

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom VII

Myśl o wychowaniu.

Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume VII

The thought about upbringing.

Theories and educational use

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

RADA NAUKOWA

Przewodniczący – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski

CZŁONKOWIE:

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

Dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg, Polska

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

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

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

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

Dr hab. prof. UR Andrzej Garbarz, Polska

Dr hab. prof. UR Grzegorz Grzybek, Polska

Dr hab. prof. UR Janusz Miąso, Polska

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

Dr hab. prof. UR Aleksander Piecuch, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Uberman, Polska

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

Dr hab. prof. UR Marta Wrońska, Polska

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

Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

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

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

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

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

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

Prof. dr hab. Mykola Jewtuch, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

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

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

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

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

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

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

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

Redaktorzy językowi

Język polski:

Prof. dr hab. Kazimierz 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 VII

Myśl o wychowaniu.

Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume VII

The thought about upbringing.

Theories and educational use



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego
RZESZÓW 2019**

Opracowanie redakcyjne i korekta
JOLANTA DUBIEL

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
WOJCIECH 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 2019

ISBN 978-83-7996-775-9

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

1722

WYDAWNICTWO UNIwersytetu Rzeszowskiego
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 12,25; ark. druk. 12,25; zlec. red 139/2019
Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

| | |
|--------------------|---|
| Contents | 7 |
| Wprowadzenie | 9 |

Część I HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

| | |
|--|----|
| Kazimierz Rędziński , Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza we Lwowie (1898–1914) | 13 |
| Edmund Juško , Wychowawcza rola ruchu strzeleckiego wśród uczniów szkół średnich autonomicznej Galicji początku XX wieku oraz II Rzeczypospolitej | 27 |
| Bogumiła Bobik , Ciągłość czy zmiana? O powojennym systemie kształcenia nauczycieli na przykładzie województwa śląsko-dąbrowskiego | 42 |
| Marta Mauri Medrano , Indoctrination and control: education in the Spanish Franco Regime | 59 |

Część II RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

| | |
|---|-----|
| Zofia Frączek , Rodzina wobec przemian społecznych. O wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i możliwościach jego doskonalenia | 69 |
| Ewa Markowska-Gos , „Singel” jako styl życia we współczesnym społeczeństwie ... | 81 |
| Rebeca Soler Costa, Pablo Lafarga Ostáriz , School culture and school effectiveness: cooperation with environment as a leading way of learning | 113 |

Część III PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓLczesNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

| | |
|--|-----|
| Alicja Kubik , Aktywność twórcza uczniów w poglądach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – komunikat z badań | 125 |
| Zbigniew Chodkowski , Motywacja a proces uczenia się | 137 |
| Pablo Lafarga Ostáriz, Rebeca Soler Costa , An interpretative research in the didactic process: critical discourse analysis | 151 |

Część IV**UNIwersytety i szkoły wyższe w perspektywie
wyzwań cywilizacyjnych**

| | |
|--|------------|
| Iryna Kozłowska, Nadia Zajaczkowska, Jurij Kozłowski, Osobowość nauczyciela akademickiego w warunkach integracji przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej .. | 163 |
| Olha Bilyakovska, Harmonization of pedagogical theory and methodological knowledge as an important constituent of qualitative professional training of future teachers..... | 174 |
| Halyna Yelnykova, Olha Yeromenko, Technology of creating an adaptive individual scenario of the graduate student's educational activity | 184 |
| Recenzenci i procedura recenzowania | 195 |
| Indeksacja w bazach danych..... | 196 |

CONTENTS

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

Part I

HISTORICAL CONTINUITY AND CHANGE IN EDUCATIONAL THOUGHT

| | |
|---|----|
| Kazimierz Rędziński , Adam Mickiewicz Memorial Folk University in Lviv (1898–1914) | 13 |
| Edmund Juško , Educational role of the shooting movement among school students the averages of autonomous Galicia in the early 20th century and the Second Polish Republic | 27 |
| Bogumiła Bobik , Continuity or change? The post-war teacher education system on the example of Silesia-Dąbrowa Voivodship | 42 |
| Marta Mauri Medrano , Indoctrination and control: education in the Spanish Franco Regime | 59 |

Part II

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

| | |
|---|-----|
| Zofia Frączek , Family towards social transformations. Educational condition of the family and possibilities of its improvement | 69 |
| Ewa Markowska-Gos , Being a single person as a lifestyle in the contemporary society | 81 |
| Rebeca Soler Costa, Pablo Lafarga Ostáriz , School culture and school effectiveness: cooperation with environment as a leading way of learning | 113 |

Part III

PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

| | |
|---|-----|
| Alicja Kubik , Creative activity of students in the views of early school education teachers – research message | 125 |
| Zbigniew Chodkowski , Motivation and educational proces | 137 |
| Pablo Lafarga Ostáriz, Rebeca Soler Costa , An interpretative research in the didactic process: critical discourse analysis..... | 151 |

Part IV**UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES**

| | |
|--|-----|
| Iryna Kozłowska, Nadia Zajaczkowska, Jurij Kozłowski , Higher education teacher's personality in the context of the integration of educational space of higher education institutions | 163 |
| Olha Bilyakovska , Harmonization of pedagogical theory and methodological knowledge as an important constituent of qualitative professional training of future teachers | 174 |
| Halyna Yelnykova, Olha Yeromenko , Technology of creating an adaptive individual scenario of the graduate student's educational activity | 184 |
| Reviewers and procedure of reviewing | 195 |
| Indexing in data bases | 196 |

WPROWADZENIE

Postępujące przeobrażenia społeczne stawiają wciąż nowe wyzwania przed reprezentantami świata nauki, zarysowują nowe potrzeby i obszary realizacji eksploracji naukowych, których wyniki mają służyć lepszemu zrozumieniu rzeczywistości, w której funkcjonuje współczesny człowiek oraz jej refleksyjnemu kształtowaniu. To bardzo wymagające oczekiwania, gdyż rzeczywistość ta jest wysoce skomplikowana, bo pozbawiona stabilności, płynna i szybko zmieniająca się, fluktuująca. Wymyka się zatem wszelkiej rutynie i schematycznym sposobom działania.

Publikowane w tym tomie teksty są pewną odpowiedzią na powyższe oczekiwania, próbą wyjścia naprzeciw stawianym wymaganiom. Stanowią one prezentację wyników interesujących interdyscyplinarnych studiów (w szczególności pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych), analiz teoretycznych oraz empirycznych. Ich treści rozwijają problemy naukowe, które sytuują się w następujących obszarach tematycznych: *Historyczne źródła, ciągłość i zmiana myśli edukacyjnej; Rodzina i szkoła – wspólne obszary kształcenia, wychowania i opieki; Psychologia wobec współczesnych problemów edukacyjnych i wychowawczych; Uniwersytety i szkoły wyższe w perspektywie wyzwań cywilizacyjnych.*

Teksty sytuujące się w obszarze pierwszym przedstawiają: utworzenie w 1898 r. we Lwowie Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza oraz rozwój jego oddziałów i różnorodnych formy działalności; znaczenie ruchu strzeleckiego w krzewieniu wartości narodowych i patriotycznych wśród uczniów szkół średnich autonomicznej Galicji początku XX wieku oraz II Rzeczypospolitej; proces kształcenia i zatrudniania nauczycieli w okresie powojennym oraz kreowania kadry kierowniczej szkół na przykładzie województwa śląsko-dąbrowskiego; następstwa upolitycznienia edukacji w Hiszpanii w czasach reżimu Franko.

W części drugiej zamieszczono materiały, które przybliżają: postępujące przeobrażenia społeczne i ich wpływ na kondycję współczesnej rodziny, a w szczególności jej wychowawcze funkcjonowanie; społeczne przemiany w podejściu do małżeństwa, rozwój związków nieformalnych oraz realizowanie stylu życia w pojedynkę jako tzw. „singel”; znaczenie współdziałania makro- i mikropolityki, a także współpracy ze środowiskiem i interesariuszami zewnętrznymi dla efektywności uczenia się.

Treści artykułów zawartych w trzeciej części ukazują: problematykę rozwijania aktywności twórczej uczniów w młodszym wieku szkolnym; znaczenie motywacji w procesie uczenia się oraz czynniki zagrażające prawidłowej motywacji; rolę

języka w procesie nauczania i uwarunkowania prawidłowej komunikacji w procesie dydaktycznym.

W tekstach znajdujących się w czwartej części zaprezentowano: kompleksową charakterystykę nauczyciela akademickiego jako wykładowcy – praktyka, wykładowcy – badacza i naukowca; znaczenie harmonizacji wiedzy metodycznej i pedagogicznej w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy zawodowej; tworzenie indywidualnego scenariusza adaptacyjnego rozwoju magistrantów.

Podkreślić należy, że zamieszczone w tym tomie materiały są efektem kontynuowania wieloletniej współpracy naukowej z przedstawicielami uczelni krajowych i zagranicznych. Wciąż pozostajemy otwarci na udział nowych autorów w kreowaniu treści rocznika, którzy chcieliby podzielić się swoimi doświadczeniami i osiągnięciami naukowo-badawczymi. Do współpracy zapraszamy również praktyków: nauczycieli, wychowawców i edukatorów, których osiągnięcia zawodowe stanowią ważną płaszczyznę dla weryfikacji funkcjonujących teorii edukacyjnych i wychowawczych oraz są inspiracją dla poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych – koncepcyjnych i praktycznych.

Zofia Frączek

Część I

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

Part I

**HISTORICAL CONTINUITY
AND CHANGE IN EDUCATIONAL
THOUGHT**

Dr hab. prof. UJD Kazimierz Rędziński

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie

Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza we Lwowie (1898–1914)

Adam Mickiewicz Memorial Folk University in Lviv (1898–1914)

Streszczenie

Studenci Uniwersytetu Lwowskiego oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego w 1898 r. zaproponowali powołanie Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza – wieszczu narodu polskiego – z okazji 100. rocznicy jego urodzin. Uniwersytet rozpoczął działalność we Lwowie, wkrótce powstały jego oddziały w Krakowie, Jarosławiu, Tarnowie, Nowym Sączu, Stryju, Samborze, Przemyślu, Rzeszowie, Jaśle i Chrzanowie.

Mimo przeszkód, głównie ze strony konserwatywnych kół rządzących w Galicji, Uniwersytet Ludowy zdołał rozwinąć różnorodną działalność na skalę masową. W pierwszych dwóch latach istnienia urządził 638 odczytów w 33 miejscowościach Galicji, w których uczestniczyło około 90 tysięcy słuchaczy. W latach 1900–1904 przeprowadzono 1000 odczytów dla blisko 155 tysięcy słuchaczy.

Oprócz odczytów popularnonaukowych organizowano kursy zawodowe, imprezy artystyczne, wycieczki, kursy dla analfabetów, wieczory literackie, m.in. z Marią Konopnicką, Andrzejem Strugiem, Stefanem Żeromskim, Gabrielą Zapolską i Władysławem Gumpłowiczem. Uniwersytet dużo uwagi poświęcał przybliżeniu robotnikom kultury muzycznej i teatralnej. Organizowano wycieczki do muzeów, galerii sztuki, fabryk i krajoznawcze. Rozmach i wielostronność prac Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza plasują go na czołowym miejscu wśród instytucji oświatowych na ziemiach polskich przed odzyskaniem niepodległości w 1918 r.

Słowa kluczowe: Lwów, andragogika, oświata robotnicza, partie robotnicze, inteligencja demokratyczna.

Abstract

In the year 1898, the students of University of Lviv, and also those of Jagiellonian University, proposed Adam Mickiewicz Memorial Folk University to be established to commemorate the one hundredth anniversary of the birth of Adam Mickiewicz, one of the Three Polish Bards. The University commenced its activity in Lviv, and it was before long that the branches of it in Cracow, Yaroslav, Tarnów, Nowy Sącz, Stryi, Sambor, Przemyśl, Rzeszow, Jaslo and Chrzanow were opened.

Regardless of obstacles, principally caused by the conservative circles ruling Galicia, Adam Mickiewicz Memorial Folk University managed to develop diversified activity on a mass scale. In the first two years of its existence, it organized 638 talks, which were attended by the audiences totalling approximately 90 thousand, and held in 33 villages, towns and cities in Galicia. In the years 1900–1904, 1000 talks were conducted for the audiences of nearly 155 thousand in total.

Apart from talks in the realm of popular science, vocational courses, artistic events and excursions were organized; there were courses for the illiterate, and literary soirées with, among others, Maria

Konopnicka, Andrzej Strug, Stefan Żeromski, Gabriela Zapolska and Władysław Gumpłowicz. A lot of effort was devoted by University to making workers acquainted with culture within the scope of music and theatre. Excursions to museums, art galleries, factories and sightseeing trips were organised. The momentum and multifaceted profile of the activity of Adam Mickiewicz Memorial Folk University make it the leader amongst educational institutions on Polish land in the period preceding regaining independence in the year 1918.

Keywords: Lviv, andragogy, workers' education, workers' parties, democratic intelligentsia.

1. Organizacja stowarzyszenia

Idea powołania uniwersytetu ludowego powstała już w 1892 r. wśród studentów Szkoły Politechnicznej (późniejszej Politechniki Lwowskiej). Jak wspomina Jędrzej Moraczewski (1870–1944), w owym czasie przewodniczący studenckiej Bratniej Pomocy, na setną rocznicę II rozbioru Polski przypadającą w 1893 r. postanowiono wśród studentów wstrzymać się od zabaw tanecznych, popierać działalność Towarzystwa Szkoły Ludowej oraz założyć uniwersytet robotniczy¹.

Uniwersytetu robotniczego nie założono pomimo „dyskusji i polemik toczonych między nami a lwowskim obozem socjalistycznym [...]. Opracowałem plan wykładów popularnych z dziedziny socjologii, ekonomii i nauk przyrodniczych”². Pomocy w zamierzeniu odmówili Tadeusz Romanowicz (1843–1904), dziennikarz i przywódca tzw. demokratów galicyjskich, oraz Jan Gwalbert Pawlikowski (1860–1939), profesor ekonomii w Akademii Rolniczej w Dublinach k. Lwowa, uzasadniając, że należy wspierać byt Towarzystwa Szkoły Ludowej.

Nieudana była również druga próba, podjęta w 1895 r. wspólnie z Edmundef Libańskim (1862–1928), absolwentem Szkoły Politechnicznej, i Mikołajem Czajkowskim (1863–?), inżynierem pracującym w Wydziale Krajowym. O pomoc proszono wówczas Towarzystwo Politechniczne, lwowskie stowarzyszenie inżynierów grupujące profesorów i absolwentów Szkoły Politechnicznej.

Powiodła się trzecia próba podjęta w 1898 r. z okazji uczczenia setnej rocznicy urodzin Adama Mickiewicza. Inicjatorami byli studenci zrzeszeni w stowarzyszeniu „Zjednoczenie” we Lwowie oraz w III Kole Akademickim TSL w Krakowie. Początkowo zamierzano powołać Akademię Ludową im. A. Mickiewicza w ramach TSL. Jednakże Zjazd TSL w Stanisławowie nie poparł tej inicjatywy, postanowiono więc powołać uniwersytet ludowy samodzielnie.

28 października 1898 r. wiedeńskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych zatwierdziło statut Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. Siedzibą Zarządu Głównego stowarzyszenia został Lwów, z możliwością działalności w całej Galicji, Bukowinie i na Śląsku Cieszyńskim. Stowarzyszenie za cel przyjęło popularyzowanie wiedzy we wszystkich jej dyscyplinach poprzez:

¹ J. Moraczewski, *Wspomnienia. Ludzie, czasy i zdarzenia*, t. I, Łódź 2018, s. 143.

² Tamże.

- kursy i odczyty popularne;
- pogadanki naukowe;
- wydawanie tanich książek i czasopism naukowych;
- zakładanie bibliotek i czytelni;
- organizowanie konkursów na wydawnictwa popularne;
- wycieczki naukowe;
- zakładanie oddziałów uniwersytetu na prowincji;
- wspieranie towarzystw o podobnych celach³.

Statut przygotował komitet organizacyjny w składzie: Kazimierz Gorzycki, Oswald Dawid, Frankowski, M. Wyrostek, dr E. Adam, dr Dwernicki, W. Feldman, dr H. Loewenherz, J. Popławski, Poznański, K. Ruebenbauer, B. Wysłouch. Po ustąpieniu B. Wysłoucha i wyjeździe do Wiednia H. Loewenherza dokooptowano inż. E. Libańskiego i J. Moraczewskiego⁴.

Komitet organizacyjny po zatwierdzeniu statutu przekształcił się w Tymczasowy Zarząd Główny. Funkcję przewodniczącego pełnił K. Gorzycki, M. Wyrostek został sekretarzem, a skarbnikiem Oswald Dawid. Do prac w Zarządzie Głównym stowarzyszenia zaangażowano: Hermana Diamanda, Mikołaja Hankiewicza, Witolda Jodko-Narkiewicza, Bronisława Koskowskiego, Wacława Moraczewskiego i Leona Świeżawskiego⁵. Ustanowiono jednocześnie trzech delegatów do opracowania programu wykładów, byli to: Wilhelm Feldman dla nauk humanistycznych, B. Koskowski dla nauk przyrodniczych oraz J. Popławski dla nauk społecznych.

Działalność wykładową rozpoczęto 19 lutego 1899 r., zajęcia odbywały się niemal codziennie i trwały do 18 kwietnia tegoż roku. Tygodniowo uczestniczyło w nich blisko 700 osób. Członkowie stowarzyszenia korzystali z nich bezpłatnie, inni słuchacze płacili po 5 centów.

17 marca 1899 r. odbyło się pierwsze walne zgromadzenie stowarzyszenia, na którym wybrano Zarząd Główny. Prezesem nadal pozostał dr Kazimierz Gorzycki⁶,

³ *Dziesięciolecie Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza w Krakowie 1899–1909*, Kraków 1909, s. 5.

⁴ R. Gorzycki, *Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Sprawozdanie z czynności do 15 V 1899*, „Wiedza dla Wszystkich” 1899, z. 1.

⁵ R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław [i in.] 1990, s. 167.

⁶ Kazimierz Józef Gorzycki (1865–1912) – syn właściciela majątku ziemskiego w pow. Przemysły. Ukończył studia w Uniwersytecie Lwowskim w 1885 r., doktoryzował się w zakresie historii (1895). Był nauczycielem historii i geografii w gimnazjach lwowskich jako suplent. Po objęciu funkcji prezesa Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza na polecenie Michała Bobrzyńskiego, wiceprezesa Rady Szkolnej Krajowej, został zwolniony z pracy. Po ustąpieniu M. Bobrzyńskiego z funkcji w 1900 r. w następnym roku uzyskał zgodę na ponowne zatrudnienie. Pracy jednak nie podjął ze względu na chorobę. Jako student był czynny w „Czytelni Akademickiej” i „Zjednoczeniu”. Członek Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej, w 1891 r. współzałożyciel Stowarzyszenia Kształceniowo-Zapomogowego „Siła” dla robotników. Redaktor „Pracy” i „Robotnika”;

jego zastępcami byli Odo Bujwid (1857–1942) i Edmund Libański (1862–1928), a bibliotekarzem Wilhelm Feldman. Na członków zarządu wybrano Hermana Diamanda, Oswalda Dawida, Bronisława Koskowskiego, Piotra Panka, Leona Świeżawskiego i Michała Wyrostka⁷.

Po dwóch latach pracy funkcjonowało 11 oddziałów: we Lwowie, Krakowie, Borysławiu, Drohobyczu, Jarosławiu, Nowym Sączu, Ottyni, Samborze, Stanisławowie, Stryju i Tarnowie. W następnych latach uruchomiono placówki w Gorlicach, Przemyśle, Schodnicy, Rzeszowie, Jaśle, Chrzanowie, Wiedniu⁸.

Władze publiczne Galicji odnosiły się do Uniwersytetu Ludowego z nieufnością i niechęcią. Uważano go za „instytucję partyjną”, socjalistyczną, z uwagi na liczny udział w jego pracach działaczy socjaldemokratycznych. Do zarządów w różnych okresach należeli: K. Kelles-Kraus, H. Diamand, J. Cynarski, Z. Marek, K. Czapiński, B. Drobner, J. Moraczewski, Z. Daszyńska-Golińska, H. Radlińska, K. Gorzycki. Byli wśród nich także uchodźcy z Królestwa Polskiego – Feliks Kon, Stefania Sempołowska, Józef Kwiatek, Zygmunt Heryng. Także część społeczeństwa galicyjskiego podzielała opinię władz, dał temu wyraz Marian Stępowski, działacz TSL, w 1908 r. stwierdzając: „społeczeństwo uważa go za twierdzą skrajnych partii politycznych, za trybunę socjalizmu”⁹. W tej sytuacji życie organizacyjne Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza ulegało zmianom. Działalność Zarządu Głównego przechodziła różne koleje losu.

Reskrypt Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie z 13 kwietnia 1899 r. zabronił udostępniania sal szkolnych towarzystwu na szkolenia i odczyty. Uczniom zabroniono korzystania z placówek Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, uzasadniając to następująco: „w program wykładów wchodzi też dzieje najnowsze i kwestie bieżące, których przedstawienie mogłoby odebrać wykładom charakter naukowy, względnie pouczający”¹⁰.

Z pracy nauczycielskiej w gimnazjum lwowskim zwolniony został prezes Kazimierz Gorzycki. Zatrudnienie znalazł w Archiwum Miejskim Lwowa¹¹.

H. Wereszycki, *Gorzycki Kazimierz Józef (1865–1912)* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. VIII/3, Wrocław [i in.] 1959–1960, s. 337.

⁷ Tamże, s. 168.

⁸ A. Światło, *Oświata a polski ruch robotniczy 1876–1939*, Warszawa 1981, s. 178; W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994, s. 139.

⁹ M. Stępowski, *Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza a TSL*, „Przewodnik Oświatowy” 1907, z. 3, s. 107; zob. też W. Bieńkowski, *Udział działaczy socjalistycznych w pracy kulturalno-oświatowej w Galicji na przełomie XIX i XX w.* [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, Wrocław [i in.] 1977, s. 237 i n.

¹⁰ *Dziesięciolecie Uniwersytetu Ludowego...*, s. 9; zob. też J. Potoczny, *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, Rzeszów 1998, s. 172 i n.

¹¹ H. Wereszycki, dz. cyt., s. 337.

Obawa przed narażeniem się władzom, złamaniem kariery powstrzymywała nauczycieli i profesorów akademickich od działalności w Uniwersytecie Ludowym. Starostowie zakazywali organizacji odczytów, zarządy kółek rolniczych odmawiały sal na szkolenia. W roku 1901 starostowie w Przeworsku i Brodach zakazali wykładów „O fonografie”, w Nowym Sączu – „O Koperniku”, w Borysławiu – „O Słońcu”. W roku 1908 zakazano odczytów „O Róży S. Żeromskiego”, a w 1912 r. w Tarnowie „O monizmie”¹².

W roku 1900 Prokuratura we Lwowie wdrożyła dochodzenie przeciwko dr. Wacławowi Moraczewskiemu za rzekomą obrazę religii. Prelegent miał się ponoć źle wypowiedzieć podczas odczytu w Stanisławowie na temat św. Piotra, analizując powieść *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza¹³. W Krakowie zaś w grudniu 1906 r. policja wkroczyła na rewizję do biura TUL po odczycie dr. Bolesława Ulanowskiego „Romantyzm w rewolucji”. Zagrożono rozwiązaniem stowarzyszenia, ostrzegając, że „jeśli Towarzystwo będzie dalej zajmowało się problematyką polityczną, to władze policyjne zawieszają jego działalność i przedstawiają Namiestnictwu wniosek o jego rozwiązanie”¹⁴.

W sprawozdaniu zarządu na zjazd w 1901 r. stwierdzono: „Z powodu szyskan i nacisku «z góry» od współdziałania w pracy usunęło się wielu ludzi [...]. Docentom i asystentom uniwersytetów i profesorom gimnazjalnym, którzy byli prelegentami, oświadczone, że ich kariera skończona, jeżeli nie usuną się z Uniwersytetu Ludowego”¹⁵.

Kolejny zarząd stowarzyszenia, wybrany 5 lutego 1901 r., w składzie swym nie miał już nauczycieli. Stanowali go: Mikołaj Czajkowski – przewodniczący, dr Henryk Biegeleisen – wiceprzewodniczący, Artur Hausner – sekretarz, Emma Lilienowa – skarbnik, Henryk Mianowski – bibliotekarz. Członkami zarządu zostali: Zofia Poznańska, Wacław Żmudzki, Elza Löwenherz, Michał Ługowski, Wiktoria

¹² A. Światło, dz. cyt., s. 180.

¹³ R. Terlecki, dz. cyt., s. 171. Wacław Moraczewski (1867–1950) – ur. w Warszawie, studia odbył w Zurychu – w latach 1885–1889 studiował chemię na politechnice, a w latach 1889–1894 medycynę na uniwersytecie. W roku 1895 uzyskał dyplomy doktorskie z chemii i medycyny. Do Lwowa przybył w 1898 r. i podjął pracę jako asystent u prof. Adolfa Becka w Katedrze Fizjologii Lekarskiej Uniwersytetu Lwowskiego. W 1900 r. wyjechał do Karlowych Warów, gdzie praktykował jako lekarz. W 1918 r. powrócił do Lwowa i habilitował się na uniwersytecie. W 1921 r. został profesorem Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie i objął Katedrę Chemii i Nauki o Żywnieniu. Rektorem AMW był w latach 1925–1927. W 1933 r. przeszedł na emeryturę, ponownie podjął pracę w latach 1945–1950 w Instytucie Weterynaryjnym we Lwowie w zmienionych warunkach państwowych. Jako lekarz przyjmował bezpłatnie studentów, wykupywał im leki. Po II wojnie światowej część swoich poborów przekazywał na pomoc ubogiej ludności polskiej; *Polski słownik biograficzny*, t. XXI, Wrocław [i in.] 1976, s. 691.

¹⁴ J. Buszko, *Spoleczno-polityczne oblicze Uniwersytetu Jagiellońskiego w dobie autonomii galicyjskiej (1869–1914)*, Kraków 1963, s. 67; zob. też R. Terlecki, dz. cyt., s. 171–172.

¹⁵ A. Światło, dz. cyt., s. 180.

Libańska, Jakub Zach i Stanisław Mięśowicz. Komisję rewizyjną stanowili Mikołaj Hankiewicz i Leon Weinfeld¹⁶.

Działalność Zarządu Głównego przechodziła różne koleje losu. Był czas apatii i bezczynności w oczekiwaniu na sprzyjające warunki polityczne i nowych ludzi z energią. Spowolnienie działalności w latach 1905–1907 miało swe przyczyny w ówczesnych wydarzeniach rewolucyjnych. Uwagę robotników bardziej pochłaniały zagadnienia polityczne: „W niektórych stowarzyszeniach nie można było w latach 1905–1906 wcale zorganizować wykładów, albowiem polityka pochłaniała wszystkie siły stowarzyszenia, usuwając na drugi plan pracę oświatową”¹⁷.

Oslabienie działalności we Lwowie nastąpiło już w 1903 r., kiedy podjęto decyzję o przeniesieniu Zarządu Głównego do Krakowa i powierzeniu kierownictwa Odonowi Bujwidowi. Jego zastępcą został Wilhelm Feldman, sekretarzem Marcelina Kulikowska, a skarbnikiem Mariusz Zaruski. We Lwowie nadal działał zarząd oddziału w składzie: Dawid Oswald – przewodniczący, Zygmunt Czerwiński – wiceprzewodniczący, Eustachy Nowicki – sekretarz, Stanisław Karwacki – skarbnik. Członkami zarządu byli Fryderyk Kaczmarek i Walery Kamienicki. Na rok 1904/1905 do zarządu oddziału wybrano działaczy PPSD, a byli to: Dawid Oswald (ponownie) jako przewodniczący, Walerian Rzemieniecki – wiceprzewodniczący, Stanisław Rozumski – skarbnik oraz Wiktoria i Edmund Libańscy, inż. Artur Hausner, Kazimierz Mokłowski jako członkowie¹⁸.

Dalsze lata były okresem zastoju w działalności oddziału lwowskiego. Ograniczała się do prowadzenia biblioteki i odczytów w lokalu Polskiego Towarzystwa Postępowego. Ożywienie nastąpiło w 1908 r. w związku z reformą wyborczą i wyborami do Rady Państwa w Wiedniu i Sejmu Krajowego. Jak wspomina Ignacy Daszyński: „Demokracja polityczna stała się środowiskiem wszelkiej działalności społecznej”¹⁹.

19 lutego 1909 r. na zebraniu reaktywacyjnym wybrano zarząd stowarzyszenia, w którym znaleźli się profesorowie politechniki i uniwersytetu. Po referatach Juliana Smulikowskiego, Stanisława Kota i prof. Tadeusza Wiśniowskiego przewodniczącym został prof. T. Wiśniowski (1869–1933). Na wiceprzewodniczącego wybrano dr. Jana Hosera, dr. Stanisław Kot (późniejszy profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego) był sekretarzem, Władysław Szajer – skarbnikiem. Członkami zarządu zostali: dr. Michał Janik (nauczyciel), red. Bronisław Laskownicki, dr. H. Loewenherz (adwokat), dr. Jan Hornowski, Tadeusz Hartleb, dr. Mieczysław Konopacki, inż. Edmund Libański, dr. Jan Stock, Stanisław Poliński, Ludwik Jus,

¹⁶ Sprawozdanie Zarządu Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, Oddział Lwowski za czas od 1 lutego 1901 do 30 kwietnia 1902, Lwów 1902, s. 2.

¹⁷ B. Drobner, *Bezustanna walka. Wspomnienia 1863–1918*, Warszawa 1962, s. 222.

¹⁸ R. Terlecki, dz. cyt., s. 172.

¹⁹ I. Daszyński, *Pamiętniki*, cz. 1, Warszawa 2017, s. 417.

H. Lewartowski²⁰. Jak wynika ze składu osobowego zarządu stowarzyszenia, Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza w znacznym stopniu stracił swój pierwotny charakter partyjny, stając się placówką zrzeszającą przedstawicieli inteligencji lewicującej.

Ostatni przed wybuchem I wojny światowej zarząd, za rok 1912/1913, stanowili: Bronisław Laskownicki – przewodniczący, dr Jan Hoser – wiceprzewodniczący, Władysław Szajer – skarbnik, Jadwiga Kulman – sekretarz, Janina Benedek i Julia Sokół – bibliotekarki, dr H. Löwenherz, dr Helena Landau, dr M. Janik, Z. Kragen, K. Zakostelski, dr Rothfeld, małż. Konopaccy, dr Nowicki, F. Kon, Janina Smulikowska, S. Rutkowski, T. Hudera, T. Bobrowski, J. Siegel²¹.

Jedynym znaczącym źródłem dochodów stowarzyszenia były składki członkowskie. W 1901 r. 228 członków wpłaciło 913 koron tytułem rocznej składki wynoszącej 4 korony. Roczny budżet wynosił wówczas 3996,56 k. W 1910 r. 211 członków wniosło 844 k. składek, przy skromnym budżecie 1206,71 k.²²

2. Formy działalności kulturalno-oświatowej

Działacze Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego za główne swoje zadanie przyjęli dotarcie do środowiska robotniczego. Jak podaje Helena Radlińska, korzystano ze współpracy „wybitnych prelegentów i działaczy, przyciągano robotników, kładziono wielki nacisk na gromadzenie biblioteki (o wyższym poziomie księgozbioru niż TSL) zbiorów naukowych”²³. Wykłady publiczne organizowano w centrum miasta (w pasażu Mikolascha), wychodząc z założenia, że wobec usuwania z programów nauczania w szkole treści, które mają związek z życiem społecznym i narodowym, należy pracować dla wszystkich.

Sprawozdanie z działalności za lata 1899–1901 pokazuje, że we Lwowie wygłoszono 271 wykładów dla 15 672 słuchaczy, w całej zaś Galicji 751 przy udziale 116 573 słuchaczy²⁴. Wykłady prowadzono we Lwowie, w Krakowie, Stanisławowie, Ottyni, Borysławiu, Drohobyczu, Jarosławiu, Tarnowie, Nowym Sączu, Zakopanem, Stryju, Samborze, Czerniowcach, Tarnopolu. Tematyka prelekcji zgrupowana

²⁰ Sprawozdanie Oddziału Krakowskiego, Zarządu Głównego i oddziałów prowincjonalnych za rok 1909/10, Kraków 1910, s. 42.

²¹ Sprawozdanie ogólne za rok 1912/1913, Kraków 1913, s. 52.

²² Sprawozdanie Zarządu Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, Oddział Lwowski..., s. 4; Sprawozdanie Oddziału Krakowskiego, Zarządu Głównego i oddziałów prowincjonalnych za rok 1910/11, Kraków 1911, s. 48.

²³ H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 351.

²⁴ E. Libański, *1899–1901. Dwa lata pracy Uniwersytetu Ludowego imienia Adama Mickiewicza*, Lwów 1901, s. 3; F. Kierski, *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1925, s. 596.

była w czterech cyklach problemowych: nauki przyrodnicze; historia i geografia; prawo i ekonomia; literatura, sztuka i filozofia.

Największą frekwencję miały nauki przyrodnicze, wygłoszono 346 prelekcji dla 58 044 słuchaczy, co stanowiło 46% zajęć i 50% uczestników²⁵. Na drugim miejscu uplasowały się zagadnienia dotyczące historii i geografii – 23% i 26 638 osób. Kolejno zainteresowanie budziły literatura i sztuka – 124 prelekcje (15%) i 21 195 słuchaczy oraz, na ostatnim miejscu, prawo i ekonomia – 113 odczytów i 10 195 słuchaczy (9%)²⁶.

W akcji odczytowej brało udział 53 prelegentów, w tym sześć kobiet. Były to: dr Balicka, dr Z. Golińska-Daszyńska, dr Salomea Perlmutter, dr Maria Kulikowska, M. Mokłowska, Waleria Libańska i Maria Gerżabek. Najbardziej aktywnymi prelegentami byli inż. Edmund Libański, który w ciągu dwóch lat wygłosił społecznie 166 odczytów w 22 miejscowościach, oraz inż. Bronisław Urbanowicz z Krakowa – 36 wykładów w dziewięciu miejscowościach²⁷.

W roku oświatowym 1901/1902 we Lwowie przeprowadzono 183 prelekcje dla 15 502 słuchaczy. Uczestniczyło w nich 53% kobiet i 47% mężczyzn.

Oprócz serii wykładowych, tworzących usystematyzowany kurs kształcący w określonej dziedzinie wiedzy, organizowano również wiele pojedynczych prelekcji. Nauki przyrodnicze reprezentowane były przez dr. J. Roszkowskiego, który przedstawiał wiedzę na tematy: „Siły przyrody”, „Jak zważono Ziemię naszą?”, „Czy będziemy latać?”. Profesor Roman Gostkowski (politechnika) mówił o: „Przesyłce głosu”, „Najnowszych odkryciach w fizyce”. Inżynier Edmund Libański referował tematy: „Z zagadnień przyrody”, „Planeta”, „Mars”, „Cuda techniki”, „Z dziedziny postępu techniki”. Doktor S. Zabłocki – „Pomoc w nagłych wypadkach”, dr W. Hojnacki – „Higiena kobiety”, inż. S. Aleksandrowicz – „Wodociągi lwowskie”, dr S. Ruff – „Pomoc w nagłych wypadkach”, B. Koskowski – „Higiena skóry”, prof. Królikowski – „O przenoszeniu się chorób z organizmów zwierząt na ludzi”. Profesor B. Pawlewski (politechnika) dał cykl wykładów na tematy: „Farbiarstwo”, „O wyrobie szkła”, „O wyrobie cukru”. Inżynier Michał Szeps mówił o teorii Darwina, dr Ludwik Bruner informował o sztucznym wyrobie złota²⁸.

Z zagadnień społeczno-historycznych wykłady prowadzili: Wanda Dalecka – „Historia Polski”; Karol Nacher – „Ochrona pracy”; dr Tobiasz Aschkenase – „Rozwój związków społecznych”; Artur Hausner – „Historia kultury”; Zygmunt Poznański – „Ekonomia polityczna”; dr Maurycy Allerhand – „Prawo obywatelskie w Austrii”; Władysław Goździkowski – „Polacy za morzem”; Kazimierz Mokłowski – „Ziemie polskie w obrazach. Rok 1831”; dr Tadeusz Rutowski – „Statystyka

²⁵ E. Libański, dz. cyt., s. 3.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Sprawozdanie Zarządu Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, Oddział Lwowski..., s. 9–10 (tablica statystyczna wykładów).

Galicji”; Zygmunt Leser – „Reformy społeczne XIX stulecia”; Mikołaj Hankiewicz – „Niemcy w kwestii polskiej w r. 48 a dziś”; dr Jan Pawlikowski – „O rzemiośle”; Teofil Meleń – „Rusini w r. 48 a dziś”; dr Salomea Perlmutter – „Historia doktryn ekonomicznych”; inż. M. Szeps – „Kraje mahometańskie, Indie i Japonia”, „Epoka rewolucyjna w Polsce”; Maria Markowska – „Legiony. Poeci rewolucji, powstania 1831 i 1863”; dr Aleksander Waldmann – „Przegląd najnowszych zjawisk w dziedzinie geografii politycznej i życia kultur krajów pozaeuropejskich”; dr Felicja Nossig – „Ogólna praca socjologiczna i rozwój instytucji społecznych”²⁹.

Z obszaru filozofii, literatury i sztuki podjęto następujące tematy: prof. Wincenty Lutosławski – „Słowacki, Mickiewicz, Krasiński”; Jan Kasprowicz – „O Mickiewiczu”; Adam Siedlecki – „O Wyspiańskim”; Rozalia Niedźwiecka – „O współczesnej powieści polskiej”; dr Henryk Loewenherz – „Konopnicka (deklamacja)”; dr Ernest Łuniński – „O Sobieskim”; Feliks Jasiński – „O sztuce”; dr Klemens Sokal – „Literatura współczesna – *Tkacze* Hauptmanna”; E. Weisberg, P. Popławski – „Dramat Ibsenowski”, „Poezje Nowickiego”, „O *Legionie* Wyspiańskiego”; Adam Łada – „Mangha”; Władysław Orkan – „Młoda Polska”; Stanisław Rossowski – „Kornel Ujejski. Wieczór literacki”; E. Libański i Popławscy – „Ada Negri” (wieczór literacki); prof. Juliusz Turczyński – „Symbolizm i idealizm w sztuce i poezji”; Ostap Ortwin – „Wieczór literacki. O Kasprowiczu”; Konstanty Srokowski – „Literatura rusko-ukraińska”; Z. Bytkowski – „O Przybyszewskim”; K. Mokłowski – „Sztuka w Polsce”, „Wieczór literacki *Dzwon zatopiony* Hauptmanna”; dr Leon Schützer – „Życie i śmierć”; M. Hankiewicz: „Szewczenko”, „Nadczłowiek w nowej literaturze”; Benedykt Elmer – „Historia filozofii”; Bolesław Eulendorf – „Znaczenie teatru ludowego”; Herman Müntzer – „Rozwój rzeźby w Niemczech”; Maurycy Bohrer – „Zaranie wieku w literaturze i życiu społecznym”; M. Wójcicki – „Czy człowiek ma wolną wolę”; Marcin Olszewski – „Do czego dąży dzisiaj sztuka” oraz Juliusz Tenner – wieczór literacki „Deklamacje”³⁰.

Wykłady wspominał ówczesny uczeń Szkoły Realnej Adam Uziembło, który wraz z kolegami uczestniczył w nich na polecenie kierownictwa tajnej organizacji uczniowskiej „Promień”. Podobały mu się wygłaszane po polsku odczyty Mikołaja Hankiewicza, ukraińskiego socjalisty, na temat walki i prawa narodu polskiego do niepodległości³¹.

Wykładowcami było 51 osób, w tym 46 mężczyzn i pięć kobiet: Salomea Perlmutter, Wanda Dalecka, Maria Markowska, Felicja Nossig, Rozalia Niedźwiecka. Zgodnie współpracowali prelegenci Polacy, Żydzi i Ukraińcy. W wieczorach literackich wystąpili poeci i pisarze: Maria Konopnicka, Władysław Orkan, Jan Kasprowicz, Andrzej Strug, Stefan Żeromski, Gabriela Zapolska i Władysław Gumplowicz oraz krytyk literacki Ostap Ortwin.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ A. Uziembło, *Ludzie i Tatry*, Kraków 1987, s. 15.

Wykłady cieszyły się dużą popularnością, średnio brały w nich udział 83 osoby. Z największym zainteresowaniem słuchano odczytów prof. Romana Gostkowskiego – po 150 osób na jednym spotkaniu, inż. E. Libańskiego – 100 osób, dr. Władysława Hojnackiego – 140 osób. W trzech odczytach prof. Wincentego Lutosławskiego uczestniczyły 623 osoby, na jednym spotkaniu z poetą Janem Kasproviczem było 340 słuchaczy. Na wieczór literacki poświęcony Kornelowi Ujejskiemu przyszło 214 osób. W wieczorku poświęconym G. Hauptmannowi z recytacją fragmentów jego utworu *Dzwon zatopiony* uczestniczyło 191 zainteresowanych. Omówienia działalności autora dokonał E. Libański, a recytowali aktorzy Bednarzewska i Stanisławski³².

Jak podaje Edmund Libański, dyskusje po wykładach miały miejsce tylko we Lwowie i w Krakowie. W innych miastach „nie interpelowano prelegentów mimo zachęty, za to na wykładach wśród chłopów padało zawsze mnóstwo pytań o wyjaśnienie”³³. Wspomniany prelegent ciepło wspomina swoich słuchaczy: „Miałem następnie dwie prelekcje w Cieszynie, później w Zakopanem i innych miastach w Galicji, ale ponad wrażeniami z tej całej serii 24 wykładów, wygłoszonych w 4 tygodniach, wryły się najwyraźniej te rzesze chłopskie i robotnicze, te dusze proste, a tak silne – które po ciężkiej pracy na chleb, mimo trosk gniotących każdego biedaka; w takiej ciszy i skupieniu z taką uwagą słuchali prelekcji, zgromadzali się tak licznie i ochotnie”³⁴.

W roku 1904 zmniejszyła się znacznie liczba wykładowców, odczytów i słuchaczy. Nadal organizowano prelekcje na tematy neutralne politycznie. Popularnością cieszyły się wykłady z medycyny. Doktor Legieżyński dwukrotnie mówił „O chorobach zakaźnych”; dr Kielanowski dał cykl ośmiu wykładów „O budowie ciała ludzkiego” oraz „Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach”. L. Veltzè prowadził szkolenie „O prowadzeniu rachunków w wszelkich przedsiębiorstwach”. W sprawach społecznych wypowiadali się: O. Dawid – „O prawach obywatelskich”, „Walka z alkoholizmem a robotnicy”; M. Stankiewicz – „Z ostatnich dziejów Europy”, „Z najnowszych dziejów Rosji”. Łącznie 13 prelegentów dało 71 odczytów dla 2615 słuchaczy, średnio na wykładzie było 38 osób³⁵.

W roku 1909, po kilkuletniej przerwie w działalności odczytowej spowodowanej brakiem środków finansowych na wynajem sal, wznowiono działalność. Skupiono się na pracy w stowarzyszeniach robotniczych i związkowych. Podjęto współpracę z Kołem im. J. Słowackiego Towarzystwa Szkoły Ludowej. Koło postanowiło

³² Sprawozdanie Zarządu Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, Oddział Lwowski..., s. 9–10.

³³ E. Libański, dz. cyt., s. 5; zob. też J. Miąso, *Oświata dorosłych w polskim ruchu robotniczym w latach 1882–1982* [w:] *Oświata dorosłych w programach polskiego ruchu robotniczego w latach 1882–1982*, Warszawa 1986, s. 62.

³⁴ E. Libański, *Z wrażeń wędrownego prelegenta*, Lwów 1902, s. 15–16.

³⁵ *Uniwersytet Ludowy imienia Adama Mickiewicza*, Kraków 1904, s. 18.

bezpłatnie użyczać swej sali w zamian za bezpłatny udział jego członków na wykładach UL.

Życzliwy akcji oświatowej był również nowy (od 18 VI 1907 r.) prezydent miasta Lwowa Stanisław Ciuchciński (1841–1912), wcześniej rzemieślnik – blacharz, działacz społeczny, od 1889 r. dożywotni kurator Stowarzyszenia Czeladzi Rzemieślniczej „Skala”. Prezydent Ciuchciński zezwolił UL na organizację wykładów popularnonaukowych w salach szkół miejskich (za każdorazowym zgłoszeniem). Od marca 1909 r. rozpoczęto więc cykl odczytów. Dominującą tematyką były nadal zagadnienia przyrodnicze i medyczne. W sali Koła TSL dr M. Pańczyszyn (Ukrainiec) wygłosił trzy wykłady na tematy medyczne „O budowie ciała ludzkiego”; dr Jan Stock dał serię odczytów na tematy: „O kometach”, „O gramofonach”; prof. W. Hołubowicz – „O dzwonek elektrycznych i telegrafie”. W sali Stowarzyszenia Kolejarzy odczyty wygłosili: prof. Józef Orłowski – „O ciałach promieniotwórczych; dr M. Konopacki – „O rozwoju zwierząt kręgowych i człowieka”; dr Olgierd Górka – „O Grunwaldzie”. W sali Stowarzyszenia „Zgoda” dr Jan Grochmalicki wystąpił z prelekcją „O zwierzętach morskich”; W. Rembacz – „O loterii”; dr Jan Stock – „O gramofonach”. Helena Radlińska (pod pseudonimem H. Orsza) wygłosiła odczyt 15 kwietnia 1909 r. „O Ostiakach i Samojedach”³⁶.

W roku oświatowym 1910/1911 kurs wykładów podzielono na serie i trwał on od listopada do kwietnia. W okresie letnim 1911 r. wprowadzono nową formę działalności – wycieczki naukowe. Ogółem odbyło się 12 takich wycieczek: do muzeów – Przemysłowego, im. Lubomirskich, Dzieduszyckich; do instytutów – Anatomicznego i Embriologicznego; elektrowni i gazowni miejskiej; na wystawę podhalańską; do miejskiej galerii obrazów. W wycieczkach brało udział 331 osób, w tym 306 mężczyzn i 25 kobiet. Przewodnikami wycieczek byli: dr E. Nowicki, prof. dr J. Stock, D. Harasymowicz, dr M. Konopacki, dr Marian Pańczyszyn. Jeżeli chodzi o odczyty, to w trzech seriach wygłoszono 37 wykładów dla 1373 słuchaczy, w tym 1022 mężczyzn i 356 kobiet³⁷.

Wykłady prowadzono w Szkole im. Konarskiego, Szkole im. Mickiewicza, w sali Ratusza, w sali Stowarzyszenia Elektryków, sali Stowarzyszenia „Zgoda”, sali Stowarzyszenia Żydowskich Młodych Urzędników Prywatnych, w salach Stowarzyszenia Kolejarzy, Stowarzyszenia Krawców, Stowarzyszenia Drukarzy.

Po raz pierwszy pojawiła się tematyka społeczno-historyczna. Doktor M. Kukiel wygłosił cykl wykładów „Powstanie listopadowe”, „Rok 1830–31”; M. Turzyna – „Ideały społeczne Wyspiańskiego”; dr M. Janik – „Literatura polityczna w Polsce”, „Maria Konopnicka”, „Zygmunt Krasiński”; B. Laskownicki – „Ustrój i zakres działania gminy”; dr E. Nowicki – „Rewolucja francuska”.

³⁶ Sprawozdanie Oddziału Krakowskiego, Zarządu Głównego i oddziałów prowincjonalnych za rok 1909/10..., s. 43 i n.

³⁷ Sprawozdanie Oddziału Krakowskiego, Zarządu Głównego i oddziałów prowincjonalnych za rok 1910/11..., s. 47.

Dużą popularnością cieszyły się odczyty na tematy medyczne: dr Jan Rothfeld – „Znaczenie krwi w organizmie”; dr M. Pańczyszyn – „O gruźlicy”; dr L. Mańkowski – „O chorobach zakaźnych”; dr J. Lenartowicz – „Choroby weneryczne”³⁸.

W Stowarzyszeniu Żydowskich Młodych Urzędników Prywatnych wykłady wygłosił Z. Kragen: „O ruchu społecznym”, „Nauka a religia”, „Dzieje wszechświata”, „Nauki przyrodnicze a robotnik”³⁹.

W roku oświatowym 1912/1913 rozszerzono formy działalności o kurs dla analfabetów w Stowarzyszeniu „Praca” oraz prowadzenie świetlicy dla dzieci. Ognisko dziecięce prowadzono w świetlicy „Pracy” dla 588 uczestników. Urządzono 20 pogadanek urozmaiconych śpiewami, gram i zabawami, zorganizowano trzy wycieczki za miasto oraz „choinkę”, a także dwa zwiedzania muzeum. Świetlicę prowadzili: Janina Smulikowska, Lisowski, Prądyńska, Janina Benedekówna, Domańska, Julia Sokólska, Buszówna, Tynikówna, Rychterówna, Z. Kragen i siostry Konówny⁴⁰.

Tradycyjnie odczyty prowadzono w pięciu sekcjach tematycznych. Wygłoszono ich 95, z tego w historyczno-społecznej 53, historii i kultury – 7, geografii – 4, statystyki – 3, higieny i medycyny – 28. Odnotowano 2652 słuchaczy, w tym 2141 mężczyzn i 511 kobiet. Sekcja historyczno-społeczna cieszyła się największą popularnością, uczęszczało na nią 2142 słuchaczy, to jest 80,7% ogółu, przeciętnie na wykładzie było 40 uczestników. Przeważali wśród nich mężczyźni – 1703 osoby, a kobiet było 439⁴¹.

Warunki polityczne tuż przed wybuchem I wojny światowej pozwoliły na coraz bardziej śmiało poruszanie zagadnień współczesnych dotyczących polityki, historii i życia społecznego. Tak więc F. Kon wygłaszał następujące odczyty: „Kwestia bałkańska”, „Katorga w Rosji”; J. Kochanowicz – „Konstytucja Stanów Zjednoczonych”, „Ruch zawodowy i polityczny w Ameryce”; dr Helena Landau – „Współczesna kwestia kobieca”; M. Hankiewicz – „Nowoczesny imperializm”, „Rosja a Polska i Ukraina”, „Komuna paryska”, „Powstania polskie a doba obecna”; K. Nacher – „Ochrona robotnicza”; dr F. Perl – „Inteligencja a robotnicy w ruchu społecznym”, „Rok 1863”; dr M. Janik – „Historia ruchów zbrojnych w Polsce porzobiorowej”. Największa frekwencja była na odczytach M. Hankiewicza – 100 osób, K. Nachera (cykl „Geografia”) – 104 osoby – i dr. Perla („Rok 1863”) – 146 osób⁴².

W pierwszym okresie działalności unikano tematów społeczno-politycznych dotyczących spraw bieżących, rzadko sięgano do zagadnień socjalizmu. Kierownictwo Uniwersytetu chciało w ten sposób wykazać, iż placówka jest apolityczna, czysto naukowa, w myśl przyjętego motta działania „Wiedza dla wszystkich”.

³⁸ Tamże, s. 44 i n.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Sprawozdanie ogólne za rok 1912/1913..., s. 56.

⁴¹ Tamże; *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 337 i n.

⁴² Sprawozdanie ogólne za rok 1912/1913..., s. 53 i n.

Ambicją każdego oddziału Towarzystwa było założenie biblioteki. Gromadzono przede wszystkim książki popularnonaukowe, literackie oraz literaturę socjalistyczną. W roku 1899 we Lwowie założono małą biblioteczkę złożoną z 200 tomów dzieł popularnonaukowych, wydawano je słuchaczom dwa razy w tygodniu w sali wykładowej.

W roku 1901 stan biblioteki powiększył się do 832 dzieł, w tym beletrystycznych 447, naukowych 185, 200 podręczników zawodowych. Z biblioteki korzystało 80 osób, w tym 60% robotników. W ciągu roku odnotowano 2700 wypożyczeń⁴³.

W roku 1910 znacznie ożywiono działalność biblioteki. Powołano komisję biblioteczną w składzie: Feliks Kon – przewodniczący; Bronisław Laskownicki, Tadeusz Bobrowski, K. Zakostelski – członkowie; Domańska, J. Sokólska, J. Benedekówna, Orchowski i Z. Kragen – bibliotekarze⁴⁴.

Dzięki darom stale powiększano księgozbiór, w 1912 r. liczył on 679 dzieł w 807 tomach, w 1913 wynosił zaś 1221 dzieł w 1526 tomach⁴⁵. Książki otrzymano od Michała Arcta z Warszawy – 500 tomów, a następnie od F. Kona, E. Bobrowskiego, Jankowskiego, M. Orsetti i Bilgera ze Lwowa. Otrzymywano bezpłatnie z redakcji czasopisma „Krytyka”, „Kosmos” oraz pedagogiczne „Nowe Tory” z Warszawy⁴⁶.

Do stowarzyszeń robotniczych we Lwowie wypożyczano „biblioteki ruchome”, to jest zestaw książek na pewien okres. Przekazano w ten sposób 179 kompletów zawierających 577 tomów beletrystycznych i 1003 tomy popularnonaukowe⁴⁷. Dużej pomocy w tej inicjatywie udzielali studenci i uczniowie szkół średnich.

Elementami określającymi oblicze ideowe Uniwersytetu Ludowego były: wolność myśli, świeckość programu, podtrzymywanie polskiej świadomości narodowej, walka o demokratyzację oświaty, oddziaływanie głównie na warstwy robotnicze i rzemieślnicze. W zakresie realizacji oświaty pozaszkolnej podstawowym celem było podnoszenie poziomu intelektualnego słuchaczy, kształtowanie poczucia potrzeby samokształcenia i czytelnictwa.

Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza różnił się od innych działających w Galicji towarzystw oświatowych tym, że pracę swą adresował głównie do mieszkańców miast i miasteczek, do środowiska robotniczego i rzemieślniczego. Sukcesem było planowanie wykładów popularnych na cały rok oświatowy i ich realizacja. Odbywało się to w warunkach braku przychylności władz publicznych oraz konserwatywnej części społeczeństwa Galicji z racji związków z partią socjaldemokratyczną oraz sympatii wielu prelegentów dla programu radykalnych zmian ustroju społecznego.

⁴³ Sprawozdanie Zarządu Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, Oddział Lwowski..., s. 5.

