiów z lat 2015–2016.

kształcenia, także ludzi dorosłych. Przez studia podyplomowe są rozszerzeniem i wydłużeniem pracy szkół wyższych. Pracownicy uczelni wyższych, nauczając na nich, przynajmniej z grubsza dowiadują się, czego nauczyli swoich wychowanków na poprzednich studiach oraz podejmują trafniejsze decyzje co do tego, czego teraz uczyć swoich dawniejszych absolwentów. W ich przypadku realizuje się sprawdzone hasło „kto kształci, ten niech dokszałca. Jakie kształcenie, takie doskonalenie”.

W roku akademickim 2013/2014 na studiach podyplomowych w naszym kraju uczyło się 163 628 osób⁶. Z tego 99 145 pobierało naukę w uczelniach publicznych, a 64 474 w szkołach wyższych niepublicznych. Podobnie jak w przypadku studiów wyższych, wśród słuchaczy dominują kobiety. W wymienionym 2013/2014 r. było ich na tych studiach 113 436, co stanowiło 69,33% ogółu słuchaczy. Identycznie układają się proporcje absolwentów tych studiów płci obojga. W roku akademickim 2013/2014 ukończyły je 135 932 osoby, wśród których było 94 161 kobiet stanowiących 69,27% ogółu absolwentów. Wskaźnik feminizacji tych studiów jest wyższy w przypadku uczelni niepublicznych. O ile w szkołach wyższych publicznych stanowi 63,63%, to w uczelniach niepublicznych osiąga 78,09% ogółu słuchaczy, co zdaje się jest następstwem sporej feminizacji kadr z wyższym wykształceniem w środowiskach lokalnych, gdzie przeważnie działają niestacjonarne szkoły wyższe. Spośród szkół wyższych nadal najliczniejszymi organizatorami studiów podyplomowych są wyższe szkoły ekonomiczne (także niestacjonarne), uniwersytety, wyższe szkoły techniczne i akademie pedagogiczne. Spośród organizatorów innych – Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego z liczbą 32 082 słuchaczy.

O tym, kto uczy się na tych studiach, jaka jest motywacja uczących się do podejmowania na nich studiów, jak przebiega inicjowany przez nie proces uczenia się zapisanych na nie słuchaczy i jakie funkcje pełnią te studia autor zamierza poinformować w niniejszym opracowaniu. Powstało ono z badań (ogółu) słuchaczy 17 studiów podyplomowych zorganizowanych na kierunkach humanistycznych w trzech szkołach wyższych Krakowa: Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Pedagogicznym i Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego. Badania zostały zrealizowane technikami: wywiadu oraz obserwacji sposobu zachowania się słuchaczy tych studiów w różnych sytuacjach składających się na proces studiowania. Przeprowadzono je z 315 słuchaczami kończącymi (ostatni semestr) te studia.

Wymienione badania wykazały, że poza nielicznymi wyjątkami osób bardzo młodych i słuchaczy „znacznie starszych”, na studiach podyplomowych uczą się w zasadzie ludzie młodzi w wieku od 25 do 40 lat. Dominują wśród nich absolwenci studiów licencjackich (57,2% ogółu) i pełnych wyższych (39,4%), chociaż trafiają się wśród nich także osoby z wykształceniem średnim (3,4%). Wyraźnie dominują

⁶ GUS: Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r. Warszawa 2014, s. 159.

wśród słuchaczy tych studiów osoby pracujące w różnych branżach, w tym także posiadacze własnych firm i organizatorzy prywatnej działalności gospodarczej oraz usługowej. Coraz częściej też pojawiają się na tych studiach osoby bezrobotne, traktujące je jako szansę na uzyskanie kwalifikacji i uprawnień do wykonywania nowego zawodu. Nierzadko na studia te zapisują się również osoby z ostatniego roku studiów magisterskich (stacjonarnych i niestacjonarnych), doktoranci różnych specjalności, aplikanci (głównie aplikacja radcowska i sądowa), a także osoby niekiedy już uczące się na innych studiach podyplomowych. Wpisywanie się tych ostatnich na kolejne studia podyplomowe zdaje się być niewątpliwie aktem odwagi. Pociąga ono za sobą konieczność uporania się z dodatkowymi sporymi obowiązkami dydaktycznymi.

Warto wspomnieć, że dla niektórych słuchaczy interesujące nas tutaj studia podyplomowe nie są jedynymi studiami tego typu, na których się uczą. Niektórzy z nich ukończyli ich już po kilka, i myślą w przyszłości o wyborze następnych studiów tego typu, co sygnalizuje pojawienie się (także) na studiach podyplomowych zjawiska „wiecznego” słuchacza.

Motywacja podejmowania nauki

Zagadnienie motywacji wpisania się na studia podyplomowe i rozpoczęcia na nich nauki jest złożone i w związku z tym każda próba jego omówienia grozi uproszczeniem wielowymiarowości tego zjawiska. Łatwo w jego analizie dostrzec trzy jego wymiary (albo obszary). Pierwszy to motywy decyzji o rozpoczęciu i kontynuowaniu nauki. Drugi obszar to motywy wyboru miejsca studiowania i tej, a nie innej uczelni. Wymiar trzeci to motyw wyboru tego, a nie innego kierunku studiów.

A. Motywy rozpoczęcia i kontynuowania studiów

W rozległej i niewątpliwie silnej motywacji rozpoczęcia i kontynuowania studiów podyplomowych łatwo dostrzec trzy, tradycyjnie wydzielane, grupy motywów.

a) motywy użyteczne

Motywy użyteczne zdecydowanie dominują w przypadku podjęcia nauki na studiach podyplomowych. Są one bezpośrednio związane z pracą zawodową. Niejako w ich cieniu zostają motywy zaliczane do dwu innych grup: intelektualne i społeczne.

Najmocniej wśród nich eksponuje się zamiar uzupełnienia („dopełnienia”), poszerzenia i aktualizacji zdobytych wcześniej (najczęściej na studiach wyższych) kwalifikacji (wiedza i umiejętności zawodowe), a także utrzymania na odpowiednim poziomie („nie zapomnieć”) tych kwalifikacji, a przez to umocnić swoją pozycję na zmieniającym się, a niekiedy i zagrożonym rynku pracy. Popatrzmy na relacje badanych na ten temat:

- Chcę być w przyszłości elastyczna na rynku pracy i mieć wiedzę z różnych zakresów. Z tego powodu podjęłam już, prawie równocześnie, drugie studia podyplomowe (z zakresu BHP) w AGH (4)⁷.
- Chcę zdobyć dodatkową wiedzę jak i poszerzyć swoje umiejętności zawodowe. Ten kierunek studiów mi to zapewni i da dodatkowe możliwości wykonywania pracy (34).
- Posiadam wykształcenie humanistyczne. Pragnę je rozszerzyć (i uzupełnić) o zagadnienia finansów i ekonomii, które przydają się niezależnie od zawodu (50).
- Zdobyć dodatkowe kwalifikacje zawodowych da mi przewagę na rynku pracy, poszerzy zakres stanowisk, na których będę mogła pracować (62).
- Profil studiów jest zgodny z moim dotychczasowym wykształceniem. Do nauki na nich nakłoniła mnie potrzeba uaktualnienia, poszerzenia wiedzy na wypadek konieczności zmiany pracy (69).
- Już minął pewien czas od ukończenia studiów wyższych. Chciałem zaktualizować kwalifikacje (77).
- Chcę utrzymania kwalifikacji. Nadto, będąc na urlopie wychowawczym, nie chciałam tracić kontaktu z nauką i z ludźmi (136).
- Pragnę przez studia podyplomowe zdobyć wiadomości i doświadczenie, których nie dały mi studia magisterskie (162).
- Chcę poszerzenia wiedzy po kilku latach przerwy w nauce. Trening umysłu (294).

Uzupełnienia o nowe treści i umiejętności zawodowe wymagane na rynku pracy, wykreowane zostały przez postęp techniczny, technologiczny i organizacyjny, których nie było w czasie odbywania studiów przez obecnych słuchaczy studiów podyplomowych i których w związku z tym nie przyswoili sobie na studiach. Można rzec, że są to treści i umiejętności, których uczący się obecnie na studiach podyplomowych nie poznali na odbytych wcześniej studiach wyższych, a ich znajomości wymaga od nich zmieniające się stanowisko pracy. Czynią to po to, by mieć świadomość dobrego przygotowania do pracy, osiągać pewność co do konkurencyjności i swojej wartości, a nade wszystko wykonywać pracę na poziomie wymagań współczesnej im technologii i organizacji pracy, a także uzyskać korzystną opinię pracodawców przy różnego rodzaju (coraz częstszych) ocenach i ewaluacji uzyskanego wykształcenia. Ta grupa motywów jest niewątpliwie następstwem przekonania czy doświadczenia naszych badanych, że współczesny rynek pracy stawia pracownikowi bardzo duże wymagania kwalifikacyjne. W związku z tym nawet u osób zatrudnionych narasta obawa o zachowanie stanowiska pracy, jeśli nie będą stale troszczyć się o poziom swoich kwalifikacji. Niepokój ten doskwiera szczególnie osobom, które z różnych powodów (macierzyństwo, urlop zdrowotny, wyjazd zagraniczny) miały przez jakiś czas przerwę w pracy zawodowej.

⁷ W nawiasie numer protokołu wywiadu (badanego słuchacza).

Z tym wiąże się następny motyw podejmowania nauki na studiach podyplomowych: możliwość uzyskania lepszej pracy i zajęcie bardziej znaczącej pozycji w strukturze społecznej zakładu pracy, awansu stanowiskowego i finansowego w miejscu pracy, stania się bardziej konkurencyjnym w różnych sytuacjach polityki kadrowej zakładu pracy. Elementem tego awansu ma być nie tylko wyższe stanowisko, ale także przejście do lepszej grupy wynagrodzenia (uposażeniowej). Nauka na studiach podyplomowych to szansa na lepsze wynagrodzenie w pracy, a tym samym, poprawę sytuacji materialnej. Oto jak respondenci werbalizują oddziaływanie tego motywu:

- Nadzieja na awans w pracy, przesunięcie na inną pozycję, na dodatkowe środki finansowe (79);
- Lepsza praca, awans (122);
- Po podniesieniu poziomu kwalifikacji mam możliwość podjęcia pracy na innym, lepszym stanowisku (157);
- Te studia to możliwość kontynuowania rozwoju osobistego i nadzieja na uzyskanie (w pracy) dodatkowych uprawnień (299);
- Chcę kontynuować rozwój zawodowy i intelektualny oraz (dojść) do zwiększenia wypłaty (302).

Bardzo mocnym motywem leżącym u źródeł decyzji o podjęciu kształcenia na studiach podyplomowych stała się możliwość uzyskania uprawnień do wykonywania nowego zawodu, np. nauczyciela (różnych przedmiotów) w szkołach zawodowych oraz ośrodkach (centrach) doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Jest to dla badanych równoznaczne z rozszerzeniem możliwości zawodowych, a więc szansa na zdobycie nowej pracy, często lepszej i bardziej popłatnej, co jest także równoznaczne z poprawą warunków materialnych. Poznajmy, jak oni sami werbalizują ten motyw:

- Ministerstwo wymagało ode mnie ukończenia studiów podyplomowych, bym mogła zostać trenerem (coachem) (14);
- Konieczność zdobycia dodatkowych kwalifikacji z bhp niezbędnych do prowadzenia szkoleń w firmie, w której pracuję. Kwalifikacje te są niezbędne, by prowadzić cykl dobrze wynagradzanych szkoleń (142);
- Możliwość uzyskania uprawnień do dodatkowej pracy, a przez to zwiększenie dochodów (236);
- Uzyskanie dodatkowych kwalifikacji, a przez to zwiększenie możliwości dodatkowej pracy. Poprawa mojej konkurencyjności na rynku pracy (264);
- Ukończenie tych studiów i dyplom upoważnia mnie do prowadzenia kursów dla pracowników w mojej firmie (296).

Warto przy tym zaznaczyć, że większość badanych, u których dominował ten motyw wyboru studiów myśli o wykonywaniu pracy nauczycielskiej i szkoleniowej (kształcenie i doksztalcanie dorosłych) dodatkowo obok realizacji swojego obecnego zawodu i trwania w dotychczasowej pracy. U części z nich obudziła

się, co – jak się wydaje przychodzi z wiekiem i wzrostem poziomu doświadczenia zawodowego – wyraźna potrzeba przekazania swojej wiedzy i doświadczenia zawodowego osobom młodszym, dowodząca tego, że mogą z nich być doskonali nauczyciele, szkoleniowcy i zawodowi doradcy. Potrzeby tego kształcenia tworzy życie, a konkretnie postęp techniczny i organizacyjny, a więc będąca ich następstwem zmiana treści pracy zawodowej.

Dla pewnej części badanych decyzja o podjęciu studiów podyplomowych wpływa z lęku i obawy o utratę wykonywanej pracy zawodowej i możliwości popadnięcia w bezrobocie. Obserwują oni restrukturyzację naszej gospodarki, upadanie i likwidowanie wielu instytucji oraz widzą skutki popadania ludzi w bezrobocie, tragiczne zwłaszcza dla osób wykształconych i jeszcze sprawnych pod względem umysłowym i fizycznym, z dużym doświadczeniem zawodowym. Czując niepewność swoich instytucji i stanowisk pracy, starają się tej katastrofie zapobiec przez przekwalifikowanie się. Przez zdobywanie „alternatywne” nowych kwalifikacji w postaci uprawnień do wykonywania zawodu nauczycielskiego i to w specjalnościach często deficytowych oraz dopiero kreujących się („nadchodzących”), czyli niewątpliwie przyszłościowych (takie bowiem studia podyplomowe zorganizowano w szkołach wyższych, gdzie realizowano omawiane badania). Nowe kwalifikacje to alternatywa na wypadek utraty obecnie wykonywanej pracy, to strategia przeciwdziałania zagrożeniu bezrobociem. O celu swoich edukacyjnych planów mówili oni w następujący sposób:

- Zdobycie nowych kwalifikacji na wypadek konieczności zmiany pracy (69);
- Widmo zagrożenia utraty dotychczasowej pracy (zatrudnienia). Studia te otwierają większe możliwości w znalezieniu pracy (73);
- Czuję, że kiedy trzeba, by zmienić pracę, to po tych studiach mam alternatywę. Jestem spokojniejsza. Życie niesie wiele niespodzianek. Trzeba być „czujnym” i rozwijać się ustawicznie (2);
- Przede wszystkim uzyskanie alternatywy zawodowej do obecnie zajmowanej (131);
- Chęć posiadania alternatywy do obecnego zawodu i zajęcia. W przyszłości zamierzam zmienić zajęcie zawodowe (253);
- Lepsze stanowisko pracy, możliwość większych zarobków (154);
- Uzyskam możliwość wykonywania dodatkowej pracy. Studia te spowodują, iż nie zostanę bezrobotnym (264).

Znaczna część osób zdecydowała się na studia podyplomowe z myślą o zmianie obecnej pracy. Z pracy tej są z różnych powodów niezadowoleni: nietrafnego wyboru studiów, a następnie pracy, której dzisiaj nie akceptują, niezadowolenia z charakteru (monotonia, złe warunki akustyczne) i warunków (niskie uposażenie, niekorzystne środowisko społeczne, daleki dojazd, niedogodna pora) pracy, braku możliwości rozwoju zawodowego i awansu zawodowego i in. Zapoznajmy się i tym razem z ich relacją na ten temat:

- Zależy mi na ukończeniu tych studiów i znalezieniu nowej pracy (15);
- Uważam, że te studia dadzą mi możliwość znalezienia nowej pracy (58);
- Chcę podjąć inną pracę, bo w obecnej bardzo mało zarabiam. Chciałabym uczyć w szkole (62);
- Chęć doskonalenia, a w konsekwencji znalezienia odpowiedniej pracy (w innym zawodzie) (120);
- Nadzieja na lepszą pracę (124);
- Możliwość zmiany pracy celem polepszenia statusu materialnego (139);
- Przez rozszerzenie wiadomości i uzyskanie uprawnień możliwość zmiany zatrudnienia (283);
- Przez te studia pojawiły się u mnie nowe możliwości zawodowe. U dotychczasowego pracodawcy brak było możliwości rozwoju (305).

Takie osoby podjęły studia podyplomowe z myślą o przekwalifikowaniu się i przeniesieniu do korzystniejszej dla nich pracy tak co do jej treści jak i warunków. Dla nich studia podyplomowe to szansa na uzyskanie pracy, to poważny atut w staraniach o pracę.

Dla pewnej części osób studia podyplomowe to korekta „nietrafionego” wyboru studiów wyższych i nadzieja na kompensatę związanego z tym niepowodzenia zawodowego. To niezadowolenie ze swojego wyuczonego i wykonywanego zawodu budzi wprawdzie niepokój, ale jest następstwem dość dzisiaj wyraźnej a naturalnej niezgodności wyboru przez młodych ludzi kierunku kształcenia w szkole wyższej z potrzebami rynku pracy. Kandydaci na studia wyższe z reguły wybierają kierunek studiów kierując się głównie własnymi zainteresowaniami i to niejednokrotnie „sezonowymi”, a nie potrzebami (zmieniającego się często) rynku pracy. Wskutek tego tuż po studiach popadają w bezrobocie bądź podejmują taką pracę, jaka jest możliwa do uzyskania, z której są od samego początku niezadowoleni. Z tego powodu, wybierając się na studia podyplomowe traktują je jako nadzieję na przekwalifikowanie się, korektę obranego wcześniej kierunku kształcenia i zmianę pracy. Są one dla nich także szansą na identyfikację z nowym zawodem. Poznajmy ich relację na ten temat:

- W młodości chciałam być nauczycielką. Drogi mojej edukacji potoczyły się w innym kierunku. Wykonuję zawód pielęgniarki, Chętnie podejmę pracę w zawodzie nauczycielki (19);
- Niezadowolenie z pracy, chęć przekwalifikowania się (38);
- Po studiach ekonomicznych czułam niedosyt. Trzeba było wybrać pedagogikę (48);
- Tu jest perspektywa ciekawej pracy, możliwości rozwoju (65);
- Pozwalają na dodatkowe zatrudnienie w innej branży niż obecnie pracuję (urzędnik) (74);
- Chcę zmienić kierunek pracy, przekwalifikować się (82);
- Chcę zmiany profilu zawodowego (116);
- Te studia stwarzają możliwość przekwalifikowania się (308).

Niewielka część słuchaczy studiów podyplomowych zapisała się na nie w nadziei na uzyskanie pracy. Sygnalizowały one o tym zamiarze w następujący sposób

- Chciałam poszerzyć umiejętności zawodowe. Da mi to dodatkowe możliwości znalezienia pracy (34);
- Chcę znaleźć pracę w zawodzie nauczycielskim (60);
- Mam problem ze znalezieniem pracy po studiach (285);
- Otwarcie możliwości przekwalifikowania się (308).

Łatwo ustalić, że tak zmotywowane są osoby bezrobotne (niedawno ukończyły studia i rozpoczęły ubiegać się o pracę), słuchacze jeszcze studiujący na studiach magisterskich (nie powinni się znaleźć na tych – niewątpliwie trudnych – studiach z powodu sporych obciążeń zajęciami i obowiązkami na studiach magisterskich), a także doktoranci (też te same zastrzeżenia, co do zasadności przyjmowania ich na studia podyplomowe). Wszyscy oni podjęli decyzję o zapisaniu się na studia podyplomowe w nadziei na przygotowanie, które ułatwi im uzyskanie stosownej pracy zawodowej. Ukończenie tych studiów to – ich zdaniem – atut w uzyskaniu takiej pracy.

b) motywy intelektualne

Spora część badanych osób podjęła studia pod wpływem motywów intelektualnych. Zakres tych motywów jest również rozległy. Jedni podjęli te studia z powodu zainteresowania różnymi dziedzinami wiedzy poznawanymi na tych studiach. Inni – odczuwanej potrzeby zdobywania nowej i poszerzenia dawniej zdobytej (a przynajmniej „nietracenia kontaktu z nią”) wiedzy, następni – świadomości konieczności rozwoju własnej osobowości, zamiłowania do uczenia się i samokształcenia. Jeszcze inni uczynili ten krok z potrzeby stałego kontaktu z wiedzą, utrzymania posiadanego poziomu sprawności umysłowych i wprawy w uczeniu się. Niektórzy także z przekonania o konieczności nieprzerwanego uczenia się i ciągłego „treningu” umysłu itp. Przedstawiciele tej grupy motywacyjnej traktują edukację jako uniwersalną wartość, jako strategię, przy pomocy której można zrealizować swoje cele i zamierzenia.

Motywy te występują u dużej liczby osób rozpoczynających naukę na studiach podyplomowych, ale są „mechanizmami” dodatkowymi, niejako „wspierającymi” motywy użyteczne (lokalizujące się jako główne), a dodającymi swoistego kolorytu i emocji tym studiom. Zacytujmy i tym razem kilka wypowiedzi naszych respondentów:

- Poszerzenie wiedzy, ambicja obcowania z nauką, chęć kontaktu z kręgiem ludzi wykształconych (145);
- Po prostu lubię klimat studiów (146);
- Chęć kontynuowania nauki (po studiach II stopnia), chęć poznania nowych zagadnień, ambicja podniesienia poziomu swoich kompetencji (149);
- Chęć poznania nowych zagadnień (150);
- Koledzy dziwią się mojej decyzji, że zdobywam nową wiedzę i to mimo dobrej pracy, gdzie nie muszę się już poprawiać (151);

- Chęć dalszego uczenia się, poszerzenia horyzontów umysłowych (250);
- Lubię się uczyć, zaspokojenie zapału do dalszej nauki (255);
- „Trening umysłu” po kilku latach przerwy w nauce (294).

c) motywy społeczne

Oprócz wyżej wymienionych, u znacznej części osób decydujących się na studia podyplomowe źródłem ich postanowienia były motywy społeczne, tj. zamiar osiągnięcia określonych korzyści z reguły natury psychologicznej, dość niekiedy odległych od interesu „czysto” zawodowego. Te korzyści to poznanie nowych (z reguły „interesujących” i „ciekawych”) ludzi w postaci profesorów i słuchaczy, nawiązanie z nimi kontaktu i zaprzyjaźnienie się, wejście w ich krąg. Mówiąc nieco inaczej – zaspokojenie potrzeby kontaktu z ludźmi wykształconymi i aktywnymi umysłowo. Oto jak relacjonują to nasi respondenci:

- Chęć obcowania z nauką, zamiar kontaktu z ludźmi wykształconymi (145);
- Studia te to także sposób na wartościowe zajęcie czasu wolnego (150);
- To pożyteczne spędzenie czasu wolnego (157);
- Na studia poszłam, by przedłużyć swoją żywotność, poznać nowych ludzi (250);
- To okazja do wyrwania się z dotychczasowego środowiska (256);
- Poznanie nowych, interesujących ludzi nauki (294).

Motywy społeczne też należą do drugorzędnych, wyraźnie ukrytych wśród dominujących nad nimi motywami utylitarnymi, ale mimo to nie można ich nie dostrzegać i obniżać ich wartości. Świadczą one o rozległości funkcji studiów podyplomowych, daleko niekiedy sięgających poza tradycyjne efekty zawodowe. Słuchacze kierujący się tymi motywami traktują studia podyplomowe jako okazję do spotkania z innymi (na ogół „ciekawymi”) ludźmi. Zapisanie się na studia to dla pewnej liczby podejmujących taką decyzję nadzieja na wyjście z nieciekawego do tej pory środowiska rodziny, pracy i kręgu lokalnego w środowisko bardziej intelektualne i o wyższej kulturze bycia, to „usadowienie” się – przynajmniej czasowe – w lepszym środowisku kulturowym. Badani dobrze wiedzą, że studia podyplomowe to szansa na kontakt z lepszymi, bo wykształconymi i kulturalnymi ludźmi. Pewna część osób zaliczonych do tej kategorii motywacyjnej podjęła studia z myślą o ponownym doświadczeniu klimatu studiowania („klimatu studiów”). Jeszcze inni weszli na drogę studiów w nadziei na pożyteczne spędzenie czasu wolnego.

Oryginalną część słuchaczy studiów podyplomowych stanowią osoby, które zdecydowały się na te studia z potrzeby niesienia pomocy, a nawet służenia innym w postaci zamiaru przekazania swojej wiedzy i doświadczenia, podzielenia się swym doświadczeniem z młodszym pokoleniem pracowników, sukcesorom zawodowym. Wstępując na te studia uznali, że poznanie tajników wiedzy z zakresu teorii nauczania i wychowania to dobry sposób na opanowanie pedagogicznej drogi pomagania innym. Taką bowiem formą pomocy jest kształcenie i dokształcanie

zawodowe realizowane przez odpowiednio przygotowane kadry, w tym także w toku nauczania na studiach podyplomowych.