⁴⁴ Sprawozdanie ogólne za rok 1912/1913..., s. 57.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

W problematyce szkoleniowej w ostatnich latach przed wybuchem I wojny światowej coraz bardziej ujawniało się poparcie dla idei walki o niepodległość Polski, przesuwając na dalszy plan interesy partyjne.

Bibliografia

- Bieńkowski W., *Udział działaczy socjalistycznych w pracy kulturalno-oświatowej w Galicji na przełomie XIX i XX w.* [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, Wrocław [i in.] 1977.
- Buszko J., *Spoleczno-polityczne oblicze Uniwersytetu Jagiellońskiego w dobie autonomii galicyjskiej (1869–1914)*, Kraków 1963.
- Daszyński I., *Pamiętniki*, cz. 1, Warszawa 2017.
- Drobner B., *Bezustanna walka. Wspomnienia 1863–1918*, Warszawa 1962.
- Dziesięciolecie Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza w Krakowie 1899–1909*, Kraków 1909.
- Gorzycki R., *Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza. Sprawozdanie z czynności do 15 V 1899*, „Wiedza dla Wszystkich” 1899, z. 1.
- Jamrozek W., *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994.
- Kierski F., *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1925.
- Libański E., *1899–1901. Dwa lata pracy Uniwersytetu Ludowego imienia Adama Mickiewicza*, Lwów 1901.
- Libański E., *Z wrażeń wędrownego prelegenta*, Lwów 1902.
- Miąso J., *Oświata dorosłych w polskim ruchu robotniczym w latach 1882–1982* [w:] *Oświata dorosłych w programach polskiego ruchu robotniczego w latach 1882–1982*, Warszawa 1986.
- Moraczewski J., *Wspomnienia. Ludzie, czasy i zdarzenia*, t. I, Łódź 2018.
- Polski słownik biograficzny*, t. VIII/3, Wrocław [i in.] 1959–1960.
- Polski słownik biograficzny*, t. XXI, Wrocław [i in.] 1976.
- Potoczny J., *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, Rzeszów 1998.
- Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
- Sprawozdanie Oddziału Krakowskiego, Zarządu Głównego i oddziałów prowincjonalnych za rok 1909/10, Kraków 1910.
- Sprawozdanie Oddziału Krakowskiego, Zarządu Głównego i oddziałów prowincjonalnych za rok 1910/11, Kraków 1911.
- Sprawozdanie ogólne za rok 1912/1913, Kraków 1913.
- Sprawozdanie Zarządu Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, Oddział Lwowski za czas od 1 lutego 1901 do 30 kwietnia 1902, Lwów 1902.
- Stępowski M., *Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza a TSL*, „Przewodnik Oświatowy” 1907, z. 3.
- Światło A., *Oświata a polski ruch robotniczy 1876–1939*, Warszawa 1981.
- Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław [i in.] 1990.
- Uniwersytet Ludowy imienia Adama Mickiewicza*, Kraków 1904.
- Uziębło A., *Ludzie i Tatry*, Kraków 1987.
- Wereszycycki H., *Gorzycki Kazimierz Józef (1865–1912)* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. VIII/3, z. 38, Wrocław [i in.] 1959–1960.

Dr hab. prof. UR Edmund Juśko

Uniwersytet Rzeszowski

Wychowawcza rola ruchu strzeleckiego wśród uczniów szkół średnich autonomicznej Galicji początku XX wieku oraz II Rzeczypospolitej

Educational role of the shooting movement among school students the averages of autonomous Galicia in the early 20th century and the Second Polish Republic

Streszczenie

Wprowadzenie w monarchii Habsburgów konstytucji w roku 1867 oraz uchwalenie nowych ustaw w latach 1868–1873 poważnie wpłynęło na system oświaty austriackiej, również galicyjskiej.

W kontekście polskim uzyskanie autonomii Galicji stworzyło większe możliwości rozwoju szkolnictwa. Wyrazem tego była powołana do życia w 1867 r. Rada Szkolna Krajowa, która miała pełnić funkcję władzy zwierzchniej nad polską oświatą.

Od początku powstania Rada wyrażała zainteresowanie problematyką wychowania młodzieży. Odbywało się ono poprzez formy wychowania pozalekcyjnego. Należy do nich zaliczyć uroczystości dworskie, narodowe, strój szkolny, koła naukowe i zainteresowań, biblioteki, czytelnie, gminy, orkiestry, wycieczki, pomoc ubogim uczniom, zbiórki na cele narodowe i społeczne.

Wychowanie realizowane było również w ramach działań pozaszkolnych we współpracy z instytucjami zajmującymi się problematyką oświatową. Poza szkołą wychowanie młodzieży odbywało się w trakcie uroczystości religijnych, działalności skautingu i harcerstwa, burs, Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” czy ruchu strzeleckiego. Ta ostatnia forma odegrała szczególną rolę w rozwijaniu wartości narodowych i patriotycznych. W znacznym stopniu przyczyniła się do tworzenia Legionów, a potem w niepodległej rzeczywistości armii polskiej.

Słowa kluczowe: Galicja, szkoły średnie, wychowanie, szkoły średnie, ruch strzelecki.

Abstract

The introduction of the constitution in the Habsburg monarchy in 1867 and the adoption of new laws between 1868–1873 seriously affected the Austrian and Galician education system.

In the Polish context, achieving Galicia's autonomy had created wider opportunities for the development of education. An expression of this was the National School Council established in 1867, which will act as the supreme authority over Polish education.

From the beginning of the establishment, the Council expressed interest in the issue of raising young people. It takes place through forms of extra-curricular education. These include court ceremonies, national ceremonies, school attire, scientific circles and interests, libraries, reading rooms, school council, orchestras, trips, helping poor students collect money for national and social purposes.

Education was also carried out as part of out-of-school activities in cooperation with institutions dealing with educational issues. Outside the school, the upbringing of youth took place during religious ceremonies, scouting activities, dormitories, the „Sokół” Gymnastic Society or the shooting movement. This last form played a special role in the development of national and patriotic values. It significantly contributed to the creation of Legions, and then in the independent reality of the Polish army.

Keywords: Galicia, high schools, education, high schools, shooting movement.

Wprowadzenie

Zasadniczym celem artykułu jest przedstawienie informacji charakteryzujących problematykę ruchu strzeleckiego jako formy wychowania pozaszkolnego realizowanego w polskich publicznych szkołach średnich w autonomicznej Galicji.

Zmiany dokonywane wewnątrz państwa austriackiego w latach 1860–1867 dotyczyły także systemu szkolnictwa. Przekształcenie monarchii w państwo dualistyczne, przeprowadzane reformy, a przede wszystkim wprowadzenie nowej konstytucji w roku 1867 oraz uchwalenie nowych ustaw w latach 1868–1873 poważnie wpłynęło na cały system oświaty austriackiej, również galicyjskiej. W samej Galicji duch odnowy życia politycznego i społecznego nabrał cech charakterystycznych, które nadały mu znamiona odrębności i doprowadziły do reform systemu szkolnego. Ważną rolę w tym zakresie spełniła działalność Sejmu Krajowego oraz znaczna aktywność części polityków polskich w zakresie oświaty¹.

Wszystkim zgłaszanym inicjatywom towarzyszyły ożywione dyskusje społeczne nad kierunkami przedkładanych zmian prowadzone w największym stopniu w dwóch ośrodkach: lwowskim i krakowskim².

Uzyskanie przez Galicję autonomii spowodowało, że przed polskim szkolnictwem w Galicji pojawiły się większe możliwości rozwoju. Wyrazem tego była powołana do życia w 1867 r. Rada Szkolna Krajowa, która miała pełnić funkcję władzy zwierzchniej nad polską oświatą w zaborze austriackim. Zakres działania Rady obejmował administracyjny i naukowy zarząd szkół, proponowanie do nominacji, mianowanie i określanie obowiązków służbowych dyrektorów i nauczycieli szkół ludowych oraz średnich, przygotowywanie projektów planów nauczania tych szkół, zatwierdzanie podręczników szkolnych, układanie rocznego budżetu szkolnictwa galicyjskiego oraz ogłaszanie corocznych sprawozdań dotyczących wychowania publicznego w kraju. Szczególnie z tym ostatnim zadaniem duże nadzieje wiązały środowiska narodowe.

¹ R. Dutkova, *Polityka szkolna w Galicji 1866–1890* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. III: *Nauka i oświata*, Rzeszów 1995, s. 137.

² A. Artymiak, *Lwowianin Henryk Schmitt. Spiskowiec, powstaniec, bibliotekarz, publicysta, organizator szkolnictwa*, Jędrzejów 1939, s. 103–104; H. Schmitt, *Kilka słów bezstronnych w sprawie ruskiej*, Lwów 1861, s. 48. Pierwszy zarys reform w zakresie szkolnictwa przedstawił Józef Dietl na posiedzeniu Sejmu Krajowego 31 stycznia 1863 r.; Spraw. sten. SK 1863, s. 4–5; C. Majorek, *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii (1860–1873)*, Wrocław 1980, s. 1–4.

Od początku powstania oprócz kwestii dydaktycznych Rada Szkolna Krajowa wyrażała również zainteresowanie problematyką wychowania młodzieży. Wychowanie w szkołach średnich autonomicznej Galicji było przedmiotem zainteresowania nie tylko nauczycieli czy rodziców, ale również instytucji oświatowych, stronnictw politycznych i organizacji społecznych. W sposób szczególnie członkowie Rady Szkolnej Krajowej zwracali uwagę na wpływ czynników i oddziaływań pozaszkolnych na wychowanie.

Rada popierała wszelkie formy zajęć wychowawczych, np. ćwiczeń fizycznych, które nie miały kontekstów politycznych, i zalecała dyrektorom szkół i nauczycielom organizowanie wychowankom czasu wolnego w szkole i poza nią we współpracy z rodzicami i katechetami, nie wykazywała natomiast zbytniego entuzjazmu i była wręcz przeciwna angażowaniu się uczniów w życie polityczne, konspirację, strajki i demonstracje o charakterze narodowym.

Dominujący wśród pewnej grupy urzędników lojalizm wobec dworu cesarskiego oraz zachowawczo-konserwatywna postawa części środowiska pedagogicznego nie pozwalały na jawne wspieranie działalności narodowej wśród nauczycieli i uczniów.

Do momentu wybuchu I wojny światowej dla Rady Szkolnej Krajowej w wychowaniu najważniejszymi problemami była współpraca szkół z rodzicami w zakresie przestrzegania przez uczniów dyscypliny w szkole (utrzymania w należytym karności) oraz moralność w zachowaniu poza nią.

Rada podkreślała również znaczenie w wychowaniu zdrowych zasad religijnych i związanej z nimi moralności, higienicznego stylu życia i roli wychowania fizycznego. Ważną kwestią było również noszenie mundurków szkolnych oraz zdyscyplinowanie uczniów w tym zakresie³. Pozytywnie reagowała na większe zainteresowanie się nauczycieli zajęciami pozaszkolnymi; organizacją czytelni, wycieczek, kół naukowych, sportowych, zabawowych, orkiestr szkolnych czy warsztatów. Zajęcia te według Rady wytwarzały silną więź między młodzieżą a nauczycielami⁴, co miało bezpośrednie przełożenie na wyniki pracy wychowawczej. Zwracała również uwagę na pomoc dla uczniów wywodzących się z rodzin niezamożnych oraz na ogólną etykę zachowania.

Autonomia Galicji była ważnym wydarzeniem na drodze społeczeństwa polskiego do odbudowy swojej tożsamości narodowej. Pojawiały się w tym okresie oprócz postulatów dotyczących reform życia społeczno-politycznego również propozycje zmian oświatowych związanych z rozwojem szkolnictwa, w tym również z wychowaniem młodzieży. To w Galicji pod koniec XIX w. coraz śmielej zaczęły

³ Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1890/91, Lwów 1891, s. 30.

⁴ Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1905/1906, Lwów 1906, s. 39; Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1906/1907, Lwów 1907, s. 40; Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1907/1908, Lwów 1908, s. 34.

powstawać projekty dające początek idei wychowania narodowego i co jest istotne, część z nich była możliwa do zrealizowania. Należy zauważyć także, iż ówczesne założenia wychowawcze odzwiercadlały również rozbiorową rzeczywistość. Podejmowane były działania wychowawcze mające podłoże ideologicznej lojalności wobec monarchii austro-węgierskiej oraz cesarza.

Niemniej radykalizacja polskiego społeczeństwa na przełomie wieków pozwalała wierzyć, że przy pomocy odpowiednich form wychowania będzie można kształtować młodzież na patriotów, dla których dobro narodu będzie nadrzędnym celem. Również nauczyciele w swojej pracy wychowawczej zaczęli wprowadzać akcenty narodowe w pewnym sensie nawiązujące do tradycji wartości wychowawczych głoszonych przez Komisję Edukacji Narodowej.

W tak rozumianym procesie wychowania rola przewodnia powierzona została szkołom, przede wszystkim średnim, które miały ją wdrażać poprzez realizację obowiązujących założeń programowych zawartych w podręcznikach oraz zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. W ówczesnych szkołach średnich podstawę wychowania moralnego oraz wszystkich innych działań wychowawczych stanowiła religia.

Ważną rolę w aspekcie wychowania spełniało także nauczanie języka polskiego. Opanowanie poprawnego czytania i pisania, nabranie pewności w formułowaniu myśli na piśmie w sposób poprawny gramatycznie i ortograficznie pozwalało na szersze zaznajomienie się młodzieży z narodową literaturą, a tym samym przyczyniało się do wzrostu wśród niej nastrojów patriotycznych.

Wpływ na wychowanie miały również treści zawarte w podręcznikach do nauczania historii i geografii, szczególnie historii. Co prawda w jej nauczaniu pojawiały się fakty z dziejów historii polskiej i elementy historii kultury polskiej, ale w kontekście rozwoju monarchii habsburskiej oraz rozkwitu Galicji pod opieką cesarza Franciszka Józefa I.

Z biegiem czasu jednak wzrost nastrojów narodowych wśród społeczeństwa polskiego oraz pogarszająca się rzeczywistość polityczna dla zaborcy austriackiego spowodowały większą polonizację programów i podręczników, które tym samym stawały się bardziej użyteczne dla kształtowania nastrojów niepodległościowych wśród młodzieży.

Oprócz treści wychowawczych zawartych w programach nauczania i podręcznikach wartości wychowawcze prezentowały także różne formy działań mające miejsce w szkole, ale o charakterze nieobowiązkowym.

1. Ruch strzelecki jako forma wychowania narodowego i patriotycznego

Na początku XX w. w lojalnie nastawionym wobec austriackiego zaborcy społeczeństwie galicyjskim pojawiają się oznaki narodowego i niepodległościowego myślenia. Dotyczy to przede wszystkim młodzieży, uczniów szkół średnich

i studentów wyższych uczelni, często wnuków powstańców styczniowych. Ci młodzi ludzie uważnie obserwowali wydarzenia mające miejsce w zaborze rosyjskim, szczególnie działania Józefa Piłsudskiego i jego towarzyszy.

Z kolei przyszły Marszałek Polski świadomy tych nastrojów oraz mający na uwadze możliwości prawne Galicji w 1910 r. we Lwowie powołał do życia Związek Strzelecki oraz Strzelca w Krakowie. Idąc śladem J. Piłsudskiego, Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” utworzyło paramilitarne Sokole Drużyny Polowe, a Narodowa Demokracja Drużyny Bartoszone. Wszystkie wymienione organizacje rekrutując młodych ludzi, rozpoczęły prowadzenie zajęć strzeleckich, często współpracując z wojskiem. Oddziały o charakterze strzeleckim powstawały praktycznie we wszystkich miastach i miasteczkach na terenie Galicji. W ramach swoich zajęć ćwiczenia strzeleckie odbywali także skauci.

Nauka strzelania traktowana była jako sport. Spośród młodzieży uczęszczającej na zajęcia strzeleckie prowadzone przez wymienione organizacje często znaczącą liczbę stanowili uczniowie szkół średnich. Władze austriackie, konkretnie Ministerstwo Wyznań i Oświecenia, 16 października 1910 r. wydało reskrypt w sprawie ćwiczeń strzeleckich w szkołach średnich oraz seminariach nauczycielskich. Miały one charakter nieobowiązkowy, a ich celem była troska o rozwój fizyczny młodzieży. Szkolenie strzeleckie według programu opracowanego we współpracy władz oświatowych z c. k. Ministerstwem Obrony Krajowej rozpoczęło się w roku szkolnym 1910–1911⁵. Rozpoczęło się ono w październiku, a kończyło w maju i dotyczyło uczniów klas najstarszych. Zajęcia prowadzone były w sobotnie popołudnia w wymiarze dwóch godzin. Nadzór nad ich przebiegiem sprawowali przedstawiciele wojska.

Zajęcia teoretyczne odbywały się z reguły w szkole, natomiast zajęcia praktyczne: musztra, gry terenowe i strzelanie na udostępnianych przez wojsko placach musztry i strzelnicach wojskowych. Kierownikami szkolenia strzeleckiego byli wytypowani przeszkoleni nauczyciele z danej szkoły.

Zachętą dla uczniów w zajęciach strzeleckich były nagrody fundowane przez lokalne dowództwo obrony. W Krakowie był nią srebrny zegarek, który otrzymywał uczeń najlepiej strzelający⁶. Rada Szkolna Krajowa pozytywnie oceniła ruch strzelecki, stwierdzając, iż nauka strzelania rozwijała się pomyślnie w dwóch najwyższych klasach 37 zakładów⁷.

Wybuch Wielkiej Wojny spowodował, iż nieobowiązkowy charakter zajęć strzeleckich zamieniony został na szkolenie wojskowe. Zgodnie z rozporządzeniem

⁵ Program nadobowiązkowej nauki strzelania i ćwiczeń w strzelaniu w szkołach średnich i zakładach pokrewnych, „Muzeum”, R. XXVI, t. 2, s. 561–564. Program obejmował między innymi teorię strzelania, strzelanie kapslami, ostrymi nabojami, naukę oceniania odległości, czytanie map, musztrę.

⁶ M. Sitnia, *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie galicyjskim*, Kraków 2004, s. 185.

⁷ Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1911/1912, Lwów 1913, s. 61.

MWiO z 2 czerwca 1915 r. wprowadzone dla wszystkich uczniów dwa razy w tygodniu ćwiczenia miały za zadanie przygotowywać uczniów do służby wojskowej. Przebieg i organizację zajęć możemy prześledzić na poniższych przykładach.

W VIII gimnazjum we Lwowie w roku 1912 w zajęciach strzeleckich brało udział 64 uczniów⁸. W jarosławskim gimnazjum w 1913 r. nauka strzelania prowadzona była wśród uczniów klasy VII (korzystało z niej 71 uczniów) i klasie VIII – 303⁹. Zajęcia z młodzieżą prowadzili oficerowie c. k. obrony krajowej.

W gimnazjum II w Stanisławowie nauka strzelania wprowadzona została w 1910 r. Uczestniczyło w niej 87 uczniów klasy VI i VIII¹⁰. W dniu 31 maja 1914 r. zgodnie z wytycznymi Rady Szkolnej Krajowej 10 uczniów z klasy VII uczestniczyło wraz z dr. M. Folgerem w zawodach strzeleckich w Wiedniu. W szkole strzelanie ćwiczyli również uczniowie starszej drużyny skautowej, między innymi zapoznając się z budową i użytkowaniem karabinów Manlichera M 90, M 95 i M 95/7, stosowanych w armii austro-węgierskiej.

W wyższej szkole realnej w Stanisławowie w roku szkolnym 1912–1913 w zajęciach strzeleckich uczestniczyło 45 uczniów. Zajęcia dzieliły się na teoretyczne i praktyczne. W części teoretycznej uczniowie zapoznawali się z konstrukcją karabinu, w tym karabinu maszynowego. Ćwiczyli rozkładanie i składanie broni, znaczenie poszczególnych części i ich działanie, jak również sposób jej noszenia. Uczniowie zapoznawali się także z informacjami na temat działania pocisku oraz warunków zewnętrznych na niego wpływających w zakresie celności strzału.

Po zajęciach teoretycznych następowało praktyczne strzelanie. Odbывало się ono raz w tygodniu na strzelnicy wojskowej. Każdy uczeń zobowiązany był oddać 40 strzałów z amunicji ostrej. Przy strzelaniu do tarczy z odległości 200 kroków celność strzałów uczniów wynosiła 63%, przy strzelaniu do tarczy sylwetkowej (połowa figury) celność strzałów z odległości 400 kroków była na poziomie 31,5%, z 300 kroków, korzystając ze słabszego naboju, tylko 23%¹¹.

Dla uczniów często organizowane były zawody strzeleckie z nagrodami obserwowane przez lokalne dowództwo wojskowe. W 1911 r. w II gimnazjum w Stanisławowie uczniowie już w kwietniu rozpoczęli kurs strzelecki. Zajęcia dotyczyły: historii broni palnej, składania i rozkładania karabinu, teorii strzelania oraz samego strzelania nabojami ćwiczebnymi i ostrymi.

W wyższej szkole realnej w Tarnowie nauka strzelania odbywała się zimą zgodnie z wytycznymi Rady Szkolnej Krajowej. Uczestniczyło w niej 36 uczniów

⁸ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1912, Lwów 1912, s. 87.

⁹ XXIX sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Jarosławiu za rok szkolny 1913, Jarosław 1913, s. 26.

¹⁰ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum II z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1913/14, Stanisławów 1914, s. 65.

¹¹ Sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Stanisławowie za rok szkolny 1912/13, Stanisławów 1913, s. 39–40.

z klas VI i VII¹². Zajęcia prowadził oficer z 57. pułku piechoty. Organizowane były również dla uczniów zawody strzeleckie z nagrodami fundowanymi przez dyrekcję szkoły oraz lokalną komendę wojskową.

W roku szkolnym 1913–1914 w tej szkole na zajęcia strzeleckie uczęszczało 40 uczniów. Nauka strzelania odbywała się w każdą sobotę od godziny 15 do 17. Część teoretyczna prowadzona była na sali gimnastycznej, praktyczna na strzelnicy wojskowej. Podobnie jak w roku 1912 zorganizowane zostały dla uczniów zawody strzeleckie. Nagrody były dla uczniów wręczane przy dźwiękach orkiestry wojskowej. W czasie Zielonych Świąt 5 uczniów szkoły wraz z nauczycielem L. Frączkiem uczestniczyło w zawodach strzeleckich w Wiedniu¹³.

W gimnazjum w Przemyślu w roku 1911 nauka strzelania rozpoczęła się 25 listopada. Na zajęcia zapisało się 25 uczniów. Prowadził je w soboty oficer 18. pułku piechoty obrony krajowej. Praktyczna nauka strzelania została poprzedzona zajęciami teoretycznymi¹⁴.

W gimnazjum w Podgórzu kurs strzelecki po raz pierwszy został zorganizowany w 1911 r. Zajęcia rozpoczęły się w listopadzie. Do udziału w kursie zgłosiło się 70 uczniów z klas VII i VIII. Ze strony wojska kierował nim oficer z 20. pułku piechoty. 6 karabinów, ładownic, przyborów do strzelania i 2700 nabojów dostarczyła komenda 16. pułku obrony krajowej. Zajęcia odbywały się w soboty od 2 do 4 godzin. Uczniowie zapoznawali się z budową broni i jej konserwacją. Strzelanie ostrą amunicją było organizowane na strzelnicy w Zakrzówku. Każdy uczeń notował swoje wyniki w specjalnym zeszycie (*Trefferheft*). Ostatecznie szkolenie ukończyło 38 uczniów. Zajęcia strzeleckie zakończyły się konkursowym strzelaniem. Strzelano do tarczy z odległości 400 kroków. Pierwszą nagrodę, srebrny zegarek ufundowany przez komendę 16. pułku obrony krajowej, otrzymał uczeń Z. Kramer¹⁵.

W gimnazjum w Wadowicach zgodnie z zaleceniem Min. Oświaty i Wyznań oraz Rady Szkolnej Krajowej i Komendy Obrony Krajowej w roku szkolnym 1910–1911 wprowadzona została fakultatywna nauka strzelania. Odbywała się ona od 1 marca do 17 czerwca 1911 r. Kierował nią kapitan 56. pułku piechoty Stanisław Rylski. Opiekę ze strony szkoły sprawował prof. Fryderyk Hanke. Uczęszczało na nią 22 uczniów z klasy VII¹⁶. 17 czerwca 1911 r. odbyły się zawody strzeleckie. 10 uczniów otrzymało nagrody.

¹² IX sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Tarnowie za rok szkolny 1911/12, Tarnów 1912, s. 72.

¹³ XI sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Tarnowie za rok szkolny 1913/14, Tarnów 1914, s. 64–65.

¹⁴ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum z wykładowym językiem polskim w Przemyślu za rok szkolny 1912, Przemyśl 1912, s. 21.

¹⁵ XIV sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Podgórzu za rok szkolny 1912, Kraków 1912, s. 48.

¹⁶ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Wadowicach za rok szkolny 1911, Wadowice 1911, s. 24–25.

W roku szkolnym 1911–1912 nauka strzelania trwała od października 1911 r. do 8 czerwca 1912 r. Zajęcia prowadzone były w każdą sobotę. Zapisano się 40 uczniów z klasy VII i 4 z klasy VIII. Uczęszczało regularnie 24 uczniów z klasy VII i 1 z klasy VIII. Zajęcia prowadzili oficerowie 56. pułku piechoty. 8 czerwca 1912 r. zorganizowane zostało strzelanie z nagrodami, które wręczał pułkownik Marceli Gosławski, komendant załogi wojskowej Wadowic, a ufundowane zostały przez oficerów, starostwo, sąd obwodowy, Towarzystwo „Sokół” i dyrekcję szkoły¹⁷.

W następnym roku szkolnym 1912–1913 w tutejszym gimnazjum zajęcia ze strzelania rozpoczęto w październiku 1912 r. i uczęszczało na nie 50 uczniów z klasy VII i VIII¹⁸. W listopadzie, w związku z wybuchem wojny na Bałkanach, władze austriackie poleciły zamknąć kurs strzelania.

W gimnazjum w Bochni nauka strzelania w roku 1912 rozpoczęła się w październiku pod kierownictwem nauczyciela Michała Dąbrowskiego. Cieszyła się ona wśród uczniów dużym zainteresowaniem. Początkowo uczęszczało na nią 36 uczniów, niebawem liczba ta wzrosła do 70¹⁹. Zimą odbywały się zajęcia teoretyczne, czytanie map wojskowych, musztra, terenoznawstwo. Zajęcia praktyczne rozpoczynały się porą letnią na strzelnicy wojskowej w każdą sobotę po południu. Nabojów ostrych (3200 sztuk) do strzelania dostarczyła komenda wojskowa z Krakowa, natomiast pomocy przy strzelaniu udzielili podoficerowie z Bochni.

W Jarosławiu w szkole wyższej realnej nauka strzelania uczniów klas VI i VII rozpoczęła się 21 października 1911 r. Była ona zorganizowana przez c. k. komendę 34. pułku obrony krajowej²⁰. Strzelanie odbywało się w każdą sobotę po południu na strzelnicy wojskowej. Nauka strzelania cieszyła się wśród uczniów dużym zainteresowaniem, brali w niej udział prawie wszyscy uczniowie wymienionych klas.

Podobnie było w roku szkolnym 1913–1914. Spośród 26 uczniów klasy VI i VII 24 uczęszczało na naukę strzelania. „Uczniowie chętnie brali udział w tej nauce i zainteresowali się tak jej częścią teoretyczną, jak i praktyczną – z tego powodu nauka strzelania jako czynnik wychowania fizycznego ma doniosłe znaczenie. Dnia 23 maja zakończyła się nauka strzelaniem popisowym o nagrodę, przy którym osiągnięto znakomite rezultaty”²¹.

W III gimnazjum w Krakowie w roku 1912 w nauce strzelania brali udział uczniowie klas VII i VIII. Nauką kierowali nadporucznik R. Hanak (klasa VIII)

¹⁷ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Wadowicach za rok szkolny 1912, Wadowice 1912, s. 24.

¹⁸ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Wadowicach za rok szkolny 1912/13, Wadowice 1913, s. 27–28.

¹⁹ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Bochni za rok szkolny 1913, Bochnia 1913, s. 69.

²⁰ VIII sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Jarosławiu za rok szkolny 1911/12, Jarosław 1912, s. 16–17.

²¹ X sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Jarosławiu za rok szkolny 1913/14, Jarosław 1914, s. 23.

i podporucznik J. Wildman (klasa VII). Ponadto do pomocy ze strony komendy wojskowej mieli kilku podoficerów. Należy podkreślić wyjątkowe zaangażowanie władz wojskowych w organizowanie w szkole kursu strzeleckiego. „Za uprzejmość i życzliwość składa Im Dyrekcja najszczerze podziękowania”²². Naukę zakończyło konkursowe strzelanie do tarczy z nagrodami.

W tym samym gimnazjum w roku 1913 kurs strzelania skończył się w kwietniu. Uczniowie w jego trakcie zapoznali się z budową karabinu oraz poznali zasady prawidłowego celowania. Strzelanie ostrymi nabojami odbyło się na strzelnicy wojskowej w Woli Justowskiej. Zajęcia zakończyły się strzelaniem konkursowym, w którym uczniowie otrzymali 26 nagród²³.

W gimnazjum w Mielcu w roku szkolnym 1912–1913 nauka strzelania odbywała się przez cały rok w każdą sobotę po 2 godziny. Brało w niej udział 54 uczniów z klasy VII i VIII. Kierował nimi oficer 40. pułku piechoty z Dębicy²⁴. W trakcie zajęć uczniowie zapoznawali się z bronią oraz strzelali amunicją ślepą. 17 maja 27 uczniów odbyło strzelanie amunicją ostrą na strzelnicy wojskowej w Dębicy. Wyróżniający się uczniowie otrzymali nagrody. W następnym roku szkolnym strzelanie ćwiczyło 26 uczniów z klas VII i VIII.

W gimnazjum w Złoczowie w roku 1914 nauka strzelania trwała od września do maja. Uczniowie zapoznawali się z budową i funkcjonowaniem karabinów, ich konserwacją, amunicją oraz obowiązującymi przy strzelaniu przepisami. Ćwiczyli również musztrę. Ostre strzelanie odbywali na strzelnicy wojskowej 35. pułku piechoty²⁵. Rezultaty strzelania były dobre, a uczniowie wyrażali nim duże zainteresowanie.

W samborskim gimnazjum w 1914 r. na naukę strzelania uczęszczało 76 uczniów klas VII i VIII. Oprócz ćwiczeń teoretycznych uczniowie odbywali strzelanie ostrymi nabojami na strzelnicy wojskowej. 31 maja i 10 czerwca 8 uczniów wzięło udział w strzeleckich zawodach w Wiedniu²⁶. Zajęcia z uczniami nadzorował ppłk. Władysław Józefowicz, komendant batalionu 70. pułku piechoty.

Młodzież gimnazjalna ucząca się strzelać brała często udział w różnych uroczystościach związanych ze strzelectwem i mających charakter patriotyczny. Była widoczna między innymi w imprezach organizowanych przez towarzystwa strzeleckie.

Strzelectwo było więc szkołą wychowania narodowego. Uczyło młodzież dyscypliny, karności, cierpliwości, samodyscypliny, opanowania czy zdolności

²² XXIX sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum III w Krakowie za rok szkolny 1912, Kraków 1912, s. 63.

²³ XXX sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum III w Krakowie za rok szkolny 1912/13, Kraków 1913, s. 103.

²⁴ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Mielcu za rok szkolny 1912/13, Mielec 1913, s. 66.

²⁵ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Złoczowie za rok szkolny 1914, Złoczów 1914, s. 72.

²⁶ Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum im. arcyksiężniczki Elżbiety w Samborze za rok szkolny 1914, Sambor 1914, s. 34.

koncentracji, a także wyrabiało pewną sprawność fizyczną (celne oko i pewną rękę) i psychofizyczną. Wszystkie te cechy miały także swoje odniesienie do wychowania. Tak przygotowana młodzież zasilila potem szeregi Polskich Legionów, stanowiąc przykład dobrze wyszkolonego i zmotywowanego do walki żołnierza.

2. Kontynuacja idei ruch strzeleckiego w szkołach średnich II Rzeczypospolitej

Ważną rolę w pracy wychowawczej niepodległej Polski odgrywało wychowanie strzeleckie. Szkoły średnie wiele czasu poświęcały poprzez musztrę, marsze rozwojowi tężyzny fizycznej oraz umiejętności strzeleckich wśród młodzieży. Wiązała się ona ściśle z ogromnym zapałem młodych ludzi do służby wojskowej. Jednym z podstawowych zadań powstającego państwa była walka o jego kształt terytorialny i ustalenie granic.

Odradzające się państwo polskie potrzebowało więc siły zbrojnej, która była tworzona między innymi poprzez zaciąg ochotniczy. Dowódca Armii Ochotniczej gen. Józef Haller wezwał młodzież do podejmowania służby wojskowej. Narodowo nastawiona młodzież, między innymi pod wpływem ukształtowanych przed wybuchem Wielkiej Wojny patriotycznych idei wyniesionych z galicyjskich szkół średnich, odpowiedziała na apel, masowo zasilając szeregi wojska.

Na początku lipca 1920 r. w odpowiedzi na apel uczniowie gimnazjum w Dębicy w porozumieniu z wychowawcami utworzyli tzw. Egzekutywę wojenną mającą na celu zabranie jak największej liczby ochotników. Najmłodszy uczniowie do lat 14 zbierali amunicję i sprzęt wojskowy, 74 starszych zgłosiło się do ochotniczej służby wojskowej, z tego 40 słabszych wcielonych zostało jako pluton ochotniczy do 9. pułku ułanów i po odbyciu stosownych ćwiczeń podjęli służbę wartowniczą przy obiektach wojskowych w mieście²⁷.

13 silniejszych skierowanych zostało do służby pomocniczej z bronią w rękę, 21 wysłano na front, z czego 11 do 2. pułku piechoty I syberyjskiej brygady walczącej na froncie północnym, a 10 do oddziałów walczących w obronie południowo-wschodnich kresów Rzeczypospolitej. Spośród ochotników czterech zostało rannych, dwóch dostało się do niewoli bolszewickiej i jeden zaginął, prawdopodobnie padł w walce z oddziałami Budionnego²⁸.

Postawa uczniów dębickiego gimnazjum świadczy o tym, że panował wśród nich duch patriotyzmu, z jednej strony wynikający z chwili zagrożenia niepodległego

²⁷ XIII sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum w Dębicy za rok szkolny 192/21, Dębica 1921, s. 9–10.

²⁸ Tamże, s. 10.

bytu tworzącego się kraju, a z drugiej wyniesiony z historycznej tradycji galicyjskiego gimnazjum. „Duch obywatelski mocnym rytem pulsujący w Zakładzie pobudzał uczniów do patriotycznych przedsięwzięć”²⁹.

Chlubną kartę w obronie południowo-wschodniej granicy Polski odegrała młodzież I gimnazjum w Jarosławiu. Na początku roku 1918 uczniowie uczestniczyli w rozbrajaniu żołnierzy austriackich, pomagali obsadzać wszystkie placówki wojskowe w mieście, w listopadzie pełnili chwilo służbę wartowniczą przy sztabie gen. Władysława Sikorskiego, w Radymnie zajęli koszary wojskowe z dużą ilością zapasów, jeździli werbować ochotników do powiatu biłgorajskiego do obrony Przemyśla i Lwowa, zaciągali się do służby w szeregach 1. pułku jarosławskiego, wstępowali do kompanii skierowanej do obrony Lwowa. Lista uczniów I gimnazjum odznaczonych, którym nadana została honorowa odznaka „Orlęta”, zawiera 42 nazwiska³⁰. W wojnie z bolszewikami uczestniczyła ochotniczo również młodzież z innych gimnazjów, między innymi gimnazjum w Jaśle w bitwie pod Firlejówką³¹.

Tragiczne, ale jakże chlubne są losy uczniów gimnazjum w Stanisławowie. Jeden z nich kpt. Bolesław Zajączkowski był dowódcą Zadwórza – polskiej placówki broniącej Lwowa przed wojskami Siemiona Budionnego, drugi to Adam Zajac – dowódca bohaterskiej baterii w bitwie pod Dytiatynem, której żołnierze łącznie z dowódcą ponieśli śmierć³².

Do historii przeszedł udział młodzieży w obronie Lwowa w 1918 r. Do walki z Ukraińcami zgłosiła się młodzież szkolna pochodząca z różnych warstw społecznych: ziemiańska, inteligencka, rzemieślnicza, robotnicza, wiejska oraz grupy dziewcząt. Dzięki licznemu, ofiarnemu i bohaterskiemu udziałowi w walkach zasłużyli na miano Orłąt Lwowskich.

Polska bez silnej armii nie mogła tworzyć podstaw swojej państwowości. Poglądy takie prezentował Marszałek Józef Piłsudski, który uważał, że niepodległe państwo polskie, budując nowe życie narodowe i państwowe, bez siły nie może istnieć³³. Swoją postawę narodową uwidaczniał także w szacunku, jakim darzył byłych powstańców styczniowych. W 1919 r. żyjących powstańców uznał oficjalnie za żołnierzy wojska polskiego³⁴. W tworzeniu bytu narodowego łączył więc

²⁹ Tamże, s. 9.

³⁰ *Księga pamiątkowa poświęcona zjazdowi jubileuszowemu z okazji 50-lecia istnienia gimnazjum I. w Jarosławiu 1884–1934*, Jarosław 1934, s. 176.

³¹ K. Krajewski, *Bój pod Firlejówką* [w:] *Księga pamiątkowa 70-lecia państwowego gimnazjum imienia króla Stanisława Leszczyńskiego 1868 w Jaśle 1938*, Jasło 1938, s. 45.

³² M. Pawłowiczowa, *Księga pamiątkowa I Państwowego Gimnazjum w Stanisławowie z 1929 roku jako druk zabytkowy i dokument* [w:] *W kręgu książki, biblioteki i informacji naukowej*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, D. Pietruch-Reizes, Katowice 2004, s. 271.

³³ M. Sikorski, *Mysł wychowawczo-szkoleniowa Marszałka Józefa Piłsudskiego w latach 1918–1935*, Toruń 2005, s. 35.

³⁴ A. Niedojadło, *Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach powszechnych Okręgu Szkolnego Krakowskiego w latach 1918–1939*, Lublin–Tarnów 2013, s. 81.

przeszłość z terażniejszością. Tworzył ideę, z którą utożsamiała się patriotycznie nastawiona młodzież. Podkreślał rolę i znaczenie szkoły, konkretnie nauczycieli w kształtowaniu postaw patriotycznych uczniów.

Z ruchem strzeleckim i wychowaniem wojskowo-patriotycznym wiązały się także zajęcia organizowane w ramach edukacji obronnej oraz hufców szkolnych przysposobienia wojskowego. Celem edukacji obronnej było wykształcenie u młodzieży określonych nawyków i zachowań w okresie zagrożenia wojennego lub klęsk żywiołowych. Miała za zadanie w ramach działań dydaktycznych i wychowawczych doprowadzić do trwałych zmian postaw młodzieży w odniesieniu do obronności kraju³⁵.

Zajęcia te wprowadzono do szkół średnich w grudniu 1922 r. z inicjatywy Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Ministerstwa Wyznań Religijnych Oświecenia Publicznego³⁶. W ramach programu zajęć uwzględniono naukę i doskonalenie techniki strzelania, ćwiczenie poprzez gry terenowe umiejętności właściwego zachowania się na polu walki, nauczano terenoznawstwa i topografii oraz zwracano uwagę na cechy właściwe żołnierzowi. W przypadku młodzieży żeńskiej było to także ratownictwo i służba.

Podobną rolę spełniały szkolne hufce przysposobienia wojskowego, do których przynależność nie była do 1931 r. obowiązkowa. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem młodzieży. W roku 1926 udział w nich brało około 40 tys. uczniów szkół średnich³⁷. Ważną rolę w działalności hufców odgrywała szermierka i zajęcia strzeleckie, podobnie jak miało to miejsce w galicyjskich gimnazjach. Poprzez udział uczniów z bronią w szkolnych uroczystościach spełniały one również rolę proobronną i patriotyczną.

W gimnazjum im. Stanisława Staszica w Lublinie w roku szkolnym 1924–1925 do hufca szkolnego zapisało się 37 uczniów, z klas VI – 21 i VII – 16³⁸. Roczny program zajęć hufca był podzielony na trzy okresy. W pierwszym okresie młodzież odbywała zajęcia z musztry, ćwiczyła postawę zasadniczą oraz marsze, z szermierki wstępne pchnięcia oraz ze strzelania naukę o broni – konkretnie o karabinie Mauser. W drugim okresie młodzież poznawała z zajęć strzeleckich: ładownie i rozładowanie broni, rzut granatem do celu oraz obsługę lekkiego karabinu maszynowego Maxim 1908/15. W trzecim okresie młodzież doskonaliła zajęcia z musztry z dwóch poprzednich okresów oraz ćwiczyła ostre strzelanie

³⁵ M. Kucharski, *Edukacja obronna*, Warszawa 2002, s. 15; J.S. Kardas, *Edukacja obronna w Polsce. Zarys historii i perspektywy rozwoju*, Warszawa 1999, s. 47.

³⁶ J. Wojtycza, *Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926*, Kraków 2001, s. 147.

³⁷ B. Urbanowicz, *Przysposobienie wojskowe w edukacji szkolnej II Rzeczypospolitej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Res Polticae”, 2014, t. VI, s. 11 (9–26).

³⁸ I sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. S. Staszica w Lublinie za okres czasu od upaństwowienia gimnazjum do końca 1924/25 roku szkolnego, Lublin 1925, s. 71–72.

z odległości 30 i 100 metrów. Swoje umiejętności członkowie hufca zaprezentowali w trakcie szkolnego święta sportu.

W gimnazjum w Bydgoszczy hufiec szkolny został założony w roku szkolnym 1921–1922, cieszył się dużym zainteresowaniem ze strony młodzieży. Oprócz typowych zajęć hufcowych uczniowie uczestniczyli w obozach letnich oraz uczyli się jazdy konnej³⁹.

W gimnazjum w Tarnobrzegu hufiec szkolny funkcjonował od roku szkolnego 1922–1923. Liczył 90 członków⁴⁰. W programie hufca były zajęcia z musztry, szermierki, służby polowej oraz honorowej i strzelania. Członkowie hufca współorganizowali także uroczystości szkolne – obchody Konstytucji 3 Maja oraz zawody sportowe.

Resumując, należy podkreślić, iż powstająca po uzyskaniu niepodległości polska szkoła średnia w kwestii wychowania w dużej mierze będzie czerpała z galicyjskiego modelu wychowawczego, z jego form oraz wartości. Także wychowanie strzeleckie uczniów szkół średnich silnie związane z wychowaniem patriotycznym jest kontynuacją galicyjskich idei strzeleckich.

Podsumowanie

Uzyskanie autonomii spowodowało, że przed polskim szkolnictwem w Galicji pojawiły się większe możliwości rozwoju i działalności, w tym jego założeń wychowawczych. To w Galicji pod koniec XIX w. coraz śmielej zaczęły powstawać projekty dające początek idei wychowania narodowego i co jest istotne, część z nich była możliwa do zrealizowania. Należy zauważyć także, że ówczesne założenia wychowawcze odzwierciedlały również rozbiorową rzeczywistość. Podejmowane były działania wychowawcze mające podłoże ideologicznej lojalności wobec monarchii austro-węgierskiej oraz cesarza. Niemniej radykalizacja polskiego społeczeństwa na przełomie wieków pozwalała wierzyć, iż przy pomocy odpowiednich form wychowania będzie można kształtować wśród młodzieży postawy patriotyczne, wychowywać młodzież, dla której dobro narodu będzie nadrzędnym celem.

Jedną z takich form będzie ruch strzelecki w szkołach średnich. Na jego rozwój wpłynęły decyzje prawne władz austriackich – ustawa z 15 listopada 1867 r. oraz jej nowelizacja z 6 maja 1909 r. na mocy rozporządzenia c. k. Ministerstwa Obrony Krajowej. Zezwalały one na zakładanie wśród młodzieży dorastającej stowarzyszeń strzeleckich w oparciu o istniejące szkoły średnie. W roku 1910 rozszerzono zajęcia ze strzelania w dwóch ostatnich klasach szkół średnich. Należy przy tym

³⁹ Pierwsze sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum humanistycznego w Bydgoszczy za lata od 1920 do 1927 ze szczególnym uwzględnieniem roku szkolnego 1926/27, Bydgoszcz 1917, s. 16.

⁴⁰ IX sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnobrzegu za rok szkolny 1925/26, Tarnobrzeg 1926, s. 14.

zaznaczyć, iż władzom austriackim nie zależało na rozwoju zainteresowań strzeleckich uczniów, ale na praktycznym przygotowaniu ich do użycia broni w momencie wybuchu działań wojennych.

Dla autonomicznej Galicji przepisy te miały istotne znaczenie. Doprowadziły do legalizacji patriotycznych organizacji i związków wojskowych, w szeregach których będzie mogła działać coraz bardziej radykalizująca się narodowo polska młodzież szkół średnich. Dla niej ćwiczenia strzeleckie były nie tylko praktyką strzelecką, ale formą przygotowań do podjęcia walkę o niepodległość Polski. Tak zmotywowana młodzież zasilą potem szeregi Polskich Legionów oraz weźmie udział w walkach w obronie nowo tworzonej niepodległej ojczyzny, stanowiąc przykład dobrze wyszkolonego i zmotywowanego do walki żołnierza.

Bibliografia

Źródła

- Księga pamiątkowa poświęcona zjazdowi jubileuszowemu z okazji 50-lecia istnienia gimnazjum I. w Jarosławiu 1884–1934*, Jarosław 1934.
- Pierwsze sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum humanistycznego w Bydgoszczy za lata od 1920 do 1927 ze szczególnym uwzględnieniem roku szkolnego 1926/27, Bydgoszcz 1917.
- Program nadobowiązkowej nauki strzelania i ćwiczeń w strzelaniu w szkołach średnich i zakładach pokrewnych, „Muzeum”, R. XXVI, t. 2, s. 561–564.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1890/91, Lwów 1891.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1905/1906, Lwów 1906.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1906/1907, Lwów 1907.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1907/1908, Lwów 1908.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1911/1912, Lwów 1913.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum VIII we Lwowie za rok szkolny 1912, Lwów 1912.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum II z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1913/14, Stanisławów 1914.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Stanisławowie za rok szkolny 1912/13, Stanisławów 1913.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum z wykładowym językiem polskim w Przemyślu za rok szkolny 1912, Przemyśl 1912.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Wadowicach za rok szkolny 1911, Wadowice 1911.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Wadowicach za rok szkolny 1912, Wadowice 1912.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Wadowicach za rok szkolny 1912/13, Wadowice 1913.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Bochni za rok szkolny 1913, Bochnia 1913, s. 69.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Mielcu za rok szkolny 1912/13, Mielec 1913.
- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Złoczowie za rok szkolny 1914, Złoczów 1914.

- Sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum im. arcyksiężniczki Elżbiety w Samborze za rok szkolny 1914, Sambor 1914.
- IX sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Tarnowie za rok szkolny 1911/12, Tarnów 1912.
- XI sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Tarnowie za rok szkolny 1913/14, Tarnów 1914.
- XIII sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum w Dębicy za rok szkolny 192/21, Dębica 1921.
- XXIX sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Jarosławiu za rok szkolny 1913, Jarosław 1913.
- XIV sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum w Podgórzu za rok szkolny 1912, Kraków 1912.
- VIII sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Jarosławiu za rok szkolny 1911/12, Jarosław 1912.
- X sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Jarosławiu za rok szkolny 1913/14, Jarosław 1914.
- XXIX sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum III w Krakowie za rok szkolny 1912, Kraków 1912.
- XXX sprawozdanie dyrekcji c. k. gimnazjum III w Krakowie za rok szkolny 1912/13, Kraków 1913.
- IX sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnobrzegu za rok szkolny 1925/26, Tarnobrzeg 1926.
- I sprawozdanie dyrekcji państwowego gimnazjum im. S. Staszica w Lublinie za okres czasu od upaństwowienia gimnazjum do końca 1924/25 roku szkolnego, Lublin 1925.

Opracowania

- Artymiak A., *Lwówianin Henryk Schmitt. Spiskowiec, powstaniec, bibliotekarz, publicysta, organizator szkolnictwa*, Jędrzejów 1939.
- Dutkova R., *Polityka szkolna w Galicji 1866–1890* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. III: *Nauka i oświata*, Rzeszów 1995.
- Kardas J.S., *Edukacja obronna w Polsce. Zarys historii i perspektywy rozwoju*, Warszawa 1999.
- Krajewski K., *Bój pod Firlejówką* [w:] *Księga pamiątkowa 70-lecia państwowego gimnazjum imienia króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle 1868–1938*, Jasło 1938.
- Kucharski M., *Edukacja obronna*, Warszawa 2002.
- Majorek C., *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii (1860–1873)*, Wrocław 1980.
- Niedojadło A., *Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach powszechnych Okręgu Szkolnego Krakowskiego w latach 1918–1939*, Lublin–Tarnów 2013.
- Pawłowiczowa M., *Księga Pamiątkowa I-ego Państwowego Gimnazjum w Stanisławowie z 1929 roku jako druk zabytkowy i dokument* [w:] *W kręgu książki, biblioteki i informacji naukowej*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, D. Pietruch-Reizes, Katowice 2004.
- Schmitt H., *Kilka słów bezstronnych w sprawie ruskiej*, Lwów 1861.
- Sikorski M., *Mysł wychowawczo-szkoleniowa Marszałka Józefa Piłsudskiego w latach 1918–1935*, Toruń 2005.
- Sitnia M., *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie galicyjskim*, Kraków 2004, s. 185.
- Urbanowicz B., *Przysposobienie wojskowe w edukacji szkolnej II Rzeczypospolitej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Res Polticae” 2014, t. VI.
- Wojtycza J., *Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926*, Kraków 2001.

Dr Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski

Ciągłość czy zmiana? O powojennym systemie kształcenia nauczycieli na przykładzie województwa śląsko-dąbrowskiego

Continuity or change? The post-war teacher education system on the example of Silesia-Dąbrowa Voivodship

Streszczenie

Artykuł dotyczy zmian w zakresie kształcenia i zatrudniania nauczycieli w latach 1945–1961 oraz przemian w zakresie kadry kierowniczej szkół. W celu nakreślenia ogólnopolskich prawidłowości posłużono się przykładem województwa śląsko-dąbrowskiego. Do zebrania niezbędnych materiałów wykorzystano kwerendę źródeł archiwalnych zgromadzonych w Archiwum Akt Nowych w Warszawie oraz Archiwum Państwowym w Katowicach. Analiza danych archiwalnych oraz opracowań z tego okresu pozwoliła wysunąć następujące wnioski: w zakresie zatrudnienia oraz nominacji kierowniczych podstawą uzyskiwania stanowisk stała się przynależność do partii, nastąpiło nasycenie treści kształcenia nauczycieli ideologią socjalistyczną, postępowały feminizacja zawodu, stopniowe odchodzenie od treści regionalnych wynikające z polityki władzy ludowej oraz zatrudniania nauczycieli niezwiązanych z regionem górnośląskim.

Słowa kluczowe: przedział lat 1945–1961, Górny Śląsk, nauczyciel, doskonalenie zawodowe, przemiany ideologiczne, kadra kierownicza szkół.

Abstract

The article concerns changes in the field of teacher education, school management and teacher employment in the years 1945–1961. The example of Silesia-Dąbrowa Voivodship collected in Archiwum Akt Nowych in Warsaw and Archiwum Państwowe in Katowice was conducted to collect the necessary materials. The analysis of archival data and studies from this period led to the following conclusions: the party membership had become the basis for obtaining positions and promotions, socialist ideology had become an important part of the teacher education system, the feminisation of the profession, gradual departure from regional content resulting from the policy of “people’s rule” and the employment of teachers not associated with the Upper Silesian region continued.

Keywords: range of years 1945–1961, Upper Silesia, teacher, professional development, ideological changes, school management.

Wprowadzenie

W latach 1945–1961 zmieniały się dostępne formy doskonalenia nauczycieli, dzięki czemu na początku lat 60. XX w. źródłem wykształconej kadry nauczycielskiej były na poziomie średnim licea pedagogiczne, a wyższym – uniwersytety i wyższe

szkoły pedagogiczne¹. Szkoły te podlegały merytorycznemu i metodycznemu nadzorowi ze strony Ministerstwa Oświaty, na co wskazują sprawozdania z wizytacji w liceach pedagogicznych i szkołach ćwiczeń sporządzone przez wizytatorów kierowanych z ministerstwa². Wynika z nich, że dokonywano selekcji wykładowców do liceów pedagogicznych, co miało zapewnić naukowy i ideowy poziom pracy. Szczególnie zaostrzono wymagania wobec dyrektorów tych placówek. Oczekiwano od nich nie tylko wyższego wykształcenia i długiego stażu pracy, ale także ideowości³. Miało to zagwarantować obok wysokiego poziomu nauki także ideologiczne wychowanie przyszłych nauczycieli szkolnictwa stopnia podstawowego. Ze względu na duże braki kadry nauczycielskiej Ministerstwo Oświaty organizowało również studia skrócone dla czynnych nauczycieli⁴. Ponadto w szkołach zatrudniano osoby, które ukończyły studia wyższe, lecz nie posiadały jeszcze stopnia magistra, oraz studentów, którzy przerwali naukę⁵. Od 7 lutego 1948 r. obowiązywał uproszczony egzamin państwowy na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia pedagogów. Zostały do niego dopuszczone osoby pracujące czynnie w zawodzie nauczycielskim w szkołach średnich ogólnokształcących lub zakładach kształcenia nauczycieli i posiadające obywatelstwo polskie, ponadto takie, które „ukończyły szkołę średnią ogólnokształcącą [...], ukończyły 30 lat, odbyły w szkołach średnich ogólnokształcących lub zakładach kształcących nauczycieli 3-letnią praktykę nauczycielską w wymiarze przynajmniej 14 godzin tygodniowo”⁶. Do składania uproszczonych egzaminów zachęcał proponowany system bodźców materialnych⁷.

Kontynuowały swą działalność wyższe kursy nauczycielskie⁸, które były adresowane dla czynnych nauczycieli, legitymujących się średnim wykształceniem

¹ Śląskich nauczycieli kształcili głównie następujące uczelnie: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach, WSP w Krakowie oraz uniwersytety: w Krakowie, Wrocławiu, Warszawie i Poznaniu. Od roku 1968 dominującą rolę w przygotowaniu nauczycieli dla województwa zaczął spełniać Uniwersytet Śląski.

² Zachowane sprawozdania z wizytacji znajdują się w Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN) w Warszawie, zespół Ministerstwo Oświaty, sygn. 4196, k. 19-51.

³ Tamże, k. 22.

⁴ Dopuszczono do ubiegania się o stopień magistra absolwentów niektórych wyższych uczelni: Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, Instytutu Pedagogicznego w obozach jeńców wojennych w Waldenburgu, Neubrandenburgu i Prenzlau; Z. Rabicki, *Szkoły średnie ogólnokształcące w województwie katowickim w latach 1945–1970*, Katowice 1974, s. 63.

⁵ Tamże.

⁶ Zarządzenia Ministra Oświaty z 7 lutego 1948 r. w sprawie uproszczonych egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich, Dz. Urz. MO z 1948 r., nr 4, poz. 53.

⁷ Rozporządzenie Rady Ministrów z 15 września 1948 r. o zasadach zaszerogowania i automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia, o dodatkach lokalnych, funkcyjnych i służbowych nauczycieli oraz trybie ustalania dodatkowego wynagrodzenia za pracę w godzinach nadliczbowych i za czynności dodatkowe Nauczycieli, Dz.U. z 1948 r., nr 44, poz. 321 i 322.

⁸ Ich działalność oparta była na Zarządzeniu Ministra Oświaty z 28 sierpnia 1945 r. w sprawie organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym, Dz. Urz. nr 2, poz. 9.

pedagogicznym. Absolwenci tych kursów zatrudniani byli w większości w szkołach średnich ogólnokształcących. Wielu nauczycieli podwyższało swoje kwalifikacje na uniwersytetach, w wyższych szkołach pedagogicznych oraz na zaocznych i wieczorowych studiach nauczycielskich na terenie województwa katowickiego oraz w innych ośrodkach akademickich (Kraków, Wrocław, Warszawa). Od roku 1951 istniał podział studiów na dwa stopnie: studia I stopnia (na ogół trzyletnie) – uprawniające do dyplomu i tytułu zawodowego oraz studia II stopnia (dwuletnie po ukończeniu studiów I stopnia), równorzędne z jednolitymi studiami akademickimi, które dawały prawo do tytułu magistra. Ten dwustopniowy system nie utrzymał się jednak długo. Od roku 1956 zaczęto powracać do cztero-, a następnie pięcioletnich jednolitych studiów magisterskich.

Zachodzące zmiany w zakresie kształcenia oraz zatrudniania nauczycieli powiązane z ideologicznymi przemianami, jakie zachodziły w ówczesnej Polsce⁹. Tendencje opisane w niniejszym artykule były typowe dla całego kraju i utrzymywały się przez wiele kolejnych lat, aż do przełomu z 1989 r.

Przemiany w kadrze nauczycielskiej

Bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej zarządzeniem Kuratora Oświaty w Katowicach z 22 maja 1945 r. podjęto postępowanie wobec nauczycieli wpisanych do 1, 2, 3 grupy Volkslisty oraz osób, które były przed wojną w służbie państwowej. Przy zatrudnianiu nauczycieli brano pod uwagę następujące elementy:

- narodowość podaną przy pierwszym spisie – dobrowolność bądź przymus przy zgłaszaniu narodowości niemieckiej;
- złożenie podania o wpisanie na listę, ewentualne odrzucenie tego podania;
- spełnianie przez nauczyciela swych obowiązków zawodowych w czasie okupacji – długość tego czasu;
- zgłoszenie swej przynależności do narodowości niemieckiej podczas pobytu w obozie koncentracyjnym, względnie po zwolnieniu z obozu;
- wrogość nastawienia do Polaków;
- obojętność na sprawy polskie;
- pomoc Polakom, nauczanie polskich dzieci, przynależność do tajnych organizacji polskich;
- grupę narodowościową współmałżonka¹⁰.

Zależnie od stopnia przewinienia stopniowano kary wobec weryfikowanych osób, wśród nich:

⁹ Por. B. Bobik, *Powojenny nauczyciel jako kreator ideologicznej rzeczywistości*, „Rudzki Rocznik Muzealny” 2015, nr XIII, s. 92–107.

¹⁰ Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: AP Kat.), zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego (dalej: KOS Śl.), sygn. 86, k. 4.

- oddanie do sądu,
- nieprzyjęcie do służby państwowej z pozbawieniem praw nauczania i emerytalnych,
- przeniesienie, bez zwrotu kosztów przeprowadzki, na terenie danego powiatu,
- zmniejszenie lat służby przynajmniej o czas trwania okupacji,
- utrata w każdym przypadku stanowiska kierowniczego¹¹.

Weryfikacją nauczycieli zajmowały się powiatowe komisje sądowe złożone z trzech osób: dwóch nauczycieli Polaków przebywających w czasie okupacji na danym terenie oraz delegata władz szkolnych mianowanego przez kuratorium. Komisje sądowe uprawnione były do ferowania prawomocnych wyroków bezapelacyjnie.

Tabela 1. Zestawienie nauczycieli czynnych zawodowo z Opolszczyzny (stan na 19.04.1946 r.)

| Rejon | Liczba nauczycieli | Uwagi |
|-------------------------------------|--------------------|--|
| Powiat Gliwice | 12 | Opracowanie danych inspektor szkolny – Piotr Hulek |
| Miasto Gliwice | 2 | Opracowanie danych inspektor szkolny – Piotr Hulek |
| Powiat Bytom | 12 | Opracowanie danych inspektor szkolny – Józef Skoczek |
| Miasto Bytom | 1 | Opracowanie danych inspektor szkolny – Józef Skoczek |
| Koźle | 4 | Brak uwag |
| Kluczbork | 10 | Brak uwag |
| Nysa | 2 | Brak uwag |
| Olesno | 2 | Brak uwag |
| Pszczyna | 1 | Brak uwag |
| Prudnik (nazwa historyczna Prądnik) | 4 | Mówiących po polsku |
| | 10 | Z rosyjskimi dyplomami uzyskanymi w latach 1939–1945 |
| Racibórz | 13 | Brak uwag |
| Łącznie | 73 | |

Źródło: opracowanie własne na podstawie AP Kat., zespół 186, sygn. 84 – wykaz nauczycieli czynnych z Opolszczyzny, k. 3.

Władza ludowa dostrzegła ważną rolę nauczyciela w kształtowaniu nowej mentalności mieszkańców Górnego Śląska, której cechą miało być podporządkowanie się nowemu systemowi i zatarcie poczucia odrębności kulturowej. Znaczącą rolę wyznaczono w tym zakresie szkole oraz internatom (typowym i powszechnym w okresie powojennym). Jako przykład może posłużyć fragment sprawozdania wizytatora Ministerstwa Oświaty: „Wychowawcy internatów na Opolszczyźnie podnieśli jednomyślnie, że kwestia zrośnięcia się ziem zachodnich z Macierzą uzależniona jest w znacznej mierze od tego, jacy będą przyszli nauczyciele, których

¹¹ Tamże, k. 5.

wychowują przeważnie internaty. Przez apostołską pracę nauczycielstwa nastąpić może odrodzenie ducha narodowego, poczucie jedności narodowej i solidarności społecznej¹². Konsekwencją tych działań była mała liczba nauczycieli pochodzących z Górnego Śląska, szczególnie na terenach odzyskanych. Dane dotyczące pochodzenia nauczycieli na obszarze Śląska Opolskiego ujmują tabele.

Tabela 2. Zestawienie nauczycieli autochtonów czynnych zawodowo z Opolszczyzny (stan na 19.04.1946 r.)

| Powiat | Gimna/miejscowości | Liczba |
|---------------------------------------|---------------------------|---------------|
| Bytom powiat | Bobrek | 1 |
| | Grzybowie | 1 |
| | Miechowice | 1 |
| | Mikulczyce | 3 |
| | Stolarzowice | 1 |
| | Wieszowa | 1 |
| | Zbrosławice | 1 |
| Gliwice miasto | Gliwice | 1 |
| | Wojtowa Wieś | 1 |
| | Sośnica | 1 |
| Gliwice powiat | Brzezinka | 1 |
| | Chechło | 1 |
| | Paczyna | 1 |
| | Pyskowice | 1 |
| | Wojska | 1 |
| | Zięmęcice | 1 |
| Kluczbork | - | 1 |
| Lubliniec | - | 1 |
| Olesno | - | 2 |
| Opole | - | 4 |
| Strzelce | - | 6 |
| Kędzierzyn-Koźle | - | Brak |
| Niemodlin | - | Brak |
| Nyski powiat | - | Brak |
| Otmuchów (nazwa historyczna Odmuchów) | - | Brak |
| Pszczyna | - | Brak |
| Zabrze | - | Brak |
| Łącznie | - | 32 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie AP Kat., zespół 186, sygn. 83 – wykaz nauczycieli autochtonów z Opolszczyzny, k. 1-3.

¹² AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 385, k. 96.

Z analizy danych zawartych w tabelach 1 i 2 wynika, że na początku 1946 r. na terenie Opolszczyzny 73 uczących w szkołach nauczycieli pochodziło z tego terenu, w tej liczbie za rdzennych, autochtonicznych uznano 32 nauczycieli. Pozostali prawdopodobnie nie mieli śląskich korzeni, a jedynie zamieszkiwali na tym terenie.

W kolejnych powojennych latach prowadzona polityka kadrowa powodowała znaczną zmienność zespołów nauczycielskich: powtarzało się zjawisko odchodzenia nauczycieli na emeryturę, do innych typów szkół, zakładów kształcenia nauczycieli oraz aparatu partyjnego, rad narodowych, związków zawodowych i przemysłu. W ich miejsce przybywali nowi, w ten sposób ciągle zmieniała się struktura rad pedagogicznych.

Masową falę obowiązkowych zwolnień ze szkolnictwa odnotowano w roku szkolnym 1955/56. Zwolnienia obowiązkowe (z urzędu) motywowano: nieprzydatnością do zawodu, względami politycznymi i moralnymi. W polityce kadrowej Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego stosowano zasadę celowego rozmieszczenia kadr ze względu na kwalifikacje, specjalizację, świadomość ideologiczną, przynależność partyjną oraz przydatność do pracy w określonym środowisku. Nauczycieli zaangażowanych politycznie kierowano do szkół Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (dalej: TPD) i liceów pedagogicznych¹³.

Stabilizację kadry nauczycielskiej uzyskano dzięki ustawie sejmu z 7 marca 1950 r. o planowym zatrudnieniu absolwentów szkół zawodowych i wyższych w latach 1950–1956. Ustawa pozwoliła na uzupełnienie braków kadrowych poprzez kierowanie absolwentów kierunków pedagogicznych do rejonów, w których brakowało pracowników pedagogicznych. Niektórzy nauczyciele po odbyciu przymusowego okresu pracy rezygnowali z zajmowanych stanowisk i wracali w rodzinne strony, jednak większość z nich pozostała w wyznaczonych szkołach. Kolejnym krokiem w dążeniu do poprawy sytuacji kadrowej szkół była wprowadzona 2 marca 1958 r. ustawa sejmu o nakazach pracy w placówkach oświatowych. Pomocne okazało się również rozporządzenie Ministerstwa Oświaty regulujące sprawy kwalifikacji nauczycieli i wychowawców¹⁴.

Narastającym problemem kadrowym stawała się rosnąca z roku na rok feminizacja zawodu nauczycielskiego. Nasilenie tego zjawiska datuje się do początku lat sześćdziesiątych, później corocznie zwiększa od 1% do 2%. Województwo katowickie, które cechowało się wówczas dynamicznym rozwojem przemysłu, stwarzało mężczyznom korzystne warunki zatrudnienia i szybkiego awansu w zakładach produkcyjnych, natomiast o wyborze tego zawodu przez kobiety decydowała polityka zatrudnienia postulująca aktywność zawodową kobiet. Praca w szkole umożliwiała łączenie pracy zawodowej z wychowaniem własnych dzieci. Sprzyjały temu również ówczesne urządzenia socjalne (przedszkola, stołówki), punkty usługowe, które kształtowały nowy styl życia.

¹³ Z. Rabicki, *Szkoły średnie ogólnokształcące...*, s. 67.

¹⁴ Tamże.

Doskonalenie zawodowe i ideologiczne kadry nauczycielskiej

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w latach powojennych było zgodne z kolejnymi etapami tzw. ofensywy ideologicznej frontu demokratycznego. Choć w pierwszych powojennych latach ważne były też inne zagadnienia, jak kształcenie nauczycieli, organizacja zakładów kształcenia nauczycieli, zapewnienie odpowiednich warunków bytowych nauczycielom¹⁵.

W 1945 r. istotnym obszarem działań była organizacja zakładów stałych kształcenia nauczycieli i uruchomienie kursów pedagogicznych oraz intensywnie prowadzona rekrutacja młodzieży dla uzupełnienia braków wśród kadry nauczycielskiej. Przyjęte formy kształcenia nauczycieli wynikały z instrukcji Ministerstwa Oświaty i obejmowały: dwuletnie licea pedagogiczne, dwuletnie pedagogia. Początkowo powołano przy liceach pedagogicznych rejonowe komisje kształcenia nauczycieli niewykwalifikowanych, w okresie późniejszym komisje przekształcono w licea korespondencyjne. Rejonowe komisje kształcenia umożliwiały nauczycielom opanowanie wymaganego zasobu wiedzy ogólnej i pedagogicznej, zdanie matury i uzyskanie kwalifikacji pedagogicznych¹⁶. Rygory programowe i promocyjne były w zasadzie podobne do tych, jakie stosowano w liceach młodzieżowych, ale metody pracy różniły się zasadniczo. Główny nacisk kładziono na pracę samodzielną słuchaczy, wyposażając ich w materiały pomocnicze, zwłaszcza w poradniki ukierunkowujące ich wysiłki samokształceniowe¹⁷. Wykaz komisji rejonowych ujęto w tabeli 3.

Z analizy danych zawartych w tabeli 3 wynika, że na terenie województwa śląskiego powołano 13 komisji rejonowych, których zadaniem było kształcenie niewykwalifikowanych nauczycieli. Liczba niewykwalifikowanych nauczycieli w roku szkolnym 1947/48 wynosiła 1287. Spośród nich naukę w komisjach pobierało 791 przyszłych nauczycieli, w szkołach średnich ogólnokształcących 38, w liceach dla dorosłych 125, w zespołach samokształceniowych 16, w Centrum Poradni Samokształceniowych 15, nie kształciło się 302¹⁸.

Działalność komisji rejonowych uzupełniały seminaria popołudniowe. Powołano je w Cieszynie (w Liceum Pedagogicznym – dalej LP), Chorzowie (w LP),

¹⁵ Por. B. Bobik, *Szkolnictwo na Górnym Śląsku w latach 1945–1961*, Katowice 2015, s. 85–91.

¹⁶ Czynnici, niewykwalifikowani nauczyciele zdawali egzamin na podstawie Instrukcji Ministerstwa Oświaty. Pierwszy tego typu egzamin w Katowicach odbył się w marcu 1947 r. z wykorzystaniem Instrukcji Min. Oświaty z 29 stycznia 1947 r. nr KN – 515/17. Z instrukcji wynika, że egzaminem mogli być objęci nauczyciele szkół powszechnych z cenzusem licealnym, którzy mają przynajmniej roczną praktykę pedagogiczną i brali czynny udział w pracach organizowanych przez Komisje Rejonowe, co pozwala im w sposób uproszczony przystąpić do egzaminu dojrzałości w marcu 1947 r. (zgodnie z regulaminem tego egzaminu). Kolejny etap to egzamin pisemny i ustny z przedmiotów pedagogicznych, AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 47, k. 11-12.

¹⁷ AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 388, k. 54.

¹⁸ Tamże.

Katowicach (w LP), Pszczynie (w LP), Rybniku (w LP), Tarnowskich Górach (w LP), Gliwicach, Głogowie, Oleśnie, Raciborzu, Bytomiu (w Szkole Podstawowej nr 20, ul. Żeromskiego 46), Bielsku-Białej (w Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli) i Mysłowicach¹⁹.

Tabela 3. Wykaz komisji rejonowych kształcących niewykwalifikowanych nauczycieli

| Miejscowość | Zasięg |
|-----------------|---|
| Bielsko | Bielsko |
| Chorzów | Chorzów |
| Cieszyn | Powiat cieszyński i część bielskiego |
| Gliwice | Gliwice powiat i miasto, Bytom miasto, część powiatów: bytomskiego, kozielskiego, prudnickiego i głubczyckiego |
| Głogówek | Głogówek |
| Katowice | Katowice miasto i powiat, Sosnowiec, powiat będziński, Chorzów, powiat pszczyński, część powiatu zawierciańskiego |
| Olesno | Olesno |
| Opole | Powiat opolski, niemodliński, strzelecki, nyski |
| Pszczyna | Pszczyna |
| Racibórz | Racibórz |
| Rybnik | Powiat rybnicki, raciborski, część głubczyckiego |
| Sosnowiec | Sosnowiec |
| Tarnowskie Góry | Powiat tarnogórski, lubliniecki, część bytomskiego i zawierciańskiego, powiat oleski i kluczborski |

Źródło: opracowanie własne na podstawie AP Kat., zespół 186, sygn. 386 – kształcenie niewykwalifikowanych nauczycieli, k. 30,31.

Program nauki w komisjach dostosowano do postanowień Okólnika Ministra Oświaty nr 22 z 16 czerwca 1947 r.²⁰. We wszystkich Inspektoratach Szkolnych opiekę nad kształceniem nauczycieli niewykwalifikowanych objęli podinspektorzy szkolni.

Instrukcja Ministra Oświaty zalecała także organizowanie przy liceach pedagogicznych kursów. W celu szybkiego uzupełnienia braków w zatrudnieniu nauczycieli uruchomiono sześciomiesięczne kursy, których zadaniem było:

- wprowadzenie kandydatów w problematykę dotyczącą życia współczesnego oraz roli szkoły i nauczyciela w tym życiu;
- przygotowanie do pracy w szkole pod względem praktycznej znajomości dzieci w grupie szkolnej i postępowania z nimi oraz praktycznej znajomości metod i organizacji pracy szkolnej;

¹⁹ Tamże, k. 47.

²⁰ Program uzyskał nr IKN – 3097/47 w sprawie kształcenia czynnych niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych, AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 388, k. 55.

- przygotowanie do pracy w szkole pod względem rzeczowym, tj. ugruntowanie i pogłębienie materiału naukowego występującego w programie szkoły powszechnej;
- przygotowanie do pracy samokształceniowej nad przerabianiem programu liceum pedagogicznego;
- zainteresowanie dzieckiem, jego losem, pracą i rozwojem;
- ułatwienie kandydatom wyrobienia sobie sądu o swojej przydatności do zawodu nauczycielskiego, o zadaniach, jakie stoją przed nauczycielem – wychowawcą oraz pobudzenie ich do twórczego wysiłku dla podłożenia tym zadaniom²¹.

Kursy przygotowywały nauczycieli dla szkolnictwa powszechnego. Tygodniowy plan zajęć obejmował 36 godzin, w ramach których realizowano następujące przedmioty nauczania: nauczanie i wychowanie w szkole (9 godzin), psychologię pedagogiczną (2 godziny), naukę o Polsce i świecie współczesnym (3), język polski (4), historię (2), geografę (2), matematykę (3), nauki przyrodnicze (3), wychowanie fizyczne (2), rysunek (2), prace ręczne (2), śpiew (2)²².

W roku 1946 umożliwiono kandydatkom ukończenie ośmiotygodniowego kursu wychowawczyń przedszkoli. Kurs obejmował łącznie 238 godzin następujących przedmiotów: język polski (40 godzin), administracja i rachunkowość w przedszkolu (10), nauka o Polsce i świecie (20), higiena dziecka (40), śpiew (24), zajęcia praktyczne (50), zabawy i ćwiczenia ruchowe (24), wychowanie dziecka w przedszkolu (60)²³. W tym samym roku wprowadzono sześciomiesięczne kursy wprowadzające do zawodu nauczycielskiego bez posiadanego wykształcenia średniego. W planie nauczania przewidziano 37 godzin tygodniowo takich przedmiotów, jak: podstawy psychologii pedagogicznej (3 godziny), nauczanie, wychowanie i organizacja szkolnictwa (6), higiena (1), zagadnienia życia współczesnego (2), język polski z metodyką (7), arytmetyka i geometria z metodyką (6), historia z metodyką (2), geografia i przyroda z metodyką (3), rysunek i zajęcia praktyczne (4), śpiew z metodyką (2), ćwiczenia cielesne z metodyką (1)²⁴.

Ministerstwo Oświaty uruchomiło także kursy wakacyjne w roku szkolnym 1945/46, które poza zadaniami dydaktycznymi spełniały rolę ideologicznego kształtowania postawy nauczyciela. Wśród zadań wychowawczych do realizacji przyjęto: „Pogłębienie znajomości założeń społecznych i wychowawczych pracy nowej szkoły polskiej i harmonijne wykonanie tych założeń z przeobrażeniami społeczno-politycznymi narodu i państwa; rozwijanie świadomości roli społecznej nauczyciela i jego współodpowiedzialności za budowę nowej państwowości

²¹ AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 382, k. 1.

²² Tamże, k. 2.

²³ Tamże, k. 47.

²⁴ Tamże, k. 69.

polskiej; pobudzanie do twórczego wysiłku w dziedzinie realizacji celów wychowawczych szkoły polskiej poprzez właściwą organizację życia szkolnego²⁵”.

Kursy obejmowały 120 godzin takich przedmiotów, jak: psychologia pedagogiczna, nauczanie i wychowanie, życie dziecka w środowisku wraz z zagadnieniami życia współczesnego, pedagogika, rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew, wychowanie fizyczne. Liczbę godzin poszczególnych przedmiotów ujęto w tabeli 4.

Tabela 4. Przedmioty i zajęcia

| Przedmioty i zajęcia | Liczba godzin |
|---|---------------|
| Psychologia pedagogiczna | 14 |
| Nauczanie i wychowanie | 18 |
| Życie dziecka w środowisku wraz z zagadnieniami życia współczesnego | 14 |
| Pedagogika | 18 |
| Rysunek | 14 |
| Zajęcia praktyczne | 14 |
| Śpiew | 14 |
| Wychowanie fizyczne | 14 |
| Razem | 120 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie AP Kat., zespół 186, sygn. 386 – kształcenie niewykwalifikowanych nauczycieli, k. 4.

Uzupełniając obraz obowiązujących wówczas form kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, należy wspomnieć jeszcze o zarządzeniu Ministerstwa Oświaty z 28 sierpnia 1945 r. wznawiającym działalność Wyższych Kursów Nauczycielskich (dalej: WKN), które miały przygotować nauczycieli do wyższych klas szkół podstawowych²⁶. Jednocześnie WKN traktowano jako równoznaczne z ukończeniem pierwszego roku studiów Instytutu Pedagogicznego. Związek Nauczycielstwa Polskiego (dalej: ZNP) prowadził do 1950 r. Instytut Pedagogiczny w Katowicach (w jego miejsce w 1950 r. powołano Wyższą Szkołę Pedagogiczną). W następnych dwóch latach szkolnych, 1946/47 i 1947/48, w liceach pedagogicznych wprowadzono dalsze zmiany organizacyjne, które w efekcie doprowadziły do ukształtowania się czteroletniego liceum pedagogicznego.

W roku szkolnym 1946/47 zajęto się doborem odpowiednio przygotowanej kadry do pracy w zakładach doskonalenia nauczycieli. Było to konieczne ze względu na rosnącą liczbę liceów i seminariów pedagogicznych. Wykaz tych instytucji ujęto w tabeli 5.

²⁵ Na podstawie pisma z 18 maja 1946 r. nr II KN-1237/46 w sprawie kursów wakacyjnych.

²⁶ Monitor Polski z 1965 r., nr 54, poz. 282.

Tabela 5. Zakłady kształcenia nauczycieli i seminaria dla wychowawczyń przedszkoli w roku szkolnym 1946/47

| Lp. | Adres placówki | Rodzaj placówki |
|-----|---------------------------------|---|
| 1 | Cieszyn, ul. Bielska 62 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 2 | Chorzów, ul. Piotra 7 i 9 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 3 | Gliwice, ul. Paderewskiego | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 4 | Głogówek, ul. Powstańców | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 5 | Katowice, ul. Szkolna 9 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 6 | Olesno, ul. Seminaryjna | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 7 | Opole, ul. Luboszycka 7 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 8 | Pszczyna, ul. Bogedaina 3 i 4 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 9 | Racibórz, ul. Opawska 81 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 10 | Sosnowiec, ul. Wawel 1 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 11 | Tarnowskie Góry, ul. Opolska 26 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 12 | Zawiercie, ul. Piłsudskiego 39 | Państwowe Liceum Pedagogiczne |
| 13 | Cieszyn, ul. Bielska 62 | Państwowe Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli |
| 14 | Mysłowice, ul. Wolności 5 | Państwowe Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli |
| 15 | Opole, ul. Le Ronda 48 | Państwowe Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli |
| 16 | Cieszyn, ul. Bielska 62 | Państwowe Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli |

Źródło: opracowanie własne na podstawie AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 385, k. 6-10.

Z analizy danych zawartych w tabeli 5 wynika, że na terenie województwa śląskiego w roku szkolnym 1946/47 uruchomiono 16 zakładów kształcenia nauczycieli, wśród nich 12 stanowiły licea pedagogiczne, a 4 seminaria dla wychowawczyń przedszkoli. Nauka w liceach pedagogicznych trwała 2 lata, a ich koncepcję organizacyjno-programową zaczerpnięto z instytutów nauczycielskich Związku Radzieckiego (które następnie przekształcono w instytuty pedagogiczne jako pełne szkoły wyższe). Seminaria dla wychowawczyń przedszkoli przygotowywały do pracy wychowawczej w przedszkolach. Nauka trwała w nich 2 lata. Warunkiem przyjęcia do obydwu typów placówek było ukończenie szkoły podstawowej.

Począwszy od roku szkolnego 1947/48 zadaniom ideologicznym podporządkowano obszar dydaktyczny i wychowawczy oraz metody i formy pracy z uczniem²⁷. Cel tych działań oddaje definicja sformułowana w materiałach ze zjazdu kuratorów zorganizowanego przez Ministerstwo Oświaty w okresie wakacyjnym: „Przez doskonalenie nauczycieli będziemy rozumieć nie tylko pogłębianie wiadomości fachowych, lecz także – i to na pierwszym planie – kształcenie świadomości po

²⁷ AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 385, k. 4.

linii wychowania prawdziwie demokratycznego oraz przystosowania do zadań i obowiązków wynikających z dzisiejszej rzeczywistości”²⁸.

Ideologizacja była też widoczna we wskazaniach do pracy dydaktycznej, wśród których wyróżniono między innymi:

- „dopilnowanie głębszego wniknięcia w treści programu poprzez dobór materiału nauki tak, by wiązał się ściśle z życiem współczesnym oraz odpowiedni dobór lektur szkolnych”²⁹;
- podnoszenie stanu czytelnictwa, wykorzystywanie książki w organizacji nauczania;
- podnoszenie stanu bibliotekarstwa w szkołach;
- realizację przedmiotów „o nasileniu nauką o Polsce i świecie współczesnym”, wskazywano więc: historię, język polski, śpiew (m.in. tekst hymnu narodowego, „Czerwony Sztandar”, „Międzynarodówkę”, hymn spółdzielczy);
- w praktyce pedagogicznej, w nauczaniu i wychowaniu proponowano wprowadzić zagadnienia dotyczące domów dziecka i praktykę wychowawczą przygotowującą wychowawców do tych domów; teoria dawnej myśli pedagogicznej miała być przekształcona w aktualną pedagogikę;
- „wyrabianie prawa obywateli do języków słowiańskich, język rosyjski stawiano na wysokim poziomie poprzez odpowiedni dobór nauczycieli”³⁰.

Przy formułowaniu wskazań pojawia się typowy dla tego okresu język pełen propagandowych zwrotów. Podobnie było ze wskazaniami w zakresie przygotowania do zawodu nauczycieli urodzonych na terenie Górnego Śląska. W jednym ze sprawozdań z wizytacji w zakładach kształcenia nauczycieli możemy przeczytać: „U młodzieży śląskiej pozostały pewne naleciałości wychowania niemieckiego. U wszystkich występują objawy przemęczenia na skutek nadmiernej pracy i słabego odżywienia. W związku z tym wysuwają się następujące wnioski do realizacji w pracy wychowawczej. Tu na Śląsku konieczność zakorzenienia w duszy młodzieży głębokiego i szczerego poczucia przynależności do narodu i państwa polskiego winna być przedmiotem szczególnej troski wychowawczej na terenie internatów i szkoły. Należy krzewić patriotyzm, który winien się przejawiać w miłości ojczyzny, miłości własnej kultury, mowy polskiej, gwary śląskiej jako głównego czynnika utrzymującego przez wieki polskość tej Ziemi, urządzeń i praw polskich oraz miłości ku polskiemu ludowi. Miłość ojczyzny, która żąda sprawiedliwości społecznej dla wszystkich, winna być krzewiona [...] Wytworzenie korzystnej atmosfery wychowawczej na terenie internatu i szkoły przyczyni się do zatarcia istniejących różnic dzielnicowych, zasymilowania młodzieży z różnych środowisk, uspołecznienie, scalenie w jedną grupę tak, żeby wartości tkwiące

²⁸ Materiały ze zjazdu kuratorów w dniach 26–29 sierpnia 1957 r.; Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN), zespół Ministerstwo Oświaty, sygn. 4186, k. 6.

²⁹ Tamże.

³⁰ AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 388, k. 9.

w poszczególnych zespołach wzajemnie się przenikały i harmonizowały. Nie może żaden zespół cierpieć pod kompleksem mniejszej wartości, dlatego językowo czy umysłowo stoi chwilowo niżej”³¹.

Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych doskonaleniem zawodowym nauczycieli wszystkich typów szkół podległych Ministerstwu Oświaty zajmowali się instruktorzy metodyczni oraz ZNP. Zgodnie z sugestiami organów administracji szkolnej instruktorzy skupiali się na problematyce dydaktycznej i metodycznej. W związku z tym organizowali konsultacje, konferencje dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów, służyli im radą w toku hospitacji. Stopniowo zwiększał się zakres ich instruktazu. Zgodnie z duchem czasu nauczycielom przekazywano nowości pedagogiczne, zaznajamiano z osiągnięciami pedagogiki radzieckiej oraz „służono pomocą” we właściwej interpretacji ideowo-politycznej problemów nauczania³².

Ministerstwo Oświaty dążąc do pogłębienia procesu doskonalenia zawodowego i ideowo-politycznego nauczycieli, powołało 7 sierpnia 1952 r. ośrodki doskonalenia kadr: centralny (CODKO), wojewódzkie (WODKO) i powiatowe (PODKO). Prowadziły one do 1959 r. stałe doskonalenie nauczycieli. Począwszy od 1960 r., w związku z postulowaną reformą systemu oświaty, ich działalność zastąpił Centralny Ośrodek Metodyczny (COM) i terenowe ośrodki. Miały one służyć nauczycielom szerszą pomocą metodyczną i głębszym instruktazem ideowo-politycznym³³. Ośrodki, zgodnie z uchwałami VII Plenum KC PZPR, przygotowywały nauczycieli do wprowadzenia reformy szkolnej, zaznajamiały z programami ośmioklasowej szkoły podstawowej, a później nowym programem liceum ogólnokształcącego. Okręgowy Ośrodek Metodyczny w Katowicach samodzielnie, lub z pomocą Śląskiego Instytutu Naukowego, wydał kilkadziesiąt różnych publikacji pomocniczych i poradników metodycznych dla nauczycieli. Szczególną wartość dla nauczycieli szkół średnich miały konferencje naukowe organizowane przez Śląski Instytut Naukowy w Katowicach, poświęcone problematyce historycznej, socjologicznej i literackiej.

Poza koordynowaniem działalności ośrodków metodycznych Ministerstwo Oświaty kontynuowało prowadzenie kursów wakacyjnych dla nauczycieli. Do ich organizacji powołano Wydział Doskonalenia Kadr Pedagogicznych. Kursy wakacyjne dzielono na dwa typy: dokształcające i doskonalące. Tę formę kształcenia nauczycieli uznawano za najbardziej skuteczną, stąd kursy miały masowy zasięg i wysokie dofinansowanie z budżetu państwa³⁴.

Pracę nad doskonaleniem zawodowym nauczycieli prowadził również ZNP, organizując trzy razy w roku konferencje rejonowe. Ich tematyka była związana z ideologiczną funkcją szkoły, na co wskazują rozważane zagadnienia: ideologiczne

³¹ Tamże, k. 92, 93.

³² Z. Rabicki, *Szkoły średnie ogólnokształcące...*, s. 71.

³³ Ośrodki działały do roku 1972, za: tamże, s. 72.

³⁴ AAN w Warszawie, zespół Ministerstwo Oświaty, sygn. 4186, k. 2 i 6.

i polityczne (uchwały zjazdów partii), wychowawcze, dydaktyczne oraz środowiskowe (praca nauczyciela w środowisku górniczym)³⁵.

Wydział Pedagogiczny Okręgu ZNP w Katowicach wydawał *Biuletyn konferencji rejonowych*, w którym nauczyciele liceów znajdowali materiały pomocnicze o charakterze dydaktyczno-metodycznym. ZNP skupiał w swych szeregach większość nauczycieli. Jako organizacja lewicowa prowadził szkolenia ideologiczne. Uchwały Plenum Zarządu Głównego ZNP postulowały przełamywanie bierności nauczycieli i zachęcały do samokształcenia ideologicznego każdego pedagoga³⁶. W efekcie tych dążeń Zarząd Okręgu ZNP zorganizował Referat Szkolenia Ideologicznego. Szkolenia odbywały się w zakładowych organizacjach związkowych (ZOZ) i kończyły egzaminem ideologicznym. Program kursu ideologicznego obejmował: podstawy marksizmu i leninizmu, historię Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii (bolszewików), pedagogikę, przegląd wydarzeń międzynarodowych, wykłady światopoglądowe dla nauczycieli organizowane przez Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, masówki nauczycielskie z okazji różnych wydarzeń politycznych, kursy języka rosyjskiego. Zadaniem kursu była interpretacja faktów zgodnie z duchem czasu oraz rozwój zawodowy i polityczny nauczycieli. Ukończenie kursu i właściwa postawa polityczna były podstawą awansu w strukturach szkolnictwa³⁷.

Wielu nauczycieli w tym czasie wstąpiło do partii. Nauczyciele partyjni na Śląsku w 1961 r. stanowili 22% ogółu pedagogów³⁸. O zaangażowaniu politycznym nauczycieli świadczą wyniki wyborów w 1961 r. Do Sejmu wybrano 2 nauczycieli, do WRN – 19, do miejskich i powiatowych rad narodowych – 436, a do gromadzkich – 601. W sumie funkcję radnych pełniło 1046 nauczycieli³⁹. Nauczyciele województwa katowickiego brali także udział w pracach ideowo-politycznych różnych organizacji politycznych i społecznych, duże było ich zaangażowanie w Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Na podkreślenie zasługuje również utrzymująca się aktywność nauczycieli w Związku Harcerstwa Polskiego. Pełnili oni funkcje instruktorów pracujących bezpośrednio z młodzieżą w szczechach i drużynach harcerskich, sprawowali funkcje instruktorskie w miejskich i powiatowych komendach hufców. Tak było w większości bytomskich szkół średnich ogólnokształcących, o czym świadczą zapisy w kronikach szkół. Znaczący był udział nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w działalności Związku Młodzieży Socjalistycznej. Oni pomagali młodzieży bytomskich szkół w tworzeniu Kół Młodych Racjonalistów, wpływali na działalność organizacyjną związku.

³⁵ AAN w Warszawie, zespół Ministerstwo Oświaty, sygn. 4186, k. 12.

³⁶ Z. Rabicki, *Szkoły średnie ogólnokształcące...*, s. 73.

³⁷ Tamże.

³⁸ O pierwszych 10 komórkach PPR wśród nauczycieli (lipiec 1959 r. – 106 członków) pisze A. Topol, *Polska Partia Robotnicza a nauczyciele (1945–1948)* [w:] *Studia i materiały z dziejów województwa katowickiego w Polsce Ludowej*, t. VII, red. H. Rechowicz, Katowice 1972, s. 307.

³⁹ Z. Rabicki, *Szkoły średnie ogólnokształcące...*, s. 74.

Kadra dyrektorska szkół

Jednocześnie z rosnącą liczbą szkół oraz kadry pedagogicznej następowało doskonalenie zawodowe i polityczne kadry kierowniczej w szkolnictwie. O kierunkach pracy Wydziału Kształcenia Nauczycieli Kuratorium Okręgu Szkolnego w Katowicach możemy przeczytać: „W polityce personalnej wydział w dalszym ciągu będzie baczył na dobór sił ideologicznie wartościowych – czynnych w budowie demokracji ludowej, partyjnych, szczególnie na stanowiskach kierowniczych. Całokształt prac w zakładach kształcenia nauczycieli nastawiać i każdą okazję wykorzystywać do ugruntowania myśli demokratycznej”⁴⁰.

Stosowanymi formami kształcenia kadry kierowniczej były kursy centralne i okręgowe organizowane przez Ministerstwo Oświaty i kuratorium oraz konferencje okręgowe odbywające się w różnych liceach. Ponadto były też prowadzone formy doskonalenia na poziomie inspektoratów i w obrębie zespołów samokształceniowych dyrektorów liceów. Stopniowo wzrastały wymagania przy mianowaniu na stanowiska kierownika szkoły⁴¹. Zaostrzające się kryteria mobilizowały do podwyższania kwalifikacji zawodowych, co powodowało zmiany struktury kadry kierowniczej, zwłaszcza w zakresie jej odmładzania, tzn. stażu pracy od 9 do 20 lat oraz przeciętnej wieku około 40 lat. Przemiany w zakresie kadry dyrektorskiej obrazuje tabela 6.

Tabela 6. Kadra dyrektorska szkół średnich ogólnokształcących województwa katowickiego wg wykształcenia, stażu pracy i upartyjnięcia (w %)

| Rok szkolny | Wykształcenie | | | Staż pracy | | | Upartyjnięcie | | | |
|-------------|------------------|--------|----------------------|------------|----------|-----------|---------------|------|-----|-------------|
| | ze stopniem mgr. | wyższe | średnie pedagogiczne | do 8 lat | 9–15 lat | 16–30 lat | PZPR | ZSL | SD | bezpartyjni |
| 1948/49 | 33,3 | 47,0 | 19,7 | - | 19,7 | 80,3 | 66,0 | 13,3 | 1,0 | 19,7 |
| 1964/65 | 54,4 | 45,6 | - | - | 19,0 | 81,0 | 86,7 | 5,5 | 2,2 | 5,6 |

Źródło: Z. Rabicki, *Szkoły średnie ogólnokształcące...*, s. 78.

Jak wykazano w tabeli 6, począwszy od roku szkolnego 1948/49 czynnikami decydującymi o zajmowaniu stanowiska kierowniczego w szkołach były: przynależność partyjna, głównie do PZPR (wzrost z 66% w roku 1948/49 do 86,7% w roku 1964/65) oraz wykształcenie wyższe ze stopniem magistra (wzrost z 33,3% w roku 1948/49 do 54,4% w roku 1964/65). Malą także liczbą bezpartyjnych dyrektorów szkół, w roku 1948/49 było ich jeszcze 19,7%, a w roku 1964/65 zaledwie 5,6%.

⁴⁰ AP Kat., zespół KOS Śl., sygn. 388, k. 1.

⁴¹ Zarządzenie Ministra Oświaty z 10 września 1957 r. w sprawie trybu postępowania oraz warunków wymaganych przy mianowaniu na stanowiska kierownicze w szkołach, DZ. Urz. nr 2, poz. 9.

Podsumowanie

Najważniejszym zadaniem szkolnictwa na Górnym Śląsku miało być wykształcenie nowej inteligencji oddanej ludowej ojczyźnie. Szkoła stopniowo stała się miejscem indoktrynacji politycznej, służyła kształtowaniu obywatela oddanego socjalistycznej władzy. Należy jednak pamiętać, że na terenie Górnego Śląska istniały silne tradycje zawodu nauczyciela uznawane zarówno przez ludność miejscową, jak i napływową. W tradycji zbiorowej na Śląsku przetrwał wzór „prawdziwego nauczyciela”, którego Jan Woskowski⁴² zróżnicował na dwa typy: dla ludności autochtonicznej – „nauczyciela przywódcę”, dla ludności napływowej – „nauczyciela społecznika”. Ten wizerunek zakłócało zatrudnienie w szkołach kobiet, z którymi ludność miejscowa nie miała dotychczas kontaktu, gdyż pracę tę wykonywali przeważnie mężczyźni. Postępująca feminizacja zawodu stała się zjawiskiem sprzecznym z tradycyjnym i akceptowanym tu wzorem nauczyciela. W tym miejscu należy również przypomnieć, że nauczyciele podejmujący pracę na Opolszczyźnie pochodzili prawie w całości z grupy ludności napływowej, głównie inteligencji lwowskiej. Nie znali, w wystarczającym stopniu, problemów regionu i tutejszych zwyczajów, a w zakładach kształcenia nauczycieli nie uwzględniano problematyki regionalnej. Mimo to stawiano przed nimi zadania, którym często nie potrafili sprostać. Przykładem mogą być zapisy w Wytycznych Ministerstwa Oświaty dla Ziem Odzyskanych. Wśród zadań dla nauczycieli wymienia się: „likwidację miejscowych separatyzmów, troskę o młodzież autochtoniczną i napływową, pogłębianie świadomości społecznej i narodowej ludności miejscowej i wiązanie jej z całym narodem polskim, poznawanie tradycji, zwyczajów i obyczajów tej ludności, prowadzenie akcji uświadamiającej wśród dzieci i ich rodziców o roli szkoły w celu realizacji powszechności nauczania”⁴³.

W dobie ideologizacji życia szkoły zadania te nie były w większości realizowane. Konsekwencją takiego stanu rzeczy był stopniowy zanik śląskiej kultury w pracy szkoły, zwalczanie gwary, brak wiedzy o regionie w programach nauczania. W kronikach szkół średnich na Górnym Śląsku nie odnotowuje się w tym okresie zapisów dotyczących obchodów uroczystości regionalnych. Zapisy te dowodzą, że ówczesne działania szkół i nauczycieli skupiały się na budowaniu nowego ładu ideologicznego, realizacji zasady powszechności nauczania, prowadzeniu akcji repolonizacji poprzez ograniczanie tradycji regionalnej i przekazywanie uczniom wartości socjalistycznej kultury.

Odpowiadając na pytanie postawione w tytule artykułu, można zatem powiedzieć, że ówczesny system kształcenia i zatrudniania nauczycieli spowodował

⁴² J. Woskowski, *Niektóre socjologiczne zagadnienia pracy nauczyciela szkół podstawowych w województwie opolskim*, „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego” 1962, nr 2, s. 7.

⁴³ AAN w Warszawie, zespół Min. Ośw., sygn. 1249, k. 60-63.

zmianę w odniesieniu do samego nauczyciela, którego podporządkowano nowemu socjalistycznemu systemowi, a także w zakresie świadomości regionalnej, którą stopniowo eliminowano z życia szkoły.

Bibliografia

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół Ministerstwo Oświaty, sygn. 1249, k. 60-63.
- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół Ministerstwo Oświaty, sygn. 4186, k. 2, 6, 12.
- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół Ministerstwo Oświaty, sygn. 4186 (materiały ze zjazdu kuratorów w dniach 26–29 sierpnia 1957 r.), k. 19-52.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 47, 11-12.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 382, k. 1.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 385, k. 4-10, 96.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 388, k. 1.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół 186, sygn. 386 (kształcenie niewykwalfikowanych nauczycieli), k. 4, 30, 31.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół 186, sygn. 84 (wykaz nauczycieli czynnych z Opolszczyzny), k. 3.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 86, k. 3, 4, 5.
- Bobik B., *Powojenny nauczyciel jako kreator ideologicznej rzeczywistości*, „Rudzki Rocznik Muzealny” 2015, nr XIII, s. 92–107.
- Bobik B., *Szkolnictwo na Górnym Śląsku w latach 1945–1961*, Katowice 2015, s. 85–91.
- Rabicki Z., *Szkoły średnie ogólnokształcące w województwie katowickim w latach 1945–1970*, Katowice 1974.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 15 września 1948 r. o zasadach zaszeregowania i automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia, o dodatkach lokalnych, funkcyjnych i służbowych nauczycieli oraz trybie ustalania dodatkowego wynagrodzenia za pracę w godzinach nadliczbowych i za czynności dodatkowe nauczycieli, Dz.U. z 1948 r., nr 44, poz. 321 i 322.
- Topol A., *Polska Partia Robotnicza a nauczyciele (1945–1948)* [w:] *Studia i materiały z dziejów województwa katowickiego w Polsce Ludowej*, red. H. Rechowicz, t. VII, Katowice 1972, s. 307–359.
- Woskowski J., *Niektóre socjologiczne zagadnienia pracy nauczyciela szkół podstawowych w województwie opolskim*, „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego” 1962, nr 2, s. 2–17.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 7 lutego 1948 r. w sprawie uproszczonych egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich, Dz. Urz. MO z 1948 r., nr 4, poz. 53.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 10 września 1957 r. w sprawie trybu postępowania oraz warunków wymaganych przy mianowaniu na stanowiska kierownicze w szkołach, Dz. Urz. nr 2, poz. 9.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 28 sierpnia 1945 r. w sprawie organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym, Dz. Urz. nr 2, poz. 9.
- Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z 28 sierpnia 1945 r. wznawiające działalność Wyższych Kursów Nauczycielskich, „Monitor Polski” z 1965 r., nr 54, poz. 282.

Dr Marta Mauri Medrano

University of Zaragoza

Indoctrination and control: education in the Spanish Franco Regime

Indoktrynacja i kontrola: edukacja w Państwie Hiszpańskim

Abstract

During the dictatorship, the educational policies that were carried out had the aim to inculcate some values and concrete knowledge's that looked for the indoctrination of the childhood. This study tries to understand what are the effects of the series of mechanisms started in youth- if they achieved the aim. Francoism, through the Youth Front, controlled the day to day school, politicizing all daily school activities. Dictatorship use education as a weapon of political education.

Keywords: political education, dictatorship, childhood, Spanish Franco Regime.

Streszczenie

W czasach dyktatury celem polityki edukacyjnej było wpajanie wartości i konkretnej wiedzy, która w istocie była indoktrynacją. W pracy podjęto próbę zrozumienia, jakie następstwa przyniosły mechanizmy zapoczątkowane w czasach młodości, czy spełniły swoją rolę. Reżim Franco, poprzez Front Młodzieżowy, kontrolował codzienność szkolną i upolityczniał szkolne aktywności. Dyktatura używa jako broni edukacji upolitycznionej.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, dyktatura, dzieciństwo, Państwo Hiszpańskie.

Introduction

During the Franco regime, the regime undertook one of the key tasks for the construction of the “New State” totalitarian: absolute control of children and youth through education. For it was created known as “favorite work of the regime”, the Youth Front, where framed compulsorily all children and youth. The school became a fertile ground for political symbols, patriotic daily rituals and commemorations. The Youth Front completely controlled the day-to-day school, through their instructors, faithful to the “educational standards” that were published in Mandos, official magazine of the Youth Front that was published monthly.

Creating a new type of citizen was one of the most ambitious tasks of the Franco regime, and all it launched an educational gearing according to their interests and political objectives¹. They were performed ritual actions at school: raising the arm, celebrating national holidays, songs, hymns, worship, sports activities, etc. All this occurs within the space school where children, day after day, they have to fulfill their religious rites and ceremonies patriotic as one of their homework, and also outside the walls of the school, imbuing ad nauseam everyday life of childre.

Franco launched at the end of the civil war, a rebuildler project; for it was essential that contribute to it based education to inculcate values that were transmitted clearly: religiosity, self-denial, sacrifice, service, discipline, docility, political conformity, hierarchy and authority, ideological rigidity, etc. With education was intended to build a new identity for the Spaniards, identify and project principles and guiding ideals of national recovery². This should deeply internalized through appropriate formal and informal learning. Education as a political weapon, was deeply instrumentalized in the search for political legitimacy.

During the first stage Franco an exploitation of the school system occurs as instilling and social factor in order disciplinarization continuous exaltation of patriotic and religious values. The role of the school is doctrinally emphasized as fundamental, forming deep social instance habits and attitudes. Education is for the regime to maintain its main instrument to achieve stability and social permanence. The organization of the Franco educational system was essentially a reproduction of the conceptual pillars which form the basis and perpetuated such totalitarian state: exaltation of the Catholic religion and patriotic ideology, being elevated school secreted into the only valid, honest and decent to understand both physical occupation of the space of children, such as the provision of a differentiated curriculum, designed and adapted to better fulfill the roles socially stipulated for each group³.

Primary education during the Franco regime: the Primary Education Act 1945

It is true that the Primary Education Act 1945 constitutes a new legal framework for teaching, but from the end of the civil war is taking shape part of the educational system of primary education, through orders and circulars. The Order of the August 19, 1936 and proclaimed the opening of the National Schools of Primary Instruction from September 1, also beginning at this time, and as previously

¹ C. Benso, *Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain*, "Paedagogica Historica" 2006, no. 42, pp. 405–430.

² J. Fontana, *Enseñar Historia con una guerra de por medio*, Barcelona, Crítica 1999, 54.

³ M. Peinado, *Educando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*, Madrid, Catarata 2012.

reported, debugging Republican teachers and dismantling entire educational work of the Second Republic.

With the advent of the Primary Education Act 1945⁴ notable changes occurred in school policy, but we should not believe that before the proclamation of this law had a loophole in education policy, the truth is that with all administrative orders the most important gaps are covered. The law was very thorough and gathered all educational aspects of primary education from students, teachers, through school construction, inspection or adult education.

Education was subordinated under the power of the new state, and was primarily aimed at political indoctrination to build an identity for the Spaniards who could maintain the status quo Franco. The Primary Education Act had several points with the Founding Act of the Youth Front, but the first was much more extensive and devoted more space to other educational functions.

One of the main provisions of the new law will be to suppress coeducation; the separation of sexes was one of the major concerns of the regime, obsessed with the difference in roles between men and women was only possible coeducation in some rural areas where limited number of students prevented the existence of two separate schools: “mixed schools will not be authorized only in exceptional cases when the core of the population of a school contingent than 30 students between 6 and 12 years age limit to attend this type of school”⁵.

In all other educational spaces, whether public or private, coeducation was absolutely forbidden. It is true that this section on coeducation had already been taken into account much earlier through a provision May 1939⁶ why Madrid School groups are reorganized so that children do not share classrooms: The educational system of coeducation, entirely contrary to religious principles of the National Movement and therefore essential suppression of anti-pedagogical and anti-educational.

Primary education was intended, as prescribed by law; “provide all Spanish compulsory general culture” in addition to “train the will, consciousness and character of the child, in order to fulfill their duty and eternal destiny”. He also noted that primary education should “instill in students the spirit of love and the idea of service to the Motherland”⁷.

Education policy became an extension of the civil war, using it as a weapon against any previous ideology. It was necessary to define a new “teaching personality” to serve as a national reconstruction from an educational perspective. A return also to Christian pedagogy and the use of “purely Spanish” pedagogues

⁴ Law of 17 July 1945 on Primary Education. It consists of several pages, the 385 to 416 of the Official Gazette of the State of the July 18, 1945.

⁵ Law of 17 July 1945 on Primary Education art. 20.

⁶ Official Bulletin of the State 6, 1939, item 8.4, 387.

⁷ Official Bulletin of the State 6, 1939, item 8.4, 388.

as indicated by the law. Education was an instrument of service and commitment to the political cause of the moment, especially with training work, from primary school to university.

During the Franco pedagogy he focused first on an essential goal he had set their interest in the task of “integrating the Spaniards in the set unswervingly unit of the nation”. To this end, some organic pedagogues of the regime as José Talayero, alluding to “create a pedagogy of pain”:

We live in its full reality ascetic and military sense of life because the religious and the military are serious and integers only means understanding life monks half and half soldiers, as José Antonio said. The pedagogy of sacrifice. Pedagogy of living crucified with Christ. Precisely the opposite of that biological pedagogy just discussed, which is based on the game as an instrument of pleasure to satisfy a need.

[...] In this pedagogy ours, we christened the pedagogy of pain, as opposed to who took possession of our schools, call pleasure. But not that distressing and mortifying pain that depletes energy, but the pain that rises, stimulating, vivifying, perfecting⁸.

Franco moved education, as seen in the contributions of Franco pedagogues, on a material poverty and spiritual wealth: is ordered to articulate the content around a physical religious education, patriotic, civic and undertakes to fulfill religious duties to teachers and students, the reading of the Gospels is imposed in schools, it is encouraged teachers to hymns entornar patriotic at all school sessions, performing rituals such as raising and lowering flags to cultivate patriotism through history⁹.

An education that nagged of teaching materials¹⁰ An education that towered considerable educational gap with teachers who “taught” through general encyclopedias and their knowledge inherited from the Normal Schools, as well as certain guidelines coming from the MEN or the National Delegation of the Youth Front. In this context it is framed in ideological excessive interventionism of the regime and against devoid of mediational filters to restructure their political orientations to curriculum reality, where the school is moved from the first Francoism.

⁸ J. Talayero, *La metodología de la Escuela Primaria*, “Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria” 1938, no. II, pp. 71–83.

⁹ A. Escolano & R. Fernandez (eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800–1975)*, Zamora, Fundación Rei Alonso Henriques 1997, 147.

¹⁰ The Order of the 1 March 1939 authorizing the publication and use in schools in a series of books and materials approved by the Commission appointed to the effect. They will be put into use so-called “notebooks lesson preparation”, one of the teaching tools used in Spain most of the time. Used since the beginning of the century, they consisted of a brief educational intervention design where information is collected on the teaching act: objectives, content, resources, methodology, etc. Every teacher should keep a notebook of this type were inspected regularly. Circular on February 23, 1939, adding that “these notebooks will be reviewed by the Inspector and may take on a voluntary basis and rotation among children, a class notebook where the meanings of glorious dates, biographies of our heroes are collected or religious festivities”.