B) Motywy wyboru uczelni jako miejsca studiowania

Ogólną wiedzę o studiach podyplomowych powiększa także poznanie motywów wyboru miejsca odbywania tych studiów, tj. wyboru tej a nie innej szkoły wyższej. I o tym elemencie studiów podyplomowych decyduje cały kompleks motywów.

W przypadku sporej części naszych badanych o wyborze uczelni jako miejsca studiów podyplomowych zadecydowała nieodpłatność za studia. Wymienione uczelnie w kilku przypadkach uzyskały środki finansowe na uruchomienie studiów podyplomowych ze środków unijnych (Europejskiego Funduszu...) i w związku z tym zaoferowały potencjalnym kandydatom studia bez opłaty czesnego („za darmo”). Ta możliwość spowodowała skierowanie się do nich większości tych słuchaczy, których na „odpłatne” studia podyplomowe na razie nie stać. Dla nich możliwość skorzystania z „darmowego” uczenia stała się głównym motywem wyboru miejsca (uczelni) tych studów. Bez takiej „okazji” część uczących się na studiach podyplomowych skierowałyby się do innego miejsca realizacji tych studiów. Badani pytani o motyw wyboru uczelni odpowiadali o tym w następujący sposób:

- Obecne finanse nie pozwalają mi na podjęcie nauki na płatnych studiach podyplomowych, więc wybrałem te dofinansowane ze środków Unii Europejskiej (1);
- Głównym powodem było to, że studia są bezpłatne. Na uczelni, na której obecnie pracuję opłata za studia o podobnym profilu to 4000 zł (96);
- Uczelnią zaoferowała studia podyplomowe współfinansowane z Unii Europejskiej. We własnym zakresie nie mogłabym pokryć kosztów tej nauki (99);
- Aby nie uszczuplać budżetu domowego, istotny dla mnie był wybór kierunku dofinansowanego ze środków unijnych;
- Tutaj mam możliwość uzyskania uprawnień nauczyciela BHP za darmo, a inspektora BHP – taniej jak na innych uczelniach (130);
- Studia bezpłatne. Gdyby były płatne w obecnej mojej sytuacji finansowej byłyby nieosiągalne (163).

Tak wypowiadający się to z reguły osoby młode, rozpoczynające pracę, zagospodarowujące się („na dorobku”) i rozwijające życie rodzinne, a więc o sporych wydatkach, co niewątpliwie niekorzystnie odbija się na kształceniu, jeśli ma ono być realizowane z ich budżetu. W bogatych krajach sprawy te zostały rozwiązane na ogół z korzyścią dla tego pokolenia uczących i doksztalających się. Cytowane wypowiedzi, wskazują nie tylko na to, w jakim stopniu decyzja o podjęciu studiów podyplomowych i miejscu kształcenia się na tych studiach zależy od sytuacji materialnej potencjalnych kandydatów na nie. Nasuwa ona także wniosek (czy postulat) o konieczności w naszym kraju finansowania kształcenia, doksztalania i doskonalenia wielu młodych ludzi przez zakłady pracy, stowarzyszenie społeczne i związku zawodowe, a może i samorząd lokalny.

Dokładnie 23,0% badanej populacji przy wyborze miejsca studiów podyplomowych kierowała się dobrą opinią („renomą”) o uczelni. Opinię taką wyrażały osoby wcześniej w niej studiujące (studia magisterskie), które pochwalając uczelnię zdecydowały się do kontynuowania w niej studiów podyplomowych. Ich przykład, a także wyrażanie dobrej opinii o niej z reguły skutecznie zachęcały do podjęcia studiów także absolwentów innych uczelni. Ta dobra opinia, formowana także przez absolwentów studiów wcześniejszych, dotyczyła warunków lokalowych uczelni, wyposażenia jej w sprzęt (urządzenie sal wykładowych i pracowni, wyposażenie biblioteki), kadry nauczającej (przygotowanie naukowe i merytoryczne, życzliwa postawa wobec studentów), przyjaznej dla słuchaczy organizacji procesu dydaktycznego („otwarta współpraca kadry ze studentami w czasie zajęć”).

Trzecim w kolejności motywem wyboru miejsca studiów podyplomowych jest zafascynowanie się atrakcyjną ofertą studiów zaproponowanych przez uczelnię. Owa atrakcyjność wyraża się w oryginalności (niepowtarzalności) treści oferowanych studiów, ich społecznej przydatności, zgodności programu studiów z zainteresowaniami intelektualnymi i potrzebami zawodowymi kandydatów na studia. Zalety te jako uwarunkowanie decyzji o wyborze miejsca (uczelni) studiów wystąpiły u 22,4% ogółu studiujących.

Niewielka część, bo stanowiąca 15% ogółu słuchaczy studiów podyplomowych kierowała się przy wyborze miejsca tych studiów także bliską odległością do uczelni. Wiedzieli oni przed rozpoczęciem tych studiów, że duża odległość od miejsca studiowania wymaga dodatkowych nakładów na dojazd do miejsca studiów, czasu na ten dojazd tak niejednokrotnie potrzebnego na naukę i powoduje zmęczenie. By tego uniknąć wybierali naukę w szkole wyższej, w miarę możliwości (nie lekceważąc innych kryteriów doboru tej uczelni) najbliższej położoną. Skwitował tę filozofię jeden (311) z badanych, mówiąc: „Wczesne wstawania, dwie godziny dojazdu w jedną stronę, koszty dojazdu samochodem. Spora odległość między miejscem zamieszkania a uczelnią zabiera czas i pieniądze. Trzeba studia wybierać znacznie bliżej”.

W przypadku kilku badanych osób (2,7% ogółu uczących się) o wyborze miejsca nauki zadecydowały różne inne elementy organizacyjne omawianych studiów takie jak: dobrze zredagowana i przystępnie podana informacja o studiach (w tym też w internecie), uproszczone procedury zapisu na studia, brak miejsca w innej uczelni, zaciekawienie (nieznaną do tej pory) uczelnią itp.

C) Motywy wyboru kierunku studiów

Trzeci wymiar motywacyjny nauki na studiach podyplomowych sprowadza się do pytania o motywy wyboru konkretnego kierunku tych studiów realizowanych w uczelni. I ta motywacja jest bardzo rozległa. Próba jej klasyfikacji prowadzi do wyodrębnienia i tym razem kilku motywów.

Najczęstszym motywem wyboru takiego, a nie innego kierunku studiów w przypadku naszych badanych są zainteresowania. Kierowało się (głównie) nimi przy podejmowaniu decyzji co do kierunku studiów 34,6% ogółu studiujących. O swojej decyzji w odpowiedzi na pytanie o jej źródło mówili w następujący sposób:

- Studia te wybrałam zgodnie w moimi zainteresowaniami oraz pracą zawodową, jaką wykonuję (w sektorze bezpieczeństwa) (90);
- Wybrałam ten kierunek (studiów), ponieważ interesuję się problematyką ochrony osób i mienia. Jest to fascynujące zagadnienie i bardzo aktualne (92);
- Mam zainteresowania w tym kierunku (116);
- Jest to kierunek bardzo mnie interesujący i dlatego go wybrałam (161);
- Atrakcyjność tego kierunku polega na zgodności jego treści (studiów) z moimi zainteresowaniami i pracą zawodową (232);
- Kierunek ten mnie interesuje (233);
- Jest to kierunek zgodny z moimi zainteresowaniami (308).

Spora (33,0% ogółu) część badanych dokonała wyboru określonego profilu treściowego studiów podyplomowych pod wpływem wcześniejszego kontaktu z określonymi treściami intelektualnymi, jaki miał miejsce podczas wcześniej odbytych studiów licencjackich i magisterskich. Zdecydowali się oni na określone studia podyplomowe z powodu częściowej znajomości opracowywanych na nich treści i w nadziei na kontynuowanie nauki w wybranym wcześniej kierunku studiów celem pogłębienia, poszerzenia, uzupełnienia i uwspółcześnienia zagadnień poznanych na studiach licencjackich i magisterskich. O decyzji swojej w omawianym zakresie wypowiadali się w następujący sposób:

- Kierunek jest przedłużeniem moich studiów magisterskich (57);
- Wcześniej ukończyłam studia z administracji. Kierunek ten jest uzupełnieniem i poszerzeniem (o znajomość wielu przepisów) moich wcześniejszych studiów (67);
- Profil tych studiów odpowiada i jest bliski mojemu wykształceniu (75);
- Jest pokrewny z dotychczasowym wykształceniem. A zatem może stanowić jego kontynuację i poszerzenie (109);
- Jest to kierunek, który stanowi dopełnienie moich studiów magisterskich (162);
- Ukończyłam studia z zakresu pracy socjalnej w UJ. Obrany kierunek studiów podyplomowych jest ich kontynuacją i pogłębieniem (170).

Jeśli teraz przyjąć za prawdziwą tezę, że interesujący nas badani tej grupy motywacyjnej wybrali kiedyś studia licencjackie i magisterskie pod wpływem zainteresowań, można uznać, że i ich należy (mimo że o tym nie wspominali) zaliczyć do osób, które na określony kierunek studiów wyższych kierowali się także (pośrednio) pod wpływem swoich zainteresowań. Te zainteresowania – zdaje się – nie pozostają bez wpływu na stosunek do obowiązków, jakie na słuchaczy nakładają studia podyplomowe. Chociaż wśród tak motywowanych osób są też słuchacze, którzy wybrali kierunek studiów podyplomowych zgodny z treścią

studiów magisterskich po to, by „ułatwić” sobie naukę na nich i przez ponowne poznawanie tego co już znają uniknąć trudu przyswajania nowych treści. Takie oczekiwania, chociaż rzadkie, dowodzą pojawiania się zjawisk patologicznych także w przypadku studiów podyplomowych.

Niewiele mniej osób od powyższej kategorii motywacyjnej obrało kierunek swoich studiów podyplomowych pod wpływem doświadczenia (i zamięłowania) wyniesionego z wykonywanej pracy zawodowej i potrzeb edukacyjnych (tj. doskonalenia i doskonalenia zawodowego). Jedni uczynili to z powodu zainteresowania i potrzeb edukacyjnych ukształtowanych w toku wykonywanej od lat pracy. Drudzy z powodu swoistego przymusu dostosowania swoich kwalifikacji do wymagań aktualnie wykonywanych czynności na stanowisku pracy. Ten motyw został w następujący sposób zasygnalizowany w ich wypowiedziach:

- Wcześniej zdobywałem doświadczenie w zakresie BHP, pracowałem jako technik w tym kierunku. Obecnie pracuję jako inspektor BHP i w związku z tym chcę uzupełnić swoje kwalifikacje (5);
- Kierunek ten jest zgodny z profilem wykonywanej przeze mnie pracy zawodowej i prowadzeniem już zajęć praktycznych z pielęgniarkami. Pragnę moje zajęcia udoskonalić i myślę, że te studia na to mi pozwolą (27);
- Wybrałem ten kierunek, ponieważ jest pokrewny z zawodem, który wykonuję (135);
- Od 30 lat pracuję z osobami niepełnosprawnymi, zarówno z dziećmi, młodzieżą, jak i dorosłymi. Z tego powodu kierunek ten jest mi bliski zawodowo i emocjonalnie (239);
- Jestem trenerem biznesu i dlatego (na tych studiach) chce uzyskać kwalifikacje i dyplom (313).

Sygnalizowane w tych wypowiedziach podobieństwo czy nawet pokrewieństwo wyboru studiów z wykonywaną pracą dowodzi funkcji kształcących i wychowawczych tej pracy. Dostarcza ona emocji oraz kształtuje zainteresowania i pasje wychodzące niejednokrotnie daleko poza te, które był w stanie uformować system formalnego kształcenia, którego wychowankami są nasi badani. Chociaż przyznać trzeba, że praca i wyniesione z niej doświadczenie niekiedy wpływają także negatywnie, wręcz odwrotnie do tutaj zaprezentowanego, na wybór kierunku kształcenia. Negatywne doświadczenia z tej pracy, złe w niej samopoczucie mobilizują do wybrania innego, odległego od niej kierunku studiów podyplomowych. Po to, by w przyszłości, dzięki tym studiom zmienić pracę. Takie zachowania – dostrzegane u kilku naszych badanych – to przykład (wspomnianej już) korekcyjnej, a nawet kompensacyjnej funkcji studiów podyplomowych.

Czwartą grupę motywacyjną kierujących swe działania w stronę określonych studiów podyplomowych stanowią osoby, które wybrały specjalność studiów ze względu na ich (dla nich) atrakcyjność. Kieruje się nią 21,1% ogółu naszych respondentów. Owa atrakcyjność to oryginalny – zdaniem wypowiadających się – ich

(„ciekawy”) program (np. dużo psychologii: ogólnej, rozwoju, pracy, zarządzania i biznesu), dobra kadra nauczających, dogodność organizacyjna studiów (zajęcia wyłącznie w dni weekendowe, dużo ćwiczeń i zajęć praktycznych), programowa i treściowa bliskość oczekiwań i bieżących potrzeb zawodowych uczących, niszowość i niepowtarzalność poznawanych zagadnień, a także ukierunkowanie ich treści na przyszłość i realizowany rozwój społeczno-gospodarczy. Ważnym elementem tej atrakcyjności jest świadomość zapotrzebowania społecznego na specjalistów, do których przygotowują studia, a co za tym idzie – spodziewanego, niemal natychmiast po ukończeniu tych studiów, znalezienie dobrej i satysfakcjonującej pracy.

W czasie badań dostrzeżono także inne motywy wyboru kierunku omawianych studiów podyplomowych. Były nimi motywy społeczne, takie jak namowa kolegi czy koleżanki, chęć towarzyszenia koleżance, która nieco wcześniej zdecydowała się na te studia. Następnie takie jak konieczność zmiany miejsca i rodzaju pracy ze względów rodzinnych, przymus spowodowany wymaganiami zakładu pracy, brak już miejsca na innych studiach w tej uczelni. Motywami tymi kierowało się wprawdzie niewiele (bo zaledwie 3,6% ogółu) badanych, ale dostrzeżenie motywu ich decyzji dopełnia naszą wiedzę o złożoności podstaw psychologicznych (a motywacyjnych w szczególności) studiów podyplomowych.

Analiza motywów kontynuowania studiów podyplomowych wskazuje na to, że rodzaj i siła motywacji do uczenia się są następstwem (wytworem) sytuacji, w jakiej znajduje się człowiek. Mówiąc inaczej – aktywność edukacyjna słuchacza decydującego się na studia podyplomowe wyraźnie warunkowana jest cechami jego położenia społecznego i materialnego.

Warunki odbywania nauki

Uczenie się na studiach podyplomowych i efekty tego procesu zależą, podobnie jak i w przypadku innych form kształcenia, od wielu okoliczności. One to tworzą określone środowisko podyplomowego uczenia się i w dużej mierze decydują o samopoczuciu uczącego się i efektach jego pracy. Elementami tych warunków są: sytuacja rodzinna i status materialny (mierzony np. sytuacją mieszkaniową), odległość miejsca zamieszkania słuchaczy od uczelni i sposób jej pokonywania przy dotarciu na zajęcia, wyposażenie w książki i pomoce dydaktyczne, warunki pracy zawodowej i stosunek otoczenia zawodowego do aktywności edukacyjnej słuchaczy i np. sytuacja rodzinna.

Jeśli idzie o miejsce zamieszkania, to ponad połowa (tj. 51,2% ogółu) uczących się na studiach podyplomowych mieszka w odległości do 50 km, co informuje, że przy normalnych warunkach pogodowych i komunikacyjnych winni oni dotrzeć na zajęcia w czasie do 1,5 godziny. Niewiele mniejsza część słuchaczy mieszka w odległości od 51 do 250 km (najdalej Sanok, Przemyśl i Zamość), co informuje, że na

dojazd na zajęcia (oczekując niekiedy na przesiadki i opóźnione środki lokomocji) przeznaczają od 1,5 do 5 godzin w jedną stronę. Najczęściej, tak jedni jak i drudzy, dojeżdżają na zajęcia samochodem (49,8%), uznając ten dojazd za najwygodniejszy i trwający najkrócej. Spora część (30,2% ogółu) głównie słuchaczy „miejscowych” – dojeżdża na zajęcia miejskimi środkami transportu (tramwaj, autobus MPK). Pozostali (23,1%) docierają na zajęcia z różnych miejscowości pociągiem, autobusem komunikacji międzymiastowej i popularnymi w Małopolsce mikrobusami. Przedstawiciele wszystkich tych grup (34,7% ogółu) napotykać w dotarciu na zajęcia nieco inne trudności. Część miejscowych i tych zamiejscowych, którzy dojeżdżają na zajęcia samochodami uskarża się (oprócz oczywiście skarg na złe warunki pogodowe zimą) na duży ruch samochodowy („korki”) na jezdni, częste remonty ulic i niespodziewane objazdy, a niekiedy i trudności w zaparkowaniu samochodu przy uczelni, zwłaszcza gdy dojeżdża do niej w ostatniej chwili. Dojeżdżający na zajęcia publicznymi, nierzadko przepełnionymi, środkami komunikacji uskarżają się na częste zmiany rozkładu jazdy tych środków (zwłaszcza pociągu), opóźnienia, nieodpowiednie skomunikowanie czasu przyjazdu i odjazdu tych pojazdów, wskutek czego zmierzający na zajęcia do uczelni długo oczekują na kolejny pojazd podczas przesiadki. Zmorą dla dojeżdżających są opóźnienia w przyjeździe do celu środków komunikacji, redukcja ilości przejazdów („kursów”) w dni wolne od pracy, zwłaszcza we wczesnych godzinach rannych, gdy słuchacze studiów podyplomowych docierają na zajęcia z odległych miejscowości oraz wieczorem, gdy z zajęć tych wracają. Takie utrudnienia dodatkowo zabierają czas podążającym na zajęcia, potęgują zmęczenie dojeżdżających i są przyczyną sporych niekiedy spóźnień na zajęcia.

Trzeba powiedzieć, że słuchacze studiów podyplomowych napotykać na przypomniane trudności stosunkowo szybko znajdują skuteczne sposoby pokonywania ich. Należą do nich: w pierwszym rzędzie – znacznie (by się nie spóźnić) wcześniejsze wyjeżdżanie rano z domu na zajęcia, umawianie się kilku osób co do (zbiorowego) dojazdu na uczelnię, przyjazd na zajęcia (o ile to możliwe) w przeddzień i zanocowanie w Krakowie w hotelu lub u znajomych. Następnie – sprawdzenie, prawie przed każdym wyjazdem na zajęcia, zmian rozkładu jazdy publicznych środków lokomocji (pociągu i autobusu), staranie się o urlop w zakładzie pracy, by w przeddzień (piątek) dojechać na zajęcia. Jedne z tych zabiegów skracają czas dojazdu na zajęcia, inne czynią ten dojazd (wyjazd zbiorowy samochodem) tańszym. W większości jednak przypadków organiczają niepotrzebne (szkodliwe dla procesu studiów) zmęczenie dojazdem na wykłady i ćwiczenia oraz praktykę. Posłuchajmy, co na temat tych pospolitych trudności i ich pokonywania mówią sami badani:

- Zmiany rozkładu jazdy PKP zmuszają mnie do podróżowania autem, co zwiększa koszty dojazdu. Trudności pokonuję więc, zmieniając środek transportu (26);
- Złe połączenia komunikacyjne. Muszę się (na 100 km) dwa razy przesiadać. W dodatku na ostatnim odcinku zmniejszono ilość linii tramwajowych do jednej.

- Z tego powodu przyjeżdżam do Krakowa już w piątek wieczorem. Mieszkam przez weekend w Krakowie. Wracam w niedzielę (65);
- Moja trudność to pokonanie drogi uczelnia – dom i z powrotem. Sposobem jej pokonania jest grupowy dojazd na zajęcia samochodem kolegi. To powoduje oszczędności czasu i pieniędzy (97);
 - Trudność wiąże się z dojazdem. Dojazd z Bielska Białej zajmuje mi dwie godziny w jedną stronę. By dojechać na uczelnię muszę się przesiadać kilkakrotnie. To zabiera czas. By sobie z tym poradzić wstaję bardzo wcześnie (160);
 - Pracuję w systemie 3-zmianowym. Gdy mi „wypada” praca nocna w piątek, muszę wziąć urlop, by na zajęcia zdążyć i nie być na nich zmęczonym (244);
 - Samochodem dojazd zły. Na drogach „korki” spowodowane ciągłymi remontami. To denerwuje. W przypadku autobusu brak wolnych miejsc. Z tego powodu z soboty na niedzielę staram się zamieszkać w hotelu (315).

Istotnym elementem warunków uczenia się na studiach podyplomowych jest wyposażenie słuchaczy w (majątek kulturalny) odpowiednie zasoby służące realizacji procesu uczenia się. Należą do nich książki i podręczniki, czasopisma fachowe, komputer z dostępem do sieci internetowej, materiały w formie cyfrowej i urządzenia techniczne do ich odtwarzania itp. Zdecydowana większość (82,9% ogółu) słuchaczy tych studiów szczyli się posiadaniem własnego komputera (stałego lub laptopa), a prawie połowa (47,2%) biblioteki fachowej (w tym także książek fachowych w formie cyfrowej). Znacznie natomiast mniej osób (17,0%) prenumeruje lub otrzymuje czasopisma fachowe z zakresu specjalności, która jest przedmiotem ich studiów. Niektórzy nabyli różnego typu programy specjalistyczne (np. prawnicze LEX i LEGALIS) ułatwiające zdobycie fachowych materiałów dydaktycznych. Nie napawa natomiast optymizmem wyposażenie mieszkań omawianych słuchaczy studiów podyplomowych w urządzenia służące pomnożeniu (drukarka, ksero) posiadanych materiałów dydaktycznych.

Nie wdając się w ocenę zasygnalizowanego stanu, wyposażenie mieszkań słuchaczy studiów podyplomowych w majątek kulturalny służący nauce na tych studiach wskazuje na spore zróżnicowanie słuchaczy w tym zakresie. Można ich pod tym względem podzielić na dwie grupy kontrastowe. Pierwszą – w ten majątek zasobną, co jest nie zawsze ich zasługą, ale także poprzedników, którzy ten majątek niekiedy od lat gromadzili bądź pracują w instytucji dobrze zaopatrzonej w elementy tego majątku. I drugą, złożoną w większości przypadków z ludzi młodych („na dorobku”), nierzadko przybyłych do obecnego miejsca zamieszkania (nie tylko do Krakowa) z innych miejscowości, niejednokrotnie niemających jeszcze własnego mieszkania (15,8%) – zastępuje je niewielki wynajęty pokój, która posiada bardzo skromny majątek tego typu ograniczający się zaledwie do kilku książek i przenośnego komputera (laptopa). Sytuację tę tak opisywali sami badani pytani o warunki uczenia się w domu. Zaczniemy od przedstawicieli kategorii pierwszej:

- Najwięcej czasu spędzam w gabinecie, który wyposażony jest w biurko, komputer, zbiór książek – literatura klasyczna i pozycje związane z zawodem medycznym (19), (pielęgniarka);
- Posiadam własny pokój, w którym znajdują się m.in. biurko, komputer oraz biblioteka składająca się z zakupionych przeze mnie książek, podręczników, kodeksów, leksykonów i słowników – około 200 pozycji (95);
- Posiadam pracownię komputerową, która jest miejscem nauki oraz pracy zawodowej. Wyposażona jest w stanowiska komputerowe i bibliotekę (czasopisma branżowe, książki dotyczące grafiki komputerowej i in.) (108);
- Mam swój komputer (bezprowadowy) z dostępem do internetu i drukarkę, bibliotekę gromadzoną przez wiele lat. Z domu rodzinnego wyniosłam kulturę czytania i gromadzenia książek z każdej dziedziny zainteresowań członków rodziny (132);
- Moje zasoby to biblioteka, komputer stacjonarny, laptop, drukarki, sprzęt biurowy. Mam duży zbiór książek w formie cyfrowej (213);
- Mam komputer stacjonarny z internetem, laptop, wielofunkcyjne urządzenia biurowe, fachowy księgozbiór z zakresu bezpieczeństwa – około 250 pozycji, prenumeruję 15 periodyków (246).

Nie jest trudno się domyśleć, że tę grupę tworzą słuchacze nieco starsi (pokolenie średnie) o ustabilizowanej pozycji rodzinnej, materialnej i zawodowej, nierzadko właściciele firm usługowych, z reguły poważnie zainteresowani poznaniem na studiach podyplomowych innowacji technicznych, technologicznych i organizacyjnych kwalifikujących się do wdrożenia w ich instytucjach i na ich stanowiskach pracy.

A teraz poznajmy relację przedstawicieli o bardzo skromnych zasobach pomocy do nauki:

- Gdy potrzebuję komputer, korzystam w wolnej chwili z niego w pracy (68);
- Mam tylko komputer. Brak dostępu do internetu. Parę książek, resztę pożyczam (139);
- Z racji małego mieszkania nie mam sprzętu do nauki. Muszę godzić życie rodzinne z chęcią nauki i czytania. Razem z żoną raz w miesiącu zakupimy jakąś książkę lub pomoc naukową. Tak tworzymy bibliotekę (253);
- Posiadam tylko laptop (298);
- Posiadam tylko laptop oraz materiały ze studiów i kilka zakupionych pomocy do nauki (305).