To all this educational void must be added the practices and activities aimed at the formation of the national spirit, prescribed by the leaders of the Movement: the raising and lowering flags, explaining the weekly slogan, gymnastics and premilitary notions, or notebooks rotation, where students summarized their impressions of the maximum daily patriotic, they had a driver character-based continuous repetition that was primarily aimed submissive to train citizens and productive, both economically and politically, for the regime.

As noted Renom of Padreny¹¹, primary education plan from start to finish was aimed at achieving these objectives: the rehabilitation of the Spanish people and maximum utilization and performance of our individual values. Either jointly contribute to the stabilization of the economic and social balance characteristic of the Spanish organization.

School principal agent of political socialization of Francoism

The school was the agent of political socialization par excellence during the Franco regime. As previously reported, textbooks were also important, as central elements of the universe that made up the different Francoist school programs. The textbook, while resource formalized communication within the teaching-learning developed in the internal framework of school class, was an instrument of transmission of ideological values supported by the current political system for internalization by student behavioral patterns that tended to strengthen the conservation, maintenance and reproduction of those.

But this research is based on the idea that the vacuum theoretical and pedagogical content which was in most escolares- manual was used by the Youth Front to launch other mechanisms more effective indoctrination. School book, which has been analyzed as the central element of transmission of Francoist ideology, was an important instrument-above all those dedicated to training but also political commemorations, political symbols within the classroom and beyond, rituals, songs, sports activities, etc. They formed a microworld of political legitimacy to influence identity formation of youth, aiming to maintain the status quo and Franco make a concrete imaginary.

The ideology was created through a lexicon or symbolic speech, whose purpose was to give a collective meaning or interpretation to the life experience of social groups and unite them politically. To this end, ritual actions carried out in school: raising the arm, celebrating national holidays, songs, sports competitions, etc.

¹¹ G. Remon De Padreny, *Los problemas fundamentales de España*, Zaragoza, Talleres Gráficos El Noticiero 1939, 24.

The textbook transmitting a conscious discourse and systemized constantly reproduced: extreme nationalism, identifying national with the Catholic, transmission of a hierarchical and authoritarian tradition of social and political reality (legitimization of social inequality) and insistence on the value of the unit. Francoist political speeches and texts of textbooks were, in many cases, interchangeable. In those speeches and manuals political language was used to support and legitimize the Francoist political system in order to maintain social order, creating social and political identities adept at Franco. But the power of symbols, songs and festivals, unified the crowd giving them a banner under which unleash the feeling of unity and belonging to a group.

When the war ended, a process of dismantling of the symbols of the Second Republic and its replacement by fascist elements to rebuild society. It intentionally destroyed to rebuild and regenerate thus a new world; It dismantling ritualized where it was remaking the space and time.

To this end, teaching history in primary school became a very powerful vehicle to justify the new political project, turning the field of last Spanish cultural conflict. This “invented tradition”, as stated Hobsbawm¹², involved a group of practices, normally governed by accepted rules and openly or tacitly symbolic or ritual nature, seeking to inculcate certain values and norms of behavior by repetition, which automatically imply continuity with the past. Education became an instrument of political action.

The education system is the fundamental mechanism of transmission of the set of values that a community considers essential to its consistency, stay and play in a role socialization agent shared with family and other less relevant public social entities. This political socialization that occurred at school and outside it in the extraescolares- activities intended to bring together social and political values, to reach a solid and stable as possible consensus that did not question the foundations of the new regime. These values were incorporated into the ideology that the regime – holder of the social domain – enmascarándola as a creed, program or integrative doctrine that suited everyone and should be accepted by all. The Franco regime was aware that it needed convincing that defeat was not enough.

The school favored the internalisation of patriotic habits through the daily ritual hymns and flags, with songs and with concrete political activities, imposing the idea of natural community above all. Some political rituals and religious habits -sustentados on patrióticos- referred to as catechisms that permeated that school and internalizing also generated ideas for handling and disciplining of young people. Declared the official catechism since 1939, the Menéndez-Reigada, Dominican bishop was referring to “the enemies of Spain”: are seven: liberalism, democracy, Judaism, Freemasonry, Marxism, capitalism and separatism defeated

¹² E. Hobsbawm & T. Ranger, *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica 2012.

in the Great Crusade, though not destroyed, because they hide as poisonous vermin in filthy mechanines to follow from the shadows throwing his baba and poisoning the environment¹³.

The school, as an instrument of political socialization, tried to give space to two entities that eventually clash over control of the educational field: the Church and Falange. As stated by Francisco Morente, has become almost an axiom stating that from the outset that is, since the creation of the Committee on Culture and Teaching, Franco gave education “catholic” fully folding, therefore, approaches the Church in education¹⁴.

It is true that education in Franco’s Spain was a predominantly Catholic orientation but, however, the claim that this was the result of the incontestable triumph of the action of the Church should be subjected to an analysis more nuanced of which is usually done. The interpretative line here is to be held is that, at the least until 1945, pedagogy and educational policies of European fascist regimes exercised a very remarkable influence on teaching in Spain, which was perfectly compatible with a Catholic orientation the same and with great presence of “Catholics” between political staff responsible for carrying it out. This influence continued being noted after 1943, although the logic of the international situation, especially after the defeat of the Axis, forcing the regime, as mentioned above, edges polished and distance, at the least formally, their former allies, as is natural, it was reflected also in the field of education.

The triumph of the Church on the positions of Falange occurred, although only partially, in a particular issue: control of the educational system, causing an excess of religious schools and fewer public schools. Quite another thing but not least was fundamentally concerning the pedagogical model to be imposed. It has long been noted that in this second issue, the differences between the Catholic models and Falangist were not substantial, and therefore the so-worn battle between Church and Falange in education, what is question was a matter of quotas of power and control of the instruments of political socialization of young people.

References

- Benso C., *Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco’s Spain*, “Paedagogica Historica” 2006, no. 42.
- Escolano A. & Fernández R. (eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800–1975)*, Zamora, Fundación Rei Alonso Henrique, 1997.

¹³ A. Menéndez-Reigada, *Catecismo patriótico español*, Salamanca, Establecimiento Tipográfico Calatrava 1939, 20.

¹⁴ J.M. Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política (España 1931–1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch 1998.

- Fernández Soria J.M., *Educación, socialización y legitimación política (España 1931–1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch 1998.
- Fontana J., *Enseñar Historia con una guerra de por medio*, Barcelona, Crítica 1999.
- Hobsbawm E. & Ranger T., *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica 2012.
- Law of 17 July 1945 on Primary Education.
- Menéndez-Reigada A., *Catecismo patriótico español*, Salamanca, Establecimiento Tipográfico Calatrava 1939.
- Official Bulletin of the State 1939.
- Peinado M., *Educando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*, Madrid, Catarata 2012.
- Remon De Padreny G., *Los problemas fundamentales de España*, Zaragoza, Talleres Gráficos El Noticiero 1939.
- Talayero J., *La metodología de la Escuela Primaria*, “Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria” 1938, no. II.

Część II

**RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE
OBSZARY KSZTAŁCENIA,
WYCHOWANIA I OPIEKI**

Part II

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

Dr Zofia Frączek

Uniwersytet Rzeszowski

Rodzina wobec przemian społecznych. O wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i możliwościach jego doskonalenia

Family towards social transformations. Educational condition of the family and possibilities of its improvement

Streszczenie

Współczesna rzeczywistość społeczna to czas szybko postępujących przeobrażeń i wielokierunkowej, nieustającej transformacji, która wprawdzie stwarza człowiekowi pewne nowe możliwości rozwoju, autokreacji, ale jednocześnie odbiera poczucie stabilności i trwałości zajmowanych w społeczeństwie miejsc oraz odgrywanych ról. Przemiany społeczne przyczyniły się do pojawienia się wielu zagrożeń, takich jak: dewaluacja i relatywizacja wartości ogólnoludzkich; stępienie wrażliwości społecznej; relatywizacja autorytetów osobowych i instytucjonalnych; egoizm w dążeniu do zaspokajania osobistych potrzeb i osiągania zysków, realizowania kariery; upowszechnienie kultury masowej; manipulacja informacyjna mass mediów; przerosł urynkowienia poszczególnych dziedzin życia; nadmierny konsumpcjonizm; coraz częstsze przypadki ujawniania tak szkodliwych społecznie zjawisk, jak pedofilia; szerzenie się toksykomanii i pojawianie się nowych form uzależnień. Te i inne zjawiska związane z przemianami społecznymi wywierają wpływ na funkcjonowanie podstawowych środowisk życia i rozwoju człowieka, w tym także na rodzinę. Oddziałują na całą jej kondycję, a co najważniejsze z pedagogicznego punktu widzenia, na jakość jej wychowawczego funkcjonowania.

Słowa kluczowe: przemiany społeczne, problemy rodziny, jakość wychowawczego funkcjonowania rodziny.

Abstract

Contemporary social reality is a time of rapid transformations and multidirectional, constant changes, which create some new possibilities of development and autocreations, but also takes away the sense of stability and durability of social roles. Social transformations contribute to the appearance of many threats, like: devaluation and relativization of general human values; decrease of social sensitivity; negation of all the ideals; relativization of personal and institutional authority; egoism in aiming to satisfy personal needs, achieve profit and pursue a career; dissemination of mass culture; informational manipulation of mass media, marketisation of individual areas of life; excessive consumerism; more and more often revealed socially destructive phenomena like paedophilia, drug addiction and appearance of new forms of addictions. These, and other phenomena connected with social transformations, influence functioning of basic environments of human life and development, including family. They are shaping its condition and they influence quality of educational functioning of family, which is especially important from the pedagogical point of view.

Keywords: social transformations, family problems, quality of educational functioning of family.

1. Przemiany społeczne i ich wpływ na rodzinę

Rodzina jest mikrostrukturą społeczną i dlatego wszelkie zmiany gospodarcze, polityczne, aksjologiczne i kulturowe, które zachodzą w globalnym społeczeństwie, a także postęp naukowo-techniczny, w większym lub mniejszym stopniu, wpływają na jej kondycję¹. Procesy te oddziałują na wielkość rodziny, pełnione przez nią funkcje i zadania, strukturę, a także role przypisywane jej członkom². Do zjawisk, którym podlega współczesna rodzina, należy: relatywizacja tradycyjnych wartości rodzinnych (wartość małżeństwa, dziecka, seniora); indywidualizacja życia w rodzinie; dyferencjacja norm i wartości poszczególnych członków rodziny; osłabienie spójności i więzi rodzinnych oraz ich urzeczowienie; wzrost liczby rozwodów i osób funkcjonujących w związkach alternatywnych dla rodziny nuklearnej³, opartej na związku małżeńskim.

Spośród wielu problemów, z którymi zмага się rodzina, szczególnie groźne są wszelkiego rodzaju uzależnienia, które dziś tak często dotyczą to środowisko. Chodzi tu o szerzące się uzależnienie od środków toksycznych (alkoholu, narkotyków, dopalaczy), ale także i o inne, nowe i niebezpieczne ich formy, np. pracoholizm, zakupoholizm. Zjawiskom tym często towarzyszy przemoc fizyczna, psychiczna, niekiedy też seksualna oraz zaniedbywanie rodziny i jej członków. Osoba dotknięta uzależnieniem niszczy swoje życie fizyczne i psychiczne. Nie jest także w stanie należycie wypełniać obowiązków rodzicielskich i małżeńskich. Zaniedbuje również zobowiązania zawodowe, a przez to pozbawia rodzinę środków na utrzymanie, sprowadza ją na margines społecznej biedy i ubóstwa. Staje się powodem cierpienia fizycznego i psychicznego członków rodziny oraz poczucia małej wartości. W takich okolicznościach rodzina przestaje być miejscem, w którym dziecko czuje się bezpieczne i kochane, a dom rodzinny kojarzy mu się często przez całe życie z najgorszymi, traumatycznymi doświadczeniami⁴.

W rodzinie opieką powinny być otoczone dzieci, ale nie można także zapominać o trosce i opiece, której potrzebują osoby starsze. Niepokojem napawa dziś fakt, że przedstawiciele średniego pokolenia, zabiegający o realizację własnych aspiracji życiowych i o materialny dostatek środowiska rodzinnego, przenoszą często

¹ Por. J. Brągiel, B. Matyjas, K. Segiet, *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Poznań 2019, s. 127–128.

² Szerzej o przemianach rodziny i teoriach, które je wyjaśniają: T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewaluacja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012.

³ Szerzej o specyfice alternatywnych wobec rodziny nuklearnej form życia rodzinnego: A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005, s. 84–87; T. Szlendak, *Supermarketyzacja. Rodzina i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004, s. 254.

⁴ Por. A. Twardzik, *Jaka jesteś współczesna rodzino? Zróżnicowania – przemiany – zagrożenia* [w:] *Rodzina wobec globalnej zmiany cywilizacyjno-medialnej*, red. R. Brzezińska, Włocławek 2017, s. 24–25.

zadania opiekuńcze rodziny na społeczne instytucje, zapominając, że starość jest elementem składowym życia i należy ją traktować jako normalny okres, który powinien przebiegać w rodzinie⁵. Często nie dostrzega się tego, że dziadkowie są dla rodziny cennym źródłem wzorów osobowych, żywym przykładem respektowania norm społecznych. Jest to szczególnie istotne wtedy, gdy załamują się autorytety i zakłóceniu ulega przekaz aksjologiczny⁶.

Problemy współczesnej polskiej rodziny są bardzo często konsekwencją jej trudnego położenia ekonomicznego. Niskie dochody rodziny kształtują niewystarczające warunki lokalowe, powodują nadmierne zagęszczenie osób w mieszkaniu, braki w jego wyposażeniu, a w konsekwencji także niską samoocenę rodziców, wywołują poczucie bezradności i nierzadko przyczyniają się do sięgania przez nich po alkohol, narkotyki oraz stosowania przemocy wobec członków rodziny. W tym kontekście ujawniają się również problemy rodziny związane z emigracją zarobkową rodziców. Poszukując wyjścia z trudnej sytuacji materialnej, rodzice, albo jedno z nich, decydują się na emigrację zarobkową. Konsekwencje rozłąki szczególnie dotkliwie odczuwają dzieci. Wyjazdy niosą ze sobą konieczność podjęcia decyzji w sprawie miejsca pobytu i opiekuna dziecka. Jeżeli wyjeżdża jedno z rodziców, dzieci pozostają z drugim, natomiast w przypadku wyjazdu obojga opiekę przejmuje babcia, dziadek lub inny członek rodziny. Czasem starsze ródzeństwo realizuje zadania opiekuńcze wobec dzieci młodszych. Bywa też tak, że dzieci są oddawane przez rodziców do placówek opiekuńczo-wychowawczych. Emigracja zarobkowa rodziców niesie zagrożenie także dla samych rodziców. Bywa ona przyczyną narastających konfliktów i rozpadu ich związku. Wynika to z tego, że kiedyś dominowała emigracja osób samotnych, a dziś wyjeżdżają mężowie lub żony, a przy tym ojcowie lub matki⁷.

Mówiąc o zagrożeniach rodziny, badacze niezbyt często podejmują kwestię niskiej świadomości wychowawczej rodziców. W. Okoń wyjaśnia, że świadomość to: „właściwa człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji”⁸. Odnosząc się do rodziców, można przyjąć, że świadomość wychowawcza jest pewną ich wrażliwością, czujnością na sprawy związane z wychowaniem dziecka. Przejawia się w tym, że rodzice zdają sobie sprawę z tego, iż wychowują dziecko, towarzyszą mu w rozwoju, osiąganiu dojrzałości i zdolności do samorealizacji oraz że są odpowiedzialni za jego przyszłość. Rodzice świadomi swojej roli analizują stosowane przez siebie oddziaływania wychowawcze – style wychowania oraz

⁵ Por. L. Dyczewski, *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin 1994, s. 112.

⁶ Por. Z. Frączek, *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów 2011, s. 232–237.

⁷ Por. A. Molesztak, *Rodzina w sytuacji zatrudnienia rodzica poza miejscem zatrudnienia*, „Paedagogia Christiana” 2015, 2/36, s. 216–227.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 394.

wykorzystywane metody wychowawcze i poddają je ocenie z punktu widzenia dobra i rozwoju dziecka⁹.

W wielu rodzinach obserwuje się wielką troskę rodziców o sukcesy edukacyjne dzieci, czego wyrazem jest ich uczestniczenie za namową czy niekiedy wręcz pod przymusem wywieranym przez rodziców w wielu dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, rozwijających ich wiedzę, umiejętności i zdolności. Odbywa się to często kosztem odpoczynku dziecka, relaksu, zabawy z rówieśnikami, a nawet czasu na kontakt z rodzicem. Wydaje się, że niekiedy rodzice nie dostrzegają tego, że sfera intelektualno-sprawnościowa osobowości, związana z rozwijaniem cech instrumentalnych (wiedzy, umiejętności, sprawności) to jedna z dwóch sfer osobowości dziecka, obok sfery emocjonalno-wolicjonalnej zwróconej na kształtowanie cech kierunkowych (hierarchii wartości, postaw, poglądów, ideałów). Rodzice zdają się nie widzieć tego, że pełny rozwój dziecka związany jest z pracą nad obiema tymi sferami. Pominięcie którejkolwiek zawsze wiąże się z jakąś słabością, niedoskonałością, czy też brakami. Trzeba również zauważyć, że to jak dziecko pracuje nad przyswajaniem kolejnych wiadomości i rozwijaniem sprawności, uwarunkowane jest jego hierarchią wartości, ukształtowanymi postawami, poglądami. Albo towarzyszy temu poczucie odpowiedzialności, zaangażowanie, świadome dążenie do rozwijania swoich możliwości, albo też jedynie mechaniczne wypełnianie poleceń nauczycieli czy rodziców. Idąc dalej, warto podkreślić, że zaniedbania w pracy wychowawczej nad sferą emocjonalno-wolicjonalną mogą przynieść ze sobą konsekwencje w postaci instrumentalnego, egoistycznego wykorzystywania swojej niekiedy bardzo rozległej wiedzy i imponujących umiejętności, ale ukierunkowanych jedynie na zysk, własny dobrobyt, prestiż, wysoką pozycję społeczną, bez liczenia się z potrzebami innych ludzi, dobrem społecznym, z istnieniem pewnych nadrzędnych wartości, takich jak np. godność człowieka, altruizm, sprawiedliwość, odpowiedzialność. Dla wielostronnego, pełnego rozwoju dzieci potrzebują mądrego wsparcia swoich rodziców.

2. Rodzinne wsparcie, ale jakie?

Wydaje się, że we współczesnym świecie, w którym tak mocno zaznacza się dążenie ludzi do zdobywania i pomnażania wartości konsumpcyjnych, prestiżowych, pragmatycznych i hedonistycznych, niektórzy rodzice sami się zagubili i dobra dziecka upatrują w jak najszybszym osiągnięciu przez nie tych właśnie wartości. W panującym klimacie społeczno-kulturowym i w związku z lansowanymi stylami życia takie aspiracje aksjologiczne stają się dziś pewną normą. Tych tendencji, jak

⁹ Por. D. Opozda, *Świadomość wychowawcza rodziców* [w:] Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne, red. R. Piwowarski, Białystok 2003, s. 158.

się wydaje, nie da się powstrzymać, ale można budować dla nich aksjologiczną przeciwwagę, eksponując w procesach wychowawczych znaczenie wartości ogólnoludzkich – odpowiedzialności, uczciwości, sprawiedliwości i innych. To jednak nie jest łatwe zadanie, ponieważ jego realizacja wymaga od rodziców wiedzy o wychowaniu i umiejętności realizowania oddziaływań wychowawczych.

Wielu badaczy problemy z wychowaniem postrzega znacznie szerzej. Przekonują oni, że mamy dziś do czynienia ze społecznym kryzysem wychowania, który nie dotyczy tylko środowiska rodzinnego, ale także placówek edukacyjnych i obejmuje swym zasięgiem zarówno intencjonalną, teleologiczno-aksjologiczną stronę wychowania (jego cele i wartości), jak i stronę technologiczno-instrumentalną, tj. metody, formy i środki wychowawczego wpływu. Dosięga on teorii wychowania oraz czynnika podmiotowego procesu wychowania – rodziców, nauczycieli¹⁰, tych, którzy powinni być dla wychowanka wsparciem w rozwoju.

S. Kawula zauważa, że różne systemy wsparcia działają jako schronienie, dzięki któremu jednostka aktywizuje swoje siły. Systemy te mogą mieć charakter spontaniczny (pomoc sąsiedzka lub przyjacielska) bądź ciągły (wsparcie rodzinne w sytuacji trudnej). Wsparcie społeczne w grupie związane jest z poczuciem wspólnoty jednostki z daną grupą, np. z rodziną, przyjaciółmi, sąsiadami¹¹. Największy potencjał w zakresie możliwości udzielania wsparcia mają grupy rodzinne. Wszak rodzina jest dla jednostki najbardziej trwałą, oddziałującą permanentnie i bezpieczną organizacją, która przewodniczy na drodze rozwoju, ukierunkowuje aktywność. Zaspokajane w rodzinie poczucie wsparcia daje odwagę podejmowania nowych niestandardowych rozwiązań, zaufanie do siebie, do swoich możliwości, a świadomość więzi umożliwia wchodzenie w interakcje oparte na wzajemności i tworzenie obszarów wspólnej aktywności. W sytuacji kryzysowej, wyzwalającej lęk, osoba dająca poczucie więzi, współodczuwająca przeżycia, pomaga w innym spostrzeganiu tej samej sytuacji, pośredniczy w dochodzeniu do samodzielnego rozwiązania. Młody człowiek doświadczający takiego wsparcia uczy się kształtowania sieci wsparcia. Doznawane przez niego wsparcie determinuje także rozwój jego kompetencji interpersonalnych, umożliwiających nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi¹².

Rodzina winna świadczyć swoim członkom wsparcie emocjonalne, wartościujące, instrumentalne, informacyjne i duchowe. Wsparcie emocjonalne polega na przekazywaniu jednostce następujących komunikatów, np.: „jesteś przez nas kochany”, „masz mocne strony charakteru”, „nie poddawaj się”, „nie ulegaj”. Natomiast wsparcie wartościujące związane jest z wysyłaniem komunikatów typu:

¹⁰ Por. B. Klasińska, *Praktyka wychowania we współczesnej rodzinie – pedagogia innowacyjna* (?) [w:] *Wybrane problemy współczesnej rodziny*, red. A. Przygoda, Toruń 2017, s. 96–97; J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015, s. 293.

¹¹ Por. S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, s. 6.

¹² Por. S. Seul-Michałowska, *Wsparcie emocjonalne rodziców w rozwoju dziecka*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2, s. 30.

„jesteś dla mnie kimś ważnym”, „dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć”. Z kolei wsparcie instrumentalne charakteryzuje się dostarczaniem konkretnej pomocy i świadczeniem usług. Wsparcie informacyjne polega na udzielaniu rad, np. w ustaleniu dalszego kierunku kształcenia, w wyborze szkoły lub zawodu, a wsparcie duchowe (psychiczno-rozwojowe) jest ważne wtedy, gdy jednostka pomimo prób i wysiłków własnych oraz udzielanego wsparcia w innych formach nadal pozostaje w sytuacji trudnej dla niej, w sytuacji bez wyjścia. Daje ono oparcie w chwili zwątpienia¹³.

Badania pokazują, że dzieci nie doświadczają ze strony rodziców w takim samym zakresie wszystkich wskazanych rodzajów wsparcia. Rodzice częściej dostarczają im wsparcia informacyjnego i instrumentalnego niż emocjonalnego, czy też wartościującego¹⁴. Wydaje się więc, że większość rodziców koncentruje się na udzielaniu dzieciom rad i zaspokajaniu ich potrzeb materialnych. Rzadziej okazują głębsze zainteresowanie ich potrzebami oraz emocjonalną bliskość, miłość. Takie relacje z rodzicami obniżają poczucie własnej wartości dziecka, stają się powodem bierności, wycofywania się z aktywności społecznej, osamotnienia. Pustkę w relacjach z rodzicami młodzi ludzie szybko wypełniają nie zawsze wartościowymi treściami. Dziś wiele się mówi o negatywnym wpływie „elektronicznych, medialnych wychowawców”, którzy nie ponoszą za nic odpowiedzialności, a oferują młodemu człowiekowi atrakcyjne, ale z aksjologicznego punktu widzenia często bardzo szkodliwe propozycje kształtujące materialistyczny, egoistyczny i konsumpcyjny styl życia. Rodzice popełniają wiele błędów wychowawczych, które nie sprzyjają pożądanemu rozwojowi dzieci.

3. Najczęstsze błędy wychowawcze rodziców

W literaturze pedagogicznej wiele się pisze o popełnianych przez rodziców błędach wychowawczych, wskazując na trzy kryteria ich podziału: ekstremalna emocjonalna akceptacja dziecka (żar) oraz ekstremalne emocjonalne odrzucenie dziecka (lód); nadmierna koncentracja na dziecku i jego potrzebach oraz nadmierna koncentracja na sobie; nadmierna koncentracja na zadaniu dziecka oraz niedocenianie zadań wykonanych przez dziecko¹⁵. Przyjęcie tych kryteriów pozwala wyodrębnić aż dziewięć najczęstszych błędów wychowawczych rodziców:

- rygorizm – charakteryzuje go ścisłe kontrolowanie dziecka przez rodzica, zupełny brak swobody jego działań, sztywność wymagań i twarde egzekwowanie

¹³ Por. S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomaganie*, Kraków 2001, s. 124.

¹⁴ Por. Z. Frączek, *Wsparcie w rodzinie jako uwarunkowanie realizacji potencjału osobowościowego młodego człowieka*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 9, s. 26–29.

¹⁵ Por. E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 297.

poleceń, brak równowagi pomiędzy nagrodami i karami, przewaga ocen negatywnych;

- agresja – wiąże się z atakowaniem fizycznym (np. biciem, szarpaniem, popychaniem) albo symbolicznym w postaci poniżających dziecko, obraźliwych gestów;
- hamowanie aktywności dziecka – przejawia się we włączaniu się rodzica w aktywność dziecka, w krytykowaniu go, przeszkadzaniu w kontynuowaniu działań, wprowadzaniu własnych pomysłów, a nawet bezzasadnym przejmowaniu czynności;
- obojętność – charakteryzuje rodzica, który funkcjonuje jakby „obok dziecka”, jest bierny, nie nawiązuje z nim kontaktu, albo ogranicza ten kontakt do niezbędnego minimum; mimicznie, a często także i werbalnie przejawia brak zainteresowania dzieckiem, jego prośbami i potrzebami;
- eksponowanie – ma miejsce wtedy, gdy rodzic stara się za wszelką cenę imponować dziecku poprzez prezentację swoich walorów i sukcesów, chwali się osiągnięciami i wywyższa się, absorbuje też dziecko własnymi sprawami, demonstruje swoje niezadowolenie, humory, obraża się;
- uległość – wiąże się z rezygnacją rodzica z wymagań wobec dziecka lub też z ich obniżaniem, spełnianiem wszelkich jego zachcianek, z bezzasadnym uleganiem jego prośbom i namowom;
- wyręczanie dziecka – charakteryzuje rodzica, który zamiast pomagać dziecku i mobilizować je do działań oraz współdziałać z nim, usprawiedliwia jego bierność i niechęć do jakiegokolwiek pracy czy działania nadmierną trudnością stawianych zadań, zmęczeniem, złą aktualnie kondycją i wyręcza go, pozabawiając możliwości rozwijania własnych umiejętności;
- idealizacja – w tym przypadku w podejściu do dziecka rodzic przejawia brak racjonalnego krytycyzmu połączonego z akceptacją dziecka i jego wzmacnianiem poprzez eksponowanie mocnych stron, talentów, zdolności. Rodzic prezentuje tu tylko osiągnięcia, walory i sukcesy dziecka, nie dostrzega słabych stron i kształtuje jego nieadekwatne, idealne oblicze;
- niekonsekwencja – wiąże się ze zmiennością wymagań i zachowań rodzica wobec dziecka. W podobnych sytuacjach te same zachowania dziecka są różnie przez rodzica wartościowane, oceniane i spotykają się z odmiennymi, niekiedy bardzo rozbieżnymi jego reakcjami¹⁶.

T. Gordon wyodrębnił najbardziej dotkliwe błędy wychowawcze rodziców, do których zaliczył nieumiejętność słuchania i komunikowania się z dziećmi. Większość rodziców wydaje polecenia, moralizuje, wygłasza kazania, wypytuje, krytykuje, bagatelizuje problem i sprowadza rozmowę w wygodne dla siebie konteksty. Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców uruchamiają szereg mechanizmów obronnych, które pojawiają się w zachowaniach dzieci, a należą do nich:

¹⁶ Por. tamże, s. 297–299.

opór, przekora, negacja, bunt, złość, gniew, wrogość, agresja, odwet, ukrywanie prawdziwych uczuć, kłamstwa, obwinianie innych, oszukiwanie, dominowanie, tyranizowanie, niechętnie uleganie, konieczność zwyciężania, organizowanie się przeciwko rodzicom, zawieranie porozumień i sojuszy, uległość, poddanie się, przemilczanie, walka o względy, przystosowanie się, pasywność, brak inicjatywy twórczej¹⁷.

Błędy wychowawcze zawsze niosą ze sobą negatywne skutki. Jednakże trzeba mieć na uwadze fakt, że nie ma rodziców idealnych, każdy popełnia jakieś błędy. Istotne jest to, aby rodzice umieli dostrzegać te niekorzystne zachowania i starali się je eliminować, żeby z czasem działali coraz bardziej świadomie i refleksyjnie, bo szczególnie niebezpieczne jest kumulowanie się błędów i ich utrwalanie. Taka sytuacja kształtuje wadliwe i zagrażające dziecku środowisko rodzinne, w którym uruchamia się szereg opisanych wyżej zachowań obronnych dziecka, a rodzice przestają być dla niego wsparciem i autorytetem. Potrzebna jest zatem praca nad kondycją wychowawczą rodziców.

4. Możliwości doskonalenia kondycji wychowawczej rodziny

Wydaje się, że żadne spektakularne, ale jednocześnie incydentalne akcje nie przyniosą oczekiwanych rezultatów. Koniecznością jest opracowanie programu systemowych, długofalowych działań służących rozwijaniu świadomości wychowawczej rodziców oraz ich umiejętności wychowawczych.

Należy określić ważne obszary działania (pracy z rodziną), zaproponować w ramach poszczególnych obszarów tematy (zagadnienia) do realizacji, wskazać osoby, które mogą być odbiorcami proponowanych przedsięwzięć oraz określić ich realizatorów (wykonawców) z ukazaniem możliwych form i miejsc działania.

Można wyróżnić dwa obszary działań: pierwszy – zwrócony na rozwijanie wiedzy i drugi – skierowany na kształtowanie, czy też doskonalenie umiejętności wychowawczych.

Upowszechnianie w środowiskach rodzinnych wiedzy obejmującej fundamentalne dla jakości wychowawczego funkcjonowania rodziny zagadnienia może odbywać się poprzez realizację następujących tematów:

- antropologiczna i cywilizacyjna wartość rodziny;
- znaczenie rodziny jako środowiska życia i rozwoju dziecka;
- rozwój dziecka i przemiany jego potrzeb;
- zaburzone zachowania dziecka – ich źródła i konsekwencje;
- style wychowania w rodzinie i ich wpływ na zachowanie dziecka;
- metody wychowania w rodzinie – ich specyfika i uwarunkowania skuteczności;

¹⁷ Por. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991, s. 141–176.

- błędy wychowawcze rodziców – ich przyczyny i skutki;
- problemy współczesnej rodziny – instytucje wspierające rodzinę w różnych obszarach jej funkcjonowania, a w szczególności w realizacji funkcji wychowawczej.

Przedstawione tematy stanowią jedynie pewną propozycję, która może być dopełniana o jeszcze inne zagadnienia wskazane przez specjalistów. Skonstruowana całość powinna jednak stanowić przemyślaną, spójną i wyczerpującą wykładnię skierowaną na poprawę kondycji rodziny w zakresie jej wychowawczego funkcjonowania.

Zaproponowane tematy mogłyby być interesującą propozycją w szczególności dla rodziców, ale i uczniów jako uczestników życia rodzinnego i przyszłych, potencjalnych rodziców. Wybór zagadnień i zakres realizowanych treści uwarunkowany jest wiekiem (rozwojem) oraz poziomem edukacyjnym uczniów i należy pozostawić go w gestii profesjonalistów. Realizatorami tych tematów w formie wykładu, ale także i rozmowy, dyskusji w przypadku uczniów mogliby być wychowawcy klas, podejmując je na godzinie wychowawczej, a także nauczyciele przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”, czy też pedagog szkolny, organizując spotkania dla uczniów poświęcone tej problematyce. Zaangażować można również tzw. ekspertów, np. psychologa, socjologa, czy też asystenta rodziny.

W przypadku rodziców interesującą propozycją mogłyby być organizowane w szkole cykle wykładów połączone z dyskusją, wymianą myśli i doświadczeń z udziałem nauczycieli, wychowawców i pedagoga szkolnego. Uwzględniając tematykę wykładu, warto byłoby skorzystać z pomocy profesjonalistów i zaprosić do uczestnictwa w takich spotkaniach osoby reprezentujące instytucje funkcjonujące na danym terenie, których działalność skierowana jest na wspieranie rodziny, np. psychologa, lekarza, prawnika, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, policjanta.

Inną formą mogłyby być cotygodniowe konsultacje dla rodziców realizowane w każdej szkole i na każdym poziomie edukacyjnym przez pedagoga szkolnego i wychowawców poszczególnych klas w formie dyżurów, z których mogliby oni skorzystać, poszukując informacji, porady czy pomocy w kwestiach wychowawczych i edukacyjnych.

Ciekawą propozycją mogłyby być zorganizowanie w każdym ośrodku pomocy społecznej działającym czy to na terenie miasta, czy też gminy, punktu doradczego, w którym w określonym dniu i wyznaczonych godzinach rodzice mogliby się spotkać z wybranym specjalistą (np. asystentem rodziny, pracownikiem socjalnym, prawnikiem) i zasięgnąć opinii ułatwiającej rozwiązanie problemu rodziny utrudniającego im wypełnianie zadań rodziny i zaburzającego wychowawcze jej funkcjonowanie.

W dzisiejszej rzeczywistości społecznej, zaangażowanych zawodowo i zapracowanych rodziców, interesującą propozycją mogą też być programy telewizyjne dla rodziców z udziałem (w zależności od tematu) wielu specjalistów, nadawane

o dogodnej porze. Mając na uwadze możliwość szybkiego dotarcia do szerokiego grona słuchaczy, taka forma pracy z rodzicami, przyjmująca postać cyklu spotkań, zdaje się być wielce pożądana.

W pracy z rodzicami wykorzystać można także aktywność Kościoła związaną z prowadzeniem grup dla rodziców. Podczas ich spotkań można byłoby realizować wskazane wyżej tematy w formie wykładów, prelekcji, czy też inicjowanej dyskusji, zapraszając do udziału specjalistów z różnych instytucji działających na rzecz rodziny.

W obszarze praktycznym zwróconym na rozwijanie i doskonalenie umiejętności wychowawczych rodziców najbardziej korzystną formą pracy zdają się być zajęcia warsztatowe organizowane w szkole przez jej kadrę pedagogiczną przy współudziale zapraszanych gości. Spotkania mogłyby być poświęcone zagadnieniom, których realizacja miałyby formę ćwiczeń indywidualnych, czy też grupowych, wykonywanych pod obserwacją i przy współudziale trenera. Oto proponowana problematyka spotkań:

- kształtowanie umiejętności uważnego słuchania i jasnego wyrażania swoich myśli;
- rozwijanie umiejętności skutecznego perswadowania, sugerowania, instruowania;
- agresja, bierność, asertywność w kontaktach z dzieckiem, rozwijanie umiejętności budowania asertywnych relacji;
- kształtowanie demokratycznych relacji w rodzinie;
- modelowanie zachowań – podsuwanie dzieciom wzorów i wzorców;
- konstruowanie zadań wychowawczych i oddziaływanie wychowawcze za pomocą stawiania zadań do wykonania;
- rozwijanie umiejętności wpływania na dzieci poprzez stosowanie nagród i kar;
- rodzicielska uległość, niekonsekwencja, idealizacja dziecka i jego wyręczenie – jak unikać błędów wychowawczych.

Zauważyć należy, że wymienione w powyższych propozycjach dotyczących rozwijania wiedzy rodziców i ich wychowawczych umiejętności instytucje i osoby, z uwagi na ich specyfikę, a w przypadku osób charakter aktywności zawodowej, realizują w pewnej mierze proponowane formy pracy i współpracy z rodziną. Trzeba jednak podkreślić, że każda z tych instytucji działa zwykle odrębnie, wykonując konkretne, specyficzne dla niej zadania, współpracuje z rodziną w określonym stanie jej położenia i najczęściej wtedy, gdy funkcjonowanie rodziny jest już widocznie zaburzone, pojawiają się znaczne trudności. A dziś potrzeba pracy nie w pojedynkę, ale w zespole, działań systemowych, skoordynowanych, opartych na szybkim przepływie informacji, a nadto wyprzedzających sytuacje problemowe.

Opracowanie i realizacja programu uwzględniającego zaproponowane wyżej obszary działania i tematy wymaga powołania osób, które przyjęłyby rolę inicjatorów i koordynatorów konkretnych działań realizujących współpracę z instytucjami

ukierunkowanymi na wspieranie rodzin. Wiodącą rolę w tym zakresie może odegrać szkoła i jej grono pedagogiczne, które na co dzień ma kontakt z dzieckiem oraz jego rodzicami. Dodać należy, że profesjonalizm nauczycieli i wychowawców, ich przygotowanie i doświadczenie zawodowe ułatwia im ocenę sytuacji i potrzeb w zakresie stanu wychowawczego funkcjonowania rodzin uczniów, pozwalając na skonstruowanie propozycji programu pracy z rodzicami, określenie miejsca działania i dobór specjalistów. Istotne jest też rozpowszechnianie informacji wśród rodziców o realizacji takiego programu, o formach, z których można skorzystać, instytucjach, do których można się udać dla pozyskania wsparcia. To też wydaje się być niezbyt skomplikowane, a wielce pożądane zadanie dla pracowników szkoły¹⁸.

Proponowana oferta programowa nie spotka się zapewne z aplauzem ze strony wszystkich rodziców, jednakże nawet niewielka na początek grupa uczestników odczuwająca i wyrażająca swoje zadowolenie jest sposobem na pozyskanie kolejnych, a w konsekwencji poprawianie jakości wychowawczego funkcjonowania rodziny i jej wpływu na rozwój dziecka.

Rodzice muszą aktywnie i refleksyjnie włączyć się w proces wychowania swoich dzieci, ale trzeba im w tym pomóc. Jest to szczególnie ważne właśnie dziś, kiedy upowszechnia się pragmatyczny i konsumpcyjny styl życia, a płaszczem demokracji przykrywa się wszelkie relatywistyczne zachowania naruszające utrwalone zasady, normy, kanony życia społecznego, doprowadzając do dysharmonii i konfliktów nawet w takich środowiskach jak rodzina, któremu zwykle przypisywano przywiązanie do tradycji, wypracowanych zasad życia i współżycia ludzi, do wartości ogólnoludzkich.

Bibliografia

- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001.
- Brańpiel J., Matyjas B., Segiet K., *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Poznań 2019.
- Dyczewski L., *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin 1994.
- Frączek Z., *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów 2011.
- Frączek Z., *Wsparcie w rodzinie jako uwarunkowanie realizacji potencjału osobowościowego młodego człowieka*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 9.
- Frączek Z., *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny a zachowanie uczniów w środowisku szkolnym*, Rzeszów 2017.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996.

¹⁸ Szerzej o tym: Z. Frączek, *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny a zachowanie uczniów w środowisku szkolnym*, Rzeszów 2017, s. 332–339.

- Klasińska B., *Praktyka wychowania we współczesnej rodzinie – pedagogia innowacyjna (?)* [w:] *Wybrane problemy współczesnej rodziny*, red. A. Przygoda, Toruń 2017.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005.
- Moleszta A., *Rodzina w sytuacji zatrudnienia rodzica poza miejscem zatrudnienia*, „Paedagogia Christiana” 2015, 2/36.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Opozda D., *Świadomość wychowawcza rodziców* [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Białystok 2003.
- Seul-Michałowska S., *Wsparcie emocjonalne rodziców w rozwoju dziecka*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2.
- Szlendak, T., *Socjologia rodziny. Ewaluacja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012.
- Szlendak T., *Supermarketyzacja. Rodzina i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015.
- Twardzik A., *Jaka jesteś współczesna rodzino? Zróżnicowania – przemiany – zagrożenia* [w:] *Rodzina wobec globalnej zmiany cywilizacyjno-medialnej*, red. R. Brzezińska, Włocławek 2017.

Dr Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski

„Singel” jako styl życia we współczesnym społeczeństwie

Being a single person as a lifestyle in the contemporary society

Streszczenie

Spółczesność w swej istocie jest dynamiczna, ulega nieustannym przemianom wskutek rozwoju cywilizacji w szerokim rozumieniu tego słowa. Obecnie można więc mówić o głębokich przeobrażeniach np. w sferze społecznego podziału pracy (solidarność organiczna w rozumieniu Emile Durkheima, społeczeństwo usług), kultury (globalizacja, jej mediatyzacja) czy też stosunków społecznych (liberalizacja przejawiająca się m.in. we wzroście podmiotowości jednostki czy też w pluralizmie wartości). Niewątpliwie zmiany te wpływają na rodzinę. Wyraźnej deprecjacji ulega małżeństwo jako tradycyjna forma życia rodzinnego na rzecz kohabitacji, tj. związków nieformalnych czy też życia w pojedynkę. Problematyce wyborów co do form życia rodzinnego, przed jakimi „stawiana jest” obecnie jednostka, poświęcono wstępną część artykułu. W kolejnej zdefiniowano pojęcie „singel”, przyjmując uniwersalne wyznaczniki: stan cywilny (wolny); aspekt społeczny (brak bliskich intymnych związków); płaszczyzna osobista (subiektywne postrzeganie własnej osoby jako żyjącej w pojedynkę – prowadzenie jednoosobowego gospodarstwa domowego). Przedstawiono najbardziej adekwatne do obecnych realiów życia społecznego klasyfikacje osób żyjących w pojedynkę proponowane przez znawców owej problematyki, wskazano na pozytywne i negatywne aspekty tego stylu życia w świetle wyników badań. W artykule tym podjęto ponadto próbę charakterystyki stylu życia w pojedynkę, wykorzystując uzyskane wyniki badań w kontekście jego komponentów wskazywanych w literaturze przedmiotu. Warto zaznaczyć, iż niewłaściwe byłoby generalizowanie wniosków wysuniętych z analizy uzyskanych wyników z uwagi na wielkość badanej grupy (N = 110), chociaż można je traktować jako przyczynek do badań.

Słowa kluczowe: zmiany społeczno-kulturowe, małżeństwo, kohabitacja, singel, styl życia.

Abstract

Society in its essence is dynamic and it undergoes constant transformations as a result to development of civilisation in broad definition of this expression. Currently, one can thus say about deep changes concerning, for example, social division of labour (organic solidarity of Emile Durkheim, service society), culture (globalization and wide dissemination of media) or social relations (liberalisation affecting the increase of human subjectivity and values pluralism). Undoubtedly, those transformations influence family. Marriage as a traditional form of family life is being depreciated, as opposed to cohabitation- non formal relationship or single life. The introductory part is dedicated to forms of family life, which human is “made to choose from”. In the next part, the author defined the notion of “single person” by adopting universal determinants: marital status (single); social aspect (lack of close intimate relationship), personal area (subjective perception of one’s self as a person living alone- running single household). The author presented classifications of single people, created

by experts in this topic, which are the most adequate to current reality of social life. The text shows positive and negative aspects of living alone, in the light of scientific research. The article seeks to characterize lifestyle of a single person and its components, based on obtained research results. It is worth to point, that it would be inappropriate to generalize the conclusions drew on the basis of analysis of obtained results, as the study group included $N = 110$ people. Nevertheless, the research may be the cause for further observations.

Keywords: social and cultural transformations, marriage, cohabitation, single, lifestyle.

Zmiany społeczno-kulturowe a jednostka wobec zróżnicowanych form życia rodzinnego – zagadnienia wprowadzające

Spółczeństwo, co jest oczywiste, jest w swej naturze tworem dynamicznym. Ulega nieustannym przemianom, które wpływają na rodziny jako podstawową komórkę społeczną, jak też nie pozostają bez znaczenia dla jednostek funkcjonujących w różnych obszarach życia społecznego, np. w rodzinie, w kręgach sąsiedzkich czy towarzyskich lub w społeczności lokalnej. Zmianie, wskutek nieuchronnego rozwoju cywilizacji, ulegają siły wytwórcze, społeczny podział pracy, stosunki społeczne, sposoby komunikacji międzyludzkiej, formy życia rodzinnego, oczekiwania społeczne co do realizacji przez jednostkę takiego, a nie innego wzorca kulturowego, np. homo economicusa czy homo creatora itp.

Za jedną z sił napędowych dynamizujących społeczeństwo należy uznać nowe technologie, czego wymiernym wykładnikiem na gruncie teorii socjologicznych jest chociażby aktualna do dnia dzisiejszego i adekwatna do współczesnej rzeczywistości koncepcja Daniela Bella społeczeństwa preindustrialnego, industrialnego i postindustrialnego jako konkretnych faz rozwojowych wyraźnie wyodrębnionych na podstawie powyższego kryterium¹. W chwili obecnej chyba jak nigdy dotychczas można mówić o intensyfikacji technologizacji życia społecznego, co niewątpliwie realizuje się za pośrednictwem rozwoju nauk ścisłych, począwszy np. od matematyki poprzez informatykę, a na robotyce z mechatroniką skończywszy. Rozwój techniki przekłada się zarówno na funkcjonowanie społeczeństwa w ujęciu globalnym, czy też in concreto, jak też pojedynczych jednostek. Trudno nie wspomnieć tu o koncepcji globalnej wioski Marshalla McLuhanna, zmianach w społecznym podziale pracy prowadzącym do modyfikacji świadomości społecznej od solidarności mechanicznej na rzecz solidarności organicznej, używając terminologii Emile Durkheima (opartej nie na działaniu prawa jako sile, a na liberalizacji stosunków społecznych, konieczności wzajemnej kooperacji w drodze umów), aż po ułatwione życie codzienne jednostek dysponujących z racji wprowadzania nowych czy też coraz doskonalszych urządzeń nieporównywalnym,

¹ D. Bell, *Coming of Post – Industrial Society, A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973.

z poprzednimi okresami (przynajmniej potencjalnie), większym budżetem czasu wolnego, co staje się ponadto podstawą do szerszego katalogu alternatyw w zakresie dokonywanych przez nią wyborów w zróżnicowanych obszarach, w jakich funkcjonuje (praca, czas wolny, aspiracje rodzinne)². Życie w „globalnej wiosce” prowadzi do kształtowania się paralelnie społeczeństwa: informacyjnego w sferze realnej rzeczywistości, tzw. sieci, tj. wirtualnego, stworzonego przez człowieka jako swoista hiperrzeczywistość. W tym pierwszym to już nie sama wiedza, a informacja posiadana przez wysokiej klasy specjalistów staje się źródłem statusu społecznego jednostki³.

W tym drugim, w rozumieniu M. Castellsa, każdy użytkownik Internetu jest za jego pośrednictwem, poprzez nadawanie i odbiór komunikatów o konkretnej treści, kreatorem nie tylko samego siebie, ale również owej wirtualnej pseudorzeczywistości⁴. Czynimy to coraz częściej, za pośrednictwem zróżnicowanych komunikatorów, już nie tylko komputera, laptopa, ale również telefonów komórkowych, smartfonów, tabletów. Konieczne tu jest wskazanie na pozytywne i negatywne aspekty funkcjonowania jednostki w „społeczeństwie sieci”, istotne z perspektywy podjętego w niniejszym artykule tematu. Na te pierwsze składają się m.in. ich aterytorialność i czasowość, co niewątpliwie stanowi dla użytkowników Internetu ułatwienie przejawiające się w możliwości przekraczania barier w owych obszarach, jeśli chodzi o podtrzymywanie kontaktów już istniejących, czy też nawiązywanie nowych. Uwzględnienie natomiast tych drugich, tj. negatywnych, wymaga wskazania w pierwszej kolejności na potencjalną ich anonimowość (ukrywanie czy zmiana tożsamości) i wynikającą z tego niczym nieskrępowaną wolność w zakresie emitowanych treści (niebezpieczeństwo stalkingu, hejtu) czy też w sferze dbałości o jakość interakcji (w każdej chwili można przycisnąć przycisk delete, niespodziewanie wyeliminować kogoś z kręgu znajomych poprzez np. zablokowanie konta). Ponadto wygodniej jest usiąść w mieszkaniu przy laptopie czy gdziekolwiek indziej ze smartfonem w ręku, wysłać krótkie komunikaty wzbogacane w swej treści emotikonami, aniżeli zorganizować się, wygospodarować czas, wyjść z domu, spotkać się „face to face”, co wymaga ponadto uważności względem partnera interakcji, a nie jest to bynajmniej niezbędnym wymogiem interaktywnego porozumiewania się w sieci (ważny jest emitowany komunikat, wprowadzenie swojej osoby w „obieg” za pośrednictwem postów i tzw. lajkowania przez ich odbiorców. W konsekwencji czego coraz częściej mówimy, a coraz rzadziej rozmawiamy, coraz częściej zwłaszcza przedstawiciele młodego pokolenia mają

² M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka. Wybór tekstów*, Warszawa 2004, s. 330; G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004, s. 137.

³ K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*, Kraków 2002; S. Czaja, *Informacja jako podstawa wdrażania zrównoważonego rozwoju* [w:] *Obszary badań nad trwałym i zrównoważonym rozwojem*, pr. zbior., red. B. Poskrobko, Białystok–Tallin 2007, s. 293–311.

⁴ M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2010.

problem w funkcjonowaniu w świecie rzeczywistym, w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów interpersonalnych „face to face”, nie mówiąc już o kształtowaniu bliskich intymnych więzi⁵. Z jednej strony istnienie „społeczeństwa sieci” można rozpatrywać w kategorii cywilizacyjnego dobrodziejstwa dla osób nie tylko żyjących w pojedynkę, aktywizujących się w określonych celach na portalach internetowych, np. rozwijających zainteresowania, poszerzających swoje horyzonty poznawcze, podtrzymujących kontakty towarzyskie, czy też poznających nowe osoby, przenosząc niekiedy kontakty wirtualne na grunt realnej rzeczywistości, poznających sympatię, a nawet partnera/partnerkę. Z drugiej zaś można by to rozpatrywać w kategorii porażki w skali tak jednostkowej – w kontekście doznawania poczucia osamotnienia (pomimo przejawianej aktywności np. bycie niezauważonym), a niekiedy nawet osaczenia w tłumie (hejt), jak też globalnej – zubożenia jakości kontaktów interpersonalnych.

W literaturze przedmiotu wskazuje się również na to, iż stajemy się społeczeństwem konsumpcyjnym, odbiegającym od tradycyjnych wartości, takich jak miłość, przyjaźń, rodzina, funkcjonującym na bazie konsumpcji dóbr i usług, co – jak pisze Jean Boudillard – jest obecnie wyznacznikiem statusu społecznego jednostki⁶. Coraz częściej współczesna jednostka w dążeniach do osiągnięcia owego prestiżu zatracza się w pogoni za pieniądzem, nie dostrzegając wyższych wartości o nieprzemijającym charakterze, takich jak: drugi człowiek, miłość, przyjaźń, spokój stanowiący podstawę homeostazy wewnętrznej (zdrowia psychicznego i fizycznego).

Wysoki poziom wykształcenia, znajomość języków obcych, kreatywność to potencjalny gwarant dobrze płatnej pracy. Jednakże dla niektórych, pomimo spełnienia powyższych wymogów, stanowi to mit dystynktywny dla polskiej transformacji ustrojowej, o czym świadczy krystalizowanie się w społeczeństwie polskim tzw. „pokolenia nie” (młodych wykształconych, zawiedzionych ludzi zatrudnianych na tzw. umowach śmieciowych, deprecjonujących pracę jako wartość – traktujących ją instrumentalnie i przejściowo, ceniących wolność, niezależność)⁷. Obecnie niektórzy młodzi ludzie chcą za pośrednictwem posiadania takich, a nie innych zasobów finansowych nie tylko zaistnieć zgodnie z zasadą „mieć i być”, ale również wieść życie w pojedynkę pełne wrażeń, przygód – z nastawieniem na funkcjonowanie jako „singel”. Jedni z nich uznają ów stan za trwały, inni za przejściowy. Jednakże wyniki badań przeprowadzone przez Pentor wskazują na realizację przez osoby

⁵ A. Górka, V. Huryn, *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Warszawa 2007; B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2008, s. 112–116; M.J. Zajączkowska, *Rola mediacji wśród sposobów rozwiązywania konfliktów małżeńskich i rodzinnych* [w:] „*Kocha się raz?*”: *Miłość w relacjach partnerskich i rodzinnych*, pr. zbior., red. W. Muszyński, Toruń 2009, s. 359–369.

⁶ J. Boudillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.

⁷ A. Sowa, *Młodzi Polacy podliczają państwo i głośno mówią „nie”*, *Polityka*, 21 listopad 2017, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1728302,1,mlodzi-polacy-podliczaja-panstwo-i-glosno-mowia-nie.read>

żyjące w pojedynkę częściej tego drugiego scenariusza, co wiąże się z upływem czasu i postępującym z roku na rok procesem starzenia się jednostki⁸. Niektórzy spośród nich nieświadomie odkładają decyzję o funkcjonowaniu w jakimkolwiek związku, można by tu więc mówić, używając terminologii psychologicznej, o zjawisku prokrastynacji w sferze życia rodzinnego⁹, co jest uwarunkowane dorastaniem do dorosłości lub mówiąc inaczej, opóźnianiem dorosłości. Augustyn Bańka analizuje owe zjawisko wprawdzie w kontekście realizacji przez młodego człowieka kariery zawodowej – pisze o nieśpieszności przejawiającej się w powstrzymywaniu się od podejmowania decyzji, a więc bezdecyzyjności ujmowanej, jak wskazuje ów autor na gruncie współczesnej psychologii, jako „decyzyjna prokrastynacja”¹⁰. Jednakże merytorycznie zasadne wydaje się odniesienie tego do obszaru życia rodzinnego jednostki we współczesnym społeczeństwie. Owa bezdecyzyjność rozpatrywana przez niego jako prokrastynacja stanowi swoisty mechanizm samoregulacji tożsamości człowieka mający na celu niwelowanie potencjalnych stresów stanowiących konsekwencję dokonywania przez niego niewłaściwych wyborów prowadzących nieuchronnie do doznawania poczucia porażki¹¹.

Wynika to m.in., zdaniem A. Bańki, z braku wyrazistych markerów dojrzałości, co tłumaczy się nieadekwatnością perspektyw stwarzanych młodym ludziom przez państwo jako organizację społeczeństwa globalnego do aspiracji rozwojowych jednostki i ambicji podyktowanych koniecznością realizacji wzoru kulturowego w domniemaniu homo creatora¹². Warto nadmienić przy tym, iż etiologii owej prokrastynacji należy upatrywać według niego w osobowości; uwarunkowaniach środowiskowych (np. bieda, nadmiar opinii); poznawczym funkcjonowaniu jednostki w otoczeniu¹³. W nieco innym kontekście o opóźnianiu dorosłości, przejawiającym się właśnie m.in. w pasywności młodych ludzi w sferze przyjmowania na siebie ról rodzinnych, pisze antropolog kulturowy Elżbieta Dubas powołująca się w swych rozważaniach na J. Wojciechowską¹⁴. Według tej pierwszej autorki

⁸ E. Wilk, *Polska epidemia samotności*, Polityka, 8 luty 2019, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1549069,1,polska-epidemia-samotnosci.read>

⁹ M. Stępień, E. Topolewska, *Style tożsamości w ujęciu Berzonsky’ego a prokrastynacja* [w:] *Młoda psychologia*, red. E. Topolewska, E. Skinina, E. Skrzek, t. 2, Warszawa 2014, s. 145–159, https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Style_tozsamosci_w_ujeciu-MS-ET.pdf

¹⁰ A. Bańka, *Bezdecyzyjność kariery jako psychospołeczny wzór tranzykcji do dorosłości. Konstrukcja i charakterystyka psychometryczna skali decyzyjności kariery*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal”, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, s. 306; http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2014_PDF_2/14-KA-BANKA_str_305-318.pdf

¹¹ Tamże, s. 306.

¹² Tamże, s. 305.

¹³ Tamże, s. 306.

¹⁴ E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1, s. 9–21; J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości – zagrożenia rozwoju* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.J. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 53–56.

jest to uwarunkowane dychotomią pomiędzy rolą człowieka dorosłego (można tu mówić o istnieniu w świadomości społecznej tradycyjnych wyznaczników dorosłości) a wielością wyzwań cywilizacyjnych i wyborów, przed jakimi stoi młody człowiek – zróżnicowanych jak nigdy dotąd w społeczeństwie epoki ponowoczesnej dystynktywnych dla kultury prefiguratywnej deprecjonującej tradycyjne wartości i autorytety, a tym samym osłabiających pozycję osoby dorosłej w społeczeństwie¹⁵.

Przejawia się to zdaniem E. Dubas m.in. w tym, iż dorosłość z jednej strony jest niewątpliwie oczekiwana przez młodego człowieka, kojarzy się mu bowiem z niezależnością i samodzielnością, z drugiej zaś jest ona nieoczekiwana z perspektywy trudności z tego wynikających, co wzbudza u niego uzasadnione obawy przed wzięciem odpowiedzialności za własne życie¹⁶. Typowym tego przykładem są włoscy bamboccioni. Warto przy tym nadmienić, iż tendencja ta jest symptomatyczna obecnie w społeczeństwie polskim, ponieważ – jak wskazuje Ewa Wilk, powołując się na dane CBOS z 2019 r. – 59 proc. młodych Polaków do 34 roku życia to osoby niezamężne/nieżonate, przy czym 43 proc. spośród nich to w większości single funkcjonujący w gospodarstwie domowym wraz rodzicami¹⁷. Jeszcze inni spośród owych młodych osób oddają się karierze i dążą do kumulacji określonych zasobów finansowych nie tylko by „mieć i być”, ale także by być w ich posiadaniu na „tzw. start”, odkładają decyzję o zamążpójściu/ożenku na dalszy plan w swoim scenariuszu życiowym. Za optymalną sytuację należy uznać, iż mają już tzw. sympatię i realizują swój plan. Dowodzić tego mogą statystyki co do opóźniania wieku zawierania małżeństw, gdyż w państwach Unii Europejskiej wynosi on 30 lat (średnia arytmetyczna), w Polsce w 2013 r. w odniesieniu do mężczyzn 29 lat, kobiet 27 lat, zaś w 2018 r. odpowiednio: 30 lat i 29 lat¹⁸.

Może być też tak, że osoba ma partnera/partnerkę w związku nieformalnym, np. typu LAT (Living Apart Together), a więc z nim/nią nie zamieszkuje, a jedynie „doraźnie konsumuje związek”, ale ich drogi po jakimś czasie z różnych powodów się rozchodzą. Zygmunt Bauman pisał już w 1995 r. w związku z tym o miłości erotycznej i „strategii floatacji”¹⁹. Obecnie psychologowie, co podkreśla E. Wilk, wykorzystując wywiad przeprowadzony z Tomaszem Ochinoskim, określają to adekwatnie do zaistniałego status quo mianem „związków epizodycznych”²⁰.

¹⁵ E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości...*, s. 14.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ E. Wilk, *Polska epidemia samotności...*

¹⁸ *Mały rocznik statystyczny Polski*, GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Zakład Wydawnictw Statystycznych, red. H. Dmochowska, Warszawa 2016, s. 106; J. Stańczak, K. Stelmach, M. Urbanowicz, raport GUS: *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2016, s. 2; W. Skwarek (red. Bankier.pl), raport na podstawie danych statystycznych GUS: *9 wykresów o ślubach, rozwodach Polaków, które warto zobaczyć*, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/9-wykresow-o-slubach-i-rozwodach-Polakow-7716897.html>

¹⁹ Z. Bauman, *Moralność we dwoje [w:] Trudna ponowoczesność*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań 1995, s. 321.

²⁰ E. Wilk, *Polska epidemia samotności...*

Jeszcze inni spośród owych młodych ludzi realizujących wzór kulturowy homo creatora nie dysponują czasem na podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych, a tym bardziej na poszukiwanie partnera/partnerki. Gdy już osiągają pożądany status w sferze zawodowej, okazuje się, że ich szanse na rynku matrymonialnym zmniejszają się tym bardziej, im większe są ich wymagania stawiane potencjalnemu partnerowi/partnerce adekwatne względem statusu własnej osoby. Zjawisko to dotyczy częściej kobiet aniżeli mężczyzn (co wynika z innych nieco kryteriów doboru partnera przez przedstawicieli obojga płci, o czym pisze m.in. David Buss)²¹. Dotyczy to, jak wyjaśnia w swojej publikacji E. Wilk, częściej kobiet aniżeli mężczyzn, wskazując, iż co czwarta przedstawicielka płci pięknej o wysokim statusie w obszarze wykształcenia oraz w sferze materialnej żyje samotnie, oddając się bezgranicznie pracy, trwając w oczekiwaniu na tzw. „dobrą partię”²².

Potwierdzenia powyższych rozważań można doszukać się w rozważaniach znawców przedmiotu dotyczących społeczeństwa epoki ponowoczesnej, które charakteryzuje:

- kult indywidualizmu;
- konsumpcjonizm przejawiający się nie tylko w tym, o czym wzmiankuje J. Boudillard, ale ponadto w uprzedmiotowieniu relacji interpersonalnych, zgodnie z regułą maksymalnej użyteczności (jestem z kimś dopóki jest to dla mnie wygodne i mogę uzyskać w wyniku tego korzyści);
- dynamizm i labilność – nie ma nic pewnego, żyje się chwilą „tu i teraz” z nastawieniem na maksymalizację przyjemności;
- dominacja hiperrzeczywistości nad rzeczywistością²³.

Wynika z tego, iż do spłylenia jakości więzi społecznych przyczynia się nie tylko mediatyzacja kultury, a konkretnie powszechne stosowanie takich, a nie innych nośników komunikacji, ale też coraz częstsze, a może nagminne przyjmowanie przez jednostki w interakcjach konsumpcyjnej postawy względem drugiego człowieka – zgodnie z zasadą: „utrzymuję kontakty /jestem z kimś, dopóki, dopóty jest to dla mnie wygodne/opłacalne”²⁴. Świadczy to o istnieniu zjawiska, które można by określić egotyzacją życia społecznego, przejawiającą się w nastawieniu jednostki, funkcjonującej w różnych obszarach życia społecznego, wyłącznie na własne ego, czy nawet anomii w rozumieniu E. Durkheima (przejawiającej się m.in. w atrofii więzi społecznych)²⁵. Warto nadmienić, iż

²¹ D. Buss, *Ewolucja pożądania*, Gdańsk 2014, s. 41–80.

²² E. Wilk, *Polska epidemia samotności...*

²³ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 48; Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 24, 26, 88; J. Boudillard, *Symulakry i symulacja*, tłum. S. Królak, Warszawa 2005, s. 6, 7, 112; J. Boudillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury...*

²⁴ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło...* s. 48.

²⁵ G. Ritzer, *Klasyfikacja teorii socjologicznej...*, s. 136.

swego czasu wzmiankował już o tym Ferdynand Tonnis, pisząc o egoistycznych, kierujących się interesowną kalkulacją samotnych jednostkach, czy też na gruncie polskiej socjologii M. Ziółkowski wskazujący na zinstrumentalizowanie/utowarowanie stosunków międzyludzkich, a w psychologii J. Koziellecki, sygnalizując o prymitywnym indywidualizmie²⁶. Wyraźnie uwidaczniane jest to obecnie przez niektórych socjologów zajmujących się przemianami społeczeństwa polskiego analizowanymi w różnych kontekstach, powołujących się w swych rozważaniach na ich koncepcje²⁷. W obszarze stosunków rodzinnych wskazywali na to już w latach 90. XX w. znawcy problematyki, analizując uzyskane przez siebie wyniki badań w przedmiocie realnych, a nie formalnych przyczyn rozwodów, wskazując na chęć zdominowania partnera; przeświadczenie, iż w każdej chwili można się rozstać, po to by poprawić jakość swego życia lub zrekompenzować to prowadzeniem tzw. „podwójnego życia”, zawsze można mieć kochankę/kochanka²⁸. Nadmieniała o tym również Rita Grochocińska, pisząc o związkach dwojga ludzi w kategorii kontraktów emocjonalnych, z deprecjacją postaw partnerów ukierunkowaną na pielęgnowanie związku²⁹. Dowodzą tego również aktualne statystyki dotyczące przyczyn rozwodów w Polsce, w których za wiodącą przyczynę podaje się „różnicę charakterów lub osobowości” (42 proc. ogółu rozwodów), a w drugiej kolejności „niedochowanie wierności” (22 proc. ogółu rozwodów) rozumianej na gruncie orzecznictwa nie tylko w kontekście fizycznym, tj. seksualnym, ale również jako brak wzajemnej lojalności, uczciwości³⁰.

Zjawiskiem egotyżacji życia społecznego, czy ujmując je szerzej w kategorii konsumpcjonizmu w szerokim rozumieniu owego pojęcia, tj. w ujęciu Z. Baumann, można tłumaczyć dewaluację instytucji małżeństwa przejawiającą się m.in. w spadku liczby zawieranych małżeństw na przestrzeni lat z jednoczesnym wzrostem liczby związków kohabitacyjnych czy też intensyfikację zjawiska singlizmu. Statystyki w tym pierwszym obszarze, jeśli chodzi o zawieranie pierwszego małżeństwa dla obojga partnerów, przedstawiały się następująco: 1980 r. – 268,7 tys., 2000 r. – 182,7 tys., 2010 – 193,4 tys., 2018 – 152,6 tys. (dla

²⁶ F. Tonnis, *Wspólnota i stowarzyszenie – rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 1988; J. Koziellecki, *Spoleczeństwo transgresyjne. Szanse i ryzyko*, Warszawa 2004; M. Ziółkowski, *Utowarowanie życia społecznego a kapitały społeczne* [w:] *Kręgi integracji i tożsamości. Polska. Europa. Świat*, red. W. Wesółowski, J. Włodarek, Ogólnopolski XII Zjazd Socjologiczny, 15–18 września 2004, Warszawa 2005, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2005.

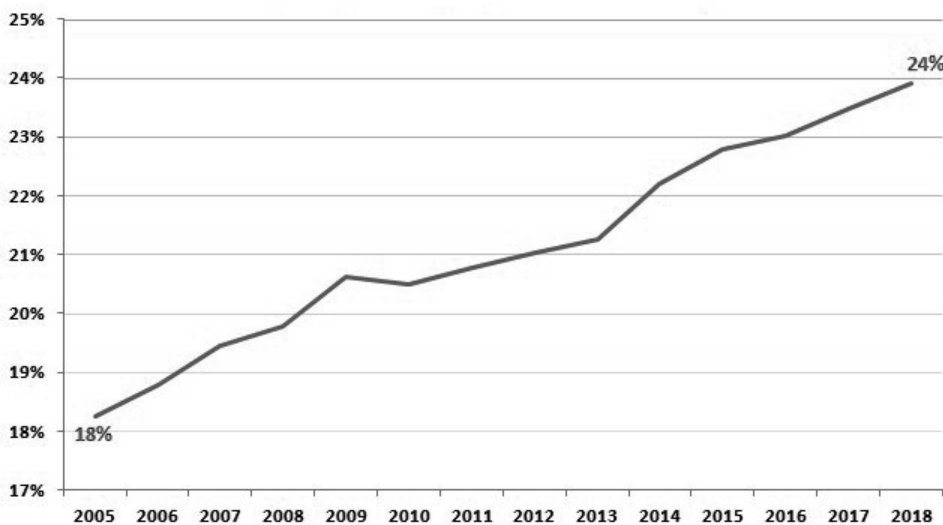
²⁷ P. Długosz, *Trauma wielkiej zmiany na Podkarpaciu*, Kraków 2007, s. 202, 204, 205.

²⁸ M. Kuciarska, G. Marciniak, J. Paradysz, *Rozpad małżeństw w Polsce – przyczyny i skutki*, GUS, Warszawa 1993.

²⁹ R. Grochocińska, *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Rozprawy i Monografie”, Gdańsk 1990.

³⁰ W. Skwarek, dz. cyt.

uzupełnienia owych danych: ogólna ich liczba w kolejnych z powyżej wskazanych lat wynosiła odpowiednio: 307,4 tys.; 211,2 tys.; 228,3 tys.; 192,9 tys.³¹. Jeśli chodzi o kohabitację, to w 2002 r. tylko 400 tys. Polaków żyło w tzw. wolnych związkach, w 2011 – już 650 tys., a w 2017 r. dotyczyło to 11 proc. Polaków³².



Wykres 1. Udział jednoosobowych gospodarstw domowych bez dzieci w łącznej liczbie gospodarstw domowych

Źródło: *Ile jest jednoosobowych gospodarstw domowych bez dzieci?*, <http://ciekaweliczby.pl/gospodarstwa-domowe/>

Z kolei jeśli chodzi o statystyki dotyczące zjawiska singlizmu w społeczeństwie polskim, warto przytoczyć wyniki w tym przedmiocie zaprezentowane w ramach badań „Pokolenie wyżu”, przeprowadzanych przez dziennik „Metro” w 2008 r., wśród osób w kategorii wiekowej 24–34 lata. Wskazują one, że osoby żyjące w pojedynkę w wyniku własnej subiektywnej decyzji stanowią 32 proc. męskiej populacji i 18 proc. żeńskiej³³. K. Lubiniecka w swoim artykule dotyczącym singli,

³¹ M. Gierniek-Piotrowska, A. Franecka, J. Stańczak, K. Stelmach, A. Znajewska, raport: *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin*, GUS, Warszawa 2019, s. 81–82.

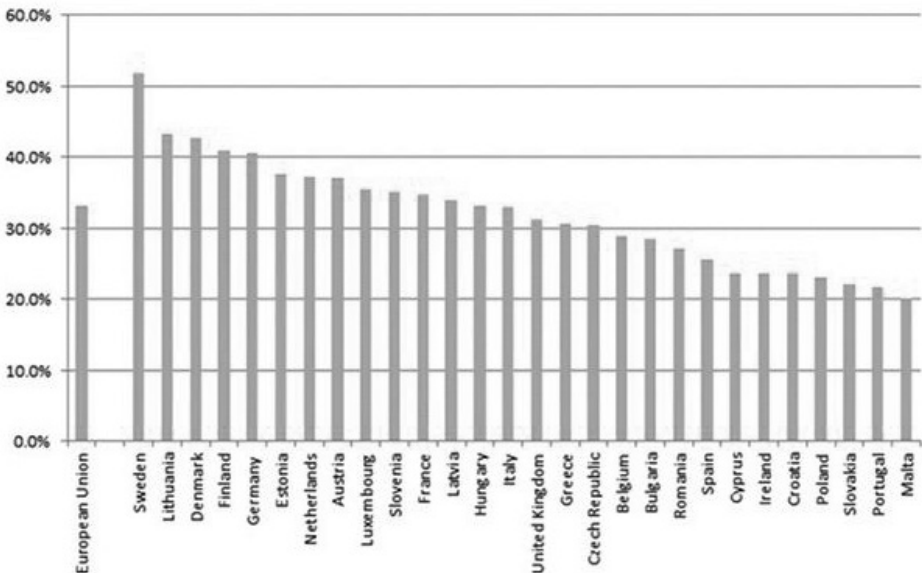
³² W. Skwarek, dz. cyt.; *Seksualność Polaków 2017 – wyniki raportu prof. Z. Izdebskiego*, <https://dimedie.eu/pl/wiedza/seksualnosc-polakow-2017-wyniki-raportu>; raport *Seksualność Polaków 2017 – nadal jesteśmy grzeczni i powściągliwi – (pełne wyniki)*; <https://mediarun.com/pl/marketing/seksualnosc-polakow-2017-nadal-jestesmy-grzeczni-powsciagliwi-pelne-wyniki.html>

³³ Wyniki badań „Pokolenie wyżu” przeprowadzanych przez dziennik „Metro” w 2008 r., buziak.pl/pl/singiel-w-statystykach

powołując się na statystyki GUS, wskazywała, iż single w wieku 25–40 lat stanowili w 2011 r. 7 mln osób³⁴.

Za wymierny wskaźnik owego zjawiska powszechnie uznaje się liczbę jednoosobowych gospodarstw domowych funkcjonujących w danym społeczeństwie. Wyczerpujące dane w tym obszarze stanowiące uzupełnienie powyżej przytoczonych statystyk zawierają wykresy 1 i 2.

Powyższe dane wskazują na systematyczny wzrost udziału gospodarstw jednoosobowych w społeczeństwie polskim począwszy od 2005 r. – wynosił on wówczas 18 proc. aż po rok 2018, w którym odsetek ów osiągnął 24 proc.



Wykres 2. Single – jednoosobowe gospodarstwa domowe bez dzieci – statystyki międzynarodowe (Eurostat)

Źródło: 1-osobowe gospodarstwa domowe w krajach Unii Europejskiej w 2016 r. (% ogółu gospodarstw domowych w danym kraju) (Eurostat), <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Samotniak-Szwedzi-Co-drugie-gospodarstwo-domowe-w-kraju-1-osobowe-7541444.html>

Na podstawie analizy wyników zaprezentowanych na wykresie 2 można stwierdzić, że zjawisko singlizmu wyraźnie zintensyfikowane jest w społeczeństwach państw powszechnie uznawanych za liberalne, np. skandynawskich. Można tu

³⁴ *Singielki mają gorzej od singli. Taka jest prawda*, wywiad K. Lubinieckiej z psychologiem Tomaszem Grzybem, Wyborcza.pl 15 marzec 2011, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,9252375,Singielki_maja_gorzej_od_singli_Taka_jest_prawda.html

mówić o życiu bez brania odpowiedzialności za drugiego człowieka. Związek nieformalny w każdej chwili, o ile nie ma dziecka, można zerwać, bez większych formalnych konsekwencji, a „singel” ma duże możliwości „życia własnym życiem i bycia wyłącznie za nie odpowiedzialnym”.

Singel jako styl życia

Dla komplementarnego odzwierciedlenia istoty omawianego zjawiska konieczne jest przytoczenie definicji, co do której istnieje zgodność w literaturze przedmiotu, że „singel oznacza osobę żyjącą w pojedynkę z własnego świadomego wyboru lub z przyczyn losowych. Należy zauważyć, że to określenie dotyczy osoby, której wyborem jest życie bez partnera, a nie osoby, która po prostu jest sama. Singlami mogą być zarówno panny i kawalerowie, jak i osoby rozwiedzione, owdowiałe czy przebywające w separacji, jeśli tylko nie żyją w trwałym związku”³⁵.

Można ponadto odwołać się do enumeratywnego przedstawienia przez Dominikę Ochnik zróżnicowanych ujęć owego pojęcia na gruncie literatury przedmiotu³⁶.

Warto ponadto wyraźnie zaznaczyć, iż w definiowaniu pojęcia „singel” za merytorycznie właściwe należy uznać uwzględnienie trzech zasadniczych jego komponentów rozpatrywanych iunctim, a mianowicie: stan cywilny – wolny (kawaler/panna, rozwiedziony/rozwódka, wdowiec/wdowa – kontekst prawny); brak bliskich intymnych związków, a więc w domniemaniu możliwość funkcjonowania jednostki w niesformalizowanych przelotnych i nieistotnych związkach (aspekt społeczny); subiektywne postrzeganie siebie jako kogoś, kto „żyje w pojedynkę” (płaszczyzna osobista)³⁷. Singiel, jak słusznie wskazuje Aldona Żurek, jest to „ktoś żyjący w pojedynkę, stanu wolnego, niepozostający w nieformalnych związkach hetero- lub homoseksualnych”³⁸. Autorka wyraźnie podkreśla, iż ewentualne związki miłoso-uczuciowe nie mogą mieć stałego charakteru. Niewystępowaniu trwałej więzi uczuciowej towarzyszy samodzielne zamieszkiwanie i prowadzenie gospodarstwa domowego³⁹.

³⁵ E. Pieprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa 2008, s. 15–16; J. Czernecka, *Wielkomięscy single*, Warszawa 2011, s. 51–55; P. Stein, *Być singlem – próba zrozumienia życia singli* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 143.

³⁶ D. Ochnik, *Znaczenie i problemy definicyjne pojęcia singiel w naukach społecznych*, „Studia Psychologiczne” 2012, t. 50, s. 63–74.

³⁷ Tamże, s. 63.

³⁸ A. Żurek, *Single – kategoria społeczna i styl życia*, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologica”, 51/2014, s. 41, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3yYhScm6_PoJ:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_8697/c/039_054_

³⁹ Tamże, s. 41.

Pojęcie „singel” można rozpatrywać również jako styl życia, tj. ogół praktyk życiowych obejmujących powtarzalne wzory działań, wartości, postawy, orientacje życiowe⁴⁰. Wówczas to, przypisując komuś prowadzenie stylu życia „singla”, należy uwzględnić jego życie codzienne (tj. samodzielne niezależne gospodarowanie); wyznawane przez niego wartości, determinujące (jak powszechnie wiadomo) przyjmowane przezeń postawy.

W literaturze przedmiotu mówi się ponadto o następujących elementach składających się na całokształt owego stylu życia: wolność, prywatność, samodzielność, osamotnienie/samotność, towarzyskość, zabawowość⁴¹.

Za zasadne należy uznać przytoczenie tu, adekwatnej do chwili obecnej i interesującej z poznawczego punktu widzenia, klasyfikacji singli zaproponowanej przez P. Steina (aczkolwiek z lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku), która obejmuje następujące kategorie osób: czasowi i z wyboru; trwali z wyboru; czasowi z konieczności; trwali z konieczności⁴². Pierwsza kategoria to osoby nigdy niezamężne/nieżonate czy też rozwiedzione, które nie szukają partnera, nastawione na własny rozwój, a małżeństwo nie jest ostatecznym celem w ich życiu. Drugą z powyżej wskazanych tworzą: księża, siostry, bracia zakonnicy – ich status wynika z dogmatów religijnych; rozwodnicy przyjmujący stanowisko, że z uwagi na swój status nie mogą ponownie wstąpić w związek małżeński oraz ci, którzy negują w swym światopoglądzie instytucję małżeństwa. Z kolei „single czasowi z konieczności” to tacy, którzy aktywnie poszukują „swojej drugiej połowy”, przy czym najczęściej są to młodzi dotychczas niezamężni/nieżonaci, osoby po czterdziestce, jak dotychczas niezainteresowane poszukiwaniem życiowego partnera, a w chwili osiągnięcia owego wieku wyrażające chęć funkcjonowania we wspólnocie rodzinnej i osoby rozwiedzione czy też owdowiałe, a także samotni rodzice. Ostatnią w powyższej typologii tworzą „single trwali z konieczności” – na ogół osoby starsze, które nigdy nie były żonate/zamężne, rozwodnicy, wdowcy, jak również osoby niepełnosprawne (deprecjonowane na „rynku matrymonialnym”), którym mimo aktywnych poszukiwań nie udało się znaleźć pierwszego, czy też kolejnego partnera, a życie w pojedynkę w mniejszym bądź większym stopniu akceptują na całe życie⁴³.

Jeśli chodzi o społeczeństwo polskie, najbardziej adekwatna wydaje się typologia singli J. Czerneckiej, która dokonała następującego ich zróżnicowania:

- bezkompromisowi – których mottem życiowym jest zasada „lepiej być samemu niż być jak i z byle kim” (osoby funkcjonujące wcześniej w nieudanych związkach czy też implementujące z najbliższego otoczenia negatywny model małżeństwa);

⁴⁰ Tamże, s. 44.

⁴¹ Tamże, s. 44–45.

⁴² P. Stein, *Być singlem – próba zrozumienia życia singli...*, s. 143.

⁴³ Tamże.

- szczęśliwi – nastawieni na karierę zawodową oraz rozwój pasji, zainteresowań, preferujący wolność, akceptujący życie w „samotności” i nieposiadający potrzeby bycia w trwałym związku, preferujący doraźne, krótkotrwałe znajomości;
- oswojeni – to osoby z długim „stażem” życia w pojedynkę, akceptujące w pełni ów stan rzeczy, dla których małżeństwo to stan „anormalny”;
- romantycy – to osoby na ogół po trzydziestce, dotychczas żyjące w pojedynkę czy też na chwilę obecną samotne, funkcjonujące wcześniej w nieudanych związkach – oczekujące i poszukujące swojej „drugiej połowy”;
- zranieni – używając języka potocznego, po przejściach, funkcjonujący w pojedynkę dlatego, iż nie są w stanie z racji przeżytej traumy już nikomu zaufać⁴⁴.

Ponadto warto zaznaczyć, że w mentalności społecznej, a także w mediach funkcjonuje swoisty stereotyp singla dystynktywny dla naszych czasów jako osoby względnie młodej, samotnej z wyboru, o wysokim poziomie wykształcenia, kreatywnej, nastawionej na rozwój kariery zawodowej, a także na rozwój własnych zainteresowań, czy też hobby, prowadzącej więc aktywny tryb życia, mającej (czy też nie) „przelotne”, tj. bez jakichkolwiek zobowiązań, kontakty seksualne z partnerami płci przeciwnej, co znajduje odzwierciedlenie w faktycznej rzeczywistości i potwierdza się na gruncie dotychczasowych wyników badań w tym obszarze. W obrębie tak ujmowanej owej kategorii społecznej wyróżnia się z kolei singli „aktywistów” – realizujących się w pracy i aktywnie spędzających czas wolny; „domatorów” – oddanych pracy i preferujących takie formy spędzania czasu wolnego, jak np. oglądanie programów TV, czytelnictwo książek, korzystanie z komputera/surfowanie w Internecie oraz spotkania towarzyskie w domu, tzw. domówki; imprezowiczów – oddanych pracy zawodowej i karierze, preferujących w czasie wolnym spotkania towarzyskie w klubach/pubach⁴⁵.

Życie w pojedynkę w perspektywie polskich realiów – przyczyny i wybrane aspekty

Na tle rozwoju historycznego społeczeństw można niemal od zawsze mówić o istnieniu takiej formy życia rodzinnego, jak funkcjonowanie w pojedynkę w roli starej panny czy starego kawalera, które to pojęcia o nieco pejoratywnym znaczeniu pociągały za sobą negatywne konsekwencje względem osoby, przejawiające się w doświadczeniu stygmatyzacji (pomijając niektóre kręgi społeczne, np. artystów czy ludzi nauki, dla których taka forma funkcjonowania stanowiła swoistą normę usankcjonowaną w ramach społecznej akceptacji), co obecnie ujmowane jest w kategorię „bycia singlem” i jest akceptowane w społeczeństwie.

⁴⁴ J. Czernecka, *Wielkomięscy single...*, s. 229–230.

⁴⁵ Tamże, s. 230–231.

Etiologię owego zjawiska na chwilę obecną można tłumaczyć wielorako – w zależności chociażby od konkretnego kontekstu przyjmowanego przez przedstawiciela danej dyscypliny naukowej. Inaczej będzie racjonalizował to socjolog, psycholog czy pedagog.

W kontekście socjologicznym za jeden z wyznaczników należałoby uznać czynniki natury globalnej – mediatyzacja kultury i proces globalizacji w tym obszarze – implementacji na grunt polskiego społeczeństwa wzorców kulturowych z Zachodu, przejawiającej się w preferowaniu konsumpcyjnego stylu życia, przyjmowaniu postawy życiowej opartej na idei „życia chwilą” z dążeniem do maksymalizacji przyjemności, pluralizmie wartości jako jednym z potencjalnych i realnych gwarantów wolności w sferze dokonywanych wyborów, bez większych konsekwencji z perspektywy opinii społecznej, w kontekście np. alienacji czy naznaczania.

Ponadto wynikać to może, jak już wyżej wspomniano, z egotyżacji życia społecznego – jednostka funkcjonuje z nastawieniem wyłącznie na własną osobę, co świadczyć może o anomii w rozumieniu E. Durkheima przejawiającej się w zaniku norm, atrofii więzi społecznych, co przekłada się m.in. na brak zainteresowania drugim człowiekiem. Za zasadne z merytorycznego punktu widzenia należałoby uznać stanowisko, że przyczyniła się do tego transformacja ustrojowa i nowe wymagania stawiane jednostce. W realnym socjalizmie jednostka stała przed koniecznością realizacji wzoru kulturowego „homo sovieticus” – osoby pasywnej, sterowanej przez władzę, która oddała swoją wolność w zamian za bezpieczeństwo socjalne. Wzorem kulturowym wyznaczonym przez nowy liberalny ustrój jest „homo creator”, tj. osoba wykształcona, kompetentna, aktywna, kreująca samą siebie i społeczeństwo i o zintensyfikowanym indywidualizmie⁴⁶. Można tu mówić ponadto o wyraźnej deprecjacji państwa opiekuńczego na rzecz społeczeństwa ryzyka w rozumieniu U. Becka, czego dowodzi istniejące zjawisko bezrobocia, rozwarstwienie społeczne w sferze majątkowej (obok elit finansowych funkcjonują kategorie społeczne dotknięte biedą i ubóstwem)⁴⁷. Z jednej strony więc życie w pojedynkę to konieczność, wynikająca z nastawienia się jednostki na karierę zawodową i samorealizację po to, by wykazać się w pracy (zjawisko wyścigu szczurów), bądź utrzymać dotychczas zajmowane stanowisko, a z drugiej strony może to być bezpośredni efekt takiej, a nie innej sytuacji finansowej – nie każdego stać na ślub, wesele i utrzymanie rodziny. Znajduje to potwierdzenie w literaturze przedmiotu⁴⁸.

⁴⁶ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

⁴⁷ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.

⁴⁸ A. Szwarc, *Zmiany stanu cywilnego we współczesnej Europie. Kierunek przemian oraz ich determinanty*, „Rozprawy Społeczne” 2017, t. 11, nr 3, s. 14–21, http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl/pdf/rs_3_2017__art_2.pdf; D. Ochnik, *Psychospoleczne konsekwencje bycia singlem u kobiet i mężczyzn*, rozprawa doktorska pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Eugenii Mandel, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiczny i Psychologiczny, Instytut Psychologii, Katowice 2016, s. 45, <http://www.sbc.org.pl/Content/233560/doktorat3714.pdf>

Z perspektywy psychologicznej racjonalizacja mogłaby być następująca – w chwili obecnej zmuszeni jesteśmy żyć bardzo szybko i w ciągłym stresie, co nie stanowi dogodnego podłoża dla budowania trwałych związków. Niektórzy spośród nas nie mają też czasu ani energii na poszukiwanie stałego partnera/partnerki.

Ponadto, jak wskazuje się obecnie na gruncie psychologii i o czym wzmiankuje również w mediach, w dobie konsumpcyjnego podejścia do drugiego człowieka, a tym samym depersonalizacji więzi społecznych i egotyżacji życia społecznego zdarza się, iż niektórzy mają obawy, a nawet doznają stanów lękowych przed wchodzeniem z kimś w bliskie (pomijając już intymne) relacje⁴⁹.

E. Wilk, opierając się na wywiadach z psychologami, pisze, że kiedyś człowiek bał się samotności, dziś boi się nie samotności, boi się relacji. Wymaga ona bowiem ryzyka, stanowczości, konsekwentnej decyzji, samoograniczenia się, przyjęcia współodpowiedzialności za drugiego człowieka, a co należy podkreślić, nie pozostaje w koherencji z życiem dla samego siebie przenikniętym na ogół konformizmem i przyzwyczajaniem do wygody.

Mając na uwadze psychologiczne podłoże życia w pojedynkę, należałoby je najprawdopodobniej rozpatrywać jako efekt negatywnych doświadczeń nabytych w trakcie dzieciństwa w rodzinie pochodzenia, w perspektywie implementacji w trakcie socjalizacji pierwotnej przez młodego człowieka postaw rodziców/małżonków/partnerów⁵⁰. Konsekwencją tego może być zaistnienie u jednostki dystansu czy obaw, jeśli chodzi o funkcjonowanie we wspólnocie rodzinnej, jedynej w swoim rodzaju, o bliskich, intymnych więziach.

Za ciekawe z poznawczego punktu widzenia należy uznać motywy, jakimi kierują się single, podejmując decyzję o życiu w pojedynkę. Ich opinie w tym przedmiocie wyraźnie różnicuje płeć⁵¹.

Mężczyźni kierują się w tym wolnością i niezależnością (52 proc.); pogorszeniem się sytuacji materialnej w momencie założenia rodziny (39 proc.); brakiem odpowiednich warunków mieszkaniowych; obawą przed nieudanym małżeństwem; czy też spowolnieniem kariery zawodowej. Z kolei kobiety „singielki” wymieniały w tym przedmiocie w pierwszej kolejności „obawę przed nieudanym związkiem” (62 proc.); pokrzyżowanie planów życiowych i spowolnienie kariery (47 proc.); w dalszej kolejności „wolność bez ograniczeń”⁵².

Powyżej wskazane rezultaty pozwalają wysunąć wniosek, iż zjawisko singli jest niewątpliwie konsekwencją egotyżacji życia społecznego, co uwarunkowane jest m.in. znaczącym wzrostem podmiotowości w społeczeństwach liberalnych epoki ponowoczesnej, a także zerwaniem dotychczasowej tradycji w szerokim

⁴⁹ E. Wilk, *Polska epidemia samotności...*

⁵⁰ J. Conway, *Dorose dzieci rozwiedzionych rodziców*, Warszawa 2010; J. Czernicka, *Wielkomięjscy single...*, s. 95.

⁵¹ buziak.pl/pl/singiel-w-statystykach

⁵² Tamże.

rozumieniu tego słowa, jak też potencjalną deprecjacją sytuacji materialnej w przypadku funkcjonowania już nie w pojedynkę, a we wspólnocie rodzinnej, co stanowi potwierdzenie przedstawionych rozważań w obszarze etiologii omawianego zjawiska.

Pozytywne i negatywne aspekty stylu życia w pojedynkę w świetle wyników badań

Styl życia „singla” jest, jak już wykazano, przedmiotem zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin, np. socjologów, psychologów podejmujących w tym obszarze nie tylko rozważania na gruncie czysto doktrynalnym, ale również realizujących badania, których przedmiot stanowią np. przyczyny i motywy takiego funkcjonowania, obrana forma życia, wzór, ale również pozytywne i negatywne aspekty funkcjonowania w pojedynkę, co wydaje się być interesujące z poznawczego punktu widzenia, a także użyteczne z perspektywy podjętego tematu.

Jako główną zaletę życia w pojedynkę badacze wymieniają możliwość kultywowania przez jednostkę w realnym życiu własnego indywidualizmu poprzez wskazywanie przez badanych na zagwarantowanie sobie, w jakimś stopniu, poczucia wolności, niezależności, pełnej swobody itp., a bezpośrednią niejako tego konsekwencją jest podejmowanie w pełni samodzielnych decyzji bez konsultowania się z partnerem/partnerką i wzajemnych ustępstw na drodze konsensusu, z poczuciem braku odpowiedzialności za drugiego człowieka, o czym wyraźnie pisze J. Czernecka⁵³. Za istotne w związku z tym należy uznać to, iż funkcjonowanie w pojedynkę wyklucza ryzyko ponoszenia psychicznych kosztów wynikających z emocjonalnego zaangażowania się jednostki w intymną relację, co częściej sugerują mężczyźni aniżeli przedstawicielki płci przeciwnej⁵⁴. Ponadto bycie singlem, w opiniach osób realizujących ów styl życia, stwarza niemal niczym nieograniczone możliwości dla rozwoju kariery zawodowej i samorealizacji rozpatrywanej chociażby w kontekście rozwoju własnych zainteresowań. Warto jeszcze zaznaczyć, iż realizacja tego stylu życia stanowi optymalne podłoże dla pełnej swobody, jeśli chodzi o preferowane formy spędzania czasu wolnego i podejmowane decyzje odnośnie kręgu towarzyskiego osób w owej sferze⁵⁵. Warto wyraźnie podkreślić, iż ta wolność

⁵³ J. Czernecka, *Wielkomięjscy single...* s. 110.

⁵⁴ E. Mandal, *Kobiecość i męskość – popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.

⁵⁵ K. Pulus, *Zalety i wady życia w pojedynkę w percepcji młodych dorosłych nieposiadających partnera życiowego* [w:] *Zalety i wady życia w rodzinie i poza nią*, red. A. Kotlarska-Michalska, „Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne”, t. XX, Poznań 2010, s. 62–63.

i swoboda jest przez niektórych cenioną wartością, jeśli chodzi o sferę seksualną – możliwość przelotnych romansów i wielość partnerów seksualnych⁵⁶. Niewątpliwą zaletą owego statusu jednostki w kontekście sytuacji rodzinnej jest samodzielność materialna i niezależność finansowa, częściej doceniana przez mężczyzn aniżeli kobiety, co można by tłumaczyć funkcjonowaniem jeszcze do dziś w mentalności społecznej w niektórych kręgach społecznych stereotypu patriarchy ponoszącego koszty pieniężne utrzymania żony/partnerki i wspólnoty rodzinnej⁵⁷. J. Czernecka wskazuje na jeszcze jeden pozytywny tego aspekt sugerujący pragmatyzm badanych, a mianowicie: single płci męskiej doceniają częściej niż kobiety poczucie odrębności i niezależności, jeśli chodzi o posiadanie własnego mieszkania, w którym czują się w pełni swobodnie, zaś singielki uznają za ważne to, iż nie muszą sprzątać w swoim własnym lokum po partnerze, a mężczyźni uważają z kolei, że robią to tylko wówczas, gdy uznają za słuszne⁵⁸.

Z kolei za najbardziej istotny mankament życia w pojedynkę, pociągający za sobą niejako dalsze konsekwencje, należy uznać wskazywany przez singli brak bliskości fizycznej i emocjonalnej (E.H. Erickson pisząc o dojrzałości do intymności, rozpatruje ową intymność jako zespolenie fizyczne, więź psychiczną, bliskość i wspólnotę)⁵⁹. Za merytorycznie zasadne wydaje się wysunięcie stwierdzenia, iż dalszą tego bezpośrednią konsekwencją stanowi (deklarowane przez te osoby) doświadczanie osamotnienia oraz brak poczucia bezpieczeństwa⁶⁰. To pierwsze przejawiać się może chociażby w sytuacjach codziennych powrotów do domu, podczas świąt, wakacji czy spotkań rodzinnych bądź towarzyskich, czy też dysponowania czasem wolnym, w którym to wedle norm zwyczajowo przyjętych w społeczeństwie jednostce na ogół towarzyszy osoba bliska, tj. partner/partnerka czy mąż /żona. To drugie z kolei niewątpliwie wiąże się z brakiem poczucia stabilizacji życiowej, które przynajmniej potencjalnie gwarantuje funkcjonowanie we wspólnocie rodzinnej, na której każdemu powinno zależeć po to, by czuć się komfortowo i w miarę pewnie.

Innym negatywnym aspektem wynikającym z obrania sobie drogi życiowej „singla”, niewątpliwie mniejszej wagi aniżeli powyżej wzmiankowane, jest, co sugeruje J. Czernecka, trudniejsza niż we wspólnocie rodzinnej organizacja życia codziennego wynikająca chociażby z podziału obowiązków przynależnych poszczególnym członkom rodziny, które osoba żyjąca w pojedynkę jest zmuszona realizować sama⁶¹. Omawiając niniejsze zagadnienie, należałoby wskazać na

⁵⁶ J. Czernecka, *Wielkomiejscy single...*, s. 215.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.

⁶⁰ D. Ochnik, *Psychospołeczne konsekwencje bycia singlem...*, s. 8–89.

⁶¹ J. Czernecka, *Wielkomiejscy single...*, s. 220.

wywieraną, być może nie zawsze, presję przez najbliższe otoczenie na osobę singla, aby znalazła partnera/partnerkę, przy czym częściej doświadczają tego kobiety, po przekroczeniu określonej granicy wieku mężczyźni⁶², z kolei ci ostatni, jak wskazują wyniki empirii, traktowani są w tym obszarze przez najbliższe otoczenie z dystansem, a nawet pobłażliwością⁶³.

Powyżej przytoczony bilans jest pozytywny z perspektywy pragmatycznego funkcjonowania jednostki, przeważają bowiem aspekty pozytywne nad negatywnymi. Jednakże uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że sytuacja ta ulega wyraźnej deprecjacji w momencie uzyskania przez singla statusu „osoby w jesieni życia”, tj. przejścia na emeryturę, co wiąże się niewątpliwie z mniejszą bądź większą alienacją społeczną i większym stopniem doświadczania nie tylko poczucia osamotnienia, ale i bezsilności wobec postępującego procesu starzenia się, dysfunkcji w sferze funkcjonowania organizmu i zaistnienia być może większej jak nigdy dotąd potrzeby wsparcia i opieki w chwilach trudnych ze strony bliskiej osoby, na którą można liczyć.

Styl życia „singla” – próba charakterystyki⁶⁴

Badania metodą sondażu diagnostycznego (technika: ankieta; narzędzie: kwestionariusz ankiety) przeprowadzono w wśród 110 mieszkańców województwa podkarpackiego w wieku 25–40 lat.

Charakterystyka badanej próby przedstawiała się następująco:

- większość, bo 65 proc. ogółu respondentów, stanowiły kobiety;
- dominowały osoby w kategorii wiekowej 25–28 lat (odpowiednio kategorii wiekowe: 25–28 lat: 35,0 proc.; 29–35 lat: 39,5 proc.; 36–40: 25,5 proc.);
- nie była ona zróżnicowana w kontekście miejsca zamieszkania (mieszkańcy miast – 45 proc. ogółu; osoby zamieszkujące tereny wiejskie – 55 proc. ogółu);
- badani charakteryzowali się względnie wysokim poziomem wykształcenia, gdyż absolwenci szkół średnich oraz wyższych stanowili 82 proc. wszystkich respondentów (wykształcenie średnie – 30,5 proc.; wyższe – 51,5 proc.);
- zdecydowaną większość ankietowanych, tj. 75 proc. ogółu, stanowili kawalerowie/panny (rozwodnicy – 13,5 proc; wdowcy/wdowy – 11 proc.);

⁶² Tamże, s. 195–200; K. Lubelska, *Życie singla*, Polityka 21 X 2006, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1503432,1,zycie-singla.read>; J. Czernecka, *Polski singiel: obraz w mediach a autowizerunek* [w:] *Stereotypy a rzeczywistość na przykładzie wybranych kategorii społecznych*, red. E. Malinowska, Łódź 2008, s. 110–137.

⁶³ J. Czernecka, *Wielkomięjsy single...*, s. 195–200.

⁶⁴ Zaprezentowane w niniejszej części artykułu wyniki badań – źródło: A. Dryś, *Singiel – nowy styl życia i jego uwarunkowania wśród młodych mieszkańców Podkarpacia*, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, promotor: dr Ewa Markowska-Gos, Rzeszów 2017.

- 95 proc. badanych to osoby o względnie wysokim statusie w kontekście sytuacji ekonomicznej (dobra – 57 proc.; przeciętna – 35 proc.; zła – 5 proc.);
- jeśli chodzi o strukturę rodziny pochodzenia, to 68,5 proc. ogółu respondentów wychowywanych było w rodzinie pełnej, co piąty w niepełnej (20 proc. ogółu), rozbitej – 7 proc., zrekonstruowanej – 4,5 proc.

Na wstępie uznano za zasadne przedstawienie uzyskanych rezultatów dotyczących opinii badanych w kwestii motywów zawierania małżeństw oraz rozwodów we współczesnym społeczeństwie.

Tabela 1. Motywy zawierania małżeństw we współczesnym społeczeństwie w opiniach singli, N = 110 (w proc.)

| Motywy zawierania małżeństw | N | % |
|---|----|------|
| Miłość | 98 | 89,1 |
| Zaspokojenie potrzeby bliskości | 79 | 71,8 |
| Chęć posiadania potomstwa | 34 | 30,9 |
| Poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji w sferze życia psychicznego | 28 | 25,4 |
| Bezpieczeństwo finansowe | 16 | 14,5 |
| Tradycja | 4 | 3,6 |
| Naciski rodziny | 2 | 1,8 |
| Uniezależnienie się od rodziców | 6 | 5,4 |
| Spełnienie powołania życiowego | 31 | 28,2 |
| Uproszczenia w załatwianiu spraw urzędowych | 2 | 1,8 |
| Większa zdolność kredytowa | 4 | 3,6 |

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Najczęściej wskazywane przez badanych motywy zawierania małżeństw w społeczeństwie polskim to: „miłość” (89,1 proc.), „zaspokojenie poczucia bliskości” (71,8 proc.), „chęć posiadania potomstwa” (30,9 proc.). Warto zaznaczyć, że co czwarty respondent wyraził opinię, iż jednostki nawiązują ów stosunek prawny po to, by zapewnić sobie „poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji w sferze życia psychicznego” (25,4 proc. ogółu), natomiast za ciekawą poznawczo należy uznać kategorię odpowiedzi „spełnienie powołania życiowego” wskazywaną przez 28,2 proc. ankietowanych.

Tabela 2. Przyczyny rozwodów w opiniach badanych singli, N = 110 (w proc.)

| Przyczyny rozwodów | N | % |
|---|----------|----------|
| Zdrada | 68 | 61,8 |
| Niezgodność charakterów | 36 | 32,7 |
| Trudności wychowawcze | 19 | 17,3 |
| Nałogi | 49 | 44,5 |
| Choroba współmałżonka/dziecka | 4 | 3,6 |
| Kłótnie, których źródłem jest konieczność realizacji codziennych obowiązków | 12 | 10,9 |
| Nieporozumienia w kontaktach z rodziną współmałżonka | 18 | 16,4 |
| Trudności finansowe | 24 | 21,8 |
| Niedobory w budżecie czasu wolnego wspólnie spędzanego przez małżonków | 11 | 10,0 |
| Brak wspólnych zainteresowań | 15 | 13,6 |
| Rozbieżność potrzeb/oczekiwań seksualnych | 4 | 3,6 |
| Nuda, przyzwyczajenie, rutyna | 6 | 5,4 |
| Brak poczucia wolności | 13 | 11,8 |
| Zazdrość o partnera/partnerkę | 7 | 6,4 |
| Rozczarowanie osobą partnera/partnerki | 5 | 4,5 |
| Wygasanie miłości | 23 | 20,9 |

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Za najczęstszą przyczynę rozwodów ankietowani uznawali zdradę (61,8 proc. ogółu), w drugiej kolejności „nałogi” (44,5 proc. ogółu), w trzeciej zaś „niezgodność charakterów” (32,7 proc. ogółu).

Tabela 3. Powody życia w pojedynkę deklarowane przez ankietowanych, N = 110 (w proc.)

| Powody funkcjonowania jako singiel | N | % |
|---|----------|----------|
| Poczucie podmiotowości, niezależności | 84 | 76,4 |
| Lepsza sytuacja finansowa aniżeli kogoś, kto posiada własną rodzinę i ponosi z tego tytułu nakłady finansowe | 45 | 40,9 |
| Negatywny stosunek do instytucji małżeństwa | 25 | 22,7 |
| Niepowodzenia w poprzednich związkach | 56 | 50,9 |
| Niepowodzenia małżeńskie rodziców | 3 | 2,7 |
| Trudności w znalezieniu właściwego partnera życiowego | 66 | 60,0 |
| Samorealizacja w pracy zawodowej | 12 | 10,9 |
| Konieczność bycia dyspozycyjnym w pracy, częstych wyjazdów lub zmian miejsca zamieszkania wymaganych przez pracodawcę | 2 | 1,8 |
| Możliwość prowadzenia bogatego życia towarzyskiego | 7 | 6,3 |
| Niechęć do posiadania dziecka/dzieci | 11 | 10,0 |

*wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Za główny powód życia przez badanych w pojedynkę należy uznać „poczucie podmiotowości, niezależności” (76,4 proc.), następnie ankietowani wyrażali opinię, iż źródłem owego status quo są ich niespełnione oczekiwania wobec potencjalnej „drugiej połowy”, co odzwierciedla kategoria odpowiedzi „trudności w znalezieniu właściwego partnera życiowego”. Kolejną tego przyczyną to „niepowodzenia w poprzednich związkach”, wskazywana przez 50,9 proc. respondentów.

Warto zaznaczyć, że struktura rodziny pochodzenia nie różnicowała opinii ankietowanych w tym przedmiocie.

Wyznawane przez jednostkę wartości niewątpliwie preorientują jej zachowania, postawy, styl życia, w związku z tym uznano za zasadne przedstawienie uzyskanych wyników w tym przedmiocie w grupie badanych singli.

Tabela 4. Wartości wyznawane przez singli a płeć, N = 110 (w proc.)

| Wyznawane wartości | Kobiety | % | Mężczyźni | % | Ogółem | % |
|-------------------------------------|---------|------|-----------|------|---------|------|
| | N = 66 | | N = 44 | | N = 110 | |
| Miłość | 52 | 78,8 | 34 | 77,3 | 86 | 78,2 |
| Przyjaźń | 32 | 48,5 | 12 | 27,3 | 44 | 40,0 |
| Praca | 22 | 33,3 | 18 | 40,9 | 42 | 38,2 |
| Rodzina | 18 | 27,3 | 13 | 29,5 | 31 | 28,2 |
| Pieniądże | 34 | 51,5 | 24 | 54,5 | 58 | 52,7 |
| Wykształcenie | 19 | 28,8 | 5 | 11,4 | 24 | 21,8 |
| Kariera zawodowa | 6 | 9,1 | 8 | 18,2 | 14 | 12,7 |
| Życie pełne wrażeń, przyjemności | - | - | 14 | 31,8 | 14 | 12,7 |
| Wiara | 3 | 4,5 | - | - | 3 | 2,7 |

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 4 wynika, że najczęściej ankietowani wyrażali opinię, iż to „miłość” jest cenioną przez nich wartością (78,2 proc. ogółu), w drugiej kolejności 52,7 proc. respondentów uznało, że są to „pieniądze”, w trzeciej kolejności zbliżony odsetek badanych stwierdził, iż ceni sobie „przyjaźń” i „pracę” (odpowiednio: 40 proc.; 38,2 proc.). Warto ponadto zaznaczyć, iż płeć nie różnicuje owych opinii w kwestii takich wartości, jak: „miłość” (kobiety – 78,8, mężczyźni – 77,3), „rodzina” (respondentki – 27,3; respondenci – 29,5) czy „pieniądze” (ankietowane – 51,5; ankietowani – 54,5). Natomiast kobiety częściej aniżeli mężczyźni ceniły sobie „przyjaźń” (odpowiednio: 48,5 proc.; 27,3 proc. czy też „wykształcenie” (odpowiednio: 28,8 proc.; 11,4 proc.). Z kolei respondenci częściej aniżeli respondentki przywiązywali większą wagę w życiu do „pracy zawodowej” (odpowiednio: 18,2 proc.; 9,1 proc.) oraz „życia pełnego przyjemności, wrażeń” (odpowiednio: żadna z kobiet; 31,8 proc. mężczyzn).

Powszechnie przyjmuje się, tak w literaturze przedmiotu, jak też w mediach, że praca ma niebagatelne znaczenie w życiu singli, gdyż nie tylko stanowi źródło

utrzymania, czy też wykładnik statusu społecznego, ale również, a może przede wszystkim, służy samorealizacji. Wśród 110 badanych 88 ankietowanych, tj. 80 proc. ogółu, to osoby aktywne w tym obszarze. Źródło utrzymania pozostałych respondentów to: zasiłki (8 osób – 36 proc. z N = 22); „praca na czarno” (6 osób – 27,2 proc. z N = 22); zasoby finansowe pozyskiwane od rodziny (4 osoby – 18,1 proc.); alimenty (3 osoby – 13,4 proc.); jeden respondent nie udzielił odpowiedzi.