Taka jest sytuacja wielu najmłodszych słuchaczy studiów podyplomowych, zwłaszcza samodzielnie (bez wsparcia np. ze strony starszych członków rodziny) rozpoczynających pracę zawodową, niekiedy bezrobotnych, ludzi rozpoczynających życie rodzinne, mieszkających w skromnych pomieszczeniach, często przybyłych do obecnego miejsca zamieszkania z innej (najczęściej „gorszej” miejscowości). W tych warunkach podjęta przez nich nauka na studiach podyplomowych jest możliwa dzięki materiałom i innym formom pomocy ze strony uczelni, w której

realizują studia podyplomowe, a także korzystaniu z pomocy lokalnych bibliotek w miejscu zamieszkania i pracy. Ta pomoc dla studiujących ze strony pracowników różnych firm, a także członków rodziny i znajomych ukazuje jak wiele instytucji i osób ze środowiska lokalnego zaangażowanych jest w studia podyplomowe osób je kontynuujących. Od formy i poziomu tego zaangażowania zależą w dużej mierze powodzenie i efekty nauki na tych studiach.

Opisywana tutaj trudna sytuacja „najuboższych” słuchaczy zaczęła się nieco poprawiać w czasie kontynuowania studiów. Dzięki darom z uczelni i zakupom przybywało im książek i rozpoczynali tworzyć własne, z reguły specjalistyczne, biblioteki, przybywało nowego i nowoczesnego sprzętu służącego zdobywaniu informacji i kształceniu, pojawiły się stałe miejsca do nauki w domu. O zmianach tych, jako o funkcjach studiów podyplomowych, wspomnimy w innym miejscu.

Metodyka i organizacja uczenia się

Jednym z najważniejszych elementów w funkcjonowaniu studiów podyplomowych jest realizowany na nich proces uczenia się. W procesie tym pojmowanym jako intencjonalny i planowy ciąg powtarzających się czynności uczących się zmierzający do osiągnięcia przez nich zaplanowanych rezultatów w rozwoju określanych w celach poszczególnych studiów.

Szczegółowa analiza materiału zebranego w toku omawianych badań uzasadnia wyodrębnienie w obszarze organizacji i metodyki uczenia się dwu odrębnych kwestii. Pierwsza to metody uczenia się. Druga to zagadnienie struktury procesu uczenia się.

W teorii nauczania za metodę uczenia się zwykło się rozumieć: „wypróbowany układ czynności” uczących się „realizowanych świadomie w celu w celu spowodowania założonych zmian” w ich osobowości⁸. Jest zatem metoda sposobem pracy, w toku którego uczący się mają zdobyć określoną wiedzę, wyćwiczyć zaplanowane umiejętności oraz ukształtować potrzebne w życiu siły umysłowe (zwłaszcza poznawcze) i właściwości moralno-społeczne.

Badani przez nas słuchacze studiów podyplomowych stosują wiele metod uczenia się, w dodatku jako osoby będące już na ostatnim etapie akademickiego uczenia się, a więc doświadczony w realizacji procesu uczenia się skutecznie adaptują stosowane metody do okoliczności, w jakich realizowana jest edukacja. Umownie metody te podzielimy na słowne i praktyczne (działaniowe). W przypadku pierwszych źródłem wiedzy jest głównie słowo, jego walory komunikacyjne i edukacyjne. Należą do nich słuchanie (z reguły uważne) treści wykładów, ćwiczeń i seminariów, czytanie (książek, czasopism, treści aktów prawnych, stron

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 245.

internetowych, materiałów drukowanych otrzymanych od wykładowców, notatek własnych i sporządzonych przez inne osoby) – z reguły ciche, ale i niekiedy głośne, rozmowy i dyskusje z kolegami, profesorami, ekspertami, konsultantami i doradcami różnych specjalności. W większości przypadków są to metody „ekonomiczne”, gdyż umożliwiają uczącym się poznanie, w stosunkowo krótkim czasie za pomocą słowa żywego i pisanego dużych porcji treści.

Metody uczenia się zaliczone do grupy praktycznych (działaniowych) to: poszukiwanie, porządkowanie, klasyfikowanie, porównywanie, selekcjonowanie, a także wytwarzanie i powtarzanie wiadomości. Istotą ich jest dokonywanie różnych czynności intelektualnych na treściach przyswajanych w celu ukształtowania na ich podłożu określonych właściwości umysłu i osobowości moralno-społecznej. Analizując te metody, być może w kolejności angażowanego w nie wysiłku intelektualnego uczących się i czasu, jakiego wymaga ich zastosowanie, w pierwszej kolejności wymienić wypada przeglądanie. Polega ono na przeniknięciu wzrokiem określonych dokumentów (materiałów, notatek, otrzymanych do nauki materiałów, podręczników i zaleconych książek oraz publikacji) i dokonaniu umysłowego wglądu w ich treść oraz oszacowaniu ich zawartości. Słuchacze studiów podyplomowych stosują tę metodę głównie w dwu okresach swojej nauki. Pierwszy raz na początku, gdy planują intensywne uczenie się tak do bieżących zajęć, jak i do egzaminu. Drugi raz czynią to na końcu uczenia się, tj. przy powtarzaniu, by dostrzec pominięte i słabiej opracowane części materiału. Przeglądanie to bardzo efektywna metoda nauczania na studiach podyplomowych. Stosowanie jej sprzyja przyswojeniu, w krótkim czasie, dużej ilości informacji, pozwala dostrzec strukturę logiczną treści całego poznawanego przedmiotu, jest warunkiem i etapem wstępnym dokonywania klasyfikacji i selekcji poznawanych treści.

Drugą z tych metod jest notowanie (czy sporządzanie notatek). Polega na zapisywaniu, najczęściej w skrócie poznawanych treści, niekiedy cytatów i myśli najważniejszych w celu ich zapamiętania i późniejszego przypomnienia. Notowanie to złożony proces intelektualny polegający na przełożeniu długich niekiedy wywodów mówiącego i autora tekstu na swoiste syntezy i sensowne skróty. Ma ono miejsce na: wykładach, ćwiczeniach i seminariach, podczas czytania, „odbioru” programów radiowych i telewizyjnych czy informacji z sieci, dokonywania obserwacji, obejrzanym filmie naukowym lub dokumentalnym, po dokonanych przemyśleniach, a także przeprowadzonych rozmowach, konsultacji i dyskusji z innymi ludźmi, zwłaszcza ekspertami w określonej dziedzinie. Wynikiem notowania są na ogół krótkie, a zwarte w treści teksty w postaci notatek z ważnymi informacjami, streszczeń zwięzłe formułujących treść np. wysłuchanego wykładu czy przeczytanej książki, planu, w którym zmieszczone zostają punkty oznaczające tytuły poszczególnych części poznawanego zjawiska lub przeczytanego tekstu. Czasem notatkom sporządzanym przez słuchaczy tych studiów towarzyszy tworzenie różnego rodzaju rysunków i szkiców.

Trzecią metodą uczenia się słuchaczy studiów podyplomowych jest klasyfikacja (lub segregowanie). Jest nią niewątpliwie duży trud myślowy uczących się polegający na podziale przyswajanych wiadomości na działy i poddziały. Badani podziału tego dokonują na podstawie analizy i syntezy cech wspólnych poznawanych informacji, tworząc grupy treści (zarazem odróżniających się odmiennością od innych grup). Najczęściej jednak podstawą tej segregacji jest w przypadku naszych uczących się kryterium ważności. Ważne zaś jest to co służy zaspokojeniu najpilniejszych potrzeb społecznych, co przydatne w bieżącej praktyce lub dostatecznie rozległe (sprawy ogólne, nie detale), dotyczące szerokiego zakresu działania zawodowego i społecznego. Efektem tego procesu jest z jednej strony tradycyjne podkreślenie w materiałach dydaktycznych (notatki, książki, streszczenia) rzeczy uznanych za najważniejsze i w związku z tym najpilniejsze do przyswojenia sobie. Z drugiej – wynotowanie i porządkowanie słów kluczowych, sporządzenie planu uczenia się, w którym jest wymieniona kolejność zagadnień do przyswojenia, wyznaczona przez subiektywną pilność, a inspirowana przez potrzebę przygotowania się do egzaminu i zaliczenia danego przedmiotu. Nowszymi oryginalnymi twórcami powstałymi w ramach stosowania klasyfikacji (lub segregowania) jest „mapa” skojarzeń. Moda na tworzenie tej „mapy” to w dużej mierze posiew nauczania dydaktyki na studiach podyplomowych i zachęcenie słuchaczy tych studiów do czytania literatury propagującej m.im. uciekanie się w procesie dydaktycznym do stosowania w nauczaniu tej metody⁹.

Kolejną, stosunkowo często stosowaną metodą uczenia się słuchaczy studiów podyplomowych są ćwiczenia. Stosują oni tę metodę w przypadku opanowywania treści mających charakter reguł postępowania (działania) i z potrzeby ukształtowania umiejętności i nawyków działania zgodnego z tymi regułami. Tak jest w przypadku opanowywania techniki posługiwania się kamerą filmową, wykonywania grafiki komputerowej, zachowania się nauczyciela w sali lekcyjnej i in. Istota tej metody polega na powtarzaniu, niekiedy wielokrotnym, tych samych działań do momentu ich sprawnego i biegłego wykonywania. Tak pojętą metodę ćwiczeniową odróżnić należy od akademickiej formy nauczania, jaką są ćwiczenia (np. na studiach humanistycznych).

Pospolitą metodą uczenia się słuchaczy studiów podyplomowych jest pisemne opracowywanie zagadnień. Przybiera ono postać referatów, sprawozdań z przeprowadzonych obserwacji i dokonanych doświadczeń, recenzji przeczytanych książek, streszczenia i analizy różnych materiałów oraz pisanie prac zaliczeniowych i dyplomowych. W przypadku zdobywania kwalifikacji nauczycielskich istotnym rodzajem omawianych zagadnień jest pisanie konspektów. Każdy z nich to swoista projekcja planowanej działalności edukacyjnej, czynność, której opanowanie to

⁹ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Wydawnictwo Modelski i S-ka, Poznań 2000, s. 145–182.

ważny element kwalifikacji nauczycielskich. Opracowywanie pisemne zagadnień, niezależnie od formy opracowania to efektywny sposób uczenia się. W jego toku nie tylko względnie trwale zapamiętuje się określone treści, ale także podnosi poziom wielu sprawności intelektualnych.

Stosunkowo często stosowaną metodą uczenia się słuchaczy studiów podyplomowych jest powtarzanie, nazywane niekiedy uczeniem się na pamięć. Polega ono na ponownym, po raz drugi, trzeci i kolejny, odtwarzaniu określonych (tych samych) informacji po to, by je zapamiętać. Jest to ciągle wznawianie złożonego intelektualnego procesu na tych samych treściach, którego celem jest ich przyswojenie. Czyni się to zarówno cicho jak i głośno („powtarzanie na głos”). Materiałem najczęściej powtarzanym przez uczących się słuchaczy studiów podyplomowych są pojęcia oznaczające różne zjawiska i procesy, definicje, daty, nazwiska, wiersze i cytaty. Opanowanie ich nie jest możliwe bez powtarzania i to niekiedy intensywnego i wielokrotnego. Z powtarzaniem jako sposobem uczenia się naszych badanych mamy do czynienia zarówno w toku codziennego uczenia się, jak i w okresie wzmoczonej nauki przedegzaminacyjnej.

„Modą” ostatnich lat, jeśli idzie o sposoby nauczania stał się e-learning. Zdobywa on coraz większe uznanie u teoretyków kształcenia dorosłych¹⁰. Stosuje go coraz więcej szkół wyższych także na studiach podyplomowych. „Odpowiedzią” na nią jest adekwatne uczenie się słuchaczy w domu. Odbierając treści przekazywane w toku tego nauczania za pomocą internetu: oglądają i słuchają, notują i selekcjonują poznawane treści. A więc odwołują się do różnych innych metod nauczania. Czynności te zdają się wskazywać, że w przypadku e-learningu mamy do czynienia nie tyle z metodą nauczania i uczenia się co z systemem kształcenia, niejednokrotnie konkurencyjnym w stosunku do „starego” systemu klasowo-lekcyjnego.

Obserwacje zachowania się słuchaczy na zajęciach jak i wywiady z nimi wskazują na ich preferencje dla określonych metod prowadzenia zajęć na studiach podyplomowych. Na wykładach są to preferencje dla zajęć multimedialnych, dobrze upogładowiających poznawane treści, umożliwiających polisensoryczne poznanie nowych zagadnień i uatrakcyjniają („nie męczą” słuchaczy) zajęcia. Na ćwiczeniach, seminariach i konwersatoriach – dla dyskusji, wymiany doświadczeń, a także ćwiczeń poprawiających wprawę w wykonywaniu różnych czynności.

Znaczy to, że badani słuchacze studiów podyplomowych są wyraźnie zainteresowani sprawną organizacją i efektywną metodyką swego kształcenia na omawianych studiach. Do takich preferencji zmusza ich ograniczony czas na naukę jak i spore niekiedy zmęczenie wykonywaniem codziennych obowiązków (pracą zawodową, czynnościami domowymi, zajęciami dodatkowymi). W tej konieczności poszukiwania ekonomicznej (w „czasie” i „wysiłku”) organizacji i metodyki studiowania

¹⁰ J. Pólturzycki, *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2016, s. 357–369.

tkwi widoczna u części słuchaczy studiów podyplomowych (zwłaszcza pokolenia „średniego”) rezerwa wobec uczelnianego e-learningu. Brak wprawy w korzystaniu z tej formy zdobywania wiedzy w domu sprawia, że uczenie to w ich przypadku wydłuża się, powoduje dodatkowe zmęczenie i przez to jest często nieefektywne. Nic też dziwnego, że z powodu tej małej efektywności jest ono krytykowane, a niekiedy i zdecydowanie nawet odrzucane jako trudne i nieodpowiednie.

Miejsce, czas i warunki uczenia się słuchaczy

Elementem korzystnych warunków do nauki jest posiadanie odpowiedniego i dobrze wyposażonego w pomoce i materiały dydaktyczne miejsca do nauki. Poznając to ostatnie, badający doszedł do wniosku, że zdecydowana większość naszych badanych jest pod tym względem w korzystnych warunkach. Studia podyplomowe są dla nich kolejnym etapem uczenia się, w toku którego już zdołali urządzić swoje miejsce do nauki i wyposażić je w niezbędne do tego pomoce dydaktyczne i naukowe. Stąd ich warunki lokalowe uczenia są w większości przypadków korzystne. Bowiern 79,4% ogółu słuchaczy omawianych studiów uczy się w domu, gdzie ma własny dobrze wyposażony pokój. W przypadku kilku prawników i plastyków (studia grafiki komputerowej) są to nawet specjalistyczne gabinety stanowiące miejsce ich pracy.

Spora część, bo 19,6% ogółu słuchaczy tych studiów miejsca takiego nie posiada. Są to najczęściej ludzie młodzi, „na dorobku”, mający małe, zastępcze mieszkanie lub wynajmujący nieduże pomieszczenie dla rozwijającej się rodziny. Do nich zaliczyć też trzeba osoby mieszkające (z innymi) wprawdzie w miejscu odbywania studiów, ale na tzw. stacji. Dla tej kategorii słuchaczy studiów podyplomowych miejscem nauki jest najczęściej kuchnia, pokój wspólny po wyjściu współmieszkańca, pokój dziecienny, gdy dzieci są poza domem lub śpią.

Poznając sposoby pokonywania przeszkód w uczeniu się wyływających z małego mieszkania słuchaczy studiów podyplomowych, zauważono typową dla wzorcowych polskich rodzin ochronę interesu najmłodszych. Wyraża się ona w ustępowaniu przez naszych studiujących miejsca do nauki swoim dzieciom uczęszczającym do szkoły i odrabiającym lekcje. Typowym tego przykładem jest sytuacja, w której ucząca się matka ustępuje, w małym mieszkaniu, miejsca dzieciom rozpoczynającym odrabianie zadań lekcyjnych. Z powodu braku miejsca do nauki w domu niektórzy słuchacze studiów podyplomowych uczą się (nie tylko po zakończeniu pracy) w miejscu pracy zawodowej lub – sporadycznie (z porą ich pracy często kolidując godziny otwarcia tej instytucji) – w czytelnii najbliższej biblioteki.

Interesującym elementem uczenia się słuchaczy studiów podyplomowych są preferencje dla rodzaju uczenia się: indywidualnego i zbiorowego. Poszukiwania

w tym obszarze dowiodły, że słuchacze studiów podyplomowych wyraźnie preferują uczenie się indywidualne. O tej preferencji decyduje w pierwszym rzędzie charakter procesu uczenia się, a konkretnie jego specyfika, jeśli idzie o tempo i czas. Jest to pod tym względem proces absolutnie indywidualny. Każdy bowiem uczy się w innym tempie i z odmiennymi efektami tej samej, niemal identycznie wyglądającej pracy. Drugą przyczyną tej preferencji to odmienna sytuacja każdego uczącego się. Zbiorowej nauce z innymi nie sprzyja duża odległość ich miejsca zamieszkania słuchaczy. Czasem są oni jedynymi odbywającymi wybrane studia z poszczególnych wsi i miast różnych regionów. W takich warunkach dojazd do koleżanki czy kolegi celem wspólnego uczenia się wymaga czasu, na niedobór którego narzeka większość uczących się na studiach podyplomowych. Niejednokrotnie trudno też jest uczącym się uzgodnić („zgrać”), czas o tej samej porze dnia na wspólną naukę nawet dwom osobom niekoniecznie mieszkającym w odległych miejscowościach, ze względu na obowiązki rodzinne i zawodowe.

Preferencja uczenia się indywidualnego wypływa też z wieloletniego przyzwyczajenia i wdrożenia słuchaczy studiów podyplomowych do nauki indywidualnej. Wskutek tego nie umiemy się one uczyć z drugą osobą, której obecność niejednokrotnie je w nauce rozprasza i nie sprzyja niezbędnemu przy uczeniu skupieniu się na przyswajanych treściach. Podczas uczenia indywidualnego nikt ich nie rozprasza, w związku z tym lepiej skupiają się na poznawanych treściach, uczą się zgodnie z własnym indywidualnym tempem pracy umysłowej. Z tego powodu uczenie się indywidualne uznają za lepsze, czasowo dogodniejsze, niekiedy szybsze i łatwiejsze a co najważniejsze za bardziej efektywne, mniej ryzykowne niż mało wprawnie realizowane uczenie się zbiorowe. Zobaczmy, co na temat preferencji uczenia się indywidualnego mają do powiedzenia sami badani:

- Uczę się sama. W obecnych czasach trudno zorganizować wspólną naukę. Każdy ma wiele obowiązków i ograniczony czas (19);
- Uczę się sama. Na tych studiach jestem jedyna z mojej okolicy (32);
- Zwykle uczę się w późnych godzinach nocnych, więc innym byłoby się trudno do tego dostosować (41);
- Lepiej mi się uczy samemu. Uczę się we własnym tempie i odpowiadających mi warunkach (59);
- Do uczenia się potrzebne są cisza i spokój. Obecność innych osób często mnie rozprasza (133);
- Brak mi czasu na wspólne spotkania. Nauka indywidualna jest bardziej efektywna (142);
- Uczę się indywidualnie. To najkorzystniejsza forma nauki dla mnie. Jest już przeze mnie wypracowana (313).

Uczenie się zbiorowe realizują najczęściej słuchacze mieszkający w sąsiedztwie, pracujący w tej samej lub pobliskiej instytucji, dojeżdżający i powracający z zajęć w uczelni razem, studiujący wspólnie członkowie rodzin (żona z mężem,

ojciec z córką) i (prawie zawsze) narzeczeni. Ze względu na identyczny rytm życia i taki sam proces pracy zawodowej jest im łatwiej znaleźć czas na wspólne uczenie się. Osobliwością omawianego zjawiska zbiorowego uczenia się jest skłonność do niego osób, którym nauka sprawia duże trudności (np. z powodu niezrozumienia tego czego trzeba się nauczyć) lub po prostu leniwe¹¹. Uważają one, że ucząc się zbiorowo z lepszymi od siebie szybciej rozumieją i łatwiej przyswoją sobie opanywane treści.

Trzeba także zaznaczyć, że współczesna dydaktyka kształcenia podyplomowego w wielu przypadkach sprzyja wdrażaniu i rozpowszechnianiu uczenia się zbiorowego słuchaczy tych studiów. Wyraża się to w zadawaniu słuchaczom do wykonania „na zaliczenie” prac zbiorowych, tj. do wykonania przez całą grupę słuchaczy. Wtedy razem, niezależnie od miejsca zamieszkania i trudności w skorelowaniu czasu na naukę z innymi planują oni i wykonują zadane im prace, ucząc się przy tym razem. Obserwacja wykonywania takich („modnych” dzisiaj) prac rodzi jednak pytanie czy ta „nakazowa” i efektywna na wygląd wspólna praca słuchaczy nie prowadzi do przerostu ich działań organizacyjnych nad rzeczywistymi intelektualnymi efektami tego rodzaju uczenia się. Wdrażaniu do uczenia się zbiorowego sprzyja e-learning, ale nie tyle ze względu na obiektywne zalety tego (trudnego dla wielu) nauczania, co z powodu poszukiwania pomocy przez słuchaczy mniej biegłych w technice komputerowej. Na potwierdzenie tej tezy zacytujmy i tym razem kilka wypowiedzi badanych:

- Z reguły uczę się sama. Zawsze tak robiłam. Z innymi uczę się tylko wtedy, gdy trzeba przygotować wspólne prowadzenie zajęć lub napisać coś wspólnie (68);
- Najczęściej uczę się sama. Jeśli zaś należy coś opracować wspólnie lub jest dla mnie problem trudniejszy – uczę się z koleżanką;
- Wolą uczyć się z koleżanką. To jej namowa. Lepiej uczyć się z kimś, ponieważ nie zawsze można uczestniczyć w zajęciach (80);
- Czasem z konieczności uczę się razem z koleżanką, bo niektóre zadania (projekty) wymagają współpracy dwu lub więcej osób (135);
- Preferuje wspólną naukę. Łatwiej mi w ten sposób opanować materiał, można podyskutować, rozwiązać wątpliwości (157, k. l. 25, równocześnie kończy studia z pedagogiki);
- Uczę się wspólnie z koleżanką, ponieważ wspólnie podjęliśmy te studia (256);
- Uczę się indywidualnie bo to dla mnie jest bardziej efektywne. Tylko niektóre przedmioty wymagają wymiany doświadczeń i informacji (314).

Z treści tych wypowiedzi wysnuć można wniosek, że droga do wspólnego nauczania wiedzie niejednokrotnie przez konieczność przebrnięcia przez trudniejsze

¹¹ Piszącemu ten tekst znany jest przykład dobrze wyglądającego słuchacza studiów podyplomowych, „szefa” działu w pewnej instytucji, który na czas niezbędnej domowej „nauki” zapraszał do siebie studiującego z nim podopiecznego pracownika. Zaproszony czytał zwierzchnikowi teksty zalecone na zajęciach i pomagał mu (przez objaśnianie) zrozumieć treść nawet najprostszych z nich.

ogniwa procesu nauczania. Zatem wypływa z przymusu, a nie uświadomionych pozytywnych wartości (np. wymiana myśli, wzajemne wsparcie, łatwiejsze przyswojenie treści), wspólnej pracy umysłowej, jaką jest uczenie się.

Źródła wiedzy uczących się

Cechą każdego nauczania jest czerpanie wiedzy przez uczącego się z określonego źródła. Źródeł tych w przypadku współczesnego kształcenia jest z reguły kilka. Właściwość ta dotyczy także słuchaczy badanych studiów podyplomowych. Ucząc się sięgają oni do kilku różnych źródeł wiedzy, poczynając od wykładów, ćwiczeń i seminariów, poprzez podręczniki i książki, czasopisma naukowe i prasę zawodową, internet, materiały (publikacje, slajdy) dydaktyczne otrzymywane od wykładowców, a na radiu, telewizji (oraz innych) – skończywszy. Najczęstszym źródłem informacji dla słuchaczy studiów podyplomowych są zajęcia dydaktyczne, zwłaszcza zaś wykłady i ćwiczenia, w dodatku wiedzy logicznie uporządkowanej zgodnie z wymaganiami dydaktyki akademickiej. Zdecydowana większość studiujących w miarę możliwości na zajęcia te uczęszcza systematycznie, uważnie słuchając i – z reguły starannie – notując. Jedni notują tradycyjnie, inni – coraz częściej uciekają się do nagrywania treści wykładu (np. przy pomocy dyktafonu mp3). Jeśli któryś słuchacz z jakiegoś powodu nie może uczestniczyć w danym wykładzie, z reguły szybko przepisuje notatki poczynione na nim przez obecnego kolegę lub kopiuje otrzymane nagranie jego treści. Niektórzy uciekają się także do kserowania, a nawet fotografowania pożyczonych od kolegi notatek. Trzeba przyznać, że przez taki system pomocy słuchacze poszczególnych studiów podyplomowych wypracowali doskonały system kompensowania zaistniałej z obiektywnych powodów (życia rodzinnego i pracy zawodowej) nieobecności na wykładach. Tak skompletowane notatki są później podstawową pomocą przy uczeniu się do egzaminów i kolokwiów.