Tabela 5. Znaczenie pracy w życiu badanych singli w świetle ich opinii, N = 88 (tytu ankietowanych to osoby aktywne zawodowo)

| Znaczenie pracy | N | % |
|---|----|------|
| Finanse | 62 | 70,4 |
| Kariera – możliwość osiągnięcia wysokiej pozycji w sferze zawodowej | 8 | 9,1 |
| Samorealizacja | 9 | 10,2 |
| Rozwój zainteresowań/hobby | 7 | 7,9 |
| Chęć poznania nowych osób | 2 | 2,3 |
| Razem | 88 | |

Jeżeli chodzi o znaczenie pracy w życiu badanych singli, to zdecydowana ich większość wyraziła opinię, iż stanowi ona źródło pozyskiwania środków finansowych (70,4 proc. ogółu). Ponadto tylko co dziesiąty respondent uznał, że dzięki aktywności zawodowej samorealizuje się (10,2 proc. ogółu), natomiast dla nieco mniejszego odsetka respondentów stanowi ona optymalne podłoże do rozwoju kariery zawodowej (9,1 proc.). Za istotne należy uznać, że aktywność zawodowa stwarza niektórym badanym możliwości w zakresie rozwoju zainteresowań/hobby (7,9 proc.).

Wydaje się oczywiste, że single, z powodu prowadzonego stylu życia, dysponują o wiele większym budżetem czasu wolnego aniżeli osoby mające własne rodziny z racji chociażby wynikających z tego przynależnych im obowiązków. Wszyscy ankietowani odpowiedzieli, że dysponują czasem wolnym.

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 6 wynika, iż najbardziej preferowaną przez badanych singli formą spędzania czasu wolnego są spotkania ze znajomymi (64,5 proc. ogółu), następnie odwiedzanie pubów, klubów, dyskotek (39,1 proc. ogółu). Można zatem mówić o zintensyfikowanym życiu towarzyskim owej kategorii osób. Niemal co trzeci ankietowany poświęca swój wolny czas rodzinie pochodzenia (30 proc. ogółu – „spotkania rodzinne”), 26,4 proc. ogółu respondentów jest aktywnych w owym czasie w Internecie, a co piąty dokonuje wówczas zakupów (20 proc.). Mężczyźni częściej aniżeli kobiety „udzielają się towarzysko” („spotkania ze znajomymi” – odpowiednio: 84,1 proc.; 51,5 proc.; „kluby, puby, dyskoteki” – odpowiednio: 52,3 proc.; 30,3 proc.; „nawiązywanie nowych znajomości” – odpowiednio: 20,4 proc., 6,1 proc.; „flirtowanie” – odpowiednio: 29,5

proc.; 12,1 proc.). Ankietowane z kolei częściej niż ankietowani poświęcają swój czas wolny rodzinie pochodzenia (odpowiednio: 34,8 proc.; 22,7 proc.).

Tabela 6. Preferowane przez respondentów formy spędzania czasu wolnego, N = 110 (proc.)

| Formy spędzania wolnego czasu | Kobiety | % | Mężczyźni | % | Ogółem | % |
|--|---------|------|-----------|------|---------|------|
| | N = 66 | | N = 44 | | N = 110 | |
| Spotkania rodzinne | 23 | 34,8 | 10 | 22,7 | 33 | 30,0 |
| Spotkania ze znajomymi | 34 | 51,5 | 37 | 84,1 | 70 | 64,5 |
| Kino, teatr, muzeum | 16 | 24,2 | 11 | 25,0 | 27 | 24,5 |
| Puby, kluby, dyskoteki | 20 | 30,3 | 23 | 52,3 | 43 | 39,1 |
| Poszerzanie zainteresowań | 1 | 1,5 | - | - | 1 | 0,9 |
| Nawiązywanie nowych znajomości | 4 | 6,1 | 9 | 20,4 | 13 | 11,8 |
| Flirtowanie | 8 | 12,1 | 13 | 29,5 | 21 | 19,1 |
| Robienie zakupów | 18 | 27,3 | 4 | 9,1 | 22 | 20,0 |
| Samotne spędzanie czasu w „zaczyszu domowym” | 6 | 9,1 | 1 | 2,3 | 7 | 6,4 |
| Surfowanie w Internecie | 17 | 25,7 | 12 | 27,3 | 29 | 26,4 |
| Uczestnictwo w spotkaniach religijnych | 2 | 3,0 | - | - | 2 | 1,8 |

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Uczestnictwo singli w czasie wolnym w kulturze przedstawia się następująco: najczęściej słuchają muzyki (40,9 proc.); w drugiej kolejności zadeklarowali, że „czytają książki” (26,4 proc.), w trzeciej zaś wskazywali na kategorię odpowiedzi „film, kino, teatr” (16,4 proc.); zob. tabela 7.

Tabela 7. Wybrane aspekty uczestnictwa ankietowanych w kulturze, N = 110 (w proc.)

| Uczestnictwo w kulturze | N | % |
|-------------------------|-----|-------|
| Muzyka | 45 | 40,9 |
| Czytelnictwo książek | 29 | 26,4 |
| Czytelnictwo czasopism | 6 | 5,4 |
| Film, kino, teatr | 18 | 16,4 |
| Podróże | 12 | 10,9 |
| Razem | 110 | 100,0 |

Kolejne zagadnienie istotne z perspektywy podjętego tematu to kontakty singli z rodziną pochodzenia – 103 osoby (93,6 proc. ogółu) wyraziły opinię, że je podtrzymuje. Uzupełnienie uzyskanych rezultatów w tym przedmiocie stanowią wyniki zaprezentowane w poniższych tabelach.

Z analizy danych zawartych w tabeli 8 wynika, że najczęstszym motywem, jakim kierują się respondenci, jeśli chodzi o podtrzymywanie kontaktów z rodziną, jest „głęboka więź emocjonalna” (58,2 proc. ogółu badanych). W drugiej kolejności

badani stwierdzili, iż wynika to z „poczucia obowiązku” (28,1 proc.), w trzeciej zaś motywuje ich do tego „możliwość uzyskania gratyfikacji finansowej” (12,6 proc.).

Tabela 8. Motywy utrzymywania przez singli kontaktów z rodziną pochodzenia, N = 103 (w proc.) (tytu ankietowanych wyraziło opinię, iż je utrzymuje)

| Motywy utrzymywania kontaktów z rodziną pochodzenia | N | % |
|---|----|------|
| Głęboka więź emocjonalna | 60 | 58,2 |
| Poczucie osamotnienia | 15 | 14,5 |
| Trudna sytuacja zdrowotna rodzica/rodziców | 13 | 12,6 |
| Poczucie obowiązku | 29 | 28,1 |
| Jedna z form wypełnienia czasu wolnego | 6 | 5,8 |
| Możliwość uzyskania gratyfikacji finansowej | 13 | 12,6 |
| Inna odpowiedź | 6 | 5,8 |

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Tabela 9. Częstotliwość kontaktów singli z rodziną, N = 103 (w proc.) (tytu ankietowanych wyraziło opinię, iż utrzymuje kontakty z rodziną pochodzenia)

| Częstotliwość kontaktów z rodziną pochodzenia | N | % |
|---|-----|-------|
| Codziennie | 37 | 35,9 |
| Kilka razy w tygodniu | 23 | 22,3 |
| W weekendy | 20 | 19,4 |
| Kilka razy w miesiącu | 22 | 21,4 |
| Rzadziej niż raz w miesiącu | 1 | 1,0 |
| Razem | 103 | 100,0 |

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Analiza danych przedstawionych w tabeli 9 wykazuje, że zdecydowana większość ankietowanych utrzymuje regularnie kontakty z rodziną, tj. 77,6 proc. ogółu (odpowiednio: „codziennie” – 35,9 proc.; „kilka razy w tygodniu” – 22,3 proc.; „w weekendy” – 19,4 proc.).

Kontakty towarzyskie to istotny komponent życia każdej jednostki, a w szczególności jeśli chodzi o społeczne funkcjonowanie singli.

Na pytanie: „czy posiada Pan/i grono znajomych?” – 101 osób (91,8 proc. ogółu) udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Wskazywane motywy to: „wykorzystanie wolnego czasu w gronie innych osób” (47,6 proc. z N = 101, tj. 48 osób); „wspólne rozwijanie zainteresowań” (23,7 proc. z N = 101, tj. 24 osoby); „potrzeba rozmowy z drugą osobą” (22,8 proc. z N = 101, tj. 23 osoby), 5,9 proc. z N = 101 – brak odpowiedzi.

Jeśli chodzi o częstotliwość owych kontaktów to w pierwszej kolejności, co wydaje się być zrozumiałe, wskazywali oni na kategorię odpowiedzi: „w weekendy / kilka razy w miesiącu” (54,4 proc. z N = 101); w drugiej na „kilka razy

w tygodniu” (17,8 proc. z N = 101); w następnej zaś stwierdzali, iż odbywa się to „codziennie” (10,9 proc. z N = 101 – 11 osób). Tylko 17 osób wyraziło opinię, że ma to miejsce „rzadziej niż raz w miesiącu” (9 ankietowanych, tj. 8,9 proc. z N = 101) lub „incydentalnie” (8 respondentów – 7,9 proc. z N = 101).

Tabela 10. Sposoby nawiązywania przez badanych singli kontaktów towarzyskich, N = 110 (w proc.)

| Sposoby nawiązywania kontaktów towarzyskich | N | % |
|---|-----|-------|
| Za pośrednictwem rodziny | 12 | 10,9 |
| Za pośrednictwem znajomych | 44 | 40,0 |
| W klubach, pubach, dyskotekach | 37 | 33,6 |
| Podczas spotkań z osobami o podobnych zainteresowaniach | 7 | 6,4 |
| Poprzez Internet | 10 | 9,1 |
| Razem | 110 | 100,0 |

Mając zaś na uwadze preferencje ankietowanych w zakresie sposobów nawiązywania kontaktów towarzyskich, to wyniki w zamieszczone w tabeli 10 wskazują, iż badani najczęściej czynią to „za pośrednictwem znajomych” (40 proc. ogółu), natomiast co trzeci respondent nawiązuje znajomości „w klubach, pubach, dyskotekach” (33,6 proc. ogółu). Ponadto zbliżony odsetek ankietowanych stwierdził, że zawiera znajomości za pośrednictwem rodziny (10,9 proc. ogółu), czy też poprzez Internet (9,1 proc. ogółu).

Tabela 11. Pozycja badanych singli z perspektywy kontaktów towarzyskich, N = 110 (w proc.)

| Postrzeganie samego siebie w kontaktach z innymi | N | % |
|--|-----|-------|
| Jestem tzw. „duszą towarzystwa” | 43 | 39,1 |
| Mam poczucie uczestnictwa w grupie | 45 | 40,9 |
| Jestem indywidualistą, typem samotnika | 22 | 20,0 |
| Razem | 110 | 100,0 |

Rozkład procentowy opinii badanych na temat zajmowanej pozycji w kręgu towarzyskim (co można uznać w jakimś stopniu za subiektywne) pokazuje, że w badanej grupie dominowały osoby niemające większych problemów w kontaktach interpersonalnych (80 proc. ogółu), gdyż 39,1 proc. ogółu respondentów wskazało na kategorię odpowiedzi „jestem duszą towarzystwa”, a 40,9 proc. wszystkich badanych wyraziło opinię „mam poczucie uczestnictwa w grupie”.

Warto zaznaczyć, że w celu uzupełnienia uzyskanych wyników, jeśli chodzi o sferę życia towarzyskiego respondentów, skierowano do nich pytanie dotyczące

korzystania przez nich z portali randkowych, na które 36 osób (32,7 proc. ogółu) udzieliło odpowiedzi twierdzącej.

Ich preferencje w tym obszarze przedstawiają się następująco: portal Badoo – 41,7 proc. (15 osób); Sympatia.pl – 25 proc. (9 osób); e-Darling – 22,3 proc. (8 osób); Be2 – 2,7 proc. (1 ankietowany); 3 osoby brak odpowiedzi.

Deklarowane przez nich motywy aktywności w Internecie to: „znalezienie drugiej połówki” (55,6 proc. z N = 36); „dla rozrywki” (19,4 proc. z N = 36), „chęć poszerzenia grona znajomych” (13,8 proc. z N = 36); „możliwość rozmowy” (11,2 proc. z N = 36).

Ponadto jeśli chodzi o 24 użytkowników tych portali stanowiących 66,6 proc. spośród 36 osób podejmujących aktywność w tym obszarze owe kontakty wirtualne przełożyły się na realną rzeczywistość, tj. interakcje „face to face”.

Zasadne jest przedstawienie pozytywnych i negatywnych aspektów „życia w pojedynkę” według badanych (zob. tabele 12 i 13).

Tabela 12. Pozytywne aspekty „życia w pojedynkę” w opiniach respondentów a płeć, N = 110 (w proc.)

| Pozytywne aspekty życia w pojedynkę | Kobiety | % | Mężczyźni | % | Ogółem | % |
|---|---------|------|-----------|------|---------|------|
| | N = 66 | | N = 44 | | N = 110 | |
| | N | | N | | N | |
| Wolność, niezależność – pełna swoboda w podejmowaniu decyzji | 29 | 43,9 | 36 | 81,8 | 65 | 59,1 |
| Posiadanie dużej ilości wolnego czasu | 48 | 72,7 | 28 | 63,6 | 76 | 69,1 |
| Możliwość rozwijania w pełni swoich zainteresowań | 33 | 50,0 | 20 | 45,4 | 53 | 48,2 |
| Duże „zaplecze finansowe” | 8 | 12,2 | 18 | 40,9 | 26 | 23,6 |
| Posiadanie mniej obowiązków w porównaniu z osobami posiadającymi własną rodzinę | 8 | 12,2 | 4 | 6,1 | 12 | 10,9 |
| Rozwój kariery zawodowej | 15 | 22,7 | 9 | 20,4 | 24 | 21,8 |
| Zintensyfikowane życie towarzyskie | 12 | 18,2 | 10 | 22,7 | 22 | 20,0 |
| Brak odpowiedzialności za innych – małżonek, dzieci | 7 | 10,6 | 10 | 22,7 | 17 | 15,4 |
| Swoboda w sferze kontaktów seksualnych | 3 | 4,5 | 7 | 15,9 | 10 | 9,1 |

* żaden z respondentów nie wskazał na kategorię odpowiedzi inne, jakie

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Mężczyźni częściej aniżeli kobiety wskazywali na następujące pozytywne aspekty „życia w pojedynkę”: wolność (odpowiednio: 81,8 proc.; 43,9 proc.); „zaplecze finansowe” (odpowiednio: 40,9 proc.; 12,2 proc.); „brak odpowiedzialności za innych” (odpowiednio: 22,7 proc.; 10,6 proc.).

Tabela 13. Negatywne aspekty „życia w pojedynkę” w opiniach ankietowanych a wiek, N = 110 (w proc)

| Negatywne aspekty „życia w pojedynkę” | 25–30 lat N = 38 | | Powyżej 30–35 lat N = 44 | | Powyżej 35–40 lat N = 28 | | Ogółem N = 110 | |
|--|---------------------|------|-----------------------------|------|-----------------------------|------|-------------------|------|
| | | % | | % | | % | | % |
| Samotność | 34 | 89,5 | 29 | 65,9 | 23 | 82,1 | 86 | 78,2 |
| Poczucie osamotnienia | 22 | 57,9 | 25 | 56,8 | 14 | 50,0 | 61 | 55,4 |
| Intensyfikacja nie zawsze akceptowanych przez społeczeństwo nawyków | 8 | 21,0 | 14 | 31,8 | 4 | 14,3 | 26 | 23,6 |
| Nadmierna ilość obowiązków domowych wynikających z „życia w pojedynkę” | 26 | 68,4 | 5 | 11,4 | 14 | 50,0 | 45 | 40,9 |
| Inna odpowiedź – jaka? | 11 | 28,9 | 6 | 13,6 | 4 | 14,3 | 21 | 19,1 |

* 21 respondentów wskazało na kategorię odpowiedzi inna, jaka – „wymóg przez pracodawcę dyspozycyjności”, „niezaspokojenie potrzeb seksualnych”, „ograniczone kontakty towarzyskie, zbyt wąski krąg znajomych – wynikający z konieczności realizacji obowiązków zawodowych”

* wyniki nie sumują się do 100 proc. z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru

Z kolei płeć nie różnicowała opinii dotyczących negatywnych aspektów wynikających z prowadzenia stylu życia jako „singiel”. Można jedynie stwierdzić na podstawie powyższego zestawienia rezultatów, że respondenci najmłodszy wiekiem (25–30 lat) wskazywali częściej aniżeli pozostali na kategorię odpowiedzi „nadmierna ilość obowiązków domowych” (odpowiednio: 68,4 proc., 11,4 proc., 50 proc.).

Tabela 14. Aspiracje rodzinne ankietowanych a miejsce zamieszkania, N = 110 (w proc.)

| Aspiracje rodzinne | Miasto | % | Wieś | % | Ogółem | % |
|-------------------------------------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|
| | N = 50 | | N = 60 | | N = 110 | |
| Życie w małżeństwie/ kohabitacji | 9 | 18,0 | 60 | 100,0 | 69 | 62,8 |
| Pozostawanie singlem | 41 | 82,0 | - | - | 41 | 37,2 |
| Razem | 50 | 100,0 | 60 | 100,0 | 110 | 100,0 |

Na zakończenie skierowano do ankietowanych pytanie: czy w przyszłości zamierzają założyć rodzinę?, na co 62,8 proc. ogółu badanych udzieliło odpowiedzi twierdzącej (tj. 69 osób), zaś pozostałe 37,2 proc. wyraziło opinię, że zamierza nadal funkcjonować tak jak w chwili obecnej, tj. w pojedynkę (41 badanych). Zmienną niezależną wyraźnie różnicującą owe opinie było miejsce zamieszkania.

Interpretacja rezultatów zestawionych w tabeli 14 pokazuje, że zdecydowanie częściej single mieszkający na wsi aspirują do założenia rodziny i dotyczyło to wszystkich badanych zamieszkujących tereny wiejskie (100 proc.), a tylko 18 proc. mieszkańców miast.

Zakończenie

Za istotne z perspektywy funkcjonowania w społeczeństwie każdej jednostki należy uznać wyznawane przez nią wartości, a tym samym znaczenie, jakie przypisuje w swoim życiu m.in. rodzinie i pracy, czy też preferencje w zakresie form spędzania czasu wolnego, a także aktywność w sferze kontaktów interpersonalnych, które można by rozpatrywać *iunctim* w kategorii źródeł dobrostanu społecznego. Z kolei w przypadku życia w pojedynkę, kiedy to jednostka jest osobą wolną, niezależną na miarę obiektywnej sytuacji i subiektywnych możliwości nabiera to szczególnego znaczenia.

Jeśli chodzi o wyznawane przez respondentów wartości, to dla zdecydowanej większości ankietowanych priorytetowe znaczenie miała „miłość”, w drugiej kolejności dla połowy badanej grupy ważny był „pieniądz”, w trzeciej zaś przyjaźń, a następnie rodzina. Tylko co piąty badany przywiązywał istotną wagę do wykształcenia, a około co dziesiąty do kariery zawodowej lub „życia pełnego wrażeń, przyjemności”. Jeśli chodzi o znaczenie pracy w życiu aktywnych zawodowo singli, to w pierwszej kolejności (N = 88 spośród N = 110) wskazali oni na „poczucie niezależności, podmiotowości”, w drugiej zaś traktowana była ona przez nich, co wydaje się być oczywiste, w kategorii źródła pozyskiwania środków finansowych, co może świadczyć o instrumentalnym podejściu przez nich do pracy. Z jednej strony można to traktować jako przejaw monetaryzacji, a tym samym symptom społeczeństwa konsumpcyjnego, z drugiej w dobie społeczeństwa ryzyka wydaje się to być naturalne, w kontekście chociażby konieczności zaspokajania przez każdego (nie tylko) podstawowych potrzeb życiowych. Tylko co dziesiąta badana osoba żyjąca w pojedynkę realizuje się w pracy, a zbliżony nieco mniejszy od tego odsetek ankietowanych wskazał, iż stanowi ona dogodne podłoże dla rozwoju ich kariery zawodowej. Owe rezultaty nie są zgodne z dotychczas uzyskanymi wynikami zaprezentowanymi w literaturze przedmiotu, a także ze społecznym stereotypem singli jako tzw. karierowiczów czy właśnie realizujących się w tym obszarze.

Za istotny komponent stylu życia każdej jednostki, a zwłaszcza „singla” niezwiązanego więzią rodzinną i wynikającym z tego brakiem zobowiązań, należy uznać preferencje w zakresie spędzania czasu wolnego. Badani najczęściej wyrażali opinię, iż spotykają się wówczas ze znajomymi bądź oddają się zróżnicowanym zachowaniom ludycznym w klubach, pubach, dyskotekach, a mając na względzie anonimowość jednostki w zbiorowości przebywających w nich klientów

i liberalizację stosunków społecznych, nie trudno tu o nawiązanie nowych znajomości, których jakość ukazuje dopiero upływ czasu. Warto przy tym nadmienić, że to za pośrednictwem znajomych respondenci nawiązują najczęściej kontakty towarzyskie, a niektórzy spośród nich czynią to za pośrednictwem Internetu, przy czym większość spośród tych ostatnich przenosi owe znajomości na grunt realnej rzeczywistości, tj. spotkań „face to face”. Można domniemywać, że większość badanych singli nie ma problemów w sferze kontaktów interpersonalnych. Na 110 badanych 103 respondentów zadeklarowało, że utrzymuje kontakty z rodziną, przy czym większość z nich czyni to „dość często”, a mianowicie „codziennie” lub „kilka razy w tygodniu”. Zasadniczy tego powód, bo najczęściej wskazywany przez ankietowanych, to „istnienie silnej więzi emocjonalnej”, zdecydowanie rzadziej wynika to z poczucia obowiązku.

Takie, a nie inne preferencje, jeśli chodzi o czas wolny – spotkania ze znajomymi, odwiedzanie klubów, pubów, dyskotek, a także względnie częste kontakty badanych z rodziną, dowodzą tego, na co wskazują znawcy przedmiotu, że stanowią one dla singli swoistą kompensację stosunków społecznych, co optymalnie na ogół odbywa się u osób dorosłych w rodzinie własnej, o bliskich, intymnych, jedynych w swym rodzaju więziach i nie zawsze mających na tyle czasu z racji obowiązków względem najbliższych, jak ci żyjący w pojedynkę.

W literaturze przedmiotu, o czym wyżej wzmiankowano, wskazuje się m.in. na indywidualizm, wolność, niezależność, prywatność, a także samotność czy poczucie osamotnienia jako komponenty stylu życia „singla”. Przekłada się to na uzyskane i prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań.

Respondenci zapytani o pozytywne aspekty życia w pojedynkę wskazywali w pierwszej kolejności na „posiadanie dużej ilości czasu wolnego”; w drugiej na „wolność, niezależność, pełną swobodę w podejmowaniu decyzji”, w trzeciej na „możliwość rozwijania w pełni swoich zainteresowań”. Z kolei za negatywne uznali w zdecydowanej większości „samotność”, następnie „poczucie osamotnienia”, a nieco mniejszy odsetek wskazał ponadto na „nadmierną ilość obowiązków domowych wynikających z życia w pojedynkę”.

Warto zaznaczyć, że z uwagi na wielkość badanej grupy niewłaściwe byłoby uogólnianie powyższych wniosków, natomiast za zasadne należy uznać, że względu chociażby na intensyfikację zjawiska singlizmu w polskim społeczeństwie, a także postępującą liberalizację stosunków społecznych zwłaszcza w sferze życia rodzinnego (wzrost akceptacji dla kohabitacji, marsze LGTB i uczestnictwo w nich nie tylko samych zainteresowanych, ale i pozostałych, mając na względzie kryterium orientacji seksualnej niezależnie od płci, wieku, statusu rodzinnego itp.), kontynuowanie badań w tym przedmiocie i konfrontację uzyskanych wyników, co swego czasu uczyniła już J. Czernecka⁶⁵, z medialnym stereotypem singli, nie zawsze

⁶⁵ J. Czernecka, *Polski singiel: obraz w mediach...*, s. 110–137.

adekwatnym do realnego *status quo*, a niewątpliwie niepozostającym bez znaczenia dla społecznego odbioru owych osób, począwszy od rodziny, poprzez środowisko lokalne, na społeczeństwie *in genere* kończąc.

Bibliografia

- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Moralność we dwoje* [w:] *Trudna ponowoczesność*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań 1995.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000.
- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Bell D., *Coming of Post – Industrial Society, A Venture in Social Forecasting*, New York 1973.
- Boudillard J., *Spoleczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.
- Boudillard J., *Symulakry i symulacja*, tłum. S. Królak, Warszawa 2005.
- Buss D., *Ewolucja pożądania*, Gdańsk 2014.
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2010.
- Conway J., *Dorose dzieci rozwiedzionych rodziców*, Warszawa 2010.
- Czaja S., *Informacja jako podstawa wdrażania zrównoważonego rozwoju* [w:] *Obszary badań nad trwałym i zrównoważonym rozwojem*, pr. zbior., red. B. Poskrobko, Białystok–Tallin 2007.
- Czernecka J., *Polski singiel: obraz w mediach a autowizerunek* [w:] *Stereotypy a rzeczywistość na przykładzie wybranych kategorii społecznych*, red. E. Malinowska, Łódź 2008.
- Czernecka J., *Wielkomięscy single*, Warszawa 2011.
- Długosz P., *Trauma wielkiej zmiany na Podkarpaciu*, Kraków 2007.
- Dryś A., *Singiel – nowy styl życia i jego uwarunkowania wśród młodych mieszkańców Podkarpacia*, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, promotor: dr Ewa Markowska-Gos, Rzeszów 2017.
- Dubas E., *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1.
- Gierniek-Piotrowska M., Franecka A., Stańczak J., Stelmach K., Znajewska A., raport: *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin*, GUS, Warszawa 2019.
- Górska A., Huryn V., *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Warszawa 2007.
- Grochocińska R., *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Rozprawy i Monografie”, Gdańsk 1990.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2008.
- Kozielecki J., *Spoleczeństwo transgresyjne. Szanse i ryzyko*, Warszawa 2004.
- Krzysztofek K., Szczepański M.S., *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*, Kraków 2002.
- Kuciarska M., Marciniak G., Paradysz J., *Rozpad małżeństw w Polsce – przyczyny i skutki*, GUS, Warszawa 1993.
- Mały rocznik statystyczny Polski*, GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2016.
- Mandal E., *Kobiecość i męskość – popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka. Wybór tekstów*, Warszawa 2004.
- Ochnik D., *Znaczenie i problemy definicyjne pojęcia singiel w naukach społecznych*, „Studia Psychologiczne” 2012, t. 50.
- Pieprzycka E., *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa 2008.
- Pulus K., *Zalety i wady życia w pojedynkę w percepcji młodych dorosłych nieposiadających partnera życiowego* [w:] *Zalety i wady życia w rodzinie i poza nią*, red. A. Kotlarska-Michalska, „Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne”, t. XX, Poznań 2010.

- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004.
- Stańczak J., Stelmach K., Urbanowicz M., raport GUS: *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, GUS, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2016.
- Stein P., *Być singlem – próba zrozumienia życia singli* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P.M. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Tonnis F., *Wspólnota i stowarzyszenie – rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 1988.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.
- Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości – zagrożenia rozwoju* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.J. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Zajączkowska M.J., *Rola mediacji wśród sposobów rozwiązywania konfliktów małżeńskich i rodzinnych* [w:] *„Kocha się raz?”: miłość w relacjach partnerskich i rodzinnych*, pr. zbior., red. W. Muszyński, Toruń 2009.
- Ziółkowski M., *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne* [w:] *Kręgi integracji i tożsamości. Polska. Europa. Świat*, red. W. Wesolowski, J. Włodarek, Ogólnopolski XII Zjazd Socjologiczny, 15–18 września 2004, Warszawa 2005.

Netografia

- Bańka A., *Bezdecyzyjność kariery jako psychospołeczny wzór tranzykcji do dorosłości. Konstrukcja i charakterystyka psychometryczna skali decyzyjności kariery*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal”, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2014_PDF_2/14-KA-BANKA_str_305-318.pdf
- buziak.pl/pl/singiel-w-statystykach
- Lubelska K., *Życie singla*, „Polityka” 21 X 2006, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1503432,1,zycie-singla.read>
- Ochnik D., *Psychospołeczne konsekwencje bycia singlem u kobiet i mężczyzn*, rozprawa doktorska pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Eugenii Mandel, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiczny i Psychologiczny, Instytut Psychologii, Katowice 2016, <http://www.sbc.org.pl/Content/233560/doktorat3714.pdf>
- Seksualność Polaków 2017*, wyniki raportu prof. Z. Izdebskiego, <https://dimedica.eu/pl/wiedza/seksualnosc-polakow-2017-wyniki-raportu>
- Seksualność Polaków 2017 – nadal jesteśmy grzeczni i powściągliwi*, raport (pełne wyniki), <https://mediarun.com/pl/marketing/seksualnosc-polakow-2017-nadal-jestesmy-grzeczni-powsciagliwi-pelne-wyniki.html>
- Singielki mają gorzej od singli. Taka jest prawda*, wywiad K. Lubinieckiej z psychologiem Tomaszem Grzybem, [Wyborcza.pl](http://wyborcza.pl), 15 marzec 2011, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,9252375,Singielki_maja_gorzej_od_singli__Taka_jest_prawda.html
- Skware W. (red. Bankier.pl), raport na podstawie danych statystycznych GUS: *9 wykresów o ślubach, rozwodach Polaków, które warto zobaczyć*, <https://www.bankier.pl/wiadomosc/9-wykresow-o-slubach-i-rozwodach-Polakow-7716897.html>
- Sowa A., *Młodzi Polacy podliczają państwo i głośno mówią „nie”*, „Polityka”, 21 listopad 2017, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1728302,1,mlodzi-polacy-podliczaja-panstwo-i-glosno-mowia-nie.read>
- Stępień M., Topolewska E., *Styl tożsamości w ujęciu Berzonsky’ego a prokrastynacja* [w:] *Młoda psychologia*, red. E. Topolewska, E. Skinina, E. Skrzek, t. 2, Warszawa 2014, https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Style_tozsamosci_w_ujeciu-MS-ET.pdf

- Szwarc A., *Zmiany stanu cywilnego we współczesnej Europie. Kierunek przemian oraz jej determinanty*, „Rozprawy Społeczne” 2017, t. 11, nr 3, http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl/pdf/rs_3_2017__art__2.pdf
- Wilk E., *Polska epidemia samotności*, „Polityka”, 8 luty 2019, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1549069,1,polska-epidemia-samotnosci.read>
- Wyniki badań „Pokolenie wyżu” przeprowadzanych przez dziennik „Metro” w 2008 r., buziak.pl/pl/singiel-w-statystykach
- Żurek A., *Single – kategoria społeczna i styl życia*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica”, 51/2014, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3yYhScm6_PoJ:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_8697/c/039_054_

Dr Rebeca Soler Costa

University of Zaragoza

Pablo Lafarga Ostáriz

University of Zaragoza

School culture and school effectiveness: cooperation with environment as a leading way of learning

Kultura szkoły i efektywność szkoły: współpraca ze środowiskiem jako wiodący sposób uczenia się

Abstract

In any academic institution two action levels with regards to school organization can be found. On the one hand, the macro-political level basically concerned with educative legislation and how these rule educative institutions. On the other hand, the micro-political level concerning school priorities. Along this book chapter we will provide a research based on how the macro and the micro political levels should handle together. Hence, we will basically provide an updated theoretical framework focusing on the most relevant trends. Moreover, we will keep on with a deep analysis of how stakeholders and active agents promote and develop curricular prescriptions. Finally, we will analyze and discuss how far the implementation of educative principles contributes to enhance the students' interests and assumes their needs for a better teaching-learning process.

Keywords: school organization, national guidelines, educative legislation, macro and micro-political levels, teacher training.

Streszczenie

W każdej instytucji akademickiej można znaleźć dwa poziomy pracy nad organizacją szkoły. Jest to poziom makropolityki skupiony na legislacji edukacyjnej i jej wdrażaniu w instytucjach edukacyjnych, a także poziom mikropolityki i priorytetów szkolnych. W pracy zaprezentowano badania dotyczące współdziałania makro- i mikropolityki. Autorzy przedstawili zaktualizowane ramy teoretyczne dotyczące najistotniejszych trendów. Ponadto ukazano promocję i rozwój programów nauczania poprzez wykorzystanie interesariuszy i aktywistów. Przeprowadzono analizę i dyskusję dotyczącą implementacji zasad edukacyjnych przyczyniających się do rozszerzenia zainteresowań uczniów oraz realizowania ich potrzeb w procesie nauczania – uczenia się.

Słowa kluczowe: organizacja szkoły, wytyczne państwowe, legislacja edukacyjna, poziomy makro- i mikropolityki, szkolenie nauczycieli.

Nature and scope of School Organization: implementation of inclusive education guidelines in schools

A preliminary question we may rather ask ourselves may focus on what distinguishes integration from inclusion in educative institutions. Obviously, there are a set of scientific theories that, along with educative acts, contribute to introduce the new educative goals to be assumed in schools. However, before going further on the macro-political level of School Organization, we would little by little introduce key terms to later on based on the data analysis.

Theories that focused on the micro-political level suggest it will condition the development the institution undertakes. The school has a significant role for students to be able to learn suitably. In fact, students do not have to adapt to the system, but rather the system must adapt to them, offering the necessary human and material resources. It seems a difficult task to be implemented, especially considering the micro-political level assumed in each educative institution.

For this reason, with the legislative framework provided by the macro-political level (educative acts, stakeholders' actions, etc.) and the trends assumed in the micro-political level, schools have to be able to design and develop an educative function based on plurality and respect for all students, in short, to be able to offer them a quality education¹. More precisely, to assume and put into practice inclusive policies and pedagogical inclusive actions it is necessary to promote process of change and transformation that may start from an attitude change².

The key issue lies on the configuration of the micro-political level, beliefs and perceptions that school agents share. What issues differentiate school integration from inclusion? Basically, the term integration refers to the educational response that the school provides to students with special education needs.

Generally speaking, students with learning disabilities, mental disabilities, aggressive behavior, sensory impairments or physical disabilities. In fact, the use of the term *special education needs* often excludes other students, for example, those who were socially, culturally, economically disadvantaged, who had different ethnic backgrounds, etc.

A key aspect of inclusion is the individual and tailored attention provided to students with special education needs, whatever their situation is, and especially to those who are disadvantaged, regardless of their origin. This development undoubtedly represents a forward step in the treatment of students who are in social vulnerability.

¹ J. Cabero & M. Córdoba, *Educación inclusiva: la inclusión digital*, "Revista de Educación Inclusiva" 2009, 2(1), 61–77.

² M. López, *Ética y escuela pública: ¿Es posible una escuela sin exclusiones?* In Ipland et al., *La atención a la diversidad: diferentes miradas*, Huelva, Hergué, 13–53, 2008.

What changes can be introduced in inclusive schools to develop a truly inclusive inclusion to students with special education needs? What do stakeholders propose to face diversity? What values and attitudes must be shared to reach a genuine education? Firstly, it is essential to use adequate human resources, for example, teachers who really believe in the inclusion of students. They may also have received specific pedagogic training.

Secondly, the use of education materials tailored to the students' needs. Thirdly, the introduction of active methodology to offer students an active role. Fourthly, we must not forget the involvement of parents in their children's education processes, encouraging an active collaboration, supporting the teacher's work and offering advice. These assumptions for a deep development of inclusive education should be based on school consensus.

From the macro-political level the central government in Spain (the Ministry of Education, Culture and Sports³ located in Madrid) through their legislators create education acts. Then the Autonomous Communities, due to the education competences they have, adapt national Acts to the reality of each Community, following the national guidelines. Education inspectors, consultants, stakeholders, should share values, attitudes and common purposes. When this does not happen the resources to face diversity are ineffective.

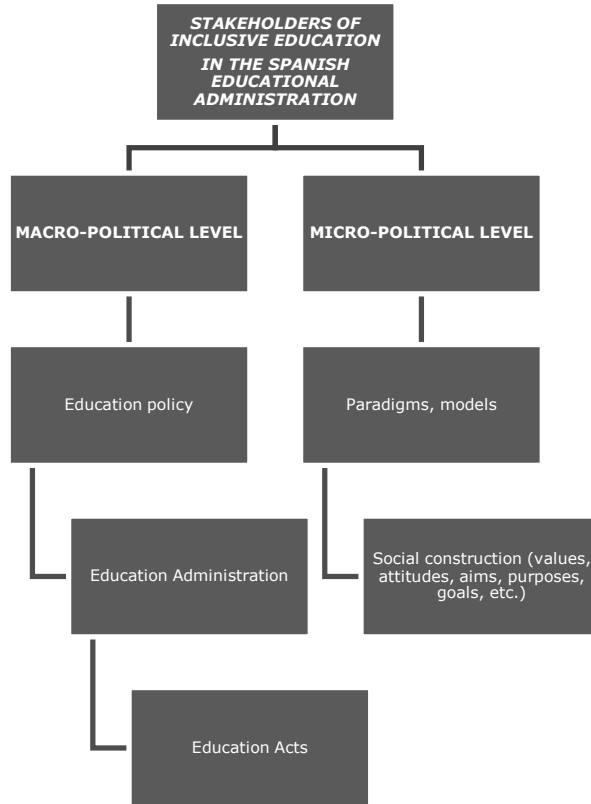
Legislative Acts implement specific measures and resources to develop inclusion but they are no longer developed at schools. The other way round, when the stakeholders focus on the achievement of those measures, students' learning highly improves. They are made legally through the adoption of autonomous curricula but lack any efficiency.

Generally speaking, the curricula developed in the different Autonomous Communities in Spain are those which the different Elementary and High Schools assume in their didactic projects. As they are prescribed by each Autonomous Administration, the teaching institutions must meet the principles, contents, methodology and assessment criteria stated in those regulations.

However, if the arguments exposed in those texts do not take into account the improvement of human and material resources provided to schools, teachers' efforts towards the development of inclusive education to face students' diversity will be fruitless. Particularly, we have to be able to work collaboratively.

On the other hand, the teacher's work in the classroom depends not only on his/her didactic performance, but also on the methodological line assumed by the school. If the teaching staff is not able to develop the principles, values and aims proposed by the stakeholders, if they do not share a common ground to develop their teaching-learning, teaching is not directed towards the same goal: to provide each student the support he/she requires.

³ <http://debateeducativo.mec.es/paginas/convocatorias.html> (Accessed: 17th November 2019).



Hence, how reality is developed? We cannot state that a real inclusive education is reached even though the legislative acts implement it. Most of the times what is prescribed by legislation is far from what schools need or what can be assumed in the institution. Moreover, there is another issue that has to be considered. Multiculturalism is one of the characteristics of our present-day society. As such, schools have a huge variety of students coming from very different countries. Thus, teachers need specific tools and resources.

Leading inclusive schools: evidence from the micro-political level

No doubt, the school, as an integral part of society, must face these new socio-educational demands. The need to provide each student with the attention he/she requires is a constant challenge for teachers. Diversity can be manifested in different orders: unflattering family situations for the student's personal balance, mental or physical disabilities or diseases, interests, preferences and learning rates, etc.

Roughly speaking, these factors differentiate students even though they belong to the same class group. In order to cope with this heterogeneity, teachers have to undertake specific methodological principles that are not always established by the stakeholders but need to be developed in the micro-political level as far as those in charge of education are not especially concerned with them.

For example, when a foreign student is schooled he/she has to share his/her values with his/her peers, his/her culture, interest, knowledge with the aim of getting integrated in the group. Even his/her abilities could be different from others. But it will be one of the teacher's tasks to try to encourage an appropriate social environment in the classroom.

If the school system does not know how to deal with these socio-educational demands, it can no longer provide quality in education. To make a proper inclusion in mainstream schools, curricular, pedagogical, didactic changes are required. This means that organisation changes must be generated in accordance with the real possibilities and current needs. When this does not happen, if there is not any suitable education management from the school, inclusion can become a special education subsystem that only shares certain organizational and space arrangements with the regular education⁴.

The measures of attention to diversity that the current legislation implements through different stakeholders (inspectors, education policy makers, school advisors, etc.) are meaningless if limited to fragmentary interventions both at the Elementary and High education levels.

The inclusion of students with specific educational support needs to be shared at school, in the shaping of the micro-political level. If it is only prescribed by the macro-political level and even not considered, schools are unprotected towards the new incoming students. Teachers should share common policy principles, goals to be addressed, and also methodological guidelines related to students' diversity.

Particularly, parents have to participate and support the educational process. Education policy should encourage this process of inclusion, not only as keywords that govern the legislation texts, but by providing human and material resources. Many schools need support from Administration, not only in terms of staff but also by considering external resources in order to support the teaching-learning processes.

To a greater or lesser point, schools are mainly characterised by a diverse education reality which is quite difficult to be assumed. They do not only need more material resources, but often human resources are not sufficient or the most adequate ones in such an increasingly diverse and multicultural environment as the current one.

⁴ E. Avramidis & B. Norwich, *Teacher's Attitudes toward Integration/Inclusion. A Review of the Literature*, "European Journal of Special Needs Education" 2000, 2(17), 129–148.

In this sense, schools have to undertake common principles to effectively manage the centre through a coherent and coordinated action of all members of the education community. This view must be shared by stakeholders to support education in each stage and contribute to make easier access to human and material resources.

The assumption of these common principles, values and attitudes is usually reached in schools to offer the education required by each student. However, even though sometimes they are stated in the legislative text and are orally extended by the stakeholders, they use to remain as perfect words, legitimized words teachers must use in their speeches⁵.

As an example of how stakeholders' indications are somehow reflected in official education documents we necessarily have to mention the School Educational Project. If designed appropriately and coherently on the basis of the schools' needs and the stakeholders' prescriptions, it will favour the development of an appropriate school inclusion.

The School Education Project is a document that shows how the school conceives education, what values, aims and structure it has and how education is developed. It is created in schools following the stakeholders' prescriptions. If the information reflected in this document were truly assumed in schools, we would state that the stakeholders' guidelines were efficient and functional at schools as far as they were developed.

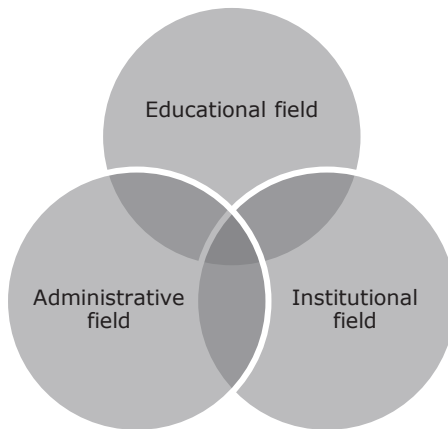
Unfortunately, this document does not always show the real development of the educational process. Even though the main aim of the guidelines stated by the stakeholders is to improve education, by offering the right answer to all students, the macro-political level is not always related to the micro-political level.

Note as an example about how this document shows a coherent development of the education assumed by the school staff, and prescribed by stakeholders, we should mention the three fields it focuses on:

- a) the educational field (how the school assumes the education process, what values, attitudes and purposes the school develops);
- b) the institutional field (school management, organization, resources, etc.);
- c) the administrative field (teachers, specialists in Therapeutic Pedagogy, number of students per class, timetable, etc.).

The norms to create this official document are stated by the legislation implemented by the stakeholders in the macro-political level. Furthermore, the development of this document has to deal with the micro-political level as it is going to be developed in a specific school.

⁵ R. López, *Bases conceptuales de la inclusión educativa*, Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 14, 2011.



First of all, if we focus on the educational field, we may pay attention to the school organization, cycle equipment, level staff, specific methodology, the assumption of common criteria for students' promotion, students' grouping, evaluation, etc.

Secondly, the institutional field is conditioned by the school external relationships (relationship with the Parents' Association, Administration, etc.) and the internal relationship in the school (government/management bodies, functions they assume, commissions, degrees of participation, etc.).

Third and finally, the administrative field related to school economic management, accountability, uses of space, mass-media rooms, etc. Human resources and interpersonal relationships (motivation, communication, and conflicts), regulation of coexistence, selection and promotion of teachers, etc. should never be overlooked. These aspects and the actions involved in education policy hinder the effective management of the school.

Discussions and conclusions

The school needs tools to support the actions of the educational community. The teacher that faces multiculturalism and students' diversity acts as a facilitator of the teaching-learning processes. Thus, the development of the educational practice starts from the requirements of prevention and the settlement of students' difficulties, understanding that both conditions must be implemented as soon as possible in the school environment. The attention to classroom diversity must be assumed in terms of cognitive abilities and in terms of cultural backgrounds.

It is therefore imperative to understand that differences and inequalities should be addressed through affirmative strategies, not by universal solutions within the framework of an inclusive school. This implies the assumption of the principles

of intercultural education in line with the growing multiculturalism and diversity that characterizes our society. These actions will favor citizenship education to let students acquire an integral education, a life-long learning process.

Roughly speaking, inclusive education should be built in an education community as a general action framework integrated by all agents involved in the education process. A cooperative endeavour of all education agents and every moment of the school life is essential. In order to achieve these aims, we should promote the students' interest in school work, by reinforcing the previous motivational processes.

Hence, it is also necessary to support the students' learning processes by seeking individual attention, without affecting the group dimension in the classroom work⁶. Similarly, it is advisable to keep an adequate environment to favour coexistence in the classroom and in the whole school as a prerequisite for the appropriate development of the school work. We do not have to forget that it is necessary to help to reduce school absenteeism and the subsequent students' failure. We should also strengthen cooperation with families, other neighborhood institutions and other social settings.

Therefore, inclusive education in school needs to establish links that extend and enhance the educational efforts beyond the school environment. Finally, it is also convenient to enhance the process of education innovation, further evaluation and investigation that should feed all innovative proposals.

Particularly, if schools contribute to the development of inclusive education, the existing measures to address students with specific education needs increase as long as the learning processes are based on their interests and this creates motivation in students. These principles not only sustain the so-called "inclusive school" but also favour integration and inclusion of disabled students.

In general terms, school is characterized by an incoming diversity and it is our task to train pre-service teachers suitably to assume the didactic processes successfully. It requires highly skilled and motivated professionals to be able to meet that diversity. The specific pedagogical processes must contribute to the creation of a social classroom environment where the student feels comfortable enough and motivated towards learning, thus the attitude will be positive towards learning.

In this sense, the stakeholders determine the most relevant aims, basic competences, contents, methodological principles and assessment criteria to be taught and reached at Elementary and High schools. As far as these are prescriptive, all schools nationwide must develop them. However, this lack of coherent development from the macro-political to the micro-political level keeps a handicap in the attention provided, especially to students with specific need of education support.

⁶ F.J. Hinojo, I. Aznar, M.P. Cáceres, J.M. Romero, *Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del mobile learning en el aula*, "Revista Electrónica Educare" 2019, 23(3), 1–17.

What could be stated as the main aim to be assumed? The main aim focuses on how to offer students the individualized attention they require to be able to develop their cognitive and social skills. The schools, on the other hand, set their aims and priorities, following obviously the prescriptions of the Autonomous Education Administration. Among them, learning to learn, being adult, responsible people and acting as such are key principles in any compulsory educational stage.

No doubt, there are other issues to be considered to reach an appropriate school inclusion. Above all, the stakeholders' prescriptions highly condition the development inclusion can have at schools. In this regard, it is a task to be assumed by the teaching staff in the micro-political level how to face the school diversity. Didactics as a scientific discipline offers us paradigms, principles and approaches to introduce them in the teaching-learning processes. One thing must be clear, the development of the teaching-learning processes must offer students the necessary tools to reach learning.

Bibliography

- Avramidis E. & Norwich B., *Teacher's Attitudes toward Integration/Inclusion. A Review of the Literature*, "European Journal of Special Needs Education" 2000, 2(17), 129–148.
- Cabero J. & Córdoba M., *Educación inclusiva: la inclusión digital*, "Revista de Educación Inclusiva" 2009, 2(1), 61–77.
- Hinojo F.J., Aznar I., Cáceres M.P. & Romero J.M., *Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del mobile learning en el aula*, "Revista Electrónica Educare" 2019, 23(3), 1–17.
- López M., *Ética y escuela pública: ¿Es posible una escuela sin exclusiones?* In Ipland et al., *La atención a la diversidad: diferentes miradas*, Huelva, Hergué, 13–53, 2008.
- López R., *Bases conceptuales de la inclusión educativa*, Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 14, 2011.
- Soler J.R., *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Madrid, Tornapunta 2009.
- Soler R. & Han T., *The Language of Pedagogy Today: What are the New Teaching Challenges?* New York, Nova 2018.

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH
PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH
I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

**PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN
EDUCATIONAL AND UPBRINGING
PROBLEMS**

Dr Alicja Kubik

Uniwersytet Rzeszowski

Aktywność twórcza uczniów w poglądach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – komunikat z badań

Creative activity of students in the views of early school education teachers – research message

Streszczenie

W czasach współczesnych kreatywność i twórczość mają coraz większe znaczenie. Człowiek z natury wykazuje tendencję do kreowania siebie, swojej egzystencji i otaczającego świata, tworząc dzieła nowe i wartościowe. Twórczość dotyczy procesów poznawczych, emocji, motywacji i osobowości. O aktywności twórczej uczniów w dużym stopniu decyduje nauczyciel, organizując i inspirując ich działania. Ważnym zadaniem pedagogów jest utwierdzenie dzieci w przekonaniu, że samorealizacja i twórczość są w życiu bardzo ważne.

Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie poglądów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat sposobów rozwijania aktywności twórczej uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Słowa kluczowe: aktywność twórcza, edukacja wczesnoszkolna, metody twórcze w nauczaniu-uczeniu się.

Abstract

In modern times, creativity and creativity are increasingly important. Man by nature tends to create himself, his existence and the surrounding world, creating new and valuable works. Creativity concerns cognitive processes, emotions, motivation and personality. Teachers decide about the creative activity of students, organizing and inspiring their activities. An important task of educators is to confirm children in the belief that self-realization and creativity are very important in life.

The purpose of this publication is to present the views of early school education teachers on how to develop the creative activity of younger schoolchildren.

Keywords: creative activity, early school education, creative methods in teaching and learning.

Wprowadzenie

W dzisiejszej szkole istnieje wiele barier przeszkadzających twórczemu myśleniu dzieci. Przeszkody w twórczym rozwiązywaniu problemów to między innymi lęki i zahamowania blokujące swobodę myślenia, których źródłem mogą być nieprzyjemne doświadczenia. Często dziecko jest nadmiernie podporządkowane

autorytetem i obawia się zgłaszać własne inicjatywy w obecności osób, od których jest zależne. Aktywności twórczej nie sprzyjają również koncentracja na własnej osobie, opór przed zmianami, niska odporność na krytykę, brak odwagi cywilnej, posługiwanie się stereotypami myślowymi.

W niniejszej publikacji zostaną opisane badania, w których uczestniczyli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej z 10 szkół na terenie powiatu ropczycko-sędziszowskiego, a których zadaniem było podzielenie się poglądami na temat sposobów rozwijania aktywności twórczej uczniów w młodszym wieku szkolnym. W ankiecie zawarto między innymi pytania dotyczące rozumienia pojęcia twórczość, aktywność twórcza, znajomości metod i technik nauczania-uczenia się pobudzających aktywność twórczą wychowanków, przebiegu procesu twórczego.

1. Wybrane koncepcje metodyczne rozwijające aktywność twórczą uczniów w młodszym wieku szkolnym

Najwyższą formą ludzkiej pracy jest działalność twórcza. Dzięki niej człowiek tworzy lub odkrywa coś nowego i zarazem społecznie wartościowego. W międzynarodowym współzawodnictwie przodują te państwa, które najlepiej wykorzystują twórczy potencjał swojego narodu. Przygotowanie twórczych i odkrywczych kadr dla potrzeb materialnych i duchowych rozpoczyna się bardzo wcześnie, bo już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a proces ten obejmuje zarówno kwalifikacje, jak i motywacje oraz postawy¹.

Do ważniejszych koncepcji metodycznych, których stosowanie w klasach niższych pozwala doskonalić tradycyjne nauczanie początkowe, należą: nauczanie czynnościowe, nauczanie problemowe, nauczanie wielopoziomowe, nauczanie rozwijające aktywność twórczą, kształcenie wielostronne czy nauczanie integralne. Zostaną one krótko omówione.

Nauczanie czynnościowe nastawione jest przede wszystkim na kształtowanie i doskonalenie operacji umysłowych poprzez pobudzenie uczniów do wykonywania ćwiczeń umożliwiających przeprowadzenie operacji umysłowych potrzebnych dla przyswojenia wiedzy pamięciowej. Istota tej koncepcji nauczania polega na uczeniu się poprzez rozwiązywanie zadań, co umożliwia opanowanie wiedzy pojęciowej. Jest to nauczanie aktywizujące sferę poznawczą, rozwijające wyobraźnię i myślenie.

Istotą **nauczania problemowego i problemowo-grupowego** jest uczenie się poprzez rozwiązywanie zadań problemowych. Uczniowie odkrywają nową wiedzę – pojęcia, sądy, reguły, prawa i tworzą nowe sposoby jej teoretycznego lub praktycznego zastosowania. Nauczanie to może być oparte na indywidualnym,

¹ J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, s. 19–30.

zbiorowym lub grupowym uczeniu się z wykorzystaniem rozwiązywania przez uczniów problemów.

Nauczanie wielopoziomowe realizuje cele wychowania umysłowego i kształtuje postawy. Opiera się na rozwiązywaniu zadań o zróżnicowanym stopniu trudności. Zajęcia realizowane zgodnie z koncepcją nauczania wielopoziomowego zawierają takie treści, jak jednolita praca zbiorowa z całą klasą czy różnicowana praca jednostkowa w obrębie każdego poziomu. Koncepcja ta preferuje zasadę poznawczej aktywności uczniów opartej na rozwiązywaniu zadań otwartych i zamkniętych o zróżnicowanym stopniu trudności.

Nauczanie rozwijające twórczą aktywność uczniów kładzie nacisk na wychowanie umysłowe, kształtowanie intelektualnej postawy twórczej (innowacyjności) przez stymulowanie zachowań twórczych poprzez preferowanie w procesie uczenia się otwartych zadań problemowych, angażujących i rozwijających myślenie uczniów. Nauczanie to preferuje zasadę wszechstronnej aktywności uczniów, która wspiera twórczą i odkrywczą działalność uczniów.

Nauczanie rozwijające twórczą aktywność prospołeczną (uspołeczniające) polega na systematycznym wdrażaniu uczniów do aktywnego uczenia się w toku pełnienia odpowiednich ról społecznych. Role te z jednej strony są atrakcyjne i twórcze, z drugiej wprowadzają ucznia w autentyczne życie społeczne.

Kształcenie wielostronne ma na celu wielostronne i harmonijne rozwijanie osobowości poprzez aktywizowanie poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i sprawczej sfery osobowości uczniów. Realizuje zasady aktywności poznawczej, działaniowej i emocjonalnej uczniów.

Nauczanie integralne akcentuje znaczenie doświadczeń ucznia jako podstawy teoretyczno-poznawczej wieku wczesnoszkolnego oraz rolę środowiska. Polega na integracji treściowej i organizacyjnej. Nauka, technika, sztuka i życie społeczne kształtują osobowość ucznia, angażują i rozwijają wszystkie jej strony. Kierunki kształcenia kładą nacisk na społeczne porozumiewanie się, kształcenie przyrodniczo-techniczne, artystyczne oraz kulturę fizyczną jako podstawę zdrowia uczniów².

Jednym z najskuteczniejszych sposobów wspierania rozwoju dziecka, w tym wzbudzania i podtrzymywania jego postawy twórczej, jest stawianie przed nim odpowiednich zadań edukacyjnych, które są środkiem wyzwalającym aktywność i przez to pobudzającym rozwój³. W toku nauki nauczyciel winien angażować dzieci do rozwiązywania różnych zadań, umożliwiając im w ten sposób samodzielne zdobywanie wiedzy, nabywanie przydatnych w życiu umiejętności, odkrywanie świata.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się zadania: poznawcze, rozwijające rozumienie, utrwalające wiedzę, rozwijające umiejętności i nawyki, wyrabiające

² Tamże, s. 21–31.

³ J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008, s. 333–334.

sprawność stosowania wiedzy w sytuacjach typowych, wyrabiające sprawność stosowania wiedzy w sytuacjach problemowych, rozwijające myślenie i działanie twórcze, rozwijające zdolność wartościowania⁴.

W edukacji wczesnoszkolnej, nastawionej na rozwijanie aktywności twórczej, częściej powinny występować problemy otwarte, praktyczne – z uwagi na przewagę myślenia konkretno-obrazowego, zintegrowane z potrzebami dziecka i środowiska, społecznie doniosłe, nie wyłącznie typowo szkolne, wszechstronnie aktywizujące uczniów, międzyprzedmiotowe, wymagające współdziałania.

Dwie najważniejsze cechy dzisiejszego świata to zdolność do przystosowania się do zmian oraz kreatywność w generowaniu nowych pomysłów. Aby osiągnąć te cele, szkoła powinna stwarzać młodym ludziom warunki do stawiania się aktywnymi i wrażliwymi obywatelami. Dla wielu uczniów problemem nie jest to, że nie potrafią się nauczyć, ale to, jakiego sposobu nauki się od nich wymaga. Postępująca standaryzacja edukacji nie odpowiada najbardziej naturalnemu sposobowi, w jaki uczą się ludzie w każdym wieku, czyli przez zabawę. Zabawa jest absolutnie fundamentalna dla nauki: jest naturalnym owocem ciekawości i wyobraźni.

Kreatywność to proces generowania oryginalnych pomysłów, które mają wartość (obiektywną, subiektywną). Wyobraźnia jest korzeniem kreatywności. Innowacja to wprowadzanie nowych pomysłów w życie. Kreatywność ma swoje źródło w mocy, którą wszyscy posiadamy z samej natury bycia istotą ludzką. Jest możliwa w każdej dziedzinie życia. Podobnie jak wiele innych ludzkich zdolności, siły naszej kreatywności można doskonalić i ulepszać. Wymaga to rozwijania biegłości w zakresie umiejętności, wiedzy i pomysłowości. W kreatywności chodzi o świeżość myślenia. Wymaga ona także krytycznej oceny tego, nad czym się pracuje. Kreatywni nauczyciele umożliwiają uczniom eksperymentowanie, dociekanie, zadawanie pytań oraz rozwijanie umiejętności i skłonności do myślenia w sposób oryginalny⁵.

Nowoczesna pedagogika postuluje twórczy charakter pracy nauczyciela i ucznia. Kładzie nacisk na samodzielność pracy wychowanków, odkrywanie nowych faktów i prawidłowości, rozwiązywanie zadań i problemów. Najważniejsze stają się te formy pracy, które eksponują aktywność twórczą dzieci. Działania, których celem jest rozwijanie zdolności twórczych, powinny zmierzać ku stymulowaniu działań nowatorskich i niestereotypowych, co nie zawsze jest uwzględniane w procesie nauczania. Najbardziej efektywnym sposobem rozwijania twórczej aktywności uczniów jest stosowanie strategii nauczania problemowego, w której dominują metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Aktywność dziecka jest w pełni twórcza, gdy przejawia się w trzech podstawowych fazach działalności: planowania, realizowania i kontrolowania. Zajęcia

⁴ Tamże, s. 136–139.

⁵ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015, s. 154–157.

pobudzające zachowania twórcze powinny być prowadzone z wykorzystaniem zadań problemowych. Większe szanse pobudzania aktywności stwarza stosowanie pracy grupowej niż zbiorowej, a jeszcze cenniejsza jest praca indywidualna – zróżnicowana, dostosowana do możliwości poznawczych uczniów, a głównie do ich uzdolnień i zainteresowań. Dziecko powinno mieć dużo swobody, natomiast nauczyciel ma zachęcać, inspirować, podsuwać pomysły, pozwalać na samodzielne poszukiwania, pobudzać ciekawość. Techniki twórcze wpływają pozytywnie na rozwój dziecka, kształtują indywidualność, samodzielność, pobudzają wyobraźnię oraz aktywność umysłową. Dzięki nim uczniowie poznają swoje możliwości, rozwijają poczucie własnej wartości, uczą się podejmowania i realizacji działań oraz samooceny⁶.

Proces twórczy dziecka polega na reorganizacji jego dotychczasowego doświadczenia i tworzeniu lub odkrywaniu nowych i wartościowych dla niego przedmiotów teoretycznych, zdobywaniu informacji, kształtowaniu różnorodnych umiejętności. Działalność odtwórcza natomiast polega na przetwarzaniu, reprodukowaniu albo naśladowaniu. Przez nią dziecko realizuje zadania w znany sobie sposób i nie dochodzi do żadnych nowych wyników. Gdy próbuje rozwiązać nowe zadania starymi metodami, nie zawsze może osiągnąć zamierzony cel. Aby przekształcić aktywność odtwórczą w twórczą i odkrywczą, należy w warunkach bezpieczeństwa i swobody preferować problemy otwarte, powiązane z potrzebami uczniów, co będzie pozwalać im, w poczuciu odpowiedzialności, odkrywać i tworzyć potrzebne dla nich nowości. Działanie ucznia wykazuje cechy aktywności twórczej, kiedy towarzyszą jej następujące zjawiska: autosatysfakcja, autorealizacja, automotywacja⁷.

2. Analiza wyników badań dotyczących aktywności twórczej uczniów

Pierwszym zadaniem badanych nauczycieli było wybranie spośród kilku określeń definicji aktywności twórczej. Respondenci interpretują to pojęcie w różny sposób. Jedni uważają, że twórcza aktywność dziecka jest synonimem budzenia pasji poznawczej i artystycznej – tak wskazało 29 (41%) ankietowanych, 21 osób (30%) wybrało odpowiedź: rozwijanie inicjatywy własnej, 10 (11%) zaznaczyło odpowiedź: indywidualność, 6 (9%): przedsiębiorczość, 6 osób (9%) wybrało możliwość: inne, a ich odpowiedzi były następujące:

- tworzenie czegoś według własnego pomysłu (staż pracy: 11–20 lat / nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- twórczość może przejawiać się w każdym obrazie ludzkiej działalności lub aktywności, w obszarze wychowawczym, opiekuńczym, sportowym itd. (staż pracy: 31 i więcej lat pracy/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 1);

⁶ J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s. 25–26.

⁷ J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych...*, s. 31–32.

- wyrażanie siebie, niepowtarzalność (staż pracy: 0–10 lat/nauczyciel stażysta/miasto/klasa: 1);
- to umiejętność wytwarzania, tworzenia czegoś (staż pracy: 0–10 lat/nauczyciel stażysta/wieś/klasa: 3);
- umiejętność wytwarzania czegoś własnymi rękami (staż pracy: 21–30 lat/dyplomowany/wieś/klasa: 1).

Tabela 1. Rozumienie pojęcia „aktywność twórcza” przez nauczycieli

| Rozumienie pojęcia „aktywność twórcza” przez nauczycieli | Liczba wskazań | |
|---|----------------|------------|
| | R = 72 | |
| | N | % |
| Budzenie pasji poznawczej i artystycznej | 29 | 41 |
| Rozwijanie inicjatywy własnej | 21 | 30 |
| Indywidualność | 10 | 11 |
| Przedsiębiorczość | 6 | 9 |
| Inne | 6 | 9 |
| Razem: | 72 | 100 |

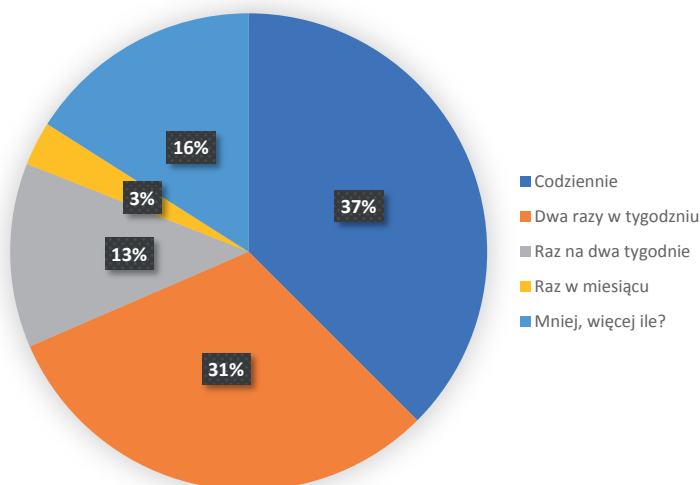
Źródło: wyniki badań własnych.

Pytanie w ankiecie dotyczące rodzajów stosowanych na zajęciach edukacyjnych metod aktywizujących miało charakter otwarty i brzmiało: Jakie metody rozwijające aktywność twórczą stosuje Pani/Pan na lekcjach? Najczęściej pojawiały się odpowiedzi: burza mózgów, metoda problemowa, praca w grupie, drama, mapa pojęciowa. Oto kilka wybranych odpowiedzi respondentów:

- dramy, inscenizacja, naśladowanie głosów przyrody, ludzi, mimika ciała, malowanie różnymi technikami (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- ekspresja słowna i przedstawianie scenek, drama, burza mózgów, ekspresja pisana (swobodne teksty), gry mimiczne, mapa pamięci (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel mianowany/miasto powyżej 10 000 mieszkańców/klasa: 1);
- metody problemowe (odkrywanie): gry dydaktyczne, burza mózgów, inscenizacja, metody podające: opowiadanie, pogadanka, wiersze, piosenki, metody aktywizujące: drama, pokaz, wystawa, metody praktyczne: ćwiczenia, metody graficznego zapisu: ryby szkielet, plakat, śnieżna kula, mapa skojarzeń (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- metody opowieści ruchowej, improwizacje ruchowe i teatralne, ćwiczenia muzyczno-rytmiczne, twórcza ekspresja w plastycie (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/miasto/klasa: 3);
- inscenizacje, zabawy w teatr, pisanie (układanie) opowiadań twórczych, swobodnych tekstów na podany temat, układanie rymowanek, wierszy, układanie melodii do rymowanych tekstów, ilustrowanie muzyki itp. (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 3).

Jak można zauważyć, nauczyciele deklarują różnorodność twórczych metod stosowanych w swojej pracy z dziećmi i bardzo różnie je nazywają. Często nie odróżniają metody od techniki pracy, np. w jednym ciągu wymieniając dramę i inscenizację, improwizację. Niektórzy stosują własne nazwy, np. naśladowanie głosów ptaków, mimiki ludzi – te określenia trudno nazwać metodami nauczania-uczenia się – są to pewne rodzaje aktywności dzieci, które „czemuś” służyły.

Inne pytanie skierowane do respondentów dotyczyło częstotliwości wykorzystywania na zajęciach edukacyjnych metod problemowych, w tym aktywizujących.



Wykres 1. Częstotliwość stosowania przez nauczycieli metod aktywizujących

Źródło: wyniki badań własnych.

Jak wynika z analizy wykresu 1, najczęściej nauczycieli – 12 osób (37%) deklaruje, że stosuje metody codziennie, 10 osób (31%) stosuje je dwa razy w tygodniu, 4 osoby (13%) raz na dwa tygodnie, 3% raz w miesiącu, a pozostali (16%) udzielali między innymi takich odpowiedzi:

- w zależności od tematu lekcji (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 1);
- w miarę potrzeb i jaki realizuje się temat (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 1);
- jedno kilka razy na semestr, inne częściej (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/miasto/klasa: 3);
- trudno określić ilość, jest to uzależnione od tematyki zajęć (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/miasto powyżej 10 000 mieszkańców/klasa: 3);
- w razie potrzeby, dostosowane do jednostek lekcyjnych (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2).

Wyniki są niepokojące – zaledwie 37% deklaruje pracę metodami twórczymi codziennie. Należy się zastanowić, w jaki sposób pracują z dziećmi nauczyciele, którzy wybrali inne możliwości? W komentarzu do podstawy programowej autorzy wyraźnie podkreślają, że na zajęciach zintegrowanych powinny dominować metody aktywne, umożliwiające uczniom samodzielne dochodzenie do wiedzy, odkrywanie związków między zjawiskami, formułowanie wniosków itp. – stosowane codziennie, a nie raz na jakiś czas⁸.

Realizację założonych celów ułatwiają nauczycielom i uczniom właściwie dobrane pomoce dydaktyczne. Tego też dotyczyło kolejne pytanie: Jakie pomoce wykorzystuje Pani/Pan na zajęciach, aby rozwijać aktywność dzieci? Z badań wynika, że ankietowani stosują różnorodne środki dydaktyczne, co pozwala dzieciom lepiej odkrywać świat i aktywnie uczestniczyć w zajęciach.

Na podstawie analizy danych zamieszczonych w tabeli 2 można stwierdzić, że najczęściej stosowane pomoce dydaktyczne to: środki wzrokowe, np. filmy, rysunki, fotografie, ilustracje z czasopism, folderów, mapy, podręcznik szkolny – 30 odpowiedzi (22%), środki słuchowe, np. nagrania magnetofonowe, płytowe, audycje radiowe – 29 (21%), środki naturalne, np. okazy z otoczenia przyrodniczego, kulturowego, społecznego – 29 wskazań (21%). Trzy osoby ankietowane wymieniły jeszcze inne, oprócz zasugerowanych w ankiecie, a były to:

- sensoryczno-dotykowe, zapachowe (staż pracy: 0–10 lat/nauczyciel stażysta/miasto/klasa: 1) – dziwić może nazwa;
- wykonane własnoręcznie (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- drobne pomoce przygotowane przez uczniów (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/miasto/klasa: 3).

Ankietowani mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.

Tabela 2. Środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli

| Środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli | Liczba wskazań | |
|---|----------------|----|
| | R = 135 | |
| | N | % |
| Środki wzrokowe, np. filmy, rysunki, fotografie, ilustracje z czasopism, folderów, mapy, podręcznik szkolny | 30 | 22 |
| Środki słuchowe, np. nagrania magnetofonowe, płytowe; audycje radiowe | 29 | 21 |
| Środki naturalne, np. okazy z otoczenia przyrodniczego, kulturowego | 29 | 21 |
| Środki automatyzujące, np. komputery, tablice interaktywne | 22 | 17 |
| Środki wzrokowo-słuchowe, np. programy telewizyjne, multimedialne | 22 | 17 |
| Inne | 3 | 2 |

Źródło: wyniki badań własnych.

⁸ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa 2017, s. 47–55.

Ważnym problemem są także działania twórcze nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej sprzyjające rozwojowi aktywności u dzieci. Pytanie dotyczące tego zagadnienia miało charakter otwarty, stąd też różnorodność odpowiedzi. Najczęściej pojawiały się następujące propozycje:

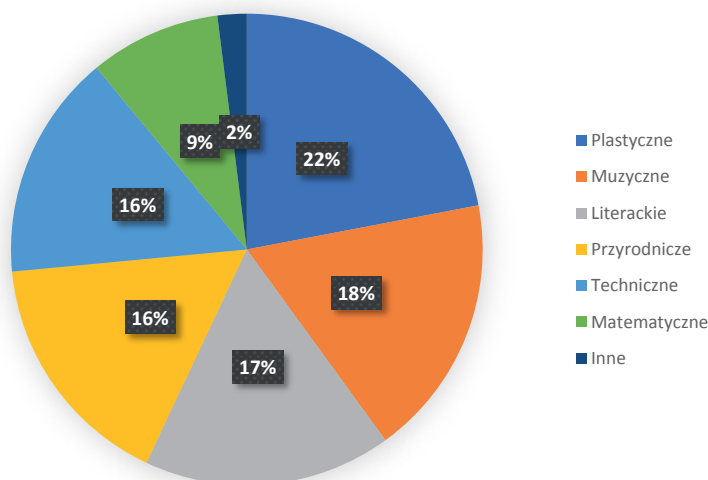
- dyskusja, rozmowy, słuchanie nagrań muzyki, gry dydaktyczne z wykorzystaniem tablicy interaktywnej, zabawy ruchowe (staż pracy: 11–20 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2),
- zabawa w teatr, twórczość plastyczna, programowanie, gra na instrumentach (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 3);
- to zależy od upodobań dzieci, ale w młodszym wieku szkolnym są to działania muzyczne, plastyczne, techniczne (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/miasto/klasa: 3);
- dzieci najbardziej lubią rozwiązywać gry dydaktyczne, łącząc zabawę z nauką, cieszy ich rozwiązywanie krzyżówek, zagadek i rebusów; lubią brać udział w przedstawieniach, inscenizacjach; chętnie uczestniczą w zabawach tematycznych (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- gry dydaktyczne, drama, spontaniczność w pracach plastyczno-technicznych przy zastosowaniu oryginalnych technik i nieoklepanych materiałów (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 3);
- dzieci bardzo lubią wykonywać prace plastyczne i techniczne, szczególnie gdy mogą je wykończyć lub dodawać coś według własnego pomysłu; lubią też wymyślać różne historie i opowiadać je (staż pracy: 11–20 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- zajęcia plastyczne, muzyczne, przyrodnicze (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 1);
- zabawa, twórczość plastyczna, eksperymentowanie, śpiew, muzykowanie, ruch przy muzyce (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 3);
- najbardziej atrakcyjne dla dzieci są środki wzrokowe i słuchowe (staż pracy: 31 i więcej lat /nauczyciel dyplomowany/miasto/klasa: 2);
- malowanie, rysowanie, śpiew, taniec (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 3).

Uzupełnieniem tego zagadnienia było pytanie dotyczące rodzaju zajęć, które inspirują uczniów do kreatywności. Najwięcej wskazań nauczycieli dotyczyło zajęć plastycznych – 29 osób (22%), zajęć muzycznych – 18 (23%), zajęć literackich – 17 (22%). Dziwi fakt, że najmniej zaznaczeń uzyskały zajęcia matematyczne – tylko 9 (12%); zob. wykres 2.

Autorkę interesowało również, czy w szkołach organizuje się dodatkowe zajęcia, na których uczniowie mogą pracować twórczo i rozwijać swoje zainteresowania. Z poniższego wykresu można wywnioskować, że w większości szkół są organizowane takie zajęcia – tak odpowiedziało 65% osób, nie – pozostali (35%). Dodatkowe zajęcia prowadzone w szkołach to między innymi karate, zajęcia wyrównawcze, zajęcia

artystyczne, zajęcia muzyczne, zajęcia sportowe, zajęcia taneczne, teatr szkolny. Zapytano również respondentów, czym kierują się rodzice w doborze zajęć pozalekcyjnych w szkole. Okazało się, że dla rodziców najważniejsze są zainteresowania dzieci – takiej odpowiedzi udzieliło 89% badanych. Oto inne przykładowe odpowiedzi:

- atrakcyjność zajęć, zainteresowania dziecka (staż pracy: 11–20 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- kieruję się przede wszystkim tym, czy dziecko ma chęć w nich uczestniczyć (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/miasto/klasa: 3);
- zainteresowaniami dziecka, chęciami spędzania czasu wolnego w sposób aktywny, umiejętnościami (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 1);
- zainteresowaniami dziecka, uwzględniając rozwój ruchowy i fizyczny, nie zapominając o czasie wolnym dla dziecka (staż pracy: 11–20 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 2);
- tym, co lubi robić i w jakiego typu zajęciach chce uczestniczyć oraz tym, czy jestem w stanie czasowo odebrać dziecko z zajęć i zawieźć (staż pracy: 21–30 lat/nauczyciel dyplomowany/wieś/klasa: 1);
- przydatnością dla jego rozwoju intelektualnego lub zdrowia; atrakcyjnością, by dziecko się nie znudziło, tylko chętnie uczęszczało na zajęcia (staż pracy: 31 i więcej lat/nauczyciel dyplomowany/miasto/klasa: 3).



Wykres 2. Rodzaj zajęć inspirujących dzieci do aktywności

Źródło: wyniki badań własnych.

Badani nauczyciele są przekonani, że rodzice świadomie dobierają dzieciom rodzaj dodatkowych zajęć, kierując się przy tym ich możliwościami, zdolnościami czy preferencjami.

Podsumowanie

Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wiedzą, jak duże znaczenie dla rozwoju mają twórcze działania uczniów. Znaczenia aktywności dzieci nie sposób przecenić, biorąc pod uwagę liczne badania i publikacje na jej temat⁹. Autorka zdaje sobie sprawę, że badania sondażowe nie są wystarczające, by w pełni ocenić rzeczywistość szkolną, a deklarowane przez badanych opinie nie zawsze muszą być obiektywne i prawdziwe. Jednak przedstawione badania wykazały braki w wiedzy nauczycieli na temat sposobów rozwijania aktywności twórczej uczniów. Widać to szczególnie tam, gdzie należało nazwać konkretną metodę bądź technikę pracy czy wykazać się odpowiednią wiedzą na temat problemu.

Twórcza aktywność dziecka staje się ostatnio zagadnieniem nurtującym psychologów, pedagogów, nauczycieli i rodziców. Wzrost zainteresowania dziecięcymi postawami twórczymi wynika:

- a) z niepokoju związanego z obserwowaną u dzieci biernością, czekaniem na propozycje i pomysły dorosłych, małą samodzielnością, zaradnością i pomyślnością w sytuacjach, w których cechy te byłby pożądane;
- b) z niepokoju związanego z zanikiem u niektórych dzieci tak typowo dziecięcych cech, jak ciekawość, dociekliwość w stawianiu pytań, wytrwałość w domaganiu się odpowiedzi na nie;
- c) z obserwowanego zjawiska słabnięcia i zanikania dziecięcej wyobraźni i fantazji po przekroczeniu progu szkolnego, ujawniające się np. w ujednolicaniu wytworów plastycznych lub braku chęci do ich tworzenia¹⁰.

Bibliografia

- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2010.
- Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Kraków 2004.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2010.
- Hemmerling W., *Twórcza aktywność w poznawaniu środowiska społeczno-przyrodniczego w klasach początkowych*, Poznań 1987.
- Kłosińska T., *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*, Kraków 2000.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.
- Kujawiński J. (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.

⁹ W. Hemmerling, *Twórcza aktywność w poznawaniu środowiska społeczno-przyrodniczego w klasach początkowych*, Poznań 1987; J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2014.

¹⁰ J. Laskowska, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Kraków 2007, s. 11.

- Laskowska J., *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Kraków 2007.
- Nęcka E., *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*, Gdańsk 2005.
- Nęcka E., *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1987.
- Pietrasiniński Z., *Myslenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków 2005.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2014.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Dr Zbigniew Chodkowski

Uniwersytet Rzeszowski

Motywacja a proces uczenia się

Motivation and educational proces

Streszczenie

Motywacja jest siłą napędową dla człowieka w zakresie osiągnięcia jakichkolwiek sukcesów w edukacji, a to oznacza, że motywy towarzyszą uczeniu i wywierają wpływ na efekty kształcenia. Autor przybliży teoretyczne rozważania na temat motywacji i procesu uczenia się człowieka. Pierwsza część artykułu koncentruje się na charakterystyce i rodzajach uczenia się. Następnie przedstawione są najważniejsze teorie uczenia się, natomiast druga część artykułu skupia się na wyjaśnieniu motywacji, a w dalszej kolejności przedstawia różne teorie motywacji. Ostatnia część poświęcona jest tym czynnikom, które zakłócają, a nawet mogą zagrażać prawidłowej motywacji.

Słowa kluczowe: człowiek, motywacja, teorie uczenia się, edukacja.

Abstract

Motivation is a driving force for people in achieving any success in their education, and this means that the motives accompany learning and have an impact on learning results. The author introduces theoretical considerations on motivation and the human learning process. The first part of the article focuses on the characteristics and types of learning. Then the author presents the most important learning theories. But the second part of the article focuses on explaining motivation and then the author presents various theories of motivation. The last part is devoted to those factors that disturb and may even threaten the correct motivation.

Keywords: human, motivation, theories of learning, education.

Wprowadzenie

Edukacja stanowi jeden z najważniejszych zakresów codziennej aktywności człowieka i uwidacznia się ona niemalże w każdej jego czynności. W wielu przypadkach człowiek sięga po różnego rodzaju informacje. Jedne z nich mieszczą się w obszarze nowych zakresów wiedzy, natomiast inne służą utrwalaniu zasobów erudycji już zdobytych. Zatem proces uczenia to nic innego jak systematyczne przyswajanie nowych wiadomości lub utrwalanie tych wcześniej wyuczonych. Odpowiednie podejście do nauki w połączeniu z motywacją wpływa na jednostkę pozytywnie, a nadto zwiększa jej mobilność i efektywność w dążeniu do osiągnięcia zaplanowanych celów.

Współczesne czasy charakteryzują się częstymi zmianami w technologiach informacyjno-komunikacyjnych. Producenci ciągle udoskonalają maszyny i urządzenia, które zawierają coraz więcej różnego rodzaju układów scalonych współdziałających z odpowiednimi programami komputerowymi. Efektem tego są również częste aktualizacje programów. Unowocześnienia te dotyczą m.in. zwiększenia szybkości i niezawodności, a nadto wprowadzają one nowe opcje, komendy, kombinacje klawiszy, szatę graficzną itp. Dlatego też obowiązkowa kompensacja wiedzy w zakresie tych zmian staje się w wielu dziedzinach życia wręcz niezbędna i w wielu przypadkach wymagana przez pracodawców.

Celem artykułu jest próba teoretycznego przybliżenia i zarazem wyjaśnienia uczenia się w kontekście różnych motywów, którymi człowiek kieruje się, realizując poszczególne poziomy kształcenia w kontekście jego rozwoju i wzrastania.

Charakterystyka uczenia się

Możliwości uczenia się jednostki są bardzo zróżnicowane i wynikają z wielu czynników, które wpływają pozytywnie lub negatywnie na organizm ludzki.

Wincenty Okoń charakteryzuje uczenie się jako proces, w wyniku którego na podstawie doświadczenia, ćwiczenia i poznania powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte¹.

Autor *Nowego słownika pedagogicznego* wyszczególnia następujące rodzaje uczenia się:

- uczenie się całościowe – jest to pamięciowe opanowywanie całości danego materiału przez jego wielokrotne powtarzanie, np. uczenie się wiersza na pamięć;
- uczenie się częściami – to pamięciowe opanowywanie kolejnych fragmentów danego materiału, czyli jednej części po drugiej;
- uczenie się mimowolne – jest to rodzaj uczenia się niezamierzonego, które zachodzi wówczas, gdy jednostka nastawiona jest na zabawę, pracę i przy okazji zaobserwowanego czynnika poznaje coś i zapamiętuje. Metoda ta jest często stosowana w reklamie, w nauce języków obcych;
- uczenie się przez naśladowanie – jest to skłonność do naśladowania cudzego postępowania; jednostka stara się zapamiętać poszczególne czynności, sposoby zachowania, a także komunikację werbalną i niewerbalną poprzez obserwację, np. swojego nauczyciela, opiekuna, wychowawcę;
- uczenie się za pomocą prób i błędów – często ma zastosowanie wśród dzieci; metoda ta polega na rozwiązywaniu zadań, które są zupełnie nowe i przez wykonywanie różnych prób znajduje się, czyli „dochodzi się” do rozwiązania².

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 417.

² Tamże.

Dla psychologów uczenie się to każda stosunkowo trwała zmiana w zachowaniu człowieka w wyniku doświadczenia. Wyjątkiem od tej zasady są zmiany w dojrzewaniu, zmęczeniu, czy chociażby w niepełnosprawności czy w trakcie trwania choroby³.

Psychologowie dokonują podziału uczenia się w znaczeniu szerokim i wąskim. Według Ziemowita Włodarskiego uczenie się w psychologii w znaczeniu szerokim rozumiane jest jako „proces nabywania przez jednostkę względnie trwałych zmian w zachowaniu na podstawie jej indywidualnego doświadczenia”, natomiast uczenie się w znaczeniu wąskim jest ograniczone do świadomego i zamierzonego zdobywania wiadomości i umiejętności. Uczenie się świadome i zamierzone polega na tym, iż jednostka podejmuje decyzję na poszerzenie wiedzy w jakimś zakresie tematycznym i używa do tego celu różnych sprawności, np. czyta książki, ogląda filmy popularnonaukowe, korzysta z programów komputerowych, przegląda strony internetowe itp. Inaczej jest z uczeniem niezamierzonym. Wówczas następuje ono sporadycznie, przypadkowo, bez specjalnego przygotowania, np. na spotkaniu rodzinnym, w trakcie oglądania filmu, słuchania rozgłośni radiowej itp.⁴.

Philip Zimbardo i Richard Gerrig wyszczególniają trzy części w uczeniu się:

- proces oparty na doświadczeniu,
- względnie trwale zmiany zachowania lub trwale zmiany potencjału zachowania,
- względnie trwała zmiana⁵.

Uczenie się jednostki oparte na doświadczeniu obejmuje zbieranie informacji (ocenie, przetwarzanie), a także wykonywanie reakcji jako następstwo wszelkich informacji pochodzących z naszej pamięci. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wyuczone zachowanie nie obejmuje zmian, które zachodzą z powodu fizycznego dojrzewania organizmu lub rozwoju mózgu wraz z wiekiem, związane z jego chorobą albo uszkodzeniem⁶.

Zmiana zachowania oznacza podniesienie poziomu wykonywania czynności, natomiast w przypadku kiedy jednostka interesuje się i zarazem przyswaja sobie pewne postawy i wartości oparte na kulturze, religii, ale nie wykorzystuje tego w swoim życiu, ma już pewien tzw. potencjał do zmiany swojego zachowania w przyszłości i być może go wykorzysta⁷.

Względnie trwała zmiana zachowania lub potencjału zachowania jako wyuczona musi być względnie długotrwała lub permanentna i przejawiać się przy różnych okazjach⁸.

³ C. Tavis, C. Wade, *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Warszawa 1999, s. 179.

⁴ Z. Włodarski, *Uczenie się* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 860.

⁵ P. Zimbardo, R. Gerrig, *Psychologia i życie*, Warszawa 2012, s. 226.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

W koncepcjach teoretycznych mechanizmów uczenia się autorzy koncentrują się na związkach między bodźcami i reakcjami. W tym obszarze wyszczególniają oni dwie opcje, które mają miejsce w trakcie przyswajania nowych informacji: pierwsza z nich dotyczy tworzenia się nawyków (przeważnie powtarzanie wiadomości), natomiast druga opcja występuje poprzez procesy poznawcze, czyli rozumienie nowych treści, które związane są z przetwarzaniem różnych informacji⁹.

Z. Włodarski stwierdza również, że mechanizmy uczenia się człowieka są bardzo złożone i składają się z przeróżnych procesów. Autor zalicza do tych procesów m.in. uczenie jako następstwo przez bezpośrednie kojarzenie bodźców i reakcji oraz uczenie się poznawcze, z którym związane są procesy pośredniczące¹⁰.

Albert Bandura twierdzi zaś, że uczenie się to przede wszystkim „aktywność przetwarzania informacji, dzięki której informacje o strukturze sposobów zachowania i o zdarzeniach w otoczeniu są przekształcane w symboliczne reprezentacje. Te z kolei służą jako podniety do działania”. Według autora człowiek uczy się także przez obserwację innych ludzi, czyli wykorzystuje w ten sposób zgromadzone przez lata doświadczenia innych osób¹¹.

W centrum uwagi A. Bandury jest także „wielostronny determinizm” jako proces, w ramach którego oddziałują na siebie cechy danej osoby, czynniki środowiska i zachowanie. Według autora chodzi o uczenie poprzez zachowanie innych i o tym decydują cztery procesy: uwaga, pamięć, reprodukcja i motywacja¹². Należy w tym miejscu zauważyć, że każdy model ma inny poziom atrakcyjności w zakresie naśladowania zachowań.

Teorie uczenia się

Warunkowanie klasyczne i instrumentalne

Na podstawie wyników badań różnych naukowców Gerd Mietzel rozróżnia dwie formy uczenia się poprzez skojarzenia: warunkowanie klasyczne i sprawcze. Według autora warunkowanie klasyczne polega na tym, że organizm ludzki uczy się łączyć ze sobą dwa bodźce środowiskowe, np. muzyka w postaci określonego dźwięku może być częścią jakiegoś zdarzenia. Zatem dzwonek szkolny kojarzy się uczniom z rozpoczęciem albo zakończeniem lekcji¹³.

Odkryte przez Iwana Pawłowa zależności uczenia się poprzez warunkowanie klasyczne potwierdziły możliwości organizmu ludzkiego, który pod wpływem określonego bodźca jest podatny na pewną reakcję emocjonalną, np. może to być silny

⁹ Z. Włodarski, *Uczenie się...*, s. 861.

¹⁰ Tamże.

¹¹ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 184.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 147.

lęk organizmu przed egzaminem, wypowiedaniem się w klasie albo przed samym nauczycielem. Ponadto Pawłow stwierdził, że poprzez warunkowanie klasyczne nie uczymy się żadnej nowej reakcji, powstaje jedynie nowe połączenie: bodziec – reakcja. Owe połączenie może ulegać wzmocnieniu lub osłabieniu, natomiast w trakcie warunkowania sprawczego (instrumentalnego) organizm ludzki uczy się kojarzenia określonych sposobów zachowań z określonymi konsekwencjami, np. wciśnięcie guzika uruchamia np. monitor, komputer, rzutnik, a naciśnięcie na włącznik zapala żarówkę itp.¹⁴.

Według Edwarda Lee Thorndike'a „uczenie często odbywa się za pomocą prób i błędów, czyli poprzez wybór sposobów zachowań i ich powiązania z bodźcami zmysłowymi. Sposoby zachowań są wybierane w zależności od ich konsekwencji i następnie odpowiednio zmieniane. Częstotliwość danych zachowań zwiększa się, kiedy pociągają one za sobą przyjemne skutki, a zmniejsza się w przypadku nieprzyjemnych konsekwencji”. Aktywność danej jednostki jest ważnym środkiem do osiągnięcia określonych konsekwencji. Inny badacz Burrhus Frederic Skinner uzupełnił opracowania Thorndike'a i wprowadził do warunkowania sprawczego tzw. bodziec różnicujący. Według Skinnera bodziec poprzedzający to warunkowanie może w określonych warunkach stać się sygnałem dla człowieka, w wyniku którego wywoła określony efekt w otoczeniu. Jest to działanie sprawcze, kontrolowane zarówno przez swoje konsekwencje, jak i poprzez poprzedzające je każdorazowo bodźce¹⁵.

System Hipokampa jako uczenie się na zasadzie bodziec – bodziec

System Hipokampa polega na tworzeniu powiązań między oznakami a wydarzeniami. Pozwala on łączyć takie wymiary bodźców, jak: kolor, rozmiar, smak, przestrzeń i czas. Polega to na kojarzeniu bądź łączeniu ze sobą różnych bodźców. Pomocne jest przy tworzeniu np. mapy przestrzennej. Ten sposób uczenia pozwala również na szybkie zmiany zachowania się jednostki. W momencie zagrożenia jest wybierana inna droga ucieczki, w przeciwieństwie do tradycyjnego instrumentalnego uczenia, kiedy jednostka czeka do momentu, aż reakcja wygaśnie. System Hipokampa wyjaśnia również to, że człowiek ma zdolność wyboru najlepszej opcji, która wydaje się dla niego najkorzystniejsza. Zatem z jednej strony możliwość przechowywania informacji, zaś z drugiej pomoc w dokonywaniu wyboru¹⁶.

System prążkowania jako uczenie się na zasadzie bodziec – reakcja

System ten uczestniczy w tworzeniu nawyków. W fazie kształtowania się nawyku jednostka ćwiczy i doskonali nowe zachowanie. W przypadku gdy pojawia

¹⁴ Tamże, s. 148–151.

¹⁵ Tamże, s. 156–158.

¹⁶ R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2005, s. 65.

się ten sam bodziec, jednostka powtarza daną reakcję wiele razy i po jakimś czasie staje się ona automatyczna, co wpływa na zwiększenie wykonywania czynności w tym samym czasie. Według teorii motywacji nawyki są korzystne dla ustroju w zakresie jego lepszego przystosowania się do środowiska. Ponadto nawyki zwiększają prawdopodobieństwa właściwego zareagowania przez jednostkę na dany bodziec¹⁷.

System ciała migdałowatego jako uczenie się na zasadzie bodziec – wzmocnienie

System ten powoduje warunkowanie zarówno reakcji dążenia, jak i unikania, nazywany jest systemem klasycznego warunkowania, gdyż odpowiada systemowi Pawłowa. Charakteryzuje się tym, że reakcji nie trzeba się uczyć, natomiast wykorzystuje jeden bodziec lub wiele powiązanych ze sobą bodźców, które są odbierane jako jeden sygnał. System ten pozwala na nauczenie się reakcji dążenia do czegoś lub unikania czegoś. Jądro migdałowate umożliwia błyskawicznie przyswojenie sobie tych reakcji, które są ważne dla przetrwania jednostki. W decydujących momentach zagrożenia jądro migdałowate podpowiada, co zrobić¹⁸.

Teoria społecznego uczenia się oznacza, że zachowania społeczne wynikają z doświadczeń jednostki dotyczącej kar i nagród. Doświadczenia mogą być bezpośrednie na zasadzie zachęcania kogoś do wykonywania jakiegoś działania, w wyniku tego jednostka uczy się i osiąga mistrzostwo. Uczenie może być również pośrednie i odbywa się na zasadzie naśladownictwa innych osób, np. ludzie obserwują i naśladują swoich idoli, którzy są szczególnie podziwiani i uwielbiani¹⁹.

Charakterystyka motywacji

P. Zimbardo i współautorzy uważają, że motywacja to wszystkie procesy, które są zaangażowane w inicjowanie, ukierunkowanie i utrzymanie fizycznych i psychicznych aktywności człowieka. Motywacja wymaga pobudzenia i determinuje jedną z możliwych reakcji, którą jednostka uruchamia w danej konkretnej sytuacji. Każda motywacja obejmuje różne procesy umysłowe, które mają wpływ na nasze działania i na dokonanie różnych wyborów, dlatego też można przyjąć stwierdzenie, że motywacja towarzyszy wielu zachowaniom człowieka²⁰.

¹⁷ Tamże, s. 65–66.

¹⁸ Tamże, s. 66.

¹⁹ D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna*, Gdańsk 2002, s. 36–37.

²⁰ P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2010, s. 60.

Słowo motywacja wywodzi się od łacińskiego słowa „motus”, które oznaczało poruszony, od „movere” – poruszać. Zatem każde działanie jest możliwe, jeżeli jest coś, co je „porusza”. Motywacja oznacza proces regulacji psychicznych nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je; może mieć charakter świadomy lub nieświadomy²¹.

Janusz Reykowski definiuje motywację jako proces psychicznej regulacji, dzięki któremu formują się dążenia jako tendencja do podejmowania ukierunkowanych czynności na określony cel. Czynności te mogą być powstrzymywane, odraczane lub też modyfikowane, natomiast funkcją dążeń jest sterowanie czynnościami człowieka w taki sposób, aby doprowadzały one do określonego, zgodnego z intencją efektu²².

Tomasz Kocowski wyjaśnia motywację nieco inaczej: jako ogół procesów w systemie nerwowym człowieka, które przejawiają się tendencją lub przeciwtendencją do ukierunkowanej aktywności. Procesy te wywołują i pobudzają tę aktywność, tłumiąc inne tendencje lub sygnalizują satysfakcją lub dysatisfakcją stopień zaspokojenia potrzeb lub realizacji zadań²³.

Według Kazimierza Obuchowskiego motyw jest pewnym sformułowaniem określającym przyczyny działania. Jest to zwerbalizowanie celu umożliwiające danej osobie podjęcie określonej czynności. Jeśli ktoś twierdzi, że działał bez motywu, to albo go ukrywa, albo cierpi na zaburzenia psychiczne. Wobec tego punktem wyjścia każdego działania jest uświadomienie sobie i sformułowanie celu, a następnie określenie odpowiedniego programu działania²⁴.

Norman Cameron nazywa jakikolwiek czynnik, który wydaje się szczególnie znaczący we wzbudzeniu danej potrzeby – sekwencji działań ją zaspokajających, stabilizacji tej sekwencji i określeniu jej przebiegu oraz wyniku, natomiast inny autor, Joy Paul Guilford, pisze, że „motywem jest każdy określony wewnętrzny czynnik lub stan, który prowadzi do rozpoczęcia i podtrzymania aktywności. Nie ma przy tym zgodności co do świadomości tego czynnika lub stanu. Jakkolwiek dla H. Englisha motywem jest „to, co ktoś świadomie określa jako podstawę swego zachowania”, natomiast Howard Warren nieco inaczej kwalifikuje motywy. Stwierdza on, że motywem może być zarówno świadomość, przeżycie, jak i podświadomy stan, jeśli stają się one czynnikiem mającym udział w determinowaniu zachowań czy działań²⁵.

Leszek Koziół w swojej książce podaje definicje motywacji różnych twórców. I tak autor wyjaśnia motywację za Michoniem jako „zespół sił i czynników

²¹ <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/motywacja.html> (dostęp: 15.10.2019).

²² J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość [w:] Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992, s. 113.

²³ T. Kocowski, *Motywacja [w:] Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 384–389.

²⁴ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 27–29.

²⁵ Tamże, s. 30–31.

pobudzających i podtrzymujących człowieka w zachowaniach zmierzających do osiągnięcia określonych celów. Wspomniane siły to potrzeby, popędy, instynkty, aspiracje, a także stany napięć – zwane mechanizmami organizmu ludzkiego”. Inną definicję motywacji autor cytuje za Stabryłą, stwierdzając, że motywacja to atrybut świadomości człowieka jako cechy, która uzasadnia aktywizację działania bądź jej zaniechanie²⁶.

Na podstawie podanych definicji stwierdza się, że motywacja zależy w dużej mierze od aktywności człowieka, która może być ukierunkowana na zaspokojenie potrzeb lub realizację zadań i zależy ona od rodzajów procesów motywacyjnych, albowiem mogą one pobudzać aktywność zewnętrzną jako wszelkie działania człowieka, a także aktywność wewnętrzną jako czynności psychiczne, w tym procesy umysłowe²⁷.

Motywacja składa się z poszczególnych motywów, które częstokroć mogą być sprzeczne z osiąganymi celami, chociaż każde motywy przyczyniają się do określonych zachowań człowieka zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym, przy czym mogą to być nawet działania odruchowe. Dopiero głębsza analiza zachowań może przybliżyć badacza do odkrycia pojedynczego motywu działania.

Teorie motywacji

Psychologowie wyróżniają kilka głównych teorii, które wpływają na zachowania człowieka, czyli na jego motywy działania. Autorzy wyróżniają między innymi: teorie instynktów, popędów, teorię poznawczą i umiejscowienia kontroli, teorię Frauda, Masłowa i teorię oczekowań Vrooma.

Teoria instynktów

Zgodnie z teorią instynktów człowiek jest wyposażony naturalnie w określone zachowania, które są tzw. instynktami. Celem ich jest wpływanie na przeżycie (przetrwanie) organizmu i w małym stopniu zależą od procesów uczenia się, jednak doświadczenie może je modyfikować. Procesy biologiczne motywują wzorce zachowań specyficzne dla danego gatunku, np. wędrówki ptaków²⁸.

Teoria popędów

Teoria popędu powstała jako alternatywa dla teorii instynktu w wyjaśnianiu zachowań organizmów (zwierząt). Dotyczy podłoża biologicznego, jak jedzenie,

²⁶ L. Kozioł, *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Warszawa–Kraków 2002, s. 27.

²⁷ T. Kocowski, *Motywacja...*, s. 384.

²⁸ P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się...*, s. 64.

picie czy łączenie się w pary i koncentruje się na stanie energetycznym (napięciu) organizmu, który musi zaspokajać swoje biologiczne potrzeby. Popęd motywuje zwierzę do działania nastawionego na obniżenie poziomu napięcia – jest to proces określany jako redukcja popędu. Zgodnie z teorią popędów organizm dąży do stanu pożądanego, który jest stanem równowagi określanym jako homeostaza (Hull, 1943, 1952)²⁹.

Teoria poznawcza i umiejscowienie kontroli Juliana Rottera dotyczy własnej zdolności kontrolowania zdarzeń zachodzących w naszym życiu i umiejscowienia kontroli. Ludzie przypisują kontrolę nad zdarzeniami i zjawiskami sobie lub czynnikom zewnętrznym. Ci, którzy przypisują kontrolę nad zdarzeniami sobie, lokują ją wewnątrz, natomiast ludzie, którzy upatrują źródła kontroli w siłach zewnętrznych, przejawiają orientację zewnętrzną. Dla przykładu student chce dostać dobrą ocenę z egzaminu, więc przeznaczą na naukę więcej czasu. Ma on wewnętrzne umiejscowienie kontroli, natomiast student z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli jest przekonany, że dobra ocena jest skutkiem szczęścia bądź nastroju wykładowcy³⁰.

Teoria psychodynamiczna Freuda

Według Sigmunda Freuda motywacja opiera się na dwóch podstawowych pragnieniach lub na działaniach umysłu: eros, pragnienia seksualne i thanatos, impulsy agresywne i destrukcyjne. Praca pośrednio zaspokaja popęd seksualny, a zachowania agresywne są bezpiecznymi sposobami zaspokojenia naszych destrukcyjnych skłonności³¹.

Humanistyczna teoria Masłowa

Abraham Maslow stwierdził, że ludzie muszą zaspokajać pięć kolejnych grup potrzeb: fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i samorealizacji. Autor wyjaśnił, że najpierw muszą być zaspokojone potrzeby niższego rzędu, zanim człowiek weźmie pod uwagę inne potrzeby, które zostały uszeregowane według hierarchii potrzeb. Zatem jednostka jest motywowana do zaspokojenia potrzeb fizjologicznych aż do momentu, kiedy nie zostaną one zaspokojone³².

Warto zaznaczyć, że w późniejszym okresie Maslow dodał jeszcze jedną potrzebę – samotranscendencji jako wyjście poza samorealizację, a więc wybór aktywności według wartości nieukierunkowanych, czyli np. uczestniczenie jednostki w wolontariacie, zaangażowanie jej w religię, politykę itp. Maslow objął więc

²⁹ Tamże, s. 64–65.

³⁰ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 172.

³¹ Tamże, s. 66.

³² R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1997, s. 461–462.

szeroki zakres ludzkich motywacji – od popędów biologicznych poprzez motywację społeczną aż do potrzeby twórczości³³.

Teoria oczekiwań Vrooma

Teoria oczekiwań Victora Vrooma przedstawia pewne zasady odnoszące się do osiągnięcia celów. W pierwszej kolejności jednostka zaczyna od wyznaczenia celu, następnie przechodzi do konkretnych działań. Istotna w teorii oczekiwań jest teza, iż pozytywny efekt jest zwielokrotniony tym bardziej, im większą szansę ma jednostka na osiągnięcie celów³⁴.

Teoria oczekiwań sugeruje, że motywacja zależy od siły naszego pragnienia i oczekiwanego prawdopodobieństwa jego zaspokojenia. Zachowanie jednostki jest określane przez połączenie sił tkwiących w jednostce i otoczeniu. Ludzie dokonują wyboru spośród różnych planów zachowania. Biorą pod uwagę taki zakres, w którym dane zachowanie będzie prowadziło do pożądanego rezultatu. Według teorii oczekiwań motywację wyznaczają głównie intensywność pragnienia oraz oczekiwanie dotyczące możliwości jego zaspokojenia³⁵.

Motywacja do uczenia się

Motywacja jest jednym z najważniejszych czynników, które mają znaczenie w działalności człowieka. Owa działalność jest pewną aktywnością jednostki zmierzającej do wykonania z góry ustalonego zadania czy też wielu zadań. Bożena Tołwińska wskazuje na szczególne znaczenie motywacji w ramach organizacji i zarządzania, albowiem poziom zaangażowania pracowników w realizację określonych wcześniej celów decyduje o jej efektywności. Według autorki podobnie jest z pobudzaniem uczniowskiej motywacji do osiągnięcia celów związanych z uczeniem się³⁶.

Z reguły autorzy wyróżniają dwa motywy do uczenia się i są to odpowiednio motywy wewnętrzne i zewnętrzne.

Motywy wewnętrzne są bardzo pożądane, ponieważ charakteryzują się wykonywaniem danej czynności przez jednostkę dobrowolnie z poczuciem odczuwania przez nią przyjemności, a nawet radości.

Można zauważyć, że jednostka uczy się pewnych rzeczy z ciekawości poznawczej, dąży za wszelką cenę do wyjaśnienia otaczających ją zjawisk bez jakiegokolwiek

³³ P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się...*, s. 68–69.

³⁴ P. Forsyth, *Jak motywować ludzi?*, Gliwice 2004, s. 25.

³⁵ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami...*, s. 469.

³⁶ B. Tołwińska, *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)* [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 196.

przymusu ze strony opiekunów czy nauczycieli. Jej aktywność w uczeniu może być często związana z zainteresowaniami i wszechstronnym rozwojem osobistym.

Motywacja wewnętrzna pochodzi więc z wnętrza człowieka, który angażuje się w działanie dla samego działania, także pod nieobecność zewnętrznej nagrody. Mogą to być przeróżne sposoby spędzania czasu wolnego, które są zwykle motywowane wewnętrznie. Ten rodzaj motywacji ma swoje źródła w wewnętrznych właściwościach, na przykład cechach osobowościowych czy szczególnych zainteresowaniach³⁷.

Motywacja wewnętrzna jest więc wartością niezależną, autonomiczną, która przynosi jednostce wiele satysfakcji. Na podstawie przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie posiadający wysoki poziom tej motywacji odnoszą w szkole większe sukcesy i mają także większe osiągnięcia. W dodatku posiadają oni niski poziom lęku związanego ze szkołą, nauczycielami i przedmiotami, a także pozytywnie oceniają własne kompetencje. Te efekty wyników badań są niezależne od poziomu nauczania, płci oraz grupy etnicznej³⁸.

Motywy zewnętrzne zachodzą wówczas, gdy wykonywanie zadań jest środkiem do osiągnięcia jakiegoś celu, np. może być nim coś wartościowego. Potrzeby ludzkie są różnorodne i dzięki działaniom duża ich część może zostać zaspokojona. Według B. Tołwińskiej uczniowie są zewnętrznie motywowani do uczenia się poprzez np. nagrody, kary, oceny, pochwały odnoszące się do ich osiągnięć czy z powodu przymusu³⁹.

Motywacja zewnętrzna obejmuje zachowania nakierowane na zewnętrzne skutki, np. oceny szkolne, pochwały, a nie zachowania nastawione na likwidację wewnętrznego napięcia⁴⁰.

Ostatnie rozróżnienie przeciwstawia motywy i popędy człowieka wynikające z motywacji świadomej tym, których źródła tkwią w motywacji nieświadomej, ponieważ zmotywowani ludzie mogą, ale nie muszą być świadomi popędów czy motywów, które leżą u podstaw ich zachowania – podobnie jak pobudzenie emocjonalne może pojawiać się świadomie lub na poziomie nieświadomym. Według Freuda w nieświadomym umyśle kryją się złożone motywy oparte na traumatycznych doświadczeniach i konfliktach o naturze seksualnej⁴¹.

Ludzie z reguły kierują się wieloma motywami jednocześnie, przy czym ich hierarchia ważności jest labilna i nie zawsze w pełni uświadomiona. Odczuwalne realnie potrzeby mieszają się bardziej lub mniej z określonymi marzeniami, emocje pozytywne z negatywnymi, a zaufanie do siebie z niepewnością⁴².

³⁷ P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się...*, s. 62.

³⁸ Tamże, s. 197.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 62.

⁴¹ Tamże, s. 63.

⁴² Z. Chodkowski, *Adaptacja człowieka do środowiska pracy*, Rzeszów 2019, s. 81.

Zagrożenia i zakłócenia motywacji

Abraham Maslow wskazuje na deprywację i zagrożenie osobowości, które skutecznie zakłócają motywację. Według autora deprywacja charakteryzuje się ciągłym niezaspokojeniem potrzeb biologicznych i psychicznych. Jest ona jednocześnie zagrożeniem dla osobowości, tzn. dla celów życiowych jednostki, jej systemu obronnego, poczucia własnej wartości, samorealizacji. Często mylnie zastępuje się deprywację – frustracją, która przez autorów definiowana jest w kategoriach nieotrzymywania tego, czego się pragnie. Jakkolwiek w przypadku frustracji można dany obiekt zamienić⁴³.

Kolejnym zagrożeniem motywacji jest konflikt. Maslow dostrzega w każdym wyborze jakiś konflikt. Według autora codzienne życie każdego człowieka składa się z niezliczonych wyborów, za pomocą których dąży on do osiągnięcia celu. Autor rozróżnia trzy rodzaje konfliktów: niegroźne, groźne i katastroficzne⁴⁴.

Konflikty niegroźne występują wtedy, gdy decyzja zostaje podjęta w zakresie jednego celu, natomiast inaczej jest w momencie, kiedy są dwa ważne cele. Wówczas jest to konflikt groźny, gdyż musimy wybrać jeden cel, a zrezygnować z drugiego. W tym przypadku dokonanie wyboru nie rozwiązuje konfliktu, a nadto może prowadzić do chronicznego niezaspokojenia jakiejś podstawowej potrzeby. W przypadku konfliktu katastrofального każdy wybór jest równie katastrofalny i zagrażający w skutkach⁴⁵.