Drugim rozległym źródłem wiedzy słuchaczy studiów podyplomowych są książki w postaci podręczników, encyklopedii, słowników terminologicznych, wszelkiego typu drukowanych poradników, niekiedy skryptów, a także lektury dodatkowej („książek”) zalecanej przez organizatorów studiów i nauczających na nich nauczycieli akademickich. Różne są miejsca zdobywania tej literatury. Niektóre podstawowe podręczniki słuchacze studiów niejednokrotnie otrzymują, na własność od organizatora studiów. Większość potrzebnej do nauki literatury wypożyczają w bibliotekach lub kupują (ostatnia także – „za tanie pieniądze” przez internet. Nieliczni słuchacze, ci, którzy mają własne („rodzinne” czy „domowe” biblioteki) część książek znajdują w domu. Słuchacze studiów podyplomowych mogą wypożyczać książki od kolegów i znajomych (czy też przez kolegów i znajomych z bibliotek, do których oni należą). Są też wśród nich tacy, którzy z baraku innej

możliwości uciekają się do kserowania książek (lub ich części) oraz do „sięgania” po literaturę w sieci internetowej.

Dokładniejsze przyjrzenie się źródłom, z jakich słuchacze czerpią potrzebne im książki prowadzi do wniosku o bardzo mocnym związku studiowania podyplomowego z zasobami kulturowymi środowiska lokalnego. Okazuje się, że słuchacze tych studiów sięgają po książki nie tylko do dobrze wyposażonej biblioteki swojej uczelni – czyni to 36,8% ogółu, ale także do wszystkich możliwych bibliotek swojego środowiska lokalnego (miejsca zamieszkania). Rozpoznanie nasze dowiodło, że najwięcej, bo 77,8% ogółu słuchaczy studiów podyplomowych wypożycza potrzebne im książki w sieci bibliotek publicznych od wojewódzkiej („regionalnej” – np. Śląskiej) poprzez powiatową, miejską i dzielnicową (np. Podgórska w Krakowie) po osiedlową i gminną. Sporo osób korzysta (na studiach pedagogicznych) z księgozbioru wojewódzkich i powiatowych bibliotek pedagogicznych. Pewna część korzysta z bibliotek szkół wyższych. Wśród tych ostatnich są głównie najmłodszy słuchacze studiów podyplomowych, ci, którzy niedawno ukończyli określone studia, ale nie zerwali jeszcze kontaktu z bibliotekami „swoich” uczelni. Spora część słuchaczy omawianych studiów korzysta z bibliotek zakładowych, działających w ich miejscach pracy – np. biblioteki urzędu wojewódzkiego, komendy wojewódzkiej policji, ośrodka doskonalenia nauczycieli, miejskiego ośrodka pomocy społecznej, szpitalnej, szkolnej (dział książek dla nauczycieli), instytucji kultury (centrum kultury, dom kultury, galeria sztuki, muzeum) i in. Dokładnie 25,4% słuchaczy studiów podyplomowych wypożycza potrzebne książki od kolegów i znajomych. Nieduża część kopiuje je z internetu (e-booki, audiobooki).

Skutecznym sposobem gromadzenia literatury naukowej dla celów studiowania w kształceniu podyplomowym staje się kserowanie książek i potrzebnych tekstów. Rozszerzający się zasięg tej strategii zdobywania materiału nie jest wolny od swoich ułomności. Tworzą je obawy o spłylenie procesu uczenia się przez posługiwanie się kserokopiami („kserówkami”) i pozbawienie tego procesu swoistego uroku niepowtarzalności, jakim jest uczenie się z oryginału książki i to nie tylko w zaciszu domowym, ale często w nastrojowej scenerii czytelni bibliotecznej.

Równie istotnym, jak poprzednie, źródłem wiedzy słuchaczy studiów podyplomowych jest prasa naukowa i fachowa. W stopniu znaczącym jest ona źródłem wiedzy dla 30,6% ogółu słuchaczy uczących się na tych studiach. Czerpią oni informacje z czasopism fachowych różnych branż i resortów. Jedni pisma te czytają w rozmaitych bibliotekach, do których docierają. Inni korzystają z czasopism prenumerowanych w zakładzie pracy. Najbardziej wytrwali słuchacze omawianych studiów, zarazem dobrze osadzeni w strukturach zawodowych, systematycznie kupują (głównie branżowe) czasopisma lub je po prostu prenumerują. Prenumerata, bowiem gwarantuje stałe otrzymywanie zamówionych pism, co sprzyja łatwemu i systematycznemu dotarciu do nowości technicznych, technologicznych i organizacyjnych pracy na różnych stanowiskach zajmowanych przez uczących się na

omawianych studiach. Prasa fachowa to materiał dydaktyczny często wymieniany między uczącymi się słuchaczami studiów podyplomowych.

Źródłem rozległej wiedzy słuchaczy studiów podyplomowych stał się dzisiaj internet. Aktualnie on, poza zajęciami w uczelni, jest głównym źródłem poszukiwania i odnajdywania nowych informacji dla 27,3% ogółu słuchaczy (doraźnie, „w razie potrzeby”, korzysta z niego znacznie większy odsetek). W zasobach sieciowych poszukują oni potrzebnych informacji encyklopedycznych, gusowskich (statystycznych), prawnych (treść rozmaitych aktów prawnych) dotyczących: techniki, technologii i organizacji pracy na różnych stanowiskach. Przedrukowują z internetu całe książki i artykuły, biografie interesujących ich osób, treść aktów prawnych i publikacji statystycznych, realizują nauczanie e-learningowe. Zaletą tego źródła informacji jest możliwość dotarcia do informacji w danym obszarze najnowszych, tych z ostatniej chwili, co dla słuchaczy studiów podyplomowych (cel: aktualizacja wiedzy) jest ważne. Słabością – sprawa wiarygodności wielu informacji internetowych. Mimo tej wątpliwości rola internetu w uczeniu się na studiach podyplomowych nie słabnie. Dla uczących się słuchaczy jest on pierwszym i niezastąpionym dzisiaj źródłem wiedzy potrzebnej w przygotowaniu do zajęć i egzaminów, kopiowanych („ściągniętych”) „z sieci” (np. publikacji tam zamieszczanych, Wikipedii, „stron” i portali internetowych – głównie tematycznych). Za jego pośrednictwem uczący się zdobywają poszukiwane pozycje literatury naukowej (książki, czasopisma) udostępnianej w formie e-booków, teksty poszukiwanych aktów prawnych i – niekiedy obszerne – informacje statystyczne. Słuchacze studiów podyplomowych za pomocą internetu dokonują zakupu książek (w księgarniach internetowych i „na allegro”) oraz wyszukują i zamawiają je w bibliotekach. Internet to dla większości słuchaczy studiów podyplomowych przysłowioowo kopalnia wiedzy i źródeł wiedzy (książki, dokumenty, filmy), prawie na każdy temat. Wiedzy łatwo zdobywanej w odpowiednio wyposażonym zaciszu domowym. W dodatku wiedzy najnowszej (choć nie zawsze wiarygodnej), nierzadko nie do znalezienia w (tradycyjnych) książkach i czasopismach. Dzięki niemu możliwe jest uczestniczenie słuchaczy w zajęciach e-learningowych.

W przypadku słuchaczy studiów podyplomowych internet stworzył (przez pocztę elektroniczną) doskonałą okazję do stałego kontaktu między słuchaczami a pracownikami administracji uczelni, między słuchaczami a poszczególnymi nauczycielami akademickimi oraz słuchaczy między sobą (forum internetowe grupy). Za jego pośrednictwem słuchacze uzupełniają swoje materiały do nauczania (np. w przypadku nieobecności na zajęciach) i wymieniają się nimi. Przy jego zastosowaniu wykładowcy przekazują słuchaczom niezbędne materiały do nauczania, a słuchacze niejednokrotnie kontaktują się z nimi celem uzyskania dodatkowej pomocy. Przyspieszoną, a zarazem prawie umasowioną formę tego kontaktu stanowi elektroniczna poczta grupowa (wspólny e-mail, np. słuchaczy jednego roku studiów) umożliwiającą porozumienie się i przesłanie potrzebnych

materiałów w tym samym czasie nawet dużej grupie uczących się). Stosowanie tej formy kontaktu słuchaczy z uczelnią jest już codziennością. Spotyka się ono z wysoką oceną słuchaczy studiów podyplomowych. Oto jak o korzystaniu z tego medium wypowiadali się nasi badani:

- Komputer (internet) wykorzystuję bardzo często: „forum dyskusyjne”, „spotkania na czacie”, rozmowy przez skype’a i do realizacji zajęć e-learningowych. Skrzynkę mailową traktuję jako skarbiec materiałów uzyskanych od koleżanek i wykładowców oraz formę kontaktu z uczelnią (20);
- Za pośrednictwem komputera przeglądam internetowe strony tematyczne, czytam książki, biorę udział w szkoleniach e-learningowych, Porozumiewam się z wykładowcami oraz członkami grupy, piszę i wysyłam prace zaliczeniowe, drukuję materiały na zajęcia (70);
- Komputer wykorzystuję do poszukiwania informacji związanych z zaliczeniem i egzaminami. Także poczta elektroniczna służy mi do przekazywania informacji do osób, z którymi studiuje, a także odbierania materiałów do nauki oraz do kontaktu z uczelnią (97);
- Z internetu korzystam w celu wyszukiwania informacji, zakupu potrzebnych książek. Przeglądam pocztę elektroniczną. Traktuję ją jako źródło wymiany materiałów między osobami z grupy. Komputer wykorzystuję przypadkach przygotowywania referatów i pisania prac (99);
- W internecie poszukuję brakujących mi informacji lub poszerzenie wiadomości posiadanych. Poczta elektroniczna służy mi do przekazu informacji i komunikacji z innymi studentami (157).

Te i im podobne wypowiedzi badanych słuchaczy studiów podyplomowych sygnalizują, w jakim stopniu i zakresie nowoczesne media informatyczne ułatwiają i uatrakcyjniają realizowany przy ich pomocy proces nauczania na najwyższym poziomie kształcenia akademickiego. Jednocześnie uświadamiają jak powoli tradycyjne kształcenie akademickie stopniowo ewoluuje w samokształcenie, realizowane w dużej mierze przez odpowiednie wykorzystywanie najnowszego medium, jakim jest internet.

Jednym z ostatnich, wyodrębnionych dla jasności opisu w tej rozprawie, źródeł wiedzy słuchaczy studiów podyplomowych są materiały przekazane im przez uczelnię, organizatora studiów oraz poszczególnych wykładowców. W przypadku pierwszych, są to najczęściej potrzebne na studiach podręczniki i materiały drukowane, niekiedy – z różnych powodów (np. bezwzględnej nowości, jeśli idzie o czas druku lub z powodu unikatowości) – nie do znalezienia w bibliotekach. W przypadku drugich – internetowe pliki i prezentacje multimedialne wykładów i konsultacji przesłane pocztą elektroniczną za pośrednictwem „skrzynki” grupowej uczelni lub indywidualnie (maile) od poszczególnych wykładowców, a zawierające treści niezbędne do opanowania na studiach (również nie do znalezienia w innej postaci). Ta forma zaopatrywania słuchaczy studiów podyplomowych przez uczelnię

organizującą i realizującą te studia w trudne do zdobycia materiały zasługuje niewątpliwie na wyróżnienie i pochwałę przez słuchaczy studiów podyplomowych. Ujmuje ona uczącym się trudu poszukiwania materiałów i oszczędza (z reguły ograniczony) czas, który winni oni przeznaczyć na uczenie się.

Inspiracje edukacyjne i plany zawodowe słuchaczy

Mocno zróżnicowany jest stosunek słuchaczy studiów podyplomowych do możliwości kontynuowania nauki po ukończeniu obecnej nauki. Prawie połowa z nich, bo 49,2% ogółu pragnie z dalszej nauki zdecydowanie zrezygnować. Motywacja takiego stanowiska wyrosła z ich przekonania, że już ukończyli wszystkie dostępne dla nich stopnie doskonalenia zawodowego, po kilka rodzajów studiów podyplomowych i osiągnęli wiek w pełni dorosły, który „upoważnia” do rezygnacji z dalszej intensywnej nauki. Przytoczmy wypowiedzi kilku z nich:

- Nie chcę się już uczyć. Mam ukończone dwa kierunki studiów podyplomowych (64);
- Raczej nie. Mam już ukończone dwa kierunki studiów podyplomowych (264);
- Nie. Ukończyłem cztery „podyplomówki” i uważam, że to wystarczy (304).

Znaczna część, bo 37,4% ogółu badanych jest obecnymi studiami tak zaabsorbowana, że o kontynuowaniu nauki po uzyskaniu dyplomu studiów nie myślała, ale możliwości dalszej nauki nie wyklucza. Uzależnia to jednak od korzystnych okoliczności (finansowych, pomocy zakładu pracy i harmonijnego życia sprzyjającego kontynuowaniu nauki.

Dokładnie 23,4% ogółu badanych słuchaczy studiów podyplomowych już w czasie tych studiów zapowiada kontynuowanie nauki (kilka procent już rozpoczęło inną formę kształcenia). Są to swoistego rodzaju zapaleńcy, którzy nie wyobrażają sobie życia bez kontynuowania nauki. Pomimo dużego wysiłku, jaki wkładają w naukę nie zamierzają oni zakończyć swojej edukacji na uzyskaniu dyplomu obecnie realizowanych studiów. Niektórzy już równocześnie z tymi studiami zaangażowali się przy realizacji kolejnej formy kształcenia. Jedni realizują następne studia podyplomowe, drudzy rozpoczęli zmaganie się z procedurami uzyskania specjalizacji zawodowej. Inni kontynuują przygotowanie doktoratu. Pewna część, ta najbardziej zaangażowana w sprawy rodzinne i (jeszcze „rozwiązywane”) problemy zawodowe, zamierza na razie od nauki odpocząć, by po pewnym czasie podjąć w tym zakresie stosowną decyzję. Jeszcze inni, szczególnie słuchacze najmłodszy, decyzję tę uzależniają od możliwości uzyskania dofinansowania na ewentualną przyszłą naukę.

Pewna liczba osób chciałaby kontynuować naukę głównie w trzech formach: odbywanie studiów doktoranckich lub uzyskanie doktoratu z tzw. wolnej stopy w różnych szkołach wyższych Krakowa i z rozmaitych dyscyplin (adekwatnie do

ukończonych wcześniej studiów wyższych). Forma druga to różnego rodzaju kursy kwalifikacyjne (komputerowe, zarządzania kadrami, zarządzania jakością, ekonomiczne, prawnicze) umożliwiające szybki (czasem „ostatni”) awans zawodowy i stanowiskowy. Trzecia forma to rozmaite kursy hobbistyczne (np. przewodnickie, ratownicze, wolontariackie, językowe) umożliwiające wykonywanie dodatkowej (często zastępującej zawodową) pracy zarobkowej i wolontariackiej. Na realizację takich zamierzeń edukacyjnych przygotowane dzisiaj być winny współczesne szkoły wyższe w naszym kraju, nadal zainteresowane oddziaływaniem na środowisko pozaakademickie.

Ważną kwestią w poznawaniu funkcjonowania słuchaczy studiów podyplomowych są ich plany zawodowe po ukończeniu studiów. Poznanie tych planów jest jednym z elementów badania efektywności kształcenia na studiach podyplomowych. W czasie naszej penetracji tej kwestii udało się ustalić, że dokładnie 6,4% badanych (wypowiadających się jednoznacznie na ten temat) nie ma jeszcze sformułowanych planów zawodowych związanych z ukończeniem realizowanych studiów. Plany te (formułowane najczęściej w zwrocie „trudno powiedzieć”) uzależniają oni od przyszłej sytuacji rodzinnej, zmieniającego się statusu zawodowego, sytuacji na lokalnym rynku pracy, zmiany miejsca zamieszkania i innych elementów sytuacji życiowej.

Ponad jedna trzecia (34,0% ogółu wypowiedzi) słuchaczy studiów podyplomowych jednoznacznie opowiada się za zmianą swojego zajęcia zawodowego. Warto zaznaczyć, że większość osób snujących takie plany to ludzie zatrudnieni na różnego rodzaju stanowiskach pomocniczych i w administracji (także zakładów przemysłowych i gospodarczych) niezadowoleni z nieatrakcyjności wykonywanych czynności zawodowych jak i z wielogodzinnego „przywiązania” do jednego stanowiska (administracja) pracy. Pragną oni po realizowanych obecnie studiach podyplomowych objąć stanowisko inne, w tym i nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach (głównie średnich i pomaturalnych, a także uczelniach wyższych), wykładowców i trenerów na kursach w zakładowych agendach doskonalenia i doskonalenia zawodowego, opiekunów praktyk zawodowych młodzieży i studentów, instruktorów nauki zawodu i in. Chcą więc nauczać pracy socjalnej, informatyki, bezpieczeństwa i higieny pracy, bezpieczeństwa i ochrony mienia, pielęgniarstwa, opieki osoby niepełnosprawnej, prawa finansowego i administracyjnego, architektury, grafiki, ochrony środowiska, opieki medycznej i in.

Wypowiedzi badanych wskazują ponadto na dużą efektywność kształcenia na studiach podyplomowych. Efektywność tę zdaje się wspierać wyraźna potrzeba dostrzeżona u wielu osób i to z różnych branż, które zapisały się na te studia. Są nią aspiracje „przychodzące” z wiekiem (u starannyh pracowników niemal każdej branży) – podzielenia się swoim doświadczeniem zawodowym z innymi a w szczególności dążeniem do – z reguły bezinteresownego – przekazania tego doświadczenia pracownikom młodszym. Zdaje się, że wyeksponowanie tych aspiracji

jako kryterium przyjmowania kandydatów nie tylko na studia podyplomowe to uzasadniona droga do wyposażenia w przyszłości części szkół zawodowych, a także instytucji edukacji dorosłych, zwłaszcza zajmujących się doszkąłcaniem i doskonaleniem zawodowym kadr pracowniczych, w doskonałą kadrę nauczycieli (wykładowcy, szkoleniowcy, instruktorzy, doradcy i konsultanci zawodowi) przedmiotów zawodowych.

Za atrakcyjnością i zasadnością studiów podyplomowych „dających” uprawnienia pedagogiczne przemawia też swoistość i specyfika tych studiów. Przygotowują one do pracy, którą można wykonywać, przy zachowaniu intelektualnej sprawności, późno (i w miarę wzrostu życiowego doświadczenia być w jej wykonywaniu coraz lepszym) – nawet w wieku podeszłym, tzn. znacznie dłużej niż ciężką pracę fizyczną. Przez to praca nauczycielska bywa dobrą kompensatą „bezczyrności” zawodowej dla osób na emeryturze, a nawet „zabezpieczeniem się na wypadek wcześniejszego „niepowodzenia” w pracy zawodowej. Zjawisko to zasygnalizowane zostało w wypowiedzi jednego z naszych respondentów w odpowiedzi na pytanie o motywację wyboru studiów podyplomowych: „Gdyby się coś «zepsuło» w mojej aktualnej pracy zawodowej będę miał atut do ewentualnej zmiany, najchętniej w dziale szkoleniowym”.

Pamiętać też należy, że praca pedagogiczna (oświatowa, szkoleniowa, kulturalna) kompensuje realizującej ją osobie sporo braków w jej sytuacji rodzinnej (samotność) i społecznej (brak kontaktu i współpracy z innymi). Nic też dziwnego, że atut ten nie pozostaje bez pozytywnego wpływu na popularność studiów podyplomowych stwarzających możliwość pracy w edukacji młodzieży oraz obszarze kształcenia dorosłych.

Znaczną część słuchaczy omawianych studiów podyplomowych można wyodrębnić według kryterium upragnionego miejsca zamieszkania i pracy. Stanowią ją słuchacze aspirujący do przeniesienia się do dużego miasta lub (ze względu na niższe koszty takiego przeniesienia się) do miejscowości położonej w jego sąsiedztwie (w dodatku charakteryzującej się dobrym dojazdem do tego miasta). I tym razem nietrudno się domyślić, że do tej kategorii aspirujących należą osoby mieszkające w miejscowościach odległych od miast, z reguły we wsiach i małych miasteczkach zniechęcone do swoich środowisk ich stagnacją rozwojową i zaniedbaniem kulturalnym, osoby, którym „obrzydł” dojazd do dużego miasta z powodu braku lub niedomogów komunikacji publicznej, a nawet trudności dojazdu własnym samochodem (kiepskie drogi, częste niespodziewane objazdy, brak parkingów i miejsc postojowych, „korki” samochodowe, wysoka cena paliwa i in.). Pragną się one osiedlić w dużych miastach bądź w ich bezpośrednim sąsiedztwie nie tylko z tego powodu, by uniknąć wymienionych trudności. Duże (czy „większe”) miasto przyciąga ich wizją większych możliwości uzyskania pracy, dobrym środowiskiem naukowym i kulturalnym umożliwiającym organizowanie bogatszego życia kulturalnego i towarzyskiego.

Dążenia takie dostrzega się głównie u najmłodszych słuchaczy studiów podyplomowych. Oni to, najczęściej stanu wolnego, nie są „związani” ani sytuacją rodzinną, ani stałym miejscem pracy z krajem ojczystym. Choć wśród badanych zdarzają się i takie przypadki młodych małżonków, założycieli wielodzietnych rodzin, którzy snują plany opuszczenia kraju ze względów ekonomicznych. Z sytuacji tej wypływają jednoznaczne sugestie co do realizacji polityki społecznej w naszym kraju. Starsi słuchacze, mający rodzinę, jaki taki majątek i towarzystwo są od takich tęsknot w znacznym stopniu uwolnieni.

Współczesne funkcje studiów podyplomowych

Miarą społecznej wartości studiów podyplomowych są pełnione przez nie funkcje. Jakości te to ogół skutków społecznych wywołanych przez te studia i to zarówno w zakresie zmian intencjonalnych i w związku z tym pożądanymi, jak i efektów nieprzewidzianych i niepożądanych.

Omawiane studia rzeczywiście pełnią kilka funkcji. Można je różnie nazywać i określać. Niewątpliwie pierwszą z nich nazwać można profilaktyczną (lub gwarancyjną). Zabezpiecza ona wielu słuchaczy i absolwentów tych studiów przed utratą pracy, umacnia ich w poczuciu stabilizacji, zabezpiecza ich przed tym nieszczęściem, a tym samym ochrania przed zagrożeniem, jest profilaktyką niepewności. Słuchacze, ucząc się na nich, zwiększają swoje szanse zawodowe przez – z jednej strony pogłębienie obecnych kwalifikacji, z drugiej zaś przez rozszerzenie zakresu posiadanej wiedzy i ukształtowanych umiejętności zawodowych (wykonawczych). Zdobyte na studiach wiadomości, ukształtowane umiejętności i ubogacone elementy osobowości umożliwiają lepsze wykonywanie bieżącej pracy lub gwarantują, w razie potrzeby, zdobycie pracy nowej. Świadomość tej sytuacji sprawia, że dzisiaj wielu młodych ludzi, będąc jeszcze na studiach magisterskich interesuje się możliwością kontynuowania nauki na studiach podyplomowych.

Następną nazwiemy – kontynuacyjną. Studia te są formą kontynuacji kształcenia realizowanego na wcześniejszych poziomach, a tym samym dalszego zdobywania nowej wiedzy, kształtowania umiejętności i nawyków, rozwijania zainteresowań i pasji, a także kształtowania innych, pożądanymi cech kultury intelektualnej, takich jak: logiczność i kreatywność myślenia, samodzielność, intuicja, spostrzegawczość, wyobraźnia oraz potrzebnych do godnego życia dyspozycji społeczno-moralnych i akceptowanych społecznie cech osobowości. O tym, że takie zmiany w osobowości słuchaczy tych studiów następują, świadczy fakt, że wielu z nich po ukończeniu jednych studiów, myśli o kształceniu się na następnych i takie działania podejmuje. Przez tę funkcję studia podyplomowe stają się formą tworzenia kapitału intelektualnego i ludzkiego (potencjału twórczego, tkwiącego w ludziach). Ponieważ z reguły uczą się na nich ludzie o dużych aspiracjach intelektualnych i osobowościowych,

mówić także można o funkcji kreacyjnej (czy osobotwórczej) tych studiów. Przez to stały się one trwałym i znaczącym („mocnym”) segmentem (elementem) edukacji ciągłej, trwającej przez całe życie. Wymagania, jakie się im stawia – jeśli idzie o elementy organizacyjne i metodyczne – upoważniają do stwierdzenia, że są one wysoko zorganizowanym (profesjonalnym) ogniwem edukacji ustawicznej trwającej przez całe życie.

Należy także mówić o funkcji modernizacyjnej czy innowacyjnej tych studiów. Przez nauczanie (np. specjalistycznych treści praktycznych) słuchaczy z różnych resortów i branż, stają się one formą transmisji nowych i często nowoczesnych treści technicznych, technologicznych i organizacyjnych do odpowiadających tym treściom obszarów gospodarki i usług. Dzięki temu unowocześnia się gospodarkę i usługi, wprowadzając do nich nowe metody i doskonalszą organizację pracy. O tym, jaki jest zasięg tej funkcji wnioskować można z wywiadów ze słuchaczami i wychowankami tych studiów. Wynika z nich, że 32,0% ogółu respondentów zdołało wdrożyć do swojej pracy zawodowej jakieś rozwiązanie zaproponowane na studiach podyplomowych i nadal je tam realizuje.

Łatwo dostrzegalna jest funkcja adaptacyjna tych studiów. Są one formą dostosowania pracownika do trendów rozwojowych pracy w przemyśle, usługach i służbach publicznych. Dzięki poznaniu na nich nowej wiedzy oraz kształtowaniu umiejętności i nawyków nowoczesnej praktyki, następuje adaptacja słuchaczy – pracowników do wymagań modernizowanego stanowiska pracy i oczekiwań pracodawcy. Dzięki temu pracownik lepiej radzi sobie w modernizowanym miejscu pracy, tak jak i przez ogólne kształcenie lepiej przystosowuje się do życia w nowoczesnej, zmiennej, informacyjnej cywilizacji, cechującej się szybkim rozwojem nauki, techniki i kultury.

Trzeba też dostrzec funkcję korekcyjną i kompensacyjną tych studiów. Są one sposobem na uzupełnienie tej wiedzy i tych umiejętności oraz nawyków, których słuchacze nie opanowali należycie w czasie wcześniejszych studiów oraz likwidacji tych luk w kompetencjach zawodowych, które powstały u nich w wyniku procesów zapominania. Nadto, dla tych słuchaczy, którzy podjęli naukę z powodu niezadowolenia z wykonywanego zawodu (niejednokrotnie – o czym wspomiano – wielość ta przekracza dzisiaj 50% ogółu słuchaczy studiów podyplomowych) i zdobywają nowy zawód, edukacja na tych studiach prowadzi do korekty błędnego wyboru – z różnych powodów – wcześniejszych studiów, a także kierunku pracy zawodowej. Sygnałem swoistej kompensaty może być także fakt, że mocno „cisną” się na nie absolwenci różnych kierunków nauczania w szkołach wyższych, uznanych w opinii społecznej za naukowych i edukacyjnych outsiderów, a więc mniej atrakcyjnych oraz uczelni kształcenia zakresowo wąskiego, specjalistycznego, jednokierunkowego (szybko „starzejącego” się).

Nie można też nie dostrzec funkcji profilaktycznej studiów podyplomowych. Mamy z nią do czynienia wtedy, gdy potencjalni słuchacze, zagrożeni utratą pracy (z powodu np. „wygaszania” wyuczonego i wykonywanego zawodu) lub

rezygnujący z niej ze względów osobistych (np. przeprowadzka do innej miejscowości) podejmują naukę na tych studiach, by uzyskać nowy zawód i zapewnić możliwość jego wykonywania.

Można jeszcze snuć refleksje na temat innych funkcji tych studiów, np. zaspokajania potrzeb poznawczych i zainteresowań oraz ambicji i aspiracji edukacyjnych słuchaczy. Uzasadnione wydaje się także wskazanie na ich funkcje diagnostyczne w stosunku do szkolnictwa (a zwłaszcza jego jakości) te studia poprzedzającego. Przez to, co na tych studiach trzeba uzupełnić i pogłębić, a co w przygotowaniu uczących się na nich skorygować i poprawić, wnioskować można o jakości funkcjonowania, np. szkolnictwa wyższego. Z takiego rozpoznania (nazwijmy to przyzmatycznego) wysnuwać można wnioski i postulaty co do kierunków i strategii ewentualnej reformy tego szkolnictwa.

Trzeba też powiedzieć, że organizowanie i realizacja studiów podyplomowych przynosi korzyści samym szkołom wyższym. Studia te są dla nich formą kontaktu, rodzajem współpracy ze środowiskiem zewnętrznym. Kontakt ze studium praktykami niejednokrotnie wpływa w szkołach wyższych na ukierunkowanie realizowanych w nich badań. Inaczej mówiąc, studia te wymuszają na szkołach wyższych i innych podmiotach je organizujących skupienie się w badaniach naukowych na problemach i zjawiskach wykazujących tendencje rozwojowe oraz bezpośrednio przydatnych w praktyce.

Sygnalizowane funkcje wskazują, że z rozwijania studiów podyplomowych odnoszą korzyści zarówno określone środowiska pracy, słuchacze, jak i same organizujące je szkoły wyższe i inne instytucje naukowe. Te wielokierunkowe korzyści odnoszone przez wszystkie podmioty związane z tymi studiami zdają się gwarantem ich dalszego trwania i pomyślnego rozwoju. Niektórzy już równocześnie z tymi studiami zaangażowali się przy realizacji kolejnej formy kształcenia. Jedni realizują następne studia podyplomowe. Drudzy rozpoczęli zmaganie się z procedurami uzyskania specjalizacji zawodowej. Inni kontynuują przygotowanie doktoratu. Pewna część, ta najbardziej zaangażowana w sprawy rodzinne i (jeszcze „rozwiązywane”) problemy zawodowe, zamierza na razie od nauki odpocząć, by po pewnym czasie podjąć w tym zakresie stosowną decyzję. Niektórzy, szczególnie słuchacze najmłodszy decyzję te uzależniają od możliwości uzyskania dofinansowania na ewentualną przyszłą naukę.

Możliwości i strategie doskonalenia organizacji studiów podyplomowych

W świetle snutych do tej pory wywodów nasuwa się kilka uwag zarówno oceniających, jak i dotyczących doskonalenia współczesnych studiów podyplomowych. Niewątpliwie pierwszą z nich musi być stwierdzenie, że studia te – w skali

naszego kraju i innych państw – stały się dzisiaj autonomiczną, ale i integralną częścią systemu oświaty i wychowania. Wypracowują one też własną specyfikę kształcenia oraz odrębną, oryginalną i w związku z tym efektywną, godną uwagi jego organizację i metodykę.

Trzeba nadal zmierzać do pełniejszego wypracowania specyfiki organizacyjnej i metodycznej tego szkolnictwa jako niezbędnego warunku poprawiania, w niejednej szkole wyższej, efektów kształcenia podyplomowego.

Na temat funkcjonowania tych studiów jest jednak dość skromna literatura naukowa. Jej ilość, a niekiedy i jakość nie odpowiadają dużej dynamice rozwoju tego poziomu kształcenia. Droga do jej powiększenia i pogłębiania prowadzi przez pomnażanie badań empirycznych oraz dyskusji naukowych nad tymi studiami.

Wieloletnie doświadczenia poszczególnych szkół wyższych w zakresie organizowania studiów podyplomowych, jak i wzmagająca się w ostatnim czasie konkurencja uczelni w strategii pozyskania słuchacza tych studiów stały się źródłem ich wysokiego poziomu organizacyjnego i metodycznego. W tych warunkach dość trudno jest wskazać na potrzebę i strategię ich dalszego doskonalenia. Wskazówki te formułować można z jednej strony porównując funkcjonowanie tych studiów do domniemanego ich wzorca, z drugiej – poznając opinie słuchaczy na temat ich funkcjonowania. Temu celowi służą współcześnie np. ankiety oceniające te studia zbierane od ich słuchaczy i absolwentów. Te źródła, jak i materiał naszych badań zdają się jednak wskazywać na pewne możliwości doskonalenia tych studiów czy likwidowania (na szczęście nielicznych) nieprawidłowości dostrzeganych w tym obszarze.

Możliwość pierwsza to rozważniejszy nabór słuchaczy na studia podyplomowe. Nabór wymagający czasem poznania sytuacji społeczno-zawodowej i motywacji kandydatów ubiegających się o przyjęcie na te studia. Zdaje się, że nie jest wskazane przyjmowanie na nie kandydatów, którzy już się uczą na innych studiach podyplomowych. Takie zjawisko dzisiaj się pojawia. Ze względu na konieczność intensywnego uczenia się na tych studiach (na ogół krótkich i wymagających sporej pracy umysłowej) nie jest korzystne równoczesne efektywne uczenie się na dwu, a nawet większej ilości takich studiów. Nie sprzyja to systematycznej frekwencji na kolidujących w czasie zajęciach, jak i przysparza słuchaczom trudności w wykonaniu zadań studenckich i w uczeniu się. Najczęściej rodzi jednak duże zmęczenie i przemęczenie słuchaczy.

Wydaje się słusznym przestrzec również przed przyjmowaniem na studia podyplomowe słuchaczy (z reguły ostatnich lat) studiów licencjackich i magisterskich, zwłaszcza stacjonarnych. Nie tylko nie mają oni czasu na intensywną naukę na studiach podyplomowych, co i zawodowego oraz życiowego doświadczenia, do którego studia te mają z intencji swojej nawiązać i je „teorią” wspierać. Ze względu jednak na ograniczony rynek pracy w trosce o konkurencyjność zawodową zjawisko to jest dzisiaj coraz częstsze. Osoby z ostatnich lat studiów licencjackich

i magisterskich niejednokrotnie zapisują się na studia podyplomowe w nadziei że ukończenie ich to sprawdzony atut w staraniach o miejsce pracy. Konsekwencją takiego przekonania są niejednokrotnie nie tylko spore trudności w realizacji nauki w czasie studiowania podyplomowego (nie mówiąc o powstałych w takich warunkach kłopotach na studiach „głównych”, tj. licencjackich czy magisterskich), ale i trudności w zintegrowaniu się z innymi słuchaczami tych studiów, zwłaszcza starszymi i mającymi duże doświadczenie zawodowe.

Na studiach podyplomowych należy bardziej elastycznie zorganizować proces nauczania. Tak, by go lepiej dostosować do specyfiki życia i pracy oraz możliwości uczenia się studiumujących na nich słuchaczy. Owo dostosowanie to wyeksponowanie w treści zajęć zagadnień przydatnych danej grupie słuchaczy, zagwarantowanie na zajęciach lepszej korelacji międzyprzedmiotowej, racjonalizacja obciążenia słuchaczy pracami do wykonania w domu, zachowanie preferencji dla aktywnych metod pracy dydaktycznej, stosowanie strategii przeciwdziałania zmęczeniu i znużeniu słuchaczy (korzystna np. dla dojeżdżających pora rozpoczęcia i końca zajęć, przerwy w nauce racjonalnie długie, jeśli idzie o czas trwania, „bloki” przedmiotowe i in.). By w tych obszarach dokonać właściwych zmian, należy wsłuchiwać się w głosy, opinie i oceny słuchaczy poszczególnych rodzajów studiów oraz zaangażować samorząd słuchaczy tych studiów do pomocy w doskonaleniu organizacji studiów i realizowanego na nich procesu kształcenia.

Rozważenia wymaga także metodyka nauczania na studiach podyplomowych. Przy ogólnej preferencji dla metod aktywnych nauczania umożliwiających słuchaczom wymianę doświadczeń zawodowych, ukształtowanie określonych umiejętności oraz przeciwdziałających częstemu zmęczeniu i znużeniu słuchaczy, a także odwoływania się do innowacji metodycznych i organizacyjnych nie można doprowadzić do fetyszyzacji określonych czasowych nowinek dydaktycznych. Fascynacja nimi prowadzi do zagrożeń procesu dydaktycznego, do jego nieopłacalnej karykaturyzacji i ewidentnej przesady. Przed wielu laty zjawisko takie obserwowano niejednokrotnie przy wprowadzaniu nauczania programowanego. Obecnie zdaje się ma to miejsce w przypadku e-learningu. W przypadku niektórych studiów podyplomowych (podobnie jak i studiów zaocznych) czyni się z niego główną formę kształcenia. W rzeczywistości nie jest on absolutnie skuteczną i pożądaną metodą nauczania nie tylko np. języka obcego, ale i przedmiotów innych (słuchacze chcieliby chociaż raz widzieć bezpośrednio profesora „prowadzącego” przedmiot). Ze względu na posiadanie wymaganych urządzeń i „procedury”, a więc i czasochłonność, nie jest on najskuteczniejszą formą uczenia się słuchacza w domu dysponującego niejednokrotnie bardzo krótkim czasem na intensywną naukę. Ale do takiej oceny e-learningu dochodzi się w toku starannych badań uczenia się osób korzystających z tej formy kształcenia.

Bibliografia

- Aleksander T., *Studia podyplomowe elementem całościowej edukacji (specyfika, funkcje)*, [w:] *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 159–174.
- Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Wyd. II uzupełnione. Radom–Kraków 2013.
- Kluzowicz J., *Studia podyplomowe jako szansa edukacyjna i zawodowa dla osób dorosłych – motywy podejmowania nauki na studiach podyplomowych*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, red. T. Aleksander, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji, Radom 2010, s. 108–118.
- Orkwiszewska A., *Studia podyplomowe przygotowania pedagogicznego w systemie edukacji ustawicznej*, [w:] *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. J. Górska, J. Pólturzycki, Wydawnictwo ITE, Płock–Toruń 2004, s. 301–308.
- Pólturzycki J., *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji, Radom 2016.
- Pólturzycki J., *Akademicka edukacja dorosłych*, Rozdział VII. Studia podyplomowe, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994, s. 143–159.
- Rosner J., *Studia podyplomowe w wyższych uczelniach technicznych i ekonomicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Sanecki G., *Oczekiwania edukacyjne i ich realizacja na studiach podyplomowych w Instytucie Pedagogiki UMCS*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, red. T. Aleksander, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji, Radom 2010, s. 71–81.
- Szarota Z., Litawa A., *Studia podyplomowe jako forma kształcenia ustawicznego (z uwzględnieniem opinii słuchaczy)* [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, red. T. Aleksander, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji, Radom 2010, s. 9–20.
- Wereszczyński K., *Studia podyplomowe jako forma edukacji ustawicznej nauczycieli*, w: *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Wydawnictwo ITE, Płock–Toruń 2004, s. 309–314.
- Wójcicka M., *Kształcenie podyplomowe w krajach Europy Zachodniej. Komunikaty z badań*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Łódź 1985.
- Zakrzewska Z., Kowalski J., *Efekty studiów podyplomowych w wyższych uczelniach technicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

Uniwersytet Rzeszowski

SZKOŁA WYŻSZA JAKO INSTYTUCJA WYRÓWNUJĄCA SZANSE FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

HIGHER SCHOOL AS AN INSTITUTION LEVELLING THE CHANCE OF SOCIAL FUNCTIONING OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Streszczenie

Autorka omawia zagadnienie prawa do nauki i obowiązku szkolnego w oparciu o polskie rozwiązania prawne. Wskazuje na obiektywne koszty związane z kształceniem się, szczególnie uzyskiwaniem dyplomów szkół wyższych (przykłady różnych krajów). Przytacza przykłady uwzględniania realizacji prawa do nauki przez uczelnie w Polsce i za granicą. Definiuje niepełnosprawność i wskazuje, że osoby niepełnosprawne mają zagwarantowane prawo do nauki na wszystkich szczeblach edukacji, w tym uniwersyteckiej. Obecność studentów niepełnosprawnych na uczelniach i uzyskiwane przez nich dyplomy dowodzą, iż zdają oni sobie sprawę z konieczności podnoszenia wiedzy w dobie gospodarki opartej o wiedzę.

Słowa kluczowe: prawo do nauki, ustawy, niepełnosprawność, koszty kształcenia, wyrównywanie szans

Abstract

The author discusses the issue of the right to education and compulsory schooling based on the Polish legal terms. She shows the real costs associated with education, especially with obtaining higher education degrees (examples of different countries). The author gives the examples of implementation of the right to education by the universities in Poland and abroad. She defines disability and shows that people with disabilities are guaranteed the right to education at all levels, including university. Presence of students with disabilities at universities as well as degrees and diplomas they obtain, prove their awareness of the need to raise qualifications in the era of knowledge-based economy.

Keywords: the right to education, law-rules, disability, costs of education, equal opportunities

Wstęp – prawo do nauki i obowiązki szkolny

Uczenie się i dostęp do szkoły jest przywilejem, ale i obowiązkiem każdego młodego obywatela polskiego. Prawo to musi być postrzegane zarówno w kategorii

dobra i wartości indywidualnej, jak i ważnego, podstawowego dobra społecznego i nie jest przywilejem, ale warunkiem *sine qua non* rozwoju społecznego i uczestnictwa w życiu społecznym. Skorzystanie z niego otwiera dostęp do pracy, wartości ogólnospołecznej – dostarczająca jej motywów aksjologia to czynniki kształtujące tradycyjny, inteligencki etos pracy, który z kolei dostarcza schematów interpretacyjnych do konstruowania indywidualnych wizji świata¹.

Przepisy ustawy o systemie oświaty² ustanawiają dwa rodzaje obowiązków – przedszkolny oraz szkolny. Obowiązek przedszkolny oznacza, iż dziecko w wieku 6 lat obowiązane jest odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym szkoły podstawowej. Obowiązek szkolny rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko ukończy lat 7 i trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia. Obowiązki szkolnemu podlegają wszystkie dzieci we wskazanym powyżej wieku, znajdujące się na terytorium Polski, niezależnie od ich statusu prawnego, także cudzoziemcy. Regulacje te odnoszą się zatem w całej rozciągłości także do dzieci będących w procedurze o nadanie statusu uchodźcy (co w szczególności wynika z tego, że ustawodawca zdecydował się na objęcie ich także możliwością korzystania z bezpłatnego szkolnictwa na poziomie ponadgimnazjalnym).

Od obowiązku szkolnego należy odróżnić obowiązek nauki, trwający do ukończenia 18 roku życia. Składa się on z dwóch elementów: obowiązku szkolnego, trwającego, jak zostało już powiedziane, do czasu ukończenia gimnazjum, czyli nauki w formie instytucjonalnej w szkole podstawowej i gimnazjum (w sumie 9 klas) oraz – obowiązku uczenia się po ukończeniu gimnazjum, a przed ukończeniem 18 lat. Może być on realizowany w różnych formach: uczęszczania do szkoły ponadgimnazjalnej lub innej placówki edukacyjnej albo poprzez uczęszczanie na innego rodzaju zajęcia czy realizowanie przygotowania zawodowego. Edukacja w szkołach publicznych jest bezpłatna. W zakresie szkolnictwa wyższego istnieje rozgraniczenie w prawie do bezpłatnej nauki.

Aktywność ekonomiczna, koszty wykształcenia i opłacalność uzyskania dyplomu wyższej uczelni

Stwierdzenie „bezpłatna i płatna nauka” dotyczy obiegowego rozumienia tego pojęcia i kojarzone jest najczęściej z faktem nieponoszenia lub ponoszenia opłat za tę usługę przez ucznia (jego opiekuna prawnego) czy studenta. Opłaty wnoszone są zgodnie z podpisywanymi umowami cywilno-prawnymi przez obie strony

¹ M. Zarzecki, *Źródła etosu pracy: normatywne motywatory systemu gospodarczego* [w:] *Rodzina, Religia, Społeczeństwo. Polacy 2009 w diagnozie socjologicznej*, red. S. H. Zaręba, Wyd. UKSW, Warszawa 2010, s. 188.

² Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU 1991 nr 95, poz. 425; <http://isap.sejm.gov.pl>

(szkoła-uczący się). Można jednak opisać koszt usługi edukacyjnej obiektywnie, bez zagłębiania się w szczegóły, czy opłacana jest przez budżet państwa (czyli wszystkich podatników, a więc społeczeństwo) czy indywidualnego odbiorcę i wskazać na korelację poniesionych kosztów i ich efektywności mierzonej przez dostęp do rynku pracy i hipotetyczne zagrożenie bezrobociem.

Według badania aktywności ekonomicznej ludności Polski, przeprowadzonego przez GUS w pierwszym kwartale 2016 r., stopa bezrobocia mierzona metodą BAEL wśród osób z wykształceniem wyższym wyniosła 3,4%. W przypadku osób, które zakończyły naukę na poziomie gimnazjalnym lub niższym, wynosiła ona 16,4%.

Osoby, które legitymują się wykształceniem średnim zawodowym czy policealnym mają mniejsze problemy ze znalezieniem pracy niż te, które zakończyły edukację na poziomie liceum ogólnokształcącego. W pierwszych dwóch przypadkach stopa bezrobocia wynosi odpowiednio 6,1% i 7,5%. W trzecim natomiast jest to 10,6%.

Również wskaźnik zatrudnienia w stosunku do populacji w wieku produkcyjnym (tutaj dla osób starszych niż 15 lat) jest zdecydowanie wyższy wśród osób z dyplomem uczelni (77,5%) niż w pozostałych grupach, gdzie wynosi od 14,1% (gimnazjum i poniżej) do 61% (średnie zawodowe).

Powyższe statystyki wyglądają bardzo podobnie również w krajach OECD. Poziom bezrobocia osób z wyższym wykształceniem wynosi 4,5% (magisterskie), a gimnazjalnym lub niższym – 14,8%.

OECD w opracowaniu „Education at a Glance”³ przedstawia koszty i zyski kontynuowania edukacji. Dokument analizuje aspekt finansowy dla różnej liczby lat nauki. Jednak najbardziej celowe dla uzasadnienia twierdzenia, iż należy się kształcić, jest porównanie zarobków tych, którzy legitymują się dyplomem uczelni wyższej z tymi, którzy zakończyli naukę na poziomie policealnym lub średnim zawodowym; wyliczenia są przeprowadzone w jednostce USD PPP (ang. *purchasing power parity*), czyli parytecie siły nabywczej. Daje to informację, jak różnica wykształcenia w danym kraju zwiększyłaby realne możliwości zakupu dóbr i usług, gdyby dana osoba mieszkała w Stanach Zjednoczonych. Wartość tę można przeliczyć na walutę lokalną. W przypadku Polski każdy 1 USD PPP to nominalnie ok. 50 centów amerykańskich, czyli 2 zł.

Średni bezpośredni koszt nauki w krajach OECD to 13.2 tys. USD PPP. Do tego dochodzi koszt utraconych zarobków w okresie studiowania w wysokości 43.5 tys. USD PPP. Po studiach jest więc absolwent wykształcony, ale poniósł wydatki w wysokości ponad 55 tys. USD PPP. Bardzo podobne wyliczenia przedstawiane są dla średniej z 21 krajów Unii Europejskiej. Przeciętnie jednak obywatele krajów OECD, którzy mają wykształcenie wyższe, zarobią w ciągu swojego życia o 405 tys. USD PPP (mężczyźni – 477 tys., kobiety – 332 tys.) więcej, niż ci, którzy

³ Por. M. Lipka, *Ile warty jest dyplom wyższej uczelni. Analiza*, <http://forsal.pl/artykuly/975487,ile-warty-jest-dyplom-wyzszej-uczelni-analiza.html> (dostęp: 12.09.2016).

nie zdecydowali się na studia. Od tej kwoty jednak należy odjąć podatki i składki socjalne. Biorąc również pod uwagę koszt edukacji i utraconych na początku zarobków, faktyczny zysk dla osoby pracującej wynosi ok. 187 tys. USD PPP netto (mężczyźni – 229 tys. kobiety – 145 tys.).

Finansowe zyski związane z wykształceniem różnią się w poszczególnych krajach. W Polsce średnio bezpośrednie koszty studiów to 6 tys. USD PPP, utracone zarobki w kwocie 18 tys. USD PPP czynią 24 tys. USD PPP. Jednak mając wyższe wykształcenie zarobić można średnio w Polsce w ciągu zawodowego życia o ponad 400 tys. USD PPP brutto więcej w porównaniu do tych osób, które nie posiadają wykształcenia wyższego. Przeliczając tę kwotę na złote, odliczając składki socjalne, można ocenić, że średnio dyplom w Polsce jest wart netto nieco ponad 500 tys. zł⁴.

Tak więc uczenie się i studiowanie to nie tylko poszerzanie horyzontów poprzez dostęp do wiedzy, ale korzyści, które można przeliczyć na środki finansowe, bez których trudno wyobrazić sobie życie w cywilizowanym i globalnym świecie.

Osoby z niepełnosprawnością – dostęp do usługi edukacyjnej w świetle rozwiązań prawnych

Prawo do nauki dotyczy wszystkich, jednak ustawodawca w dalszych rozporządzeniach bierze pod uwagę, iż nie wszyscy dysponują jednakowymi możliwościami skorzystania z dostępu do szkoły i realizacji pełnej oferty programowej. Istnieją bowiem w każdym społeczeństwie osoby z orzeczoną stopniem niepełnosprawności.

Niepełnosprawność to termin definiowany w przepisach prawno-administracyjnych jak i w literaturze psychologicznej, medycznej, socjologicznej i pedagogicznej. Ponadto niepełnosprawność dotyczy osób z różnych grup wiekowych: dzieci, młodzież i dorosłych. Obejmuje wszelkie możliwe dysfunkcje, wady, zaburzenia, uszkodzenia, które pojawiają się niezależnie od wieku życia człowieka, jego płci, statusu społecznego, standardu życia, stopnia obniżenia określonej sprawności, a także okresu trwania tego stanu. A.E. Sękowski definiuje niepełnosprawność jako: „obniżony – w stosunku do norm ustalonych dla danej populacji – stan sprawności organizmu, powodujący utrudnienie, a często także ograniczenie funkcjonowania fizycznego i psychicznego oraz zdolności do pełnienia ról (...). Niepełnosprawność ujawnia się w różnym wieku – może być wrodzona lub nabyta (...). Człowiek niepełnosprawny (...) ma trudności w funkcjonowaniu fizycznym i psychospołecznym, znajduje się w niekorzystnej sytuacji społecznej i ekonomicznej oraz ma kłopoty w osiągnięciu celów życiowych, zaspokajaniu potrzeb i adaptacji społecznej”⁵.

⁴ Tamże.

⁵ A.E. Sękowski, *Wybrane koncepcje teoretyczne postaw wobec osób niepełnosprawnych* [w:] *Człowiek niepełnosprawny*, red. M. Chodkowska, Lublin 1994, s. 12.

Zgodnie z obowiązującymi standardami światowymi i europejskimi każdy, a więc i człowiek niepełnosprawny, ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym. Jednym z ważnych aspektów funkcjonowania społecznego jest możliwość kształcenia się. Obowiązujące akty prawne, do których może odwołać się osoba niepełnosprawna, zakazujące wszelkiego rodzaju dyskryminacji to: Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (DzU 1998, nr 21, poz. 94 z późn. zm.), Ustawa z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (DzU 2010, nr 254, poz. 1700), która wskazuje, że zgodnie z zasadą równego traktowania zakazane jest nierówne traktowanie osób fizycznych ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne lub narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną w zakresie, m.in. dostępu i warunków korzystania ze świadczeń socjalnych, kształcenia, opieki zdrowotnej, dostępności i warunków korzystania z instrumentów i usług rynku pracy, Rozporządzenie Rady Ministrów z 22 kwietnia 2008 r. w sprawie Pełnomocnika Rządu do spraw Równego Traktowania (DzU 2008, nr 75, poz. 450 z późn. zm.) określa zadania Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania, polegające m.in. na przeciwdziałaniu dyskryminacji w szczególności ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną, stan cywilny oraz rodzinny; podejmowaniu działań zmierzających do eliminacji lub ograniczenia skutków powstałych w skutku naruszenia zasady równego traktowania; inicjowaniu, realizowaniu, koordynowaniu, monitorowaniu działań zmierzających do zapewnienia równego traktowania, a także ochrony przed dyskryminacją; promowaniu, upowszechnianiu i propagowaniu problematyki równego traktowania, Traktat lizboński z 17 grudnia 2007 r. (Dz.U. UE. C. z 2007, nr 306, poz. 1) stwierdza, że „Unia Europejska opiera się na wartościach poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości. Wartości te są wspólne Państwom Członkowskim w społeczeństwie opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn”. Karta Praw Podstawowych z dnia 14 grudnia 2007 r. (Dz.U. UE. C. z 2007, nr 304, poz. 1) potwierdza, że Unia Europejska przyczynia się do ochrony różnorodności kultur i tradycji narodów Europy, uznając przy tym, że godność człowieka jest nienaruszalna oraz, że musi ona być szanowana i chroniona; że każdy ma prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego; że każdy posiada prawo do wolności myśli, sumienia i religii oraz ich uzewnętrzniania; że każdy ma prawo do wolności wypowiedzi oraz stowarzyszania się i zgromadzeń; że wszyscy są wobec prawa równi. Karta Praw Podstawowych, jako akt prawnie wiążący, zakazuje wszelkiej dyskryminacji, w szczególności zaś ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub społeczne, przynależność państwową, cechy genetyczne, język, religię lub przekonania, poglądy polityczne lub wszelkie inne poglądy, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie,

niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. KPP jest dokumentem, który podkreśla, że Unia szanuje różnorodność kulturową, religijną, językową, a także zasadę równości ludzi oraz równości wszystkich wobec prawa⁶.

W naszym kraju prawo do edukacji gwarantuje art. 70 ust. 1 i 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, które mówią, że „Każdy ma prawo do nauki (...) Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia”⁷.

Edukację osób niepełnosprawnych normuje między innymi art. 1 pkt 5 i 5a ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁸, który gwarantuje dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

Zgodnie z raportem A. Dudzińskiej według danych Systemu Informacji Oświatowej⁹ populacja uczniów niepełnosprawnych wynosi ok. 160 tys. (ca. 2,4%) na ok. 6,5 mln wszystkich uczących się na czterech poziomach edukacji (przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadpodstawowych). Autorzy kolejnego raportu przygotowanego w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich¹⁰ zwracają uwagę na istnienie (jednak) systemu segregacyjnego dotyczącego organizacji zajęć dla dzieci niepełnosprawnych, co, ich zdaniem, wpływa na zmniejszenie ich szans w dostępie do edukacji na poziomie wyższym.

Po zdaniu egzaminu dojrzałości niepełnosprawny absolwent szkoły średniej może ubiegać się o przyjęcie do szkoły wyższej na podobnych zasadach jak jego rówieśnicy. Aplikuje drogą elektroniczną o miejsce na studiach, dostarcza odpowiednie dokumenty i w zależności od uzyskanej punktacji otrzymuje (lub nie) możliwość podjęcia studiów. Na tym etapie dokumenty są weryfikowane i, jeśli student zaznaczył, że jest osobą z niepełnosprawnością i w jakim zakresie, władze uczelni przygotowują odpowiednie zestawienia i informują jednostkę obsługującą studentów niepełnosprawnych o konieczności przygotowania odpowiedniej usługi. Jest ona uruchamiana jednak dopiero po wpłynięciu wniosku od osoby zainteresowanej

⁶ <https://mswia.gov.pl/pl/bezpieczenstwo/ochrona-praw-czlowieka/dokumenty/prawne> (dostęp: 12.09.2016).

⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., DzU 1997 nr 78, poz. 483 z późn. zm.); <http://isap.sejm.gov.pl>

⁸ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU 1991 nr 95, poz. 425); <http://isap.sejm.gov.pl/>

⁹ A. Dudzińska, *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010*, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”, Warszawa 2012, s. 2–3.

¹⁰ I. Białek, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach* [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn RPO” 2012, nr 7, s. 11–12.

(np. dowóz z miejsca zamieszkania na uczelnię, przydział asystenta, osoby pomagającej w przemieszczaniu się z jednego miejsca na drugie w ramach wydziału). Tu przestaje obowiązywać obowiązek szkolny, realizowane jest prawo do nauki. Wyższe uczelnie stworzyły specjalne warunki dostępu do budynków uczelnianych i wyposażyły sale wykładowe, biblioteki i laboratoria w sprzęt specjalistyczny. Takie warunki spełniają wszystkie nowo powstałe kompleksy, budowane ze środków własnych oraz pozyskanych w ramach programów unijnych. Jak wynika z danych Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych w Polsce jest około 4,7 mln osób z niepełnosprawnością, to 12,2% ogółu ludności. Natomiast studenci niepełnosprawni stanowią niespełna 2% wszystkich studentów w kraju. Obecnie w szkołach wyższych kształci się 31,6 tys. niepełnosprawnych¹¹.

Realizacja prawa do nauki przez osobę niepełnosprawną na poziomie wyższym – perspektywa polska i międzynarodowa

Ze względu na miejsce pracy autorki opracowania przedstawia ona warunki studiowania dla osób z niepełną sprawnością na uczelni macierzystej.

Na terenie Uniwersytetu Rzeszowskiego (Rzeszów, Polska) działa Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Rzeszowskiego jest jednostką organizacyjną UR, powołaną zarządzeniem Rektora nr 103/2009 z dnia 21.12.2009 r., której pracami kieruje Pełnomocnik Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych UR. Biuro merytorycznie podlega Prorektorowi ds. Studenckich i Kształcenia, administracyjnie Kanclerzowi UR.

Udziela ono pomocy osobom niepełnosprawnym w następującym zakresie: pomoc tłumacza migowego, asystent osoby niepełnosprawnej (niewidomych, niedowidzących), przewóz minibusem studentów niepełnosprawnych na zajęcia dydaktyczne z dysfunkcją narządu ruchu, wypożyczalnia ze specjalistycznym sprzętem wspomagającym proces uczenia się osób niepełnosprawnych. Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UR uruchomiło w budynku Biblioteki Głównej UR wypożyczalnię specjalistycznego sprzętu, wspomagającego proces kształcenia, dla studentów i doktorantów z niepełnosprawnością. Do dyspozycji są między innymi: odtwarzacze audio-booki, notesy mówiące, powiększalniki, lupy, klawiatury jednoręczne i brajlowskie, specjalnie dostosowane myszki komputerowe oraz oprogramowanie powiększająco-udźwiękawiające tekst.

Osoby niepełnosprawne studiujące na uczelniach wyższych mogą ubiegać się o stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych. Może otrzymać je student z tytułu niepełnosprawności na indywidualny wniosek. Wnioskodawca składa

¹¹ Dane Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych; <http://www.niepelno.sprawni.gov.pl/p,78,dane-demograficzne> (dostęp: 14.09.2016).

wniosek wraz z aktualnym orzeczeniem o niepełnosprawności wydane przez właściwy organ, stypendium jest przyznawane na okres wydania orzeczenia.

W Uniwersytecie Rzeszowskim aktualnie studiuje 438 studentów z różnymi niepełnosprawnościami, co stanowi niewielki odsetek wszystkich studentów UR (ok. 2%). Są to przede wszystkim osoby z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności, najwięcej jest ich na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym (78 osób), Wydz. Medycznym (64 osoby), Wydz. Prawa i Administracji (60 osób), Wydz. Socjologiczno-Historycznym (49 osób) oraz Wydz. Matematyczno-Przyrodniczym (45 osób)¹².

Podobne rozwiązania skierowane do studentów niepełnosprawnych obserwujemy w innych krajach. I tak np. Uniwersytet w Saragossie, jedna z najstarszych i największych uczelni w Hiszpanii, dba o studentów z niepełnosprawnością poprzez swoje biuro Oficina de Universitaria de Atencion a la Diversidad, którego głównym zadaniem jest zapewnienie równych szans poprzez pełne włączenie studentów na uniwersytecie do życia akademickiego, a także promowanie świadomości społeczności uniwersyteckiej. Oświadczenie na stronie www brzmi: szczególnie zwracamy uwagę na studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności¹³. Przywołany jest również przepis prawny regulujący te kwestie (Article 31 of Law 13/1982 of April 7th on the social integration of disabled persons provides that “disabled persons enrolled in university courses whose disability prevents them from adapting to the generally-established system of exam sessions may request, and academic institutions shall grant, an extension of the number of sessions to compensate for their difficulties. Without prejudice to the level required, examinations shall be adapted, if warranted, to the characteristics of the disability of the person in question”).

Podczas wyjazdu stażowego w kwietniu 2016 r. autorka niniejszego opracowania przekonała się naocznie, iż deklarowane zasady realizowane są w rzeczywistości. Z dumą zaprezentowano wyposażenie biblioteki i czytelnicy Wydziału Pedagogicznego, w której studenci z niedowidzeniem mogą korzystać z audiobooków czy komputerów wyposażonych w klawiaturę dostosowaną do tego rodzaju niepełnosprawności. Nowe budynki tegoż Wydziału są dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością narządów ruchu.

Kolejnym przykładem uczelni, w której uwzględniane są potrzeby studentów niepełnosprawnych jest Yale University (USA), które wspiera swymi działaniami tę grupę studentów poprzez biuro Yale University Resource Office on Disabilities¹⁴, zapewniając zróżnicowaną i zindywidualizowaną pomoc dla podopiecznych od zakwaterowania po warunki lokalowe, wyposażenie sal wykładowych

¹² Dane z Działu ds. Studenckich UR, stan z dnia 10 września 2016 roku.

¹³ <http://wzar.unizar.es/servicios/ingles/insti/matri/normaA/minus.htm>

¹⁴ <https://www.law.yale.edu/student-life/students-disabilities>

i ćwiczeniowych oraz pomoc w organizacji zajęć (The Office provides a wide variety of services for Yale students with disabilities. The Resource Office works with all Yale students, including Yale Law School students, to facilitate necessary accommodations. All accommodations and services are individualized and based on students needs, course requirements, and appropriate documentation. Frequently requested accommodations include adaptive computer technology, classroom accommodations, and examination and testing modifications, among others).

Również w Rosji, w której wybrano przykładowy uniwersytet – Uniwersytet im. Łomonosowa w Moskwie, największą i należącą do najlepszych w tym kraju uczelnię, funkcjonuje polityka skierowana na pomoc studentom niepełnosprawnym: poczynając od zdefiniowania, co rozumiane jest pod pojęciem „niepełnosprawność” (Disability is defined as: physical, cognitive, mental, sensory, emotional, developmental limitation of a person’s functional capacity, covering impairments, activity limitations, and participation restrictions, may be present from birth, or occur during a person’s lifetime.), zapewnia się, iż udostępnia się wszelkiego rodzaju wsparcie w celu prawidłowej realizacji toku studiów (MSU – Lomonosov State University – has a strong record of admitting and supporting students with disabilities and does its best to ensure equal access and full participation for students, faculty, staff and visitors with disabilities in all programs and activities at MSU. Students with disabilities should have a medical certificate to indicate their condition, eligibility of activity and prescribed medical care and recreational activities)¹⁵.

Autorka sprawdziła również, w jaki sposób realizowane jest podstawowe prawo do nauki w szkole wyższej w Niemczech. W tym celu wybrała Hochschule Bremen (HB), Wyższą Szkołę w Bremie, najmniejszym landzie/ kraju związkowym/ w RFN, którego granice niewiele wybiegają poza jego stolicę, a ilość wszystkich mieszkańców oscyluje wokół 0,5 mln osób. Należy nadmienić, iż działa tam również uniwersytet i inne szkoły wyższe, kształcące studentów z Niemiec i zagranicy.

Również i tę szkołę wizytowała autorka podczas programu stażowego w roku 2014, poza świetną organizacją zajęć zwróciła uwagę na względnie dużą ilość osób niepełnosprawnych na ulicach miasta (w towarzystwie asystentów lub bez, w zależności od schorzenia) oraz wśród studiujących. Z przeprowadzonych rozmów w dziale studenckim oraz z informacji zawartych na stronie www szkoły HB wynika, że wszelkie problemy studentów z niepełnosprawnościami różnego typu rozwiązane są kompleksowo: od regulacji prawnych przygotowanych przez dział prawny uczelni i zaprezentowany w broszurze i dostępnych on-line¹⁶, poprzez pracę Biura ds. Studentów z niepełnosprawnością. Przy tym już na wstępie zapewnia się, iż ze względu na fakt, że studenci ci muszą mieć możliwość pokonania istniejących

¹⁵ <http://www.msu.ru/en/admissions/education-system.php>

¹⁶ Studieren mit Behinderung, <http://www.hs-bremen.de/internet/de/studium/studierenden/service/leben/behinderung/>

barier i by mogli w sposób równoprawny korzystać z nauki na studiach wyższych mają do dyspozycji specjalną jednostkę pomocową (Studierende haben immer noch neben ihrer individuellen Behinderung viele strukturelle Defizite im Hochschulbereich zu kompensieren und bestehende Barrieren zu überwinden. Um den Studierenden eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe an der Hochschulbildung zu ermöglichen, hat die Hochschule Bremen den Bereich „Studieren mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung“ an die Gleichstellungsstelle Familienbüro eingebunden). We wspomnianej broszurze poza cytowanymi regulacjami prawnymi znaleźć można wszelkie informacje dotyczące wsparcia dla niepełnosprawnego studenta: przygotowanie do studiowania, opłaty, organizacja zaliczeń i egzaminów, pomoc asystenta osoby niepełnosprawnej, kompensacja niepełnosprawności poprzez indywidualizację nauki, pomoc finansowa, pożyczki, warunki spłaty, urlopy semestralne, zgłaszanie niedyspozycji i choroby, organizacja życia studenckiego, mieszkanie. Zdaniem autorki opracowania jest to najlepiej i najbardziej j czytelnie przygotowana informacja dla studenta niepełnosprawnego z pokazanych powyżej uczelni.

Podsumowanie

Jest faktem niepodważalnym, iż żyjemy w okresie gwałtownych przemian globalizacyjnych, dotyczą nas problemy dotyczące zmian w strukturze rodziny, przewartościowaniu myślenia o funkcjonowaniu jednostki, w tym decyzjach związanych z podejmowaniem działań umożliwiających życie w nowoczesnym społeczeństwie, co jest związane ze świadczeniem pracy. Nie możemy również odsunąć od siebie stwierdzenia, że mamy do czynienia z początkiem nowego typu społeczeństwa, w którym produkcja przemysłowa nie odgrywa już podstawowej roli. A. Giddens stwierdza: „powstało wiele określeń tego nowego ładu społecznego na przykład społeczeństwo postindustrialne, wiek informacji, «nowa ekonomia». Jednakże najczęściej używanym określeniem jest «gospodarka oparta na wiedzy» (...), której rozwój zależy od pomysłów, informacji i różnorodnej wiedzy”¹⁷. Wartością samą w sobie jest jednak przyjęcie przez rozwinięte społeczeństwa takich regulacji prawnych, spójnych w obrębie funkcjonujących bloków polityczno-gospodarczych, które zapewniają dostęp do wiedzy i funkcjonowania na różnych etapach życia społecznego wszystkim członkom społeczeństwa, w tym osobom niepełnosprawnym. Prowadzone są działania zapobiegające dyskryminacji, a jednym z ich przejawów jest umożliwienie kształcenia się na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Zaznaczyć należy, iż prawo i obowiązek szkolny dotyczy wszystkich osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym intelektualnej. Szkolnictwo wyższe otwiera swoje uczelnie dla tych, którzy

¹⁷ A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2006, s. 399.

z różnych przyczyn zostali zakwalifikowani do grupy osób z niepełną sprawnością, z wykluczeniem jednak niepełnosprawności umysłowej. Osoby te mogą realizować swoje plany dotyczące rozwoju indywidualnego, nabywają umiejętności pozyskiwania i wykorzystywania wiedzy z różnych dziedzin życia, uzyskują kompetencje społeczne – kontakt ze studentami o podobnych umiejętnościach i zainteresowaniach, ich akceptacja i wsparcie jest dla studentów niepełnosprawnych dowodem, iż przypadek ich dysfunkcji nie wyklucza ich z życia społecznego. Dodatkową zachętą niech będą przytoczone wyliczenia wskazujące, że osoby z wyższym wykształceniem mają większy dostęp do miejsc pracy, a zarobki w czasie całego życia kompensują poniesiony w czasie studiów wysiłek intelektualny. Konkluzją niech będzie stwierdzenie, że dla wyrównania szans osób z niepełnosprawnością opłaca się w skali całego kraju inwestować we wszelkie instytucje wsparcia, a w szczególności te, które pozwalają wiedzieć więcej. Dostarcza się w ten sposób narzędzi, które pozwalają człowiekowi, w tym – niepełnosprawnemu być wolnym. W wielości definicji wolności adekwatne wydaje się rozumienie tego pojęcia jako:

- swobodę, co może oznaczać indywidualizację czy dobrowolność,
- wyzwolenie, które kojarzone jest z usamodzielnieniem, emancypacją, równouprawnieniem, uniezależnieniem¹⁸.

Niezależnymi i wolnymi chcemy być wszyscy. Niepełnosprawność może przydarzyć się każdemu.

Bibliografia

- Białek I., Nowak-Adamczyk D., *Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach*, [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn RPO” 2012, nr 7.
- Dane z Działu ds. Studenckich UR.
- Dudzińska A., *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010*, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”, Warszawa 2012.
- Frączek Z., *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Wyd. UR, Rzeszów 2011.
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2006.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., DzU 1997, nr 78, poz. 483 z późn.zm.
- Sękowski A.E., *Wybrane koncepcje teoretyczne postaw wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny*, Lublin 1994, s. 12.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU 1991, nr 95, poz. 425.
- Zarzecki M., *Źródła etosu pracy: normatywne motywy systemu gospodarczego* [w:] *Rodzina, Religia, Społeczeństwo. Polacy 2009 w diagnozie socjologicznej*, red. S.H. Zaręba, Wyd. UKSW, Warszawa 2010, s. 188.

¹⁸ Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Wyd. UR, Rzeszów 2011, s. 27.

Strony internetowe

Dane Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych; <http://www.niepelno.sprawni.gov.pl/p,78,dane-demograficzne>
<http://isap.sejm.gov.pl/>
<http://www.hs-bremen.de/internet/de/studium/studierendenservice/leben/behinderung/>
<http://www.msu.ru/en/admissions/education-system.php>
<http://wzar.unizar.es/servicios/ingles/insti/matri/normaA/minus.htm>
<https://mswia.gov.pl/pl/bezpieczenstwo/ochrona-praw-czlowieka/dokumenty/prawne>
<https://mswia.gov.pl/pl/bezpieczenstwo/ochrona-praw-czlowieka/dokumenty/prawne>
<https://www.law.yale.edu/student-life/students-disabilities>
Lipka M., Ile warty jest dyplom wyższej uczelni. Analiza, <http://forsal.pl/artykuly/975487,ile-warty-jest-dyplom-wyzszej-uczelni-analiza.html>

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra

University of Zaragoza

Dr. Rebeca Soler Costa

University of Zaragoza

A CASE STUDY FOR THE DESIGN AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL AWARENESS IN THE TEACHER TRAINING MASTER'S DEGREE: DIDACTIC STRATEGIES AND METHODOLOGY

TWORZENIE I ROZWÓJ ŚWIADOMOŚCI PEDAGOGICZNEJ PODCZAS STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH: STRATEGIE DYDAKTYCZNE I METODOLOGIA

Abstract

Roughly speaking, the European Higher Education Area introduced substantial changes in the structure and development of new curricula. Particularly, when assuming the teaching-learning processes in the Master's Degree, special attention needs to be carried out to the students' achievements. Since 2010, the Faculty of Education in the University of Zaragoza implemented the Master in Teacher Training for High School Teachers. One of the main aims is to provide students with the necessary pedagogical knowledge, strategies and procedures to be able to develop professionally. We want to accompany in students' development, the acquisition of teaching techniques and methodologies, including methodology specific for age of youth, the teachers will be working with. This issue was showed in presented text. The authors pictured, among others, the methods, activities and objectives designed to help students achieve the learning outcomes in the Master's compulsory Module entitled "Context of the Teaching Task".

Key words: Master Degree, teaching-learning processes, learning outcomes, activities, students' achievements, evaluation.

Streszczenie

W zakresie Europejskiej Edukacji Wyższej zostały wprowadzone istotne zmiany, które wpłynęły na strukturę i rozwój nowej podstawy programowej. W szczególności w procesie kształcenia nauczycieli wyjątkową uwagę należy zwrócić na osiągnięcia studentów. Od 2010 roku Wydział Edukacji Uniwersytetu w Zaragozie wprowadził studia magisterskie dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Główną uwagę zwrócono na zapewnienie studentom niezbędnej pedagogicznej wiedzy oraz

znajomość strategii i procedur pozwalających im na osiągnięcie profesjonalnego rozwoju. Chcemy wspomagać rozwój studentów, zdobywanie wiedzy na temat technik nauczania oraz metodologii, w tym metodologii specyficznej dla wieku młodzieży, z którą nauczyciele będą pracować. Kwestię tę przybliżono w prezentowanym tekście. Autorzy przedstawili m.in. metody, techniki i narzędzia przydatne studentom, którzy zdobywają wiedzę podczas obowiązkowych zajęć realizowanych w module zatytułowanym "Kontekst zadań nauczania".

Słowa kluczowe: studia magisterskie, proces kształcenia nauczycieli, rezultaty nauczania, techniki, osiągnięcia studentów, ewaluacja.

Background

Along the academic year 2009-2010, the Faculty of Education in the University of Zaragoza (Spain) implemented the Teacher Training Master Degree for future Secondary School Teachers. Postgraduate students develop in the first semester a set of Generic Modules and in the second semester they go deeper in Specific Modules, depending on their University Degree and specialization. Students are highly motivated and show specific desire to acquire the necessary training to be able to develop in the Secondary Education stage. In this sense, due to the fact students come from different University Degrees, the Generic Modules have the main aim of helping them to achieve a pedagogical background. However, they lack a solid understanding of the teaching-learning process, as well as of methodological principles to undertake their work as teachers. The purpose of the Masters is to provide Teachers of High School, Secondary Education, Vocational Training and Teachers of Language Teaching, of Arts and of Sports with specific teacher training mandatory in our society for the exercise of the profession in accordance with the provisions of the Act 2/2006, of 3rd of May, of Education, Royal Decree 1393/2007, Royal Decree 1834/2008, and the Order ECI 3858/2007 of 27 December¹.

The Masters is one year in duration and consists of generic and specific modules. In the generic modules students take general educational subjects, dealing with aspects such as school organisation, tutorial and guidance, mentoring processes and basic psychological principles throughout the first quarter, modules which may be given another name but whose contents refer to those mentioned. Once acquired these specific competences, students enrolled in the second semester study specific modules related to the degree with which they have accessed the Masters. They also have 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* from the analysis of institutional documents, such as the School Educational Project, the School Curriculum Project, the School Coexistence Plan, etc.

¹ <http://titulaciones.unizar.es/Masters-secundaria/>

Proposal of learning outcomes for the CTT Module of the University Teacher Training Masters for High School Teachers, Secondary Education, Vocational Training and Teachers of Language Teaching, of Arts and of Sports

Students who complete a Diploma or Degree in areas not directly related to teaching lack the teacher training education needed to develop it. The work of the teacher in the stages of the education system of secondary education requires specific knowledge of the socio-educational reality in which he or she will act as a professional practitioner in the future. Therefore, students who wish to pursue teaching in the field of secondary education should know the functioning of schools in the micro-political and macro-political levels and acquire training on interpersonal relationships, the involvement of the various educational agents, the functions of counselling services and also concerning the relationships between family and school. The Module “Context of Teaching Activity” (CTT), compulsory in the University Teacher Training Masters for High School Teachers, Secondary Education, Vocational Training and Teachers of Language Teaching, of Arts and of Sports, provides specific training on the organisation and operation of schools, as well as relations with society. Given that educational institutions have an idiosyncratic culture, determined by the legislative action of the three types of educational administration (central, regional and local) future teachers must be trained in specific contents that allow them to develop their professional work.

Curricular requirements arise as a result of innovation processes that are introduced by lawmakers of education laws that competent legislative bodies approve. This makes it necessary to know the current educational guidelines to be followed in each of the stages of the education system. Similarly, the work of the future teacher requires the acquisition of skills needed to let him or her know, evaluate and analyse institutional documents that mark the performance of teachers as an educational community² (Antúnez, 1993). Consequently, the context in which this Masters takes place requires the development of specific learning outcomes in each of the modules that allow students to acquire the necessary skills. At least the following learning outcomes in the CTT module should be considered in line with the syllabus:

1. Demonstrate with concrete case analysis that the prospective teacher understands the micro-political plane relations of the education system.
2. Describe the process of socialisation and education with examples of reciprocal influences between society and education.
3. Assess formal and non-formal teaching detailing the educational and employment challenges and understand the relationship between the social and the educational systems.

² S. Antúnez, *Claves para la organización de centros escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma)*, ICE Universidad de Barcelona-Horsori, Barcelona, 1993.

4. Manage current educational legislation with a diachronic view showing knowledge of the prior education system regulations in our country.
5. Value the culture of educational institutions as a part of the school organization paradigms (macro-level aspect) through the critical analysis of institutional documents (the School Educational Project, social climate, the Stage Curriculum Project, Internal Regulations, Annual Plan, Annual Report).
6. Develop the Tutorial Action Plan showing understanding of basic skills, planning and management of the evaluation sessions, the intervention of the Educational Orientation Team and of psychologists and vertical and horizontal coordination, and *staff*.

The achievement of these learning outcomes requires the definition of generic and specific goals and objectives³. Regarding the former, it should be noted that this Module of the University Teacher Training Masters for High School Teachers, Secondary Education, Vocational Training and Teachers of Language Teaching, of Arts and of Sports, mandatory for all students, is oriented for university graduates who wish to develop the teaching profession in Secondary Education. So the objective is to receive specific training under the current legislative and institutional framework from the study of the historical evolution of the Spanish education system. In this sense, the ultimate goal is for students to acquire specific training on the educational context in which they will develop their teaching.

Since this Master is addressed for future teachers of both the stage of compulsory secondary education and also non-compulsory secondary education, students acquire knowledge of the functioning of the school, the teaching-learning processes and relationships that are generated in them (paradigms, relationships between the various educational agents, role of the family, training and functions of the management team, intervention of counsellors, etc). It becomes essential that students get to know and become familiar with the context in which they will develop their teaching and the relationships established in the different educational institutions⁴. They will also acquire specific knowledge about the intervention, roles and relationships with the family depending on the educational stage in question. The completion of this module will allow the students to be acquainted with the relationship between the teaching profession, the school, the family and society through the study of specific competences and sub-competences, functions, levels of organisation, curriculum requirements, projects and activities. Furthermore, a set of specific objectives must be established in line with the educational program, such as the following:

1. Analyse legislative developments from the Act of Education (1970) up to the current Act 2/2006, of 3rd of May, of Education.

³ St.J. Ball, *La micropolítica de la escuela (Hacia una teoría de la organización escolar)*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.

⁴ MW. Apple, *Educación y poder*, Paidós-MEC, Barcelona, 1987.

2. Assess the changes produced in the educational system from the introduction of basic skills in the early stages of compulsory school of the educational system.
3. Understand the links between the social and educational systems by analysing the relationship between the family and the school.
4. Interpret the relationship between the school, the family and the community to develop the teaching profession from an integrated perspective.
5. Differentiate between the micro-level and the macro-level aspects in educational institutions.
6. Identify the social, economic and cultural schools through institutional documents and environmental resources.

The learning outcomes that students acquire at the end of this module are important because they help them learn the inner workings of the school as an educational institution. If the students have acquired specific contents related to training and guidance, technology and tourism, but do not know how a school works, they cannot adequately develop their teaching⁵. The analysis of the paradigms of school organization will allow the students to know the micro- and macro-level aspects of educational institutions, thus providing them with training about decisions, the lobbies, the concept of school institution, how assessment processes are conceived, etc. Since the role of the family is important in the teaching-learning process, the students may interpret the necessary collaborative relationship to be established with the family, the socialisation of the students and the reciprocal influences in the socio-educational field.

Innovation processes that education is undergoing in the present twenty-first century introduce constant challenges in the education system⁶.

Students will learn current trends in education and will consider the need for training in certain lines of action for education legislation through the culture emerging in educational institutions. Therefore, the students will become competent in the knowledge of the structure of schools, their operation and organisational levels⁷. Students will acquire specific knowledge related to current legislation through the diachronic study of the evolution of the educational laws from 1970 to the present. This will allow them to assess the training needs identified by the sociological and technological development and introduce processes of improvement in their teaching performance.

Moreover, the guidelines of the Educational Administration make it necessary that students know the main priorities and lines of action in the school included in institutional documents. They will therefore be more competent in the knowledge

⁵ MW. Apple & J.A. Beane, *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid, 1997.

⁶ M.J. Hatch, *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

⁷ Q. Martín-Moreno, *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*, Sanz y Torres, Madrid, 1996.

and assessment of current trends in the educational system. The introduction of skills in the different teachings of the period of Secondary Education (compulsory and post-compulsory) requires specific teaching strategies and methodologies. The students will acquire these strategies and methodological principles after the analysis of specific cases (disruptive behaviour). After finishing this module, the students will be able to assess the importance of the relationship between the family and educational institutions as part of a comprehensive education, directed to insert occupationally the student into society.

Methodological principles designed to promote meaningful learning

Module 1 CTT of the Teacher Training Masters for High School Teachers seeks, as one of its aims, to provide students with teacher training needed to perform their professional practice. Therefore, it is necessary to start with the theoretical and practical knowledge of the main teaching paradigms⁸ and offer students an overview of the organisational structure of the education system, where the reference document required in this regard is the current education legislation (Act 2/2006 of 3rd of May of Education). The acquisition of theoretical principles needed to develop adequate practice will make it possible to gradually introduce the methodological principles.

Regarding the methodology, this module should promote the active participation of the students, who are the main protagonists of their own learning, a fact which appeals to their intense cognitive activity, always facilitated by the logic gradation of the complexity of planned activities. The adjustment of the educational process to the level of the students' cognitive competence is required, with particular attention to the area of potential development in terms of Vygotsky. With such an aim in mind, the meaningful learning of students will be developed, based on their level of prior knowledge and thereafter introducing the necessary fundamentals of psychology. The student must know how educational institutions work, and also the norms and standards set by the educational legislation in shaping the macro-and micro-political level. To acquire the psycho-educational foundation needed, the individualization of teaching-learning will be weighted from the implementation of Ausbelian theories. The acquisition of *learning to learn*, of lifelong learning and of meaningful learning will stem from the diversification of teaching-learning situations as a methodological principle that is, at the same time, an organisational criterion.

The management of activities will depart from lectures, accompanied by workshops where implementation in groups composed of free designation of school organization

⁸ M. Fernández & E. Terrén, *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*, Akal, Madrid, 2008.

paradigms (positivist, interpretive and critical-symbolic) will prevail. Students will undertake practical work in groups which will subsequently be exposed to the rest of the class group. The practical part of the module will be supplemented by tutoring and individualized work through student participation in forums on the platform “Moodle”. To proceed with the development of teaching in this module, the teacher will start with an expository method of specific contents that will form the psycho-pedagogic foundation to be acquired. This will be followed by a single case study where students actively participate in the formation of a theoretical framework together with a brief quantitative research. Due to pedagogical limitations of the students of this Master, it is not yet possible to introduce qualitative methods for data analysis.

The acquisition of the psycho-pedagogic fundamentals affecting this module will be based on problem-solving and practical exercises (both in group and individually). However, this training is supplemented by problem-based learning. Students must resolve cases the teacher puts forward (e.g. how to act in a Secondary School to psycho-pedagogically intervene in cases of disruptive behaviour of students) with a proper implementation of the theoretical contents of the module together with a proposal that includes psycho-educational intervention to develop methodological principles in the classroom. The student must encourage the development of a comprehensive and interdisciplinary approach.

Cooperative learning will be a key methodological principle that will enable students to acquire an active role in the development of teaching-learning situations and will also encourage their interaction with peers from very different degrees. The grouping of students is an important criterion when selecting the methodological principles. Depending on the objectives of the various activities, students can form homogeneous groups in terms of their level of cognitive competence for case studies. At other times, students will form heterogeneous groups where skill and / or experience of some students over others will prevail, always understood from the constructivist perspective. Finally, the students’ grouping, given the evolutionary period of their development⁹ may also be freely undertaken.

Students may form flexible groups, small groups (3-6 students) to develop activities. Similarly, the role of the student in the teaching-learning process will be active on the individual level, thus encouraging activities aimed at the diversity of professional interests (Vocational Training students can solve cases particularly related to their Training cycles, students of degrees such as Engineering, Philology, Economics, etc. will participate in activities close to the socio-educational reality in which they will later intervene). For learning to be meaningful to the student, as well as to take into account their level of prior knowledge with an initial assessment, the implementation of teaching methods mentioned through learning experiences and activities based on the development of their first *Practicum* in this Masters will be included.

⁹ J.Piaget, *The psychology of the child*, Basic Books, New York, 1972.

The principles of the learning experience of the students will take account of the introduction of grading activities close to their reality and heading toward more distant aspects, starting with what is known to them and heading for what is unknown for them, establishing affordable basics and tending towards the complex (paradigms of school organisation, for example).

The role of the student in the principles assumed by both the methodological principle of cooperative learning and by constructivism is based on the approach to student learning on the basis of his level of development, thus ensuring the usefulness of learning. Therefore, the methodology that develops the psycho-pedagogical foundations of this Masters will also enhance students' interactivity in the learning process, where the teacher will guide the learning process.

Catalogue of learning activities to be included in the teaching guide for CTT

Teaching activities developed by the teacher will focus on the practice of learning outcomes. Throughout the first semester (1) the following teaching and learning activities will be undertaken, spreading over 10 weeks of teaching in the Module n. 1, with four attendance teaching hours per week.

WEEK 1: Learning Outcome 1: Demonstrate with concrete case analysis that the student understands the micro-political relations of the educational system.

TEACHER EDUCATION ACTIVITY: First, he will proceed with an analysis of specific cases involving externalizing the concepts of the macro-political and the micro-political level. To do this, Teacher A will show a video on "The school organisation in educational institutions", downloaded from the website of the UNED. Then, the conceptual items referred to in that video will be discussed with real examples. The teacher will generate a *brainstorming* on the board with the interaction of students discussing the basic ideas of these two concepts.

STUDENTS' LEARNING ACTIVITY: This will consist of conducting a practical group activity where, in groups of fours, students must complete a painting. They will be provided with a DIN A-3 sheet containing a table with items on the front lines and the micro-political and macro-political planes in the following columns. Students will pay attention to the relationship and similarities of some items and should be able to differentiate the items proposed to them by using the materials that the teacher has previously uploaded in "moodle".

WEEKS 2 AND 3: Learning Outcome 2: Describe the process of socialisation and education with examples of reciprocal influences between society and education.

TEACHER EDUCATION ACTIVITY: The teacher will show links to web pages that collect socialisation processes in students of Secondary Education, indicating the importance of the students to socialise and develop their skills in this period

of compulsory schooling. In this activity, two documents to be explained in the classroom by the teacher, developing the influences between society and education will be added as bibliographic reference.

STUDENTS' LEARNING ACTIVITY: Students will develop three activities that promote socialisation and show their necessity in today's society. To do this, they will work in pairs and must upload their final product to the "Moodle" platform so that the rest of the team members can read and add suggestions. The teacher will review and provide students with *feedback* so that they have enough information at the time of completing the activity. One classroom session will be devoted to discussing with all the class group the activities designed by the different groups, their viability in secondary classrooms and the necessary interaction between society and education.

WEEK 4: Learning Outcome 3: Evaluate both formal and non-formal ways of teaching, detailing educational and employment challenges and understanding the relationship between society and the educational system.

TEACHER EDUCATION ACTIVITY: The teacher will project a *PowerPoint* presentation explaining the current educational challenges. To do so, he or she will refer to the current educational legislation (Act 2/2006, of 3rd of May of Education) and will relate the objectives of the Act with the facilitation of student employment. An interview with a student of 4th of ESO will be screened, in which his or her situation will be analyzed, comparing the choice of educational routes and assessing the interaction with the appropriate professionals (counsellors).

STUDENTS' LEARNING ACTIVITY: The student will participate in a weekly forum through a space provided for Module 1 "Context of Teaching Activity". The teacher will put forward a question that students must respond to by consulting the documents previously worked upon in lectures. The questions will refer to contents developed in the module and will involve the implementation of the content acquired by the student. For example, students must answer the question "How is the education system in the stage of secondary education organised?" To do so, the student will refer to the current educational legislation (Act 2/2006, of 3rd of May, of Education). Students will respond taking into consideration Grice's maxims, and may consult the UNESCO documents to extend their contribution. The teacher will take into account the quality and quantity of students' participation through the evaluation of this activity with a rubric.

WEEK 5 AND 6: Learning Outcome 4: Manage current educational legislation with a diachronic view showing prior knowledge of rules of the educational system in our country.

TEACHER EDUCATION ACTIVITY: The teacher will project on the board a list of questions about conditions of schooling, educational community involvement, participation of parents of students in decision-making processes, years spent by a student, school board functions, features of the management team, and criteria for

the organisation of the school. Then he or she will explain the developments in these areas in each of the education laws since the Education Act (1970) to the current Act 2/2006 of 3rd of May, of Education. He or she will also provide a diachronic view of education legislation that will allow students to deepen into the teaching of current legislation. To do this, he or she will show students a Word document which contains the new concepts that have entered the Act. This will allow him or her to explain the most significant changes operated in those measures of attention to diversity and the educational and vocational guidance. He or she will insist upon the fact that professional education cannot just stay within the LOE and the Organic Regulations, because the law does not specify, there are areas that the law does not focus upon, and with technological scientific knowledge, the guidelines for action in schools, organisational models, solutions regarding spaces ... can be implemented, areas where the legislation does not require anything, or does not address them.

STUDENTS' LEARNING ACTIVITY: Students must answer a questionnaire with objective questions on education guidelines established by the current legislation. Once done, students will form groups of four and measures should be designed for diversity for a case that the teacher will propose. Groups where, for example, there is an immigrant student, must design a model of language immersion program showing knowledge on measures to such pupils with special educational needs (ACNEAE) established by current legislation. Each group of students will present on the board for the rest of the class the measures proposed to meet the individual educational needs of the individual student. Moreover, once the pattern of performance has been presented, students should prepare a brief section of foundation on legislation to develop the educational provisions of the Statutes for Secondary Education, what steps can be taken, which may have caseloads, etc. This will allow them to complete the training related to educational laws provided by the teacher and will contrast it with the understanding that their peers have reached.

WEEK 7 and 8: Learning Outcome 5: Assess the culture of educational institutions as a part of school organisation paradigms (macro-political level) through the critical analysis of institutional documents (school policy, social climate, Stage Curriculum Project, Internal Regulations, Annual Plan, Annual Report). Manage current educational legislation with a diachronic view showing prior knowledge of rules of the educational system in our country.

TEACHER EDUCATION ACTIVITY: The teacher will explain what an educational project is, which information it collects and why it is important to know this institutional document. This will enable students to understand that the macro-political level affects all schools alike but it is the micro-political level that provides the differences. The next session will show three educational projects of secondary schools in the city of Zaragoza in which students will appreciate the exposure of values, trends and beliefs in Education that are manifested in these schools. The teacher will show a curricular project stage of an institute in which

the organisation of teaching in each of the courses or academic years of the stage of secondary school is presented. Students will have the opportunity to read a real document. Similarly, the teacher will show students internal regulations so they can see the type of sanctions that the school responsible for conducting research stipulates, and which will propose punishment for the final decision for the School Board. These documents allow the teacher to analyse the most representative differences from previous education legislation.

STUDENTS' LEARNING ACTIVITY: Students will freely form groups of five persons and will select one of the official documents presented by the teacher. They must then extract the relevant data and explain them to the group-class, proposing for this, if necessary (as in the Internal Regulations) corrective measures. They will also upload the relevant information in "moodle" to be part of the process of the development of the portfolio to be delivered the day of the exam.

WEEK 9 and 10: Learning Outcome 6: Develop a Tutorial Action Plan showing understanding of basic skills, planning and management of the evaluation sessions, intervention of the team of educational psychologists, vertical and horizontal coordination, and staff.

TEACHER EDUCATION ACTIVITY: The teacher will show a Tutorial Action Plan and guidelines established by the education authority for its processing. With these instructions the teacher will project an educational intervention in an institute of secondary education which will analyse with students the importance of this document. Also, the teacher will develop and upload on "Moodle" some instructions on the sections that a Tutorial Action Plan must have, together with the sample document.

STUDENTS' LEARNING ACTIVITY: Students will develop one of the sections of the Tutorial Action Plan. The intention is that each group of students, as far as possible, selects a different section, so that when all students have completed the work, the final product is a genuine Tutorial Action Plan that will be uploaded to "moodle", so that it can be analysed by the whole class group. The development of these activities will require a series of educational materials. The videos, documentaries and reports will be obtained from the website of the Spanish Open University [UNED], in particular its educational channel. The reference PowerPoint to the theoretical contents and the space in "google docs" should be accessible by loading the names of the students.

Since the European Higher Education Area promotes the use of platforms and virtual teaching and learning, in this module the student will enter a space in "moodle unizar"¹⁰ where they can actively participate in 10 forums raised throughout the all weeks of class. This type of virtual environment will allow students to post their own work to be seen by other students, and make suggestions to the work

¹⁰ <https://moodle.unizar.es/course/view.php?id=1615>

of their peers. On the “moodle” site students also have access to several pdf files and list of the skills worked upon on this module. Moreover, teaching resources must also contain the reading and internalisation of a series of references, some mandatory and other optional.

Bibliography

- Antúnez S., *Claves para la organización de centros escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma)*, ICE Universidad de Barcelona-Horsori, Barcelona, 1993.
- Apple MW. & Beane J.A., *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid, 1997.
- Apple MW., *Educación y poder*, Paidós-MEC, Barcelona, 1987.
- Ball St.J., *La micropolítica de la escuela (Hacia una teoría de la organización escolar)*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.
- Fernández M. & Terrén E., *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*, Akal, Madrid, 2008.
- Hatch M.J., *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- Martín-Moreno Q., *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*, Sanz y Torres, Madrid, 1996.
- Piaget J., *The psychology of the child*, Basic Books, New York, 1972.
- Universidad de Zaragoza, Titulaciones, <http://titulaciones.unizar.es/Masters-secundaria/>

Dr. Rebeca Soler Costa

University of Zaragoza

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra

University of Zaragoza

USING MODERN TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL COUNSELLING IN HIGH SCHOOLS IN SPAIN (WEB APPLICATION- E-PORTFOLIO)

ZASTOSOWANIE NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII W PORADNICTWIE EDUKACYJNYM W SZKOŁACH ŚREDNICH W HISZPANII (APLIKACJA INTERNETOWA- E- PORTFOLIO)

Abstract

No doubt, the students' diversity in each compulsory educational stage requires specific measures to be implemented. Due to the dissemination of Information and Communication Technologies (ICT) and the Virtual Learning Environments (VLE) worldwide, teachers and counsellors can use these technological resources to help students' learning disabilities. Technological achievements may be useful in psychological counselling. Training coordinators, who carry out counselling, can make use of these technological resources to offer students support in their life-long learning process. In this article the authors try to examine how ICT & VLE can help when developing counselling in Secondary Education in Spain. This paper shows the results obtained through a multiple case study conducted in 10 High Schools, assuming quantitative and qualitative methodology. The results indicate the e-portfolio has proof to be an effective tool allowing the assessment of the students' teaching-learning processes, helping in the process of guidance and school counselling.

Key words: learning strategies, e-portfolio, teaching-learning processes, evaluation, counselling.

Streszczenie

Bez wątpienia różnorodność studentów na każdym etapie obowiązkowej edukacji wymaga zastosowania specyficznych pomiarów. Ze względu na światowe rozpowszechnienie Technologii Informatycznych i Komunikacyjnych oraz Wirtualnych Środowisk Nauczania, nauczyciele i wychowawcy mogą korzystać z tych technologicznych źródeł, aby pomóc studentom z zaburzeniami w zdolności nauczania. Osiągnięcia technologiczne mogą być przydatne w poradnictwie psychologicznym. Koordynatorzy nauczania, którzy oferują porady mogą używać tych źródeł technologicznych, aby zaoferować wsparcie w procesie nauczania przez całe życie. Artykuł ten ma na celu sprawdzenie, w jaki sposób Technologie Informatyczne i Komunikacyjne oraz Wirtualne Środowiska Nauczania

mogą pomóc w rozwoju poradnictwa w szkołach średnich w Hiszpanii. Ukazuje on wyniki badań przeprowadzonych w 10 takich szkołach z zastosowaniem metodologii ilościowej i jakościowej. Wyniki badań pokazują, że e-portfolio okazało się efektywnym narzędziem oceny w procesie nauki i nauczania oraz pomocnym w procesie poradnictwa w szkole.

Słowa kluczowe: strategie nauczania, e-portfolio, proces nauczania i nauki, ocenianie, poradnictwo

State of the Art in Counselling

Generally speaking, educational guidance is one of the main functions of intervention in the development of the academic and professional career of students. It also deals with advice in the teaching-learning process, as well as the treatment of attention to diversity and human development. These functions involve counselling families as well as the students, the development of psycho-educational assessment and design prevention plans in collaboration with agencies of the students' environment. Thus, psycho-educational assessment is a tool that makes it possible to detect the specific educational needs that a student may have, so as to offer, as far as possible, the necessary human and material resources (curricular adaptations, etc.). In Spain the first curricular concretion level is the Education Act, the second one refers to the prescriptions assumed in the School Education Project and the third one refers to each Autonomous Community Curriculum implemented by the stakeholders. Only when necessary, there is a fourth level, the curricular adaptations, created for students with special education needs.

Professionals engaged in educational guidance also perform other functions, such as participation in the development of institutional planning instruments (School Education Project, School Curriculum Project) or their contributions in interaction with the different agents of the school community and its educational and social environment. Guidance is defined as a process of helping all people, in all aspects, in order to enhance human development throughout life, and insist that this is part of the educational process and involves all teachers¹. Counselling is an ongoing process, which should be considered an integral part of the educational process and therefore involves all educators, while its extension to other agents involved in the learning process remains important. Counselling can address educational, vocational, personal and social dimensions. However, what gives orientation its identity is the integration and coordination of all aspects. Hence, guidance has specific intervention areas: career counselling, guidance in the teaching-learning process, attention to diversity, prevention counselling and for personal development, among others. On the other hand, the element that provides coherence to the counselling practice is the interrelationship of these areas, developed, in teaching

¹ A. Bisquerra & G. Álvarez, *Modelos Teóricos. Carácter Multidisciplinar de la Orientación. Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Barcelona, Praxis, 1998.

practice, by different agents: the counsellor, tutors, teachers and families in the school. Depending on the objectives of each of the types of professional guidance, specific intervention models are selected and worked upon.

As a teaching activity, orientation is part of the educational process. It is not a topic recently established and, like all scientific disciplines, it has evolved in response to current demands (especially throughout the twentieth century). The primary objective of educational guidance seems to be currently responding, as stated, to the needs of the population of compulsory school age. If we go back to one of the early stages of development of educational guidance, it was developed by the teacher for the student, through the taught curriculum. Later, it was extended to support the choice of occupation, already done by specialists, as well as to focus on students with difficulties and learning disabilities².

As it is well-known, despite the persistence of professionals at work in specific programs that provide care tailored to the students' educational needs, the problem-focused intervention is one of the most widely used approaches, primarily because it attempts to adjust guidance practice to prevent behaviour or aspects which are, overall, negative and to avoid getting them to emerge in students. Consequently, this prevention is developed on the basis of the establishment of a set of variables that one way or another affect the individual's life, from the coordinated action of the entire faculty³. Two traditional trends are currently still prevalent for practical orientation: performance in the class itself and within the objectives of classroom programming and acting outside the classroom, beyond the requirements of the curriculum. The programs used to implement these activities are educational –both their aim, and by the context in which they develop–, and cover from detection and prevention of difficulties, academic and professional guidance, to personal guidance and psychological orientation. Obviously, there is a wide range of these programs on the market, but they are usually adapted to the context of intervention (objectives, type of school, students age, teachers' attitude...) which is not always the most suitable: inadequate and insufficient time spans to carry them out with warranty, lack of teacher training in applying them, coordinating problems, request that the counsellor carries them out as a complementary activity, or an occurrence of unanticipated difficulties.

The counselling model⁴ analyses the classical functions that have been attributed to orientation in education: a) school orientation –curriculum tasks that promote the optimization of the teaching-learning processes; curriculum and psycho-educational counselling, curricular adaptations, coordination functions, tutoring,

² P. Tejada & R. Soler, *Workers with disabilities in sheltered employment centres: a training needs analysis*, "International Journal of Inclusive Education", DOI: 10.1080/13603116.2015.1111446, 2015.

³ R. Soler, *Teaching Linguistic Communication Competence: Didactic-Organizative strategies*, Institute of Language and Communication Studies (ILCS), MacroWorld, Ankara, 2013.

⁴ J. Vidal & D. Manjón, *Psicopedagogía*, EOS, Madrid, 1997.

psycho-educational assessment, etc.–; b) professional reorientation – facilitating students in their decision making processes regarding the academic routes and professional options that they can choose, encouraging their self-knowledge, abilities, interests, motivations, etc., teaching students to make their own decisions, and c) personal orientation –heading for the promotion of students’ personal maturity, self-esteem and self-awareness, boost their personal balance, develop their ability to interact with others, enhancing their socio-affective capabilities. As shown in this state of the art, these current models cover several educational objectives related to decision-making and career counselling, tutorial action and social skills. They include guidance for teachers, activity scheduling, activities to do with students, etc.

Legislative framework for the educational guidance

Educational guidance has evolved mainly due to the importance that it has been gaining in different educational acts. The introduction of the Act for the Management of the General Education System (henceforth, LOGSE, 1990) extended the policy development and also the organizational aspects and the development and dissemination of materials to support the model. Subsequently, the Act 2/2006 of 3rd May of Education (henceforth, LOE, 2006), in force so far in education, implements and puts at the professionals’ availability further care measures to cope with diversity while emphasising, as one of the fundamental pedagogical principles, the development of educational and vocational guidance. Both Acts point at educational guidance as essential to the quality and effectiveness of the education system, recognizing that students and families are entitled to receive it. Further, they consider it a basic principle of the education system and integral to the teaching profession.

The LOE (2006) points out mentoring as part of the teaching function and has attributed to schools the responsibility of developing and including it in the teaching programs. It is, above all, counsellors and psychologists that are largely responsible for this teaching practice, –with advisory, expert guidance, development of materials, etc.–, as well as the collaboration of other members of the educational community, including the class teacher and tutor. Roughly speaking, the initiatives developed by the different Acts and also the educational guidance models created and consolidated in the teaching practice show a clear development and improvement of this scientific discipline, which is increasingly needed in a multicultural society, which consists of a social fabric that affects at all levels of organization and with a growing diversity in the classroom.

Counselling has an important and necessary role in the different stages of the educational system. At the school staff’s distribution, there are many possibilities. Within the school environment there are different people in charge of counselling; each of these people (project managers, assistant teachers) has a different

function. In Aragón there is another figure of advice: the training coordinator. All these agents develop educational functions of guidance, counselling. To do this, the practitioner uses in his teaching support specific strategies: a) external support strategy focusing on the content –in this, strategy theory is more important than practice, and is more oriented to intervene on schools and teachers than with them–; and b) external support strategy focusing on the process –it is based both on theory and on practice–. It is a collaborative strategy in which teachers and school work together⁵. However, there are no *per se* pure advisory models, but they are rather nesting on the line joining two ends: those related to content *vs.* those of the process themselves. Escudero has located West & Idol’s models in two groups. In the first, he sets those based on content –which he calls “directivity” and under which he includes: the behavioural model, the confrontation model and the clinical model–. In the second group, Escudero includes those that focus on the process (models of “non-directivity”: mental health, human relations, organizational thinking, social conflict, and collaborative process). These two models form a polar scale that has at its midpoint those models centred on counselling programs. Obviously, for this multiple case-study we have selected those models, though we are aware nowadays there are many different models in counselling, such as cognitive models, behaviourist models and so on.

A multiple-case study in Spain

New socio educative demands are transferred to the educational world, currently marked by multiculturalism and diversity. The pedagogical work should be stimulating, assertive, motivating and should offer students an education in accordance with the current demands of the ICT & VLE. Therefore, in educational practice we aim the activities to have a transcendent extend to other facets of daily life. The socio-cultural context is a technological context. Both direct processes related to teaching and those indirectly related to it rely on ICT to present information, establish communication and improve learning acquisition. This argument lets us say that ICTs become a backbone of the teaching-learning processes. If training systems traditionally relied on face-to-face class attendance to theoretical and practical sessions, these systems are currently being replaced by open source platforms that facilitate learning and social interaction among students. The new possibilities offered by these technologies provide a new framework for teaching and learning that requires highly qualified specialists. These have to be able to cope with the socio-educational dimension by means of challenges and didactic proposals developed through various digital platforms and online training resources.

⁵ J.M. Escudero & J.M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, CECCAM, Madrid, 1992.

No doubt, there are many platforms and many of them are already working in different university degrees. The reasons are obvious: these platforms are necessary in this new socio-educational paradigm, in so far as they allow access to all kinds of information and, depending on the intended uses, allow students to interact in forums and other activities. In a way, it is logical that the technological revolution which we are experiencing will affect the training provided; there are new markets (*ebusiness*) which require trained professional profiles.

Therefore, there are source platforms, *Open Course Ware*, virtual communities, web 2.0 tools, online training resources, etc. with increasing frequency. This type of platforms favors social and open learning. They make it possible that knowledge flows are a strategic resource for learning. An interesting aspect that must be considered is that these platforms, these technologies, will undoubtedly influence the development of learning processes for students with learning disabilities. The introduction of these 2.0 web tools facilitates the student's learning when used in classroom adequately. That is, by using these technologies in the classroom, the role of the student is transformed: he ceases to be a consumer of content and becomes its generator. Hence the new name of "prosumer" or "proactive" student. The use of these platforms in the classroom is not necessarily limited to the publication of documents in them, as it has happened with some frequency. Rather, the introduction of these open source and/or open access platforms should generate a ubiquitous, multimedia, social, casual and permanent form of learning. To achieve this goal, as we noted earlier, it is necessary to plan the teaching-learning processes well in advance and choose the tools that best suit the construction of knowledge. The teacher should be a facilitator of the teaching-learning process, helping students to construct knowledge. As a result, in this new educational scenario both the teacher and the student assume new roles. The students' role is eminently active, they should communicate with their peers, share knowledge, answer questions, discuss, exchange information, work collaboratively, share experiences, make virtual tutorials, etc. For some authors, the use of these web 2.0 tools, of ICT in general, is part of a new "collective intelligence" that allows us to share, update and contextualize. This implies that information and knowledge are democratised, and accordingly, learning is enriched. As long as training transmitted to the student departs from pedagogical principles related to the use of these technologies, resources or tools, the student's learning will be more autonomous, social and collaborative.

Also, this postulate implies considering that technology is a tool to transmit knowledge, i.e. the students are the main protagonists. Obviously, this is not to say that these technologies have to replace the figure of the teacher, but they can supplement the student's learning. Free software platforms, such as "Moodle" for example, allow the creation of very intuitive, modular environments, which contribute to the development of research work. They generate active learning in students: they do not keep knowledge for themselves, but they share it. The most

widely used software programs are the ones we mentioned, the *Learning Management Systems*, (LMS). “Moodle” is an open source platform, and so is “Sakai”; on the other hand, “Blackboard-WebCT” and “Desire2Learn” are commercial systems. LMS can create and manage virtual learning spaces that can be private for each group of students and even teachers.

Regardless of what platform we choose to use, this decision often depends on the guidelines assumed by the school; all of them allow us to upload documents, provide lists of links, structure tasks and schedules with deadlines, manage students’ submissions, generate chats, manage forums, etc. That is, they are very useful as boosters of the teaching-learning processes and also as resources that support social, collaborative and participatory learning, which is necessary in the kind of society in which we live. The changes that are being made in relation to ICTs and they are of great help when dealing with students’ diversity. The new Web 2.0 tools also allow individualized learning pace of the student. The *e-learning* continues to be an embodiment of distance or non-attendance learning, of virtual education, and therefore it strongly enables the development of flexible instruction. The concept of *e-learning* refers strictly speaking to distance learning process that is facilitated by the use of ICTs & VLE. Currently, the Action Plan of the European Commission introduces important elements in this concept. It identifies this term with the use of new multimedia technologies and the Internet in order to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services, as well as exchanges and remote collaboration.

While referring to all curricular materials supporting the teaching-learning process, it is necessary to further clarify the definition. The *Association for Educational Communications and Technology* (AECT) refers to this term, but under the heading of “instructional technology”. But in the process of innovation, change, improvement, expansion, it is essential that the use of these resources does not substitute for the professor or the student, but the two are complementary. And it is doubly necessary, first, to train teachers. If we want to provide a quality education tailored to the current socio-educational needs, bridging diversity and technology, it is essential that teachers are constantly updated in this area.

In this paper, we aim to analyse and evaluate the degree of functionality of *e-portfolio* as an ICT tool for assessing student learning and as *feedback* to guide intervention of the teacher and of the counsellor at the stage of secondary school, a period which is marked by serious behavioural problems of students⁶. Our conception of the intervention models in orientation⁷ stems from the considerations derived from the models proposed⁸, who establish three models of

⁶ A. Cohen & L. Manion, *Métodos de investigación educativa*, La Muralla Madrid, 1990.

⁷ U. Flick, *El diseño de la Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid, 2014.

⁸ G. Jiménez & V. Porras, *Modelo de counselling*, Narcea, Madrid, 1997.

educational guidance: 1) the model of *counselling*, 2) the model of *programs*, and 3) the *consultation / advice* model. The last one provides a triangulation between the three links of advice: the adviser, the advice and the customer. Therefore, it is one of the most complete models. If we analyse each of these models, significant differences are extracted⁹. As it is well-known, the model of *counselling* is to be differentiated from the consultation/advice. In the first, the counsellor interacts directly with the student. In contrast, the second directs attention to the relationship established by the teacher with the student and how it interacts with the student. In these models of guidance it is common to find query fields closely related to education: mental health organizations, educational, community, etc. The expression *school counselling* includes the development of all activities to mitigate the needs of the student, the teacher, and those of the own management team.

Consequently, the research method in this paper adheres to the analysis of the role of school counselling broken down into three objectives: 1) Rethinking school counselling by giving more freedom to advisers, allowing them the use of ICT to improve counselling; 2) Breaking the rules imposed and tailoring advice to the reality of each context; 3) Fighting against the prejudice that most teachers have toward them, partly justified by the imposing role that the administration has given to them.

But for McConnell¹⁰ the tradition of early care educators lacks a specific diagnosis. It was through the government of the United States of America that state and local agencies that provided specific early intervention programs for children with developmental delays consolidated. However, it is well known that good teachers should use a variety of assessment practices and, in fact, the resulting information should produce positive results in them.

McConnell's opinion (1984) is encouraging, in that he believes that the assessment of teaching practices in the coming centuries will be made in at least three directions. The purpose of this evaluation governed by different purposes is that, in this way, new resources are obtained to improve the quality of early care to children with specific needs and also their families. To achieve the above mentioned objectives it is necessary to start with clear objectives that are grounded in change and in progress. Moreover, it will be necessary to increase the use of scientific instruments that reflect two different evaluation paradigms. Both assessment and also the acquisition of certain measures will make it possible to access assessment styles such as the *e -portfolio*¹¹.

⁹ B. Rosaline, *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid, 2013.

¹⁰ S.R. McConnell, *Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders*, "Behavioral Disorders", 12, 1984.

¹¹ M. Suárez, *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*, Laertes, Barcelona, 2005.

If the integration is done by the school's mission and the will assumed by the participants, it will acquire an overall quality. Therefore, when the integration is performed in a convenient way and with the precise requirements, its influence on the overall quality level of the institution is evident, especially if such integration is included in the school mission, and has been voluntarily assumed as a principle in the organization of the planning of the school. This integration is a factor of educational renewal of schools and, therefore, of global quality¹². Between 15-20% of pupils have special educational needs throughout their school life (and the number is growing), especially in more marginal areas.

Nevertheless, in any educational situation, evaluation is essential. It allows us to move forward in the teaching-learning process, to predict, to evaluate the learning process. The key lies in the integration of new approaches and techniques with young children and their families. Considering the stage of Secondary Education is compulsory in Spain, teachers are conditioned by the curricular prescriptions of the current Education Act. In this sense, they can introduce innovation in evaluating the students' learning, offering them a meaningful guidance and counselling¹³. However, the counsellor's guidance is also conditioned. They support the teachers' practice with specific models to improve behaviour or be more open-minded. But still we really need a change in this issue. The assumptions that have guided research proposed here stem from the consideration that school counselling involves considering the development of all activities aimed at reducing the needs of the student and teacher through the preparation of the *e-portfolio* by students. This instrument will detect intrinsic and extrinsic needs of the student and guide both students' performance and teachers' intervention. It is considered a necessary tool in the teaching-learning process, indicative of a process of change and progress in the field of education, and which in turn makes it possible to evaluate the acquisition of contents by students (not only of early intervention; it is also extensible to teenagers and even to college students).

This will make it possible to observe which learning styles students have, what resources they use to learn, and how these resources should be included in the curriculum of compulsory secondary education, to serve as a tool to assess student learning¹⁴. The approach assumed in this research was a multiple case study with quantitative and qualitative methodology. Surveys were developed, previously

¹² R. Soler, *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Mira Editores, Zaragoza, 2015.

¹³ J.R. Soler, *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, "Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo", Editorial Tornapunta Ediciones, Madrid, 2009.

¹⁴ J.R. Soler, *Estado actual y estrategias para futuribles de la formación a lo largo de la vida*, "Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo", Editorial Tornapunta Ediciones, Zaragoza, 2013.

validated by experts in the field of counselling in Aragon (Spain), which 71% of adolescents from 10 Secondary Schools of Aragon performed. In addition, quantitative data were supplemented with 3 half-structured interviews to counsellors of the Educational and Psychological Orientation Team of the Provincial Service.

Discussion

When a counsellor has to intervene with a student in a Secondary School –a situation which is extensible to other stages of the educational system–, he must analyse the context in which the educational community is located as a defining element of the social climate. To achieve this it is necessary to establish the concept of counselling, for different members of the school community share the connotations that this entails. In this research, we have taken the definition of advice or counselling from McConnell¹⁵: “[...] co-production of aid in a broader and different framework of relations (in a network) that includes, in any case, the school community”.

Given that the type of students in schools today is marked by diversity, it is convenient to consider the term counselling as co-aid and advice in a context of interaction in terms of different cognitive abilities. To achieve this field of action in the area of guidance it is necessary to stem from the delivery model –“where someone makes something for a user or customer”–, which includes two elements: the agent (professional) and the client (Ibid.). Therefore, we must pursue a goal, get help and have a means to do so. Thus, it is considered that in this model counselling creates an interaction, an exchange that accompanies the performance of the addressee and of the client –the student– encouraging an active and meaningful form of learning. Consequently, counselling is understood as a co-production of support in a school setting in which the practitioner must adopt a performance profile that includes all actors involved in the educational process (parents, among others). Obviously, this transformation of the school community needs to create a new methodology that will address the conflicts in an individual and differentiated manner.

In this sense, it is necessary to consider the criterion of added value achieved (in conflicting students, due to a disruptive behaviour or as a matter of academic performance) and the criterion for allocating the capacity to decide and control the student and his parents; that is, in terms of media planning and evaluation of the problem-solving process. School counsellors, if well trained, need to be assertive professionals who are able to create opportunities for all students to be able to define, develop and achieve educational goals. The school counsellor acts as a leader,

¹⁵ S.R. McConnell, *Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders*, “Behavioral Disorders”, 12, 1984.

as a consultant working with students and teachers to design ways of acting and enable higher performance in their students. Out of the students surveyed, 12% considered that the teacher does not motivate them enough for them to be able to internalize the content of the curriculum of the first four years of compulsory secondary education.

Generally speaking, they have attributed to the counsellor the solution of their problems and the guide to try to change their ineffective habits of study. Thus, the figure of the tutor is relegated to a transmission of knowledge in the classroom, in the same conditions as other non-tutor teachers who are not involved in that class group. However, 48% of the students considered that the tutor has a more direct relationship with students and understands their problems better, even if he or she does not act as expected by the student. On the other hand, 38% of those surveyed claimed to have exchanged views with the counsellor on occasion, mainly derived from behavioural problems in the classroom, lack of motivation in studies, advice when choosing the type of high school to attend, and internal conflicts between peers (arguments, fights, etc.). It is necessary to bear in mind that in any educational activity, the role of the tutor must involve some type of leadership of their group, as he has the opportunity to generate significant changes in the climate of the class group, in the relations with parents or in motivating students. However, not only should this responsibility lie with the figure of the tutor, because for an educator to have some leadership, he must be able to interact with peers, share ideas, be open-minded, etc.

The counsellor, on the other hand, should show camaraderie and associate with other teachers, so as to establish on-going information exchange. For the latter to intervene in the classroom with some students, he should know their situation, both academically and personally, especially at this stage. In fact, 35% of teachers who participated in the focus groups and interviews said that they needed training in educational and vocational guidance, because the counsellor cannot meet all the demands for counselling required by the student. They also insisted on the need to devote at least one session per week, to work upon issues arising in the context of orientation, not only in the tutorials, but transversely and extensively to other subjects. We put forward as a solution to this dismantling of functions among the members of an educational community when providing advice to school students, the development of the student's *e-portfolio*. This tool would assess student learning and also enable direct interaction with the teacher and counsellor through their personal considerations on teaching-learning processes, the degree of interaction with peers of their class group and the need intervention of a specialist. So we combine the meaning of involvement with group work, thus bringing closer relationships between the different school agents who share common goals and encouraging joint actions which involve different specialists.

Conclusions

Counselling is a process to help people, in our case, Secondary Education students, to take decisions and to change their behaviour to become more open-minded, through the feedback provided, for example, when assessing or evaluating their knowledge¹⁶. If the main aim is to improve our students' skills and abilities when learning, we need to be able to offer them the necessary tools to detect their mistakes, provide them with the necessary feedback and get a meaningful learning process. In this sense, ICT can highly contribute.

School counsellors work with students, teachers, families of students and members of the educational community, as backbones of the teaching-learning process, so as to educate students holistically. The school counselling program allows the observation of students' learning, their academic performance, their behavioural problems, their motivations, etc. By contrast, it is not possible to carry out this program if we do not create a direct relationship between the different actors involved in the educational process. The role of the tutor should not be directed solely to the delivery of content as a teacher who is involved in the subject of History 3 hours a week. In order for students to achieve academic and personal success in Secondary Education, it is necessary that they can develop their capabilities, skills and attitudes in a preventive manner, since most of them need counselling services (either personal, or academic, or professional as well).

The concept of guidance currently used involves three basic aspects: advice and counselling program as an integral aspect of educational training; access to counselling services of all teenagers who need them; and, Program of individual, professional and socio-affective counselling. Schools are an integral part of society and should respond to those changes and demands that it requires, taking account of the diversity of their students. Therefore, schools should not only represent the diversity of the population, they also promote the development and training of students. School systems have to adapt to the needs of their students, and it is therefore necessary to know the teenagers' life situation, their connection with the surrounding environment, their social and practical possibilities etc. We consider it essential that educational intervention should acquire a marked preventive and compensatory character, which makes it possible for it to adapt to different paces of learning, paying attention both to those who do not have difficulties in achieving their goals, and to those that require specific attention either permanent or at a given period of time. In order to cope with and to respond to individual differences, the different ways of learning and the needs and characteristics of each student, it becomes necessary to plan strategies for action in which parents,

¹⁶ Boud D. & Soler R., Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133, 2015.

the Psychology team and other professionals that directly affect students also have to be involved. The profession of educational guidance requires a strong transformation to be able to offer quality services and meet certain requirements. This transformation is enhanced by different situations that make some people turn to professionals. Therefore, this transformer process has led to a multidimensional facet of educational guidance, motivated by the complexity and variety of knowledge, training methods, evaluation and procedures from different fields related to it. The specificity of the various specialties of orientation is rooted and responds to the socio-cultural and historical tissue where the profession emerges and serves. In the field of Secondary Education, the development of the *e-portfolio* allows being closer to students, knowing the degree of acquisition of their learning, their motivations, interests, needs and thus guide the action and intervention of the tutor and counsellor. Only by knowing this information is it possible that the counsellor can do his or her job. Currently, guidance counsellors do not have a consolidated theoretical body of knowledge. The socio-educational reality needs interventions from these professionals, especially at the stage of Compulsory Secondary Education.

Bibliography

- Boud D. & Soler R., Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133, 2015.
- Bisquerra A. & Álvarez, G., *Modelos Teóricos. Carácter Multidisciplinar de la Orientación. Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Barcelona, Praxis, 1998.
- Cohen A. & L. Manion, *Métodos de investigación educativa*, La Muralla Madrid, 1990.
- Escudero J.M. & Moreno J.M., *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, CECCAM, Madrid, 1992.
- Flick U., *El diseño de la Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid, 2014.
- Jiménez G. & Porras V., *Modelo de counselling*, Narcea, Madrid, 1997.
- McConnell S.R., *Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders*, "Behavioral Disorders", 12, 1984.
- Rosaline B., *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid, 2013.
- Soler J.R., *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, "Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo", Editorial Tornapunta Ediciones, Madrid, 2009.
- Soler J.R., *Estado actual y estrategias para futuribles de la formación a lo largo de la vida*, "Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo", Editorial Tornapunta Ediciones, Zaragoza, 2013.
- Soler R., *Teaching Linguistic Communication Competence: Didactic-Organizative strategies*, Institute of Language and Communication Studies (ILCS), MacroWorld, Ankara, 2013.
- Soler R., *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Mira Editores, Zaragoza, 2015.
- Soler, R. (2015). *Lenguaje y práctica educativa. Claves de la terminología pedagógica*. Dykinson, Madrid.

- Tejada P. & Soler R., *Workers with disabilities in sheltered employment centres: a training needs analysis*, "International Journal of Inclusive Education", DOI: 10.1080/13603116.2015.1111446, 2015.
- Suárez M., *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*, Laertes, Barcelona, 2005.
- Vidal J. & Manjón D., *Psicopedagogía*, EOS, Madrid, 1997.

RECENZENCI I PROCEDURA RECENZOWANIA

Recenzenci krajowi:

Prof. dr hab. Czesław Banach, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska
Prof. dr hab. Maria Chodkowska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Dr hab. Jadwiga Daszykowska, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Dr Beata Górnicka, Uniwersytet Opolski, Polska
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Dr hab. Ewa Jarosz, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
Prof. dr hab. Mirosław Szymański, Uniwersytet Warszawski, Polska

Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhD. Beata Balogowa, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. Ph.Dr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy
Prof. dr hab. Natalia Maczynska Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. PhD, Rusłan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
PaedDr. Jan Stebila, Ph.D., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Prof. PhD, Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Doc. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
Prof. PhD, Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Prof. PhD, Geogri 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](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%20 edukacja__Orightresult__U__X6;jsessionid=A8CD3B-1C029335EAFB483A907A85B91E?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