Kolejnym zagrożeniem dla motywacji są choroby, przeżycia traumatyczne. Osoba po przebytej ciężkiej chorobie często czuje się zagrożona, ponieważ obawia się, że może dojść do nawrotu schorzenia. Podobnie dzieje się z głębokimi i poważnymi przeżyciami traumatycznym, których rezultatem jest powtarzający się stan zagrożenia, np. brak wiary, brak zaufania do swoich zdolności⁴⁶.

Patologie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej

Motywacja wewnętrzna odgrywa ważną rolę w życiu człowieka, jednak nie zawsze jest prawidłowo interpretowana przez jednostkę, np. jej zainteresowania nie łączą się bezpośrednio z odczuwaną przyjemnością. Z kolei zakłócenie w motywacji zewnętrznej następuje w przypadku niewłaściwej stymulacji przez nauczycieli, opiekunów, np. karami i nagrodami. Błędne działanie może również zablokować prawidłowy rozwój jednostki i mieć niepożądane skutki w zakresie jej przyszłej samorealizacji.

⁴³ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2009, s. 139–141.

⁴⁴ Tamże, s. 141–143.

⁴⁵ Tamże, s. 143.

⁴⁶ Tamże, s. 145.

Podsumowanie

Na podstawie przedstawionej treści można stwierdzić, że uczenie się jest procesem składającym się z wielu czynników, które są połączone ze sobą w mniejszym lub większym stopniu. Czynnikiem tym towarzyszy motywacja wewnętrzna i zewnętrzna oraz system kontroli, czyli monitorowania procesu uczenia się. Zatem motywacja wpływająca na uczenie się jednostki stanowi pewien układ składający się z hierarchicznie przyporządkowanych do siebie obszarów, w których jednostka po kolei realizuje swoje plany i dąży do osiągnięcia wcześniej ustalonych celów.

Aktywność człowieka, czyli jego zaangażowanie, właściwe nastawienie emocjonalne, stymulacja w uczeniu się, a także systematyczność, czyli powtarzalność zdarzeń, to tylko niektóre czynniki sprzyjające edukacji. Wieloczynnikowość tego procesu wpływa na różne jego efekty, które mają przełożenie w prawidłowym wykonywaniu każdego zadania, zarówno łatwego, jak i trudnego.

Maslow stwierdza, że motywy zawsze towarzyszą uczeniu, wywierają one pozytywne lub negatywne wpływy na jakość uczenia i otrzymywane oceny. Motywacja jest siłą napędową dla człowieka w zakresie osiągania sukcesów w edukacji, a także w innych obszarach życia. Wiele sytuacji człowiek odczuwa jako zagrażające, np. deprywacja, udaremnienie czy zakłócenia w zaspokojeniu potrzeb podstawowych (np. upokorzenie, odrzucenie, utrata prestiżu, utrata sił). Ponadto niewykorzystywanie bądź niewłaściwe wykorzystywanie swych zdolności bezpośrednio zagraża samorealizacji, metapotrzebom lub wartościom bycia⁴⁷.

Bibliografia

- Chodkowski Z., *Adaptacja człowieka do środowiska pracy*, Rzeszów 2019.
- Forsyth P., *Jak motywować ludzi?*, Gliwice 2004.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2005.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1997.
- <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/motywacja.html> (dostęp: 15.10.2019).
- Kenrick D.T., Neberg S.L., Cialdini R.B., *Psychologia społeczna*, Gdańsk 2002.
- Kocowski T., *Motywacja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 384–389.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.
- Kozioł L., *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Warszawa–Kraków 2002.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2009.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość* [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992.

⁴⁷ A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, s. 146–147.

- Tavris C., Wade C., *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Warszawa 1999.
- Tołwińska B., *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)* [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 195–203.
- Włodarski Z., *Uczenie się* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W Pomykało, Warszawa 1993, s. 860–864.
- Zimbardo P., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2010.
- Zimbardo P., Gerrig R., *Psychologia i życie*, Warszawa 2012.

Pablo Lafarga Ostáriz

University of Zaragoza

Dr Rebeca Soler Costa

University of Zaragoza

An interpretative research in the didactic process: critical discourse analysis

Badanie interpretacyjne w procesie dydaktycznym: krytyczna analiza dyskursu

Abstract

Roughly speaking, the didactic interaction assumed in any teaching-learning process necessarily needs an internal comprehension and decoding process by the students. Particularly, whenever a teacher develops any teaching process he/she establishes a channel, a code, a system that makes possible communication. In this sense, the language used in the didactic processes is relevant to be analysed as far as it highly contributes to the students' learning process and enhance to achieve quality and effectiveness. More precisely, the study of language and variety of speech used in education is an area that has aroused great interest and has continued to be studied since the mid twentieth century. In this research we will examine the current theoretical framework and the findings of relevant authors to keep on with the analysis of the language of didactic interaction. Thus, we will restrict our attention to general uses rather than on the analysis of the different linguistic levels. In this paper we will analyse how we use language when teaching, what meanings we convey and how communication is reached in the didactic interaction process.

Keywords: teaching process, critical discourse analysis, syllabus design, classroom language, didactic interaction, school organization.

Streszczenie

Interakcje dydaktyczne podejmowane w każdym procesie nauczania-uczenia się wymagają od ucznia wewnętrznego rozumienia i umiejętności dekodowania. Gdy nauczyciel rozpoczyna proces nauczania, tworzy swego rodzaju kanał, kod, system, który sprawia, że komunikacja jest możliwa. Język używany w procesie dydaktycznym należy analizować, ponieważ wpływa on na ten proces, wzmacnia osiąganą jakość i efektywność. Język oraz różnorodność mowy używanej w edukacji są zagadnieniami, które wzbudzają duże zainteresowanie, a prace nad ich poznaniem trwają od połowy XX w. W pracy zaprezentowano obecne ramy teoretyczne i istotne odkrycia badaczy, aby następnie przeprowadzić analizę języka w interakcjach dydaktycznych. Większą uwagę skupiono na ogólnym użyciu języka niż na analizie różnych poziomów językowych. Autorzy pokazali, w jaki sposób używany jest język podczas nauczania, jaka jest jego rola i jak realizować komunikację w procesie dydaktycznym.

Słowa kluczowe: proces nauczania, krytyczna analiza dyskursu, projektowanie sylabusu, język klasy szkolnej, interakcje dydaktyczne, organizacja szkoły.

Growth and decay of communication: the didactic interaction

The recent implementation in the university of professionalizing Masters has meant a considerable increase in the interest of students towards the study of the different subjects in order to improve their expertise. Obviously, this has led to the expansion of new vocabulary to represent new meanings and needs derived from the socio educative context. In fact, due to the emergence of the new theory of governance of the education systems, there is a need to analyse the changes between the State, the economy and the society. In this globalized world, language is the instrumental means to approach and expand knowledge and it requires a deep analysis to understand it. Moreover, the coaching theory aims to promote the internationalization by fostering the participation of the different stakeholders. No doubt, in order to understand and be able to introduce the new changes proposed by Brussels it is indispensable to analyse how stakeholders use language and how consequently teachers introduce the new terms along the different didactic processes.

More precisely, restricting our attention to Ryle we observe the need to create rules of Pedagogy in order to clarify the semantic meaning of words, which, although most of them belong to the vocabulary of the common language, when they are used in the discipline of Education Sciences they have a specific meaning¹. Broudy² indicates the need for linguistic analysis that can account for the educational purposes that are specified in the text field. Pedagogical discourse has been discussed in Anglo-Saxon countries since the sixties with the contributions of Scheffler³, Peters⁴, Kneller⁵, Smith and Ennis⁶ and Edel⁷.

Scholars have not been interested in observing how a term is trivialised or specialized in the semantic level, but rather in analysing language as a vehicle of transmitting information when teaching situations. However, the motivations in this field of study today go much further. The discipline of Education has spread and, consequently, its language has become universal: new terms are created, meanings in common language are diverted in the educational context with restrictive features, specialized databases multiply, etc.

This is due to the constant processes of change taking place in both the workplace and in the university, due to various causes such as; globalization, the introduction

¹ G. Ryle, *The Concept of Mind*, London, Hutchinson 1949.

² H.S. Broudy, *The role of analysis in educational philosophy*, "Educational Theory", XII: 261–269, 1964.

³ I. Scheffler, *The Language of Education*, Illinois, Springfield 1960.

⁴ R.S. Peters, *Etics and Education*, Londres, Allen and Unwin 1966.

⁵ G.F. Kneller, *La lógica y el lenguaje de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo 1969.

⁶ O. Smith & R.H. Ennis, *Lenguaje y conceptos en educación*, Buenos Aires, El Ateneo 1971.

⁷ A. Edel, *Analytic philosophy of education at the crossroad*, "Educational Theory", XXII: 131–153, 1972.

of new information and communication technologies, mobility of students, diversification, etc. A comprehensive education, inclusive and conducive to the student's standardized integration at work according to their interests and abilities should be provided.

An overview of critical discourse analysis in Pedagogy

Undoubtedly, a distinction may be made in the process of globalization that characterizes the XXI century between two aspects that drive the development and specialization of language in the field of Educational Sciences. First, it is modified and updated in the school with the implementation of educational reforms by the government. Not only do they standardize the educational discourse, but they also introduce specific terminology: educational innovations require terms to express these reference values.

Considering this issues, we may state this causes the creation of new terms or results in the meaning of existing words in the language being deviated and applied in the educational context: "Since education is considered a good for investment, consistent with economic theories of "human capital": "Governments and international agencies have planned reforms involving increased standardization of didactic terminology"⁸". It causes changes in the educational system and introduces terminology that is more in line with the professional career.

The emphasis is on balancing higher education alongside the training needs. This means designing a new educational system that adapts to new labour demands. We are therefore faced with a new reality that requires tools that can promote a profound process of change with regard to planning, strategies and curricula in education. These educational changes will have consequences upon terminology; institutions, schools and universities, are forced to implement an educational system that is in tune with student-centred learning and the achievement of professional competences. At the same time they should endow with a system of accreditation and harmonization in line with these principles.

As it is well-known, school and university have undergone changes to adapt to new social and political demands. Their language has been adapted to describe new realities. For some authors, the terminology changes in education cannot be understood as belonging to a specific branch of knowledge, but rather as a "derived language" or "lost language", established by reference needs but unable to act as the backbone skeleton of knowledge "[...] to its unique interdisciplinary status and influence in the education of ideological and political factors".

⁸ A. Bernat, *La reforma educativa como lenguaje vacío. Actas del VIII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Artificiales*, 197–204, 1992.

Another factor which, according to Bernat, contributes to undermining the status of language pedagogy as scientific is its strong semantic vagueness: “the vagueness of many expressions, the use and abuse of certain terms, -for example, assessment and counselling-, the existence of phenomena of characterization, the kidnapping of words by academic and political groups as well as the creation of inchratic languages”. Roughly speaking, the language of the field of Education Sciences (Pedagogy) consists of words taken from the vocabulary of general language and specific terms of the scientific discipline. This mixture at the lexical level is a “threshold level” which refers to general referential realities and other specific fields of expertise of Pedagogy. It draws on the lexical and semantic variety offered by the general language system and is complemented by other terminology units consisting of procedures of word formation (morphology), expressions (syntax) and changes in meaning (semantics).

Particularly, the words of general language are usually specific and are then used in the language of education in a narrow sense. The opposite effect also happens: terms which, even though they are ascribed within the lexicon of Pedagogy paradigm, they become used in general language. The “popularisations” or specialisations⁹ which the voices in this ESP acquire show degrees of semantic indeterminacy that makes communication between specialists or between specialists and non-specialists more complex. Bernat considers the language of education reform is an empty, void language. He claims that reform, as it happened with the implementation of educational laws, introduces terminology borrowed from other fields (in this case, constructivist psychology) and theories of curriculum and pedagogics associated with the history of the Spanish active school, as well as old terms in the language of Pedagogy.

However, despite a mix of general language words that enable communication, on the one hand, and on the other hand, terminology of educational sciences and related fields that convey concepts characteristic of the discipline, this language is still a form of linguistic activity, a means of communication, with official documentation of the psychological and educational spheres, with legislation, which will be distributed in magazines, but without clear borders between science and popularised versions and even with semantic contradictions in educational practice.

No doubt, due to this lack of specific terminology and univocal relations in linguistic signs, the pedagogical discourse legitimizes the educational system through the use of certain terms (implemented by educational legislation): metaphors, concepts, omission of specific words, development of positivist or pejorative meanings, etc. This does not mean that teachers do not yearn to have a specialized

⁹ R. Soler, P. Lafarga & M. Ramos, *La Competencia Digital de docentes en formación en un contexto educativo de innovación tecnológica*. In Hinojo F.J., Aznar I. & Cáceres M^a.P. (eds), *Avances en recursos TIC e innovación educativa*, 152–161, Madrid, Dykinson, 2019.

language with idiosyncratic meaning, specialized and neither restricted nor expanded from the vocabulary of the common language. It often happens that when a specialist says, *A teacher is educating in class*, this can be interpreted in very different ways. The verb can mean *teaching, conditioning, indoctrinating, training, instructing*, etc.¹⁰ Authors such as Bernat analyse this language not only in the context of education, but education legislation that was then in force (Act on the General Education System, 1990), and relate trends in the use of terms with pedagogical lines reference.

Focusing our attention back in the 90s there were two pedagogical discourses: the “active pedagogy movement” and the “official-reformist discourse”¹¹. This analysis allows us to locate the terms in the theoretical framework of the time and proceed with a semantic analysis that shows the deviations in the direction of the voices in terms of membership of a theoretical school and it is interdisciplinary. The educational elements characteristic of each movement builds educational discourse reminding the reader of the starting theoretical position and encouraging the use of specific terms. Following Bernat, the main themes of his speech are: optimism expressed in his apologetic for change and belief in the idea of unlimited and good progress; a totalizing conception of reform, because outside pedagogical salvation is not conceived of; ideological syncretism euphemism and expressive pedagogies or interest in methods to the detriment of contents; psychology, etc.

It also implies a critique of previous theoretical models (the humanist) with the corresponding contempt of previous lexical units which are replaced by new terms and reflect the ideas of the two educational movements of the 1990 reform: [...] underestimation of the effort, the disappearance the teacher as a role model to be imitated (he is no longer asked to embody the values that he has to transmit, he is perceived like a reflective technician that makes “decisions” about media, resources, etc.), the devaluation of the contents, replacing the figure of the student by that of the child, the devaluation of quality for quantity and, finally, the disappearance of learning as a process of initiation¹².

Discussion and conclusions

Even more, the construction of educational discourse with the impregnation of terms explicitly reflects the theoretical postulates of the legislation and trends. Bernat believes that a language without a discourse of its own that resorts to tautologies,

¹⁰ J.M^a. Esteve, *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Madrid, Anaya 1979.

¹¹ A. Bernat, *La reforma educativa como lenguaje vacío. Actas del VIII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Artificiales*, 197–204, 1992.

¹² R. Yin, *Case study research. Design and methods. Applied social research methods series*, Newbury Park CA, Sage 1994.

instead of proceeding to collect the creations of terms meaning to be transmitted and which can be contrasted with the reality of education to observe the true meaning and not the one which is anchored in legislation.

Similarly, a proliferation of slogans and phrases that do not specify educational practice and which are but “beautiful words”: “The current educational reform appropriates elements from different discourses without, in my view, composing its own, despite having been attempted in the preamble to the LOGSE, which exceeds three pages of the Official Bulletin of the State”.

To these rhetorical strategies which, rather than introducing changes that improve the education system, insist upon educational theoretical conceptions away from the real educational context and its possibilities and justifications are made on the grounds of political and social trends, with attendance consequences involved in teaching, important “semantic abuse” are joined (Ibid.).

Note as an example, Bernat notes the excessive use of the word autonomy: [...] becomes a value repeatedly stated: professional autonomy (GG12 and 59), autonomy of the centre, capable to define its own “identity” (GG49 and PC 8-10) or to develop the curriculum and to choose teaching techniques and resources (GG, 77). The attainment of autonomy is an important educational goal (OD9 and 22). Its recognition as a chance to “make decisions” in many different fields is constant: use of curriculum materials (GG 56), development of educational projects, curricular (GG, 57), and curricular adaptations (AC, 27).

The terms “autonomy” and “decision making” are repeatedly written in all texts relating to the reform. Even mentions are found of the possibility of a “free” reading of the objectives from the educational period (PC, 27). And professional autonomy, centred around the teaching team and of the professor is a value that undoubtedly attracts consensus. However, if we contrast these with other expressions used in the same speech, and also that do not become manifest, we conclude that the appeal to autonomy constitutes an “abuse”.

The margin of autonomy is a very narrow range when taking into account three elements. The first is the coercive value of textbooks [...]. The second element is the imposition of a curriculum development model that implies a certain psycho-pedagogic choice, constructivism [...]. The third element is the setting of curriculum development project to a structure type [...]. The abuse of the concept of autonomy is manifested even in the existing paradox between the claim of freedom of the teacher and the catechetical character with which the administration is communicating with teachers¹³.

Not only are overused those terms that legitimize the pretexts of the educational Acts. The voices and expressions have an opaque meaning which is more confusing

¹³ J.R. Soler, *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Madrid, Tornapunta 2009.

than helpful. The LOGSE (1990) insisted especially on the development of learning by discovery in students. This expression is a learning guided expression that leads the student to acquire new knowledge from the previous ones which he has acquired with a plan of teaching and learning activities that allow him to reach new goals.

As stated by Bernat (1992), they are newly created tautologies to show that progress has been made scientifically, but they merely represent methodological principles that already existed with a different term or expression: The constructivist learning option leads us to important semantic problems: To what extent is correct the contrast between “significant” and “rote” learning? The condemnation of the latter, together with the preference for the procedures, – the “knowing how”–, to the detriment of content – knowing ‘what’– implies a choice with important pedagogical, cultural and social consequences [...] The tendency to reify the concept relationship by using concept maps, graphically bi-dimensionally represented, does it not impoverish the meaning of words by ignoring the natural vagueness of the terms used, especially in the Social Sciences?

The semantic vagueness of the terms of any language of expertise is unquestionable. Although the context and the co-text determine the possible meaning of a voice, semantic vagueness can always be generated. The referential extension of the terms, as a result of a lack of precision in their semantic features, allows different interpretations to surface. Sometimes the elements that are combined in the phrase, in the case of expressions, will help establish sememes and specific features of semantic restrictions that distort the imprecision, but, in other cases, the meaning of the voices will be violated by the intervention of the speakers (specialists and non-specialists) and by the specialized context.

The referential vagueness of most of the terms of the language of Pedagogy¹⁴ responds to the symbiosis that is generated by the combination in educational discourses of general language words and scientific terms of the discipline or of intra-linguistic loans. Often some of these terms are associated with icons or images that represent, without explicitly using literary tropes, concepts. For example, Bernat notes the presence of voices associated with architectural concepts, such as “construction, internal consistency, stability, up and down scale or dimension, transversely, the degrees, level of detail, and so on”.

The legislative text is based on the tenets of constructivist psychology and the words of its speech so show: [...] learning is built, knowledge is capable of outlining, of rendering into cognitive mapping, degrees and sequences of learning can be established, meanings are built [...] the “well ordered” architectural design emerges from the following levels: organizational and didactic (cycles, levels, curriculum developed at different levels, coping or adaptation mechanisms, eclectic

¹⁴ R. Soler, *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Zaragoza, Mira Editores 2015.

evaluation, etc.), psychological (constructivist psychology) and ethical and social (school constructed socially and morally¹⁵).

As we have seen, the political and social ideology that permeates the text of the educational reform of 1990 determines the presence and extension of terms associated with the current in force in that decade (constructivism), strengthening the control system especially the ideological part, and stratifying the support groups and figures of educational administration: As a nearly semi-perfect image has been set, authors and advocates of reform take as legitimate the expectation of a favourable consensus [...] This justifies also the emergence of a parasitic series of figures of the administrative system. For example, program managers, technical advisors of innovation and of training, the trainee trainers, etc... may be perceived as new holy figures of the terminology reform.

Bernat suggests these are configured as a professional constellation of groups and persons appearing as a political necessity, with the explicit aim to foster innovative processes and to support school teaching, but with the un-confessed purpose of ensuring reform itself, exercising the ideological control of its implementation, primarily through the semantic control. Factors that for this author help to empty out the meaning of the words are: “hipertelia”, the abusive tendency to define operationally important concepts “disactivation” and “intransitivity”. For example, the term evaluation is defined by means of operations that are used to measure it or by the results obtained.

Undoubtedly, the expansion and new creation of terms in each of the different educational legislations is but an index of an infinite semantic vagueness, lack of attribution of specific objectives that address loopholes in the texts. All this is masked with a terminology that aims to say new things, like overcoming what came before, but the true meaning must be found elsewhere, by association with other current psychological, educational, trends, etc. From a pragmatic point of view, we see that many terms used in documents of the reform say nothing. What they mean has to be looked into elsewhere. That language is empty does not mean that the implementation of the reform will not produce effective organizational change and learning. However, meaning is slightly different and implies a deep comprehension of the whole didactic interaction process. In fact, restricting our attention to the field of Education Sciences, more particularly to Pedagogy, one may argue what are the relations with other disciplines based on pragmatics. What is true is that Pedagogy has its own language as a scientific discipline and its vocabulary emerges from the macro-political level of school organization and from the influence of stakeholders’ prescriptions.

¹⁵ 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*, 369–379, Zaragoza, Editorial Tornapunta Ediciones 2013.

Bibliography

- Bernat A., *La reforma educativa como lenguaje vacío. Actas del VIII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Artificiales*, 197–204, 1992.
- Broudy H.S., *The role of analysis in educational philosophy*, “Educational Theory”, XII: 261–269, 1964.
- Edel A., *Analytic philosophy of education at the crossroad*, “Educational Theory”, XXII: 131–153, 1972.
- Esteve J.M^a., *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Madrid, Anaya 1979.
- Kneller G.F., *La lógica y el lenguaje de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo 1969.
- Peters R.S., *Etics and Education*, Londres, Allen and Unwin 1966.
- Ryle G., *The Concept of Mind*, London, Hutchinson 1949.
- Scheffler I., *The Language of Education*, Illinois, Springfield 1960.
- Smith O. & Ennis R.H., *Lenguaje y conceptos en educación*, Buenos Aires, El Ateneo 1971.
- Soler J.R., *Estado actual y estrategias para futuros de la formación a lo largo de la vida*, *Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*, 369–379, Zaragoza, Editorial Tornapunta Ediciones 2013.
- Soler J.R., *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Madrid, Tornapunta 2009.
- Soler R., *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Zaragoza, Mira Editores 2015.
- Soler R., Lafarga P. & Ramos M., *La Competencia Digital de docentes en formación en un contexto educativo de innovación tecnológica*. In Hinojo F.J, Aznar I. & Cáceres M^a.P. (eds), *Avances en recursos TIC e innovación educativa*, 152–161, Madrid, Dykinson 2019.
- Yin R., *Case study research. Design and methods. Applied social research methods series*, Newbury Park CA, Sage 1994.

Część IV

**UNIwersytety i Szkoły Wyższe
w perspektywie wyzwań
cywilizacyjnych**

Part IV

**UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE
OF CIVILIZATION CHALLENGES**

Dr hab. Iryna Kozłowska

Narodowy Uniwersytet „Politechnika Lwowska”

Dr Nadia Zajaczkowska

Lwowski Narodowy Uniwersytet imienia Iwana Franki

Dr hab. Jurij Kozłowski

Narodowy Uniwersytet „Politechnika Lwowska”

Osobowość nauczyciela akademickiego w warunkach integracji przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej

Higher education teacher’s personality in the context of the integration of educational space of higher education institutions

Streszczenie

Problem rozwoju osobowości nauczyciela akademickiego w kontekście jego działalności zawodowej staje się coraz bardziej aktualny w warunkach współczesnego społeczeństwa. Duża ilość komputerów, rozpowszechnianie nauki na odległość oraz tworzenie wirtualnych przestrzeni edukacyjnych w instytucjach oświatowych – to wszystko wymaga większej uwagi, zmusza do realizacji działań zapobiegających zanikowi bezpośredniej komunikacji studenta z wykładowcą. Dlatego nauczyciel akademicki musi być osobą wszechstronnie rozwiniętą. Integralny rozwój osobowości stanowi podstawę przygotowania nauczyciela akademickiego oraz harmonizacji wszystkich aspektów jego działalności. Konieczne jest zatem stworzenie kompleksowej charakterystyki nauczyciela akademickiego jako wykładowcy-praktyka, wykładowcy-badacza i naukowca uczelni specjalizującej się w określonej dziedzinie nauki. Gotowość do prowadzenia działalności zawodowej to swego rodzaju system charakteryzujący się odpowiednimi wskaźnikami, które w kompleksowym ujęciu pozwalają uzyskać informację o rzeczywistym poziomie pracy nauczyciela. Wskaźniki stanowiące ilościową charakterystykę osobowości odgrywają ważną rolę w porównaniu wyników działalności zawodowej katedr i innych jednostek strukturalnych uczelni. Podkreślić należy, że odpowiednie kształcenie sprzyja rozwojowi możliwości nauczyciela akademickiego.

Słowa kluczowe: charakterystyka nauczyciela akademickiego, integracja, przestrzeń edukacyjna w szkolnictwie wyższym.

Abstract

The problem of a higher education teacher’s personality development in the context of her/his professional activity is becoming more and more urgent in today’s society. The considerable amount of computer aids, the extension of distance learning and the establishment of virtual educational spaces in many education institutions require the increased attention in order not to

lose the live communication between students and teachers. Thus, the teacher must be a versatile personality. The integrity of personality development is the major principle of the teachers' formation, harmonizing all aspects of their activity. Considering such circumstances, it is logical to create a complex characteristic of a teacher of higher education institution as a practitioner, a scholar and a researcher in the field of the educational institution specialization. We think that the preparedness for professional activity as a system characterized by appropriate coefficients, complex consideration of which allows obtaining reliable information about the real level of teacher's work. The numeric characteristics of the personality component are the coefficients that play an important role in comparing the results of the functioning of the departments and other structural units of higher education institutions. Therefore, the relevant education contributes to the teacher's potential opportunities development.

Keywords: higher education teacher's personality, integration, educational space of higher education institutions.

Wprowadzenie

We współczesnych warunkach społecznych problem kształtowania twórczej, duchowej osobowości i systemu wartości zawodowych nabiera szczególnego znaczenia. Kształtowanie światopoglądu jako podstawy budowania systemu wartości nie jest możliwe bez uwzględnienia procesów integracyjnych w psychice człowieka, w procesie nauczania. Jak zaznaczają N. Subbarayudu i dr. S. Babu Praveen Kumar, nauczanie „to proces duchowy, w którym ma miejsce kontakt duszy z umysłem. Dobry wykładowca jest potężnym instrumentem, ma znaczący wpływ na kształtowanie charakteru studenta. Wpływ nauczyciela akademickiego rozciąga się na wiele pokoleń; wychodzi poza granice narodowe oraz geograficzne i przedłuża rozwój cywilizacji. Nauczyciele akademicy zajmują wysokie miejsce w systemie oświaty. Żaden inny obszar edukacji nie ma tak ważnego znaczenia dla postępu społeczeństwa jak edukacja na poziomie wyższym, która wpływa na cały system oświaty”¹.

W swoich pracach naukowych polski pedagog R. Król akcentował wzajemne relacje między duchowością a samodoskonaleniem nauczyciela akademickiego. Pisał on m.in.: „Jeśli chcesz znaleźć źródło, musisz iść do góry”². Taką myśl wielokrotnie prezentował w różnorodnych swoich publicznych wystąpieniach także Ojciec Święty Jan Paweł II. Znajduje ona zastosowanie również w działalności pedagogicznej – nauczyciel akademicki ma stale pracować nad sobą i dawać przykład innym; przede wszystkim człowiek musi rozumieć siebie i z szacunkiem oraz uwagą podchodzić do każdego człowieka (starać się go zrozumieć niezależnie od tego, czy jest to student, kolega, czy też przeciętny człowiek).

¹ N. Subbarayudu, S. Babu Praveen Kumar, *Role of a teacher in education at 21st century*, „Conflux Journal of Education”, vol. 1, Is. 2, July 2013, p. 107.

² R. Król, *Duchowość nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Katolicka” 2008, nr 2 (styczeń–czerwiec), s. 201.

Jakość pracy nauczyciela akademickiego jest dzisiaj najważniejszym problemem, dlatego niezbędne staje się „przygotowanie obiektywnych narzędzi badawczych (pomiarowych) i przekonanie nauczycieli akademickich o zasadności takich badań (oceny) oraz zaangażowanie w badania studentów i poproszenie ich o udzielenie rzetelnych odpowiedzi na pytania”³.

Obecnie w badaniach pedagogicznych przywiązuje się dużą wagę do przygotowania „nowego wykwalifikowanego nauczyciela akademickiego” (NQTs-newly qualified teachers), kładąc nacisk nie tylko na zaopatrzenie go w wiedzę zawodową, ale i na całościowy rozwój zawodowy⁴.

Całościowość rozwoju osobowości stanowi naczelną zasadę formowania nauczyciela akademickiego i harmonizacji wszystkich aspektów jego działalności. Zasada całościowości pozwala wyodrębnić ogólne komponenty rozwoju właściwe każdej osobowości, jednak nie uwzględnia ich charakteru indywidualnego. Niemniej jednak zawodowe ukierunkowanie oraz cechy indywidualne mają znaczny wpływ na rozwój osobowości.

Analiza badań. Problemy przygotowania nauczycieli akademickich są rozpatrywane w pracach wielu uczonych (I. Bech, W. Bondar, S. Honczarenko, R. Hurewicz, N. Kuźmina) i dotyczą między innymi badania kompetencji nauczycieli szkół wyższych (C. Banach, M. Czechowski, Z. Żukowska), jakości polskiego i europejskiego systemu oświaty (K. Denek), współczesnych systemów nauczania (B. Niemierko, A. Szmajke, T. Ziejewski), analizy programów i metod nauczania (N. Norris, R. Meighan, W. Kubielski, E. Kameduła, A. Porańczyk), duchowych i kulturowych relacji między wykładowcami i studentami (V. Mitra), samokształcenia nauczyciela akademickiego (K. Jaspers, J. Galarowicz, J. Pawlak), współpracy studenta i nauczyciela akademickiego w procesie edukacji (A. Krajewska), roli nauczyciela akademickiego we współczesnym świecie (A. Graham, R. Pelps), wiedzy i umiejętności nauczyciela akademickiego – mentora (P. Ashby, P. Hobson, A. Malderez, P. Tomilson), udoskonalania i rozszerzania własnej wiedzy (R. Bullock), pierwszych lat intensywnego wysiłku w pracy nad sobą (L. Orland) itd.

Jednak przeprowadzona wnikliwa analiza opracowań świadczy o tym, że kwestię podwyższania jakości zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli akademickich w kontekście rozwoju ich osobowości w literaturze naukowej nawiązano niewystarczająco.

Cel. Rozpatrzenie problemu uzasadnienia celowości wieloaspektowego badania rozwoju osobowości nauczyciela akademickiego w kontekście jego działalności zawodowej.

Zadania. Ze względu na sformułowany cel trzeba rozwiązać następujące zadania:

³ K. Zatoń, *Ewaluacja jakości kształcenia nauczycieli akademickich*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, t. 45, s. 21.

⁴ J. Aspöfors, G. Fransson, *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis*, „Teaching and Teacher Education” 2015, nr 48, p. 75.

1. Scharakteryzować współczesne problemy zawodowego przygotowania nauczyciela akademickiego w kontekście rozwoju jego osobowości.
2. Przedstawić osobliwości i uzasadnić klasyfikację kadry nauczycielskiej szkół wyższych według kierunków: wykładowca-praktyk, wykładowca-badacz i naukowiec w branży według specjalizacji uczelni.
3. Określić rolę moralności i kultury duchowej w zawodowych kompetencjach nauczyciela akademickiego.
4. Przeanalizować konkretne przykłady cech osobowościowych rozwoju zawodowego nauczyciela akademickiego.

Stosowane metody badawcze: analiza logiczna, obserwacje, oceny eksperckie, metody statystyki matematycznej.

Osobowość nauczyciela akademickiego i tendencje w rozwoju jego działalności zawodowej

Osobowość – jedno z głównych i jednocześnie najbardziej trudnych pojęć, któremu poświęcono już wiele prac naukowych. Największą wadą nauk społecznych jest ich oderwanie od osobowości, która w całym swym skomplikowaniu struktur mentalnych, intelektualnych, duchowych staje się obecnie obiektem kompleksowych studiów. Obecność człowieka jako osobowości w koncepcjach społeczno-ekonomicznych, które otwarcie deklarują swoje ukierunkowanie humanistyczne, była w ostatnim czasie tylko formalna⁵.

W ubiegłych latach podkreślano następujące tendencje w rozwoju działalności zawodowej nauczyciela szkoły wyższej:

- powiązanie doświadczenia działalności naukowej i pedagogicznej;
- stałe wzbogacanie treści, form i metod działalności naukowej nauczyciela akademickiego i działalności naukowo-badawczej studentów;
- podwyższanie wymogów poziomu przygotowania zawodowego nauczyciela akademickiego;
- podwyższanie wymogów w kwestii cech osobowości nauczyciela akademickiego.

Jest to istotne, gdyż wykładowca w swojej działalności naukowej i pedagogicznej, zwłaszcza w procesie kierowania pracami dyplomowymi, świadomie czy nieświadomie kształtuje u studentów światopogląd naukowy, poglądy na wzajemne związki nauki i religii, skupia uwagę studentów na tych czy innych aspektach działalności zawodowej.

⁵ С.І. Подмазін, *Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз)*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.03, „Соціальна філософія та філософія історії”, Дніпропетровськ 2006, с. 9.

Problematyka osobowości w warunkach współczesnej cywilizacji technogennej

Obecnie ukształtował się szczególny typ cywilizacji technogennej, w którym pod wpływem intensywnej działalności innowacyjnej odbywają się aktywne przemiany społeczne. Rezerwy wzrostu „czerpią się już nie kosztem rozszerzenia stref kulturalnych, a kosztem przebudowy podstaw poprzednich sposobów życia i kształtowania zasadniczo nowych możliwości. Myślenie technokratyczne – to światopogląd, którego istotnymi cechami jest prymat środka nad celem, celu cząstkowego nad sensem oraz interesami i wartościami ogólnoludzkimi. Dla myślenia technokratycznego nie istnieją kategorie moralności, sumienia, przeżyć i godności ludzkiej”⁶.

Osiąganie aspektów humanistycznych pedagogiki zawodowej z wykorzystaniem środków integracji wiedzy, umiejętności i wartości dla kształtowania twórczej osobowości profesjonalisty z pełnowartościową wiedzą fachową i umiejętnościami, jednolitym światopoglądem i systemem wartości ogólnoludzkich i zawodowych jest jednym z pierwszoplanowych zadań współczesnej pedagogiki.

Dla utrzymania zasady całościowego rozwoju wymiar duchowy i materialny powinny nawzajem się uzupełniać. Współcześnie życie materialne istotnie wyprzedza życie duchowe. I tu powstaje pytanie o rolę nauki w kształtowaniu kultury duchowej zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Dla studenta dobry nauczyciel akademicki jako pedagog oczywiście jest autorytetem. Jednak z czasem, zwłaszcza dla studentów starszych roczników, coraz ważniejszy staje się problem zawodowego wizerunku nauczyciela akademickiego. I jeśli na pierwszych etapach studenci oceniają tylko pedagogiczne i naukowe cechy nauczyciela akademickiego, to z czasem moralno-etyczne, religijne, naukowe i światopoglądowe cechy nauczyciela akademickiego zaczynają zajmować czołowe miejsce. Przecież dla młodzieży, w pierwszej kolejności, najważniejsze jest wybieranie celów, poszukiwanie ideałów, autorytetów, wzorców do naśladowania.

Innowacyjne tendencje w działalności nauczyciela akademickiego

Praktyka pokazuje, że istnieją różne poglądy w tym zakresie. Najczęściej wyodrębnia się następujące role nauczyciela akademickiego:

- wykładowca-kierownik procesu pracy samodzielnej;
- wykładowca-konsultant;
- wykładowca-moderator;
- wykładowca-lektor⁷.

⁶ С.У. Гончаренко, *Зміст загальної освіти і її гуманітаризація [в:] Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*, за ред. І.А. Зязюна, Київ 2000, с. 96.

⁷ Л.М. Журавська, В.Л. Журавський, *Викладач як керівник самостійної діяльності студентів [в:] Теоретично-методичні проблеми навчання і виховання*, зб. наук. праць: педагогічні науки, Київ 2000, с. 38.

Wykładowca-konsultant udziela porad, pomaga wykonać te lub inne działania, wyciąga wnioski, wypowiada swoje zdanie na temat problemów, które są rozpatrywane. Jego rola ogranicza się do pomocy w rozwiązaniu problemów, które powstają podczas samodzielnej, poznawczej działalności studenta, odnajdywaniu alternatyw, poszukiwaniu źródeł literackich, a także udzielaniu dodatkowych informacji w sytuacjach problemowych itp.

Wykładowca-moderator nie wtrąca się w przebieg samodzielnych działań poznawczych, a tylko ocenia je i w razie konieczności wskazuje zagadnienia do rozważań, czyli ukierunkowuje działalność, nie wypowiadając swojego zdania i daje możliwość samodzielnego dojścia do pewnych wniosków.

Wykładowca powinien kierować procesem nauczania studenta w różnych warunkach, występując jako lektor, kierownik, konsultant i moderador, dając mu możliwość samodzielnego działania.

Badacze akcentują dziś nowe podejście do przygotowania nauczyciela akademickiego, które obejmuje: „przygotowanie na kursach oficjalnych przy współudziale przedstawicieli i badaczy z uniwersytetu; rozwój fachowy poprzez stałe treningi i seminaria, a także wspólne projekty naukowo-badawcze nauczycieli akademickich i badaczy”⁸.

Z. Żukowska w swoich badaniach naukowych dotyczących przygotowania nauczyciela akademickiego eksponuje następujące kompetencje kluczowe:

- prakseologiczne (umiejętność skutecznego planowania, organizowania, realizowania, kontrolowania i oceniania procesów edukacyjnych w szkole wyższej z uwzględnieniem różnych form: seminaria, konwersatoria, konsultacje, konferencje itp.);
- komunikacyjne (skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych w szkole wyższej);
- współdziałania (skuteczność zachowań prospołecznych, sprawność działań integracyjnych nauczyciela akademickiego);
- kreatywne (innowacyjność i niestandardowość działań nauczyciela akademickiego);
- informatyczne (efektywne użycie źródeł informacji, sprawne korzystanie z bazy danych, poczty elektronicznej, sieci Internetu);
- moralne (dotyczą norm moralnych nie tylko ogólnospołecznych, ale w szczególności tych obowiązujących w środowisku akademickim)⁹.

Autorka zwraca także uwagę na znaczenie kompetencji moralnych nauczyciela akademickiego, które wyrażają się w tym, że:

- „zna własne powinności etyczne w postępowaniu w uczelni – w tym w szczególności we współpracy ze studentami;

⁸ J. Aspöfors, G. Fransson, *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis*, „Teaching and Teacher Education” 2015, nr 48, p. 76.

⁹ Z. Żukowska, *Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle etyki zawodu*, „Studia Dydaktyczne” 2013, t. 24–25, s. 49.

- potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra rozwoju studentów;
- posiada zdolność do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego;
- potrafi dokonywać właściwych wyborów moralnych w swej pracy na uczelni w imię dobra i szans rozwoju studentów;
- potrafi stawiać sobie pytania o granice współodpowiedzialności moralnej za rozwój studenta i uczelni oraz granice nauczycielskiego sprawstwa¹⁰.

Na podstawie analizy wyników naukowych badań K. Zatoń stwierdziła, że „nauczyciel akademicki pełni zwykle wiele skomplikowanych i wymagających wysokich kompetencji ról”¹¹.

Aspekty działalności zawodowej nauczyciela akademickiego

Zawodowa działalność nauczyciela akademickiego wiąże się z wielorakimi trudnościami. W pierwszej kolejności te trudności są związane z dominującymi relacjami wynikającymi z odmienności nauk, które reprezentuje wykładowca. Mogą to być nauki pedagogiczne (relacje człowiek – człowiek), przyrodnicze (relacje człowiek – przyroda), techniczne (relacje człowiek – technika) itp.

W warunkach szkoły wyższej zdecydowana większość osób, które zajmują się działalnością naukową, jest jednocześnie nauczycielami akademickimi (z wyjątkiem specjalnych jednostek naukowych). Przynależą oni do grupy społecznej i doświadczają podczas realizacji działalności pedagogicznej relacji „człowiek – człowiek”.

Dokonując kompleksowej klasyfikacji nauczycieli, wymienić należy następujące ich grupy:

- wykładowcy-praktycy (występują najczęściej w szkołach wyższych pierwszego i drugiego poziomu akredytacji),
- wykładowcy-badacze (są niezbędnymi w warunkach wyższych poziomów akredytacji szkoły wyższej),
- naukowcy w branży według profilu szkoły wyższej.

Jest oczywiste, że nawet bardzo zdolna i pracowita osoba nie jest w stanie na wysokim poziomie wykonywać wszystkich zadań związanych z przynależnością do poszczególnych grup. Nie oznacza to również, że każdy nauczyciel akademicki obowiązkowo musi być zarówno teoretykiem i praktykiem, dokonywać poznania tak samo dobrze w sposób racjonalny oraz zmysłowy i jednocześnie być specjalistą wysokiej klasy w określonej dziedzinie nauki.

¹⁰ Tamże, s. 52.

¹¹ K. Zatoń, *Ewaluacja jakości kształcenia nauczycieli akademickich*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, t. 45, s. 18.

Integracja różnych aspektów działalności nauczyciela akademickiego

Działalność szkół wyższych warunkuje: organiczną jedność treści nauczania i programów działalności naukowej; rozwój różnych form współpracy naukowej z instytucjami i organizacjami; bezpośrednie uczestnictwo personelu akademickiego w pracach naukowo-badawczych; organizacja naukowych, naukowo-praktycznych, naukowo-metodycznych seminariów, konferencji naukowo-badawczych i innych prac uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego itp.

Dla osiągnięcia tego celu konieczne jest wypełnienie następujących podstawowych zadań:

- rozwój badań naukowych jako podstawy edukacji, bazy przygotowania współczesnego fachowca;
- organiczne powiązanie fundamentalnych i stosowanych badań z konkurencyjnymi opracowaniami o charakterze komercyjnym;
- priorytetowy rozwój badań naukowych skierowanych na doskonalenie systemu edukacji wszystkich poziomów;
- szerokie użycie nowych technologii oświatowych i informacyjnych;
- doskonalenie naukowo-metodycznego zabezpieczenia procesu edukacyjnego;
- poprawa jakości przygotowania i podwyższania kwalifikacji kadry naukowo-dydaktycznej;
- doskonalenie systemu planowania i finansowania działalności naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej;
- wsparcie opracowań w zakresie wysokich technologii w celu produkcji na ich podstawie towarów i rozwoju usług z wyjściem na rynki wewnętrzne i zewnętrzne;
- rozszerzenie integracji międzynarodowej;
- przyciąganie inwestycji zagranicznych;
- stworzenie warunków dla przygotowania i przeszkolenia kadr w zakresie innowacji i przedsiębiorczości naukowo-technicznej, co zapewnia podwyższenie aktywności innowacyjnej, komercjalizację wyników badań naukowych; rozwój prawnej bazy własności intelektualnej itp.

Integralna kompleksowa charakterystyka osobowości nauczyciela akademickiego

Jedną z ważnych przesłanek sukcesu w badaniach ilościowych jest wybór i opracowanie konkretnych wskaźników i charakterystyk. We współczesnej nauce często korzysta się z takiego wskaźnika jak ilość opublikowanych prac naukowych. Ma on dość mocny związek korelacyjny z wiedzą naukową, chociaż nie jest tożsamy. W badaniach naukowych występuje podejście ilościowe i jakościowe, które

posiada wady i zalety. Podejście ilościowe dąży do precyzji, jednak w przypadku jego stosowania do systemów socjalnych dokładne, precyzyjne wyniki mogą mąskować albo upraszczać rzeczywisty stan rzeczy. Wnioski z jakościowej analizy są niejednoznaczne, dlatego potrzebują tłumaczenia lub interpretacji.

Dla wykładowcy-naukowca przedmiotem pracy jest proces przekształcania i w pierwszej kolejności otrzymania nowej wiedzy z perspektywą jej późniejszego stosowania. Stosunkowo jednorodne są środki pracy naukowo-pedagogicznej, które mają wiele wspólnych cech dla wszystkich szkół wyższych. Można jednak określać środki pracy naukowo-branżowej według uczelni jednoprofilowych. Obowiązki zawodowe często są odzwierciedlone w instrukcji służbowej i wskazują na główne formy aktywności pracownika jako obowiązkowe składowe treści jego działalności zawodowej. Dla nauczyciela akademickiego, który łączy działalność dydaktyczną i naukową, te obowiązki w warunkach realnych są dość nieokreślone. Nauczyciele akademicy, którzy mają istotne osiągnięcia w branży nauk niepedagogicznych, profilowych dla szkoły wyższej, często traktują działalność pedagogiczną jako dodatkową, dlatego nie są w stanie przekazać własnych osiągnięć studentom, poprawnie transformować otrzymaną wiedzę naukową w dydaktyczną. Istnieje również przeciwne zjawisko: kiedy wykładowca błyskotliwie pełni funkcje pedagogiczne, natomiast nie potrafi na należytych poziomie prowadzić badań naukowo-branżowych czy nawet naukowo-pedagogicznych.

Wyodrębniliśmy w swoim badaniu trzy obszary gotowości nauczyciela akademickiego do działalności zawodowej: osobowościowe cechy naukowca; wykształcenie i doświadczenie w pracy zawodowej; posiadanie własnych osiągnięć naukowych i dydaktycznych, na podstawie czego wyodrębniono dwa główne składniki: zawodowo-osobowościowy (fachowe wartości, cechy charakteru) i zawodowo-praktyczny (wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe). Na podstawie kryteriów składnika zawodowo-osobowościowego przeprowadza się ocenę wrodzonych i nabytych cech charakteru nauczyciela akademickiego, jego orientacji aksjologicznych i motywów, które pobudziły go do wybrania właśnie działalności naukowo-pedagogicznej. Zawodowo-praktyczny czynnik zawiera wiedzę i umiejętności pracownika w wybranej dziedzinie nauki. Kompleksowe połączenie tych składników warunkuje skuteczność pracy nauczyciela akademickiego w określonej branży.

Sporządzenie ilościowych charakterystyk osobowości umożliwiają wskaźniki, które odgrywają ważną rolę w porównaniu wyników działalności zawodowej odrębnych katedr uczelni czy innych jednostek strukturalnych.

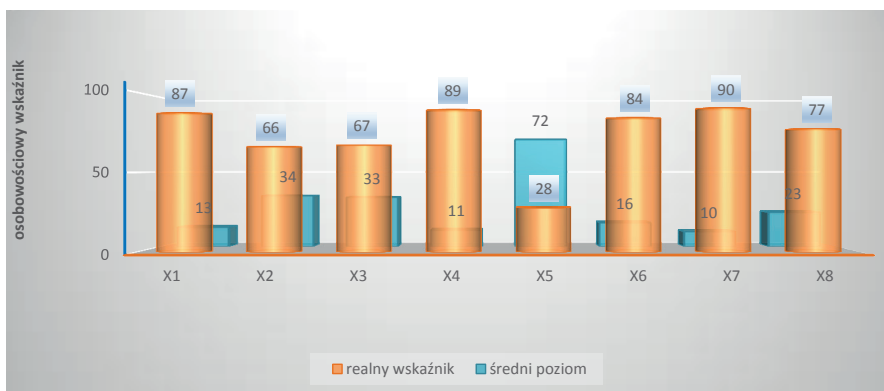
Rozwojowi możliwości nauczyciela akademickiego sprzyja odpowiednie wykształcenie. Inną ważną cechą jest doświadczenie w pracy, które istotnie wpływa na kompetencje zawodowe i poziom rozwoju nauczyciela akademickiego. Z połączenia tych dwóch ważnych elementów otrzymano wskaźnik efektywności nauczyciela akademickiego. Zaproponowano również wskaźnik wydajności, który pozwala obiektywnie wyznaczać poziom osiągnięć zawodowych z uwzględnieniem właściwych współczynników.

Wyniki badania osobowościowego obszaru działalności zawodowej nauczyciela akademickiego (badania eksperymentalne)

Cechy osobowościowe są niezbędnym warunkiem owocnej działalności zawodowej. Współczesne społeczeństwo osiągnęło znaczny rozwój naukowy i potrzebuje wysoko wykwalifikowanych specjalistów zdolnych do niestandardowego rozwiązywania zadań fachowych, modelowania własnej działalności i prognozowania jej wyników.

Dla osiągnięcia takich celów naukowiec powinien posiadać szereg cech osobowościowych, wśród których znalazły się (jak wynika z badań) przede wszystkim: dociekliwość (x1), inicjatywa (x2), zdolność do ukierunkowania konkretnych celów (x3), inteligencja (x4), odpowiedzialność (x5), rzetelność (x6), doświadczenie w pracy (x7), systemowość myślenia (x8).

Obecność wymienionych cech zapewnia niezbędne warunki osobowościowe dla działalności zawodowej. Trzeba wziąć pod uwagę to, że praktycznie żaden wykładowca nie posiada w stu procentach wszystkich cech, a jednocześnie pamiętać o tym, iż nieobecność jednej czy kilku z nich może mieć istotny wpływ na późniejszą działalność zawodową.



Rys. 1. Ocena obszaru osobowościowego nauczyciela akademickiego

Źródło: eksperyment autorski.

Nie zwrócono uwagi na najistotniejsze: znaczenie moralne działalności nauczyciela akademickiego, wpływ jego poglądów i osiągnięć na dydaktyczny aspekt działalności.

Moralny aspekt działalności nauczyciela akademickiego nie może dotyczyć tylko postaw społecznych, a w razie potrzeby powinien rozciągać się na jego cechy zawodowe, być rozpatrywanym zawsze w kontekście relacji, które kształtują się w ramach danego zawodu, jego miejsca i roli w życiu społeczeństwa.

Wykładowca, który łączy funkcje pedagogiczne i naukowe, jest zmuszony do rozwiązywania oprócz czysto pedagogicznych i branżowych problemów ważnych

zagadnień o charakterze moralno-religijnym. Zauważmy, że w tym przypadku kwestia jest niezwykle skomplikowana, przecież nauczyciel akademicki spotyka się nie tylko z problemami pedagogiki, ale również nauki branżowej, którą wyraża profil uczelni: gospodarka, fizyka, budownictwo, historia itp. Naukowiec podczas twórczej działalności opiera się nie tylko na faktach naukowych, a również uwzględnia czynniki duchowo-etyczne, właściwe dla jego kraju. Człowiek – jedyna istota na Ziemi zdolna do poznania świata w całej jego pełni.

Podsumowanie

Problem badania rozwoju osobowości nauczyciela akademickiego w kontekście jego działalności zawodowej jest wciąż aktualny. Gotowość do działalności zawodowej rozumiana jest jako system, który cechują odpowiednie wskaźniki. Ich kompleksowe uwzględnienie pozwala otrzymać wiarygodną informację o właściwym poziomie pracy zawodowej. Rozwój kadry akademickiej może przebiegać w trzech kierunkach: wykładowca-praktyk, wykładowca-badacz i naukowiec w branży według specjalizacji szkoły wyższej. Działalność naukowo-pedagogiczna w kontekście współczesnej moralności jest ważną składową kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego i istotnie wpływa na wyniki jego działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej. Stanowi też ważny aspekt realizacji idei humanizacji nauki i edukacji.

Bibliografia

- Aspfors J., Fransson G., *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis*, „Teaching and Teacher Education” 2015, nr 48.
- Król R., *Duchowość nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Katolicka” 2008, nr 2 (styczeń–czerwiec).
- Subbarayudu N., Praveen Kumar S. Babu, *Role of a teacher in education at 21st century*, „Conflux Journal of Education”, vol. 1, Is. 2, July 2013.
- Zatoń K., *Ewaluacja jakości kształcenia nauczycieli akademickich*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, t. 45.
- Żukowska Z., *Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle etyki zawodu*, „Studia Dydaktyczne” 2013, t. 24–25.
- Гончаренко С.У., *Зміст загальної освіти і її гуманітаризація* [в:] *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія, за ред. І.А. Зязюна, Київ 2000.
- Журавська Л.М., Журавський В.Л., *Викладач як керівник самостійної діяльності студентів* [в:] *Теоретично-методичні проблеми навчання і виховання*, зб. наук. праць: педагогічні науки, Київ 2000.
- Подмазін С.І., *Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз)*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.03, „Соціальна філософія та філософія історії”, Дніпропетровськ 2006.

Olha Bilyakovska PhD

Ivan Franko National University of Lviv

Harmonization of pedagogical theory and methodological knowledge as an important constituent of qualitative professional training of future teachers

Harmonizacja (łączenie) wiedzy pedagogicznej i metodycznej jako ważny warunek jakościowego kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli

Abstract

The article deals with key issues of teacher training in the context of harmonizing methodological and pedagogical knowledge. In the process of training future teachers, it is important to unite knowledge in various disciplines in order to study material in complex and from different angles and to apply the gained knowledge in practice successfully. It is noted that one needs to care about building necessary knowledge, skills and abilities not only in major disciplines but also in a range of psychological and pedagogical courses for qualitative training of future teachers who will be successful in their profession.

Keywords: professional training, methodological training, pedagogical knowledge, teacher practice.

Streszczenie

W artykule zostały przeanalizowane główne problemy związane z przygotowaniem przyszłych nauczycieli w kontekście harmonizacji wiedzy metodycznej i pedagogicznej. W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli ważne jest połączenie w całość wiedzy z różnych przedmiotów nauczania w celu jednolitego i wielostronnego poznania materiału i skutecznego wykorzystania otrzymanej wiedzy w praktyce. Zwrócono uwagę na to, że aby jakościowo przygotować przyszłych nauczycieli, którzy będą mogli skutecznie wykonywać funkcje zawodowe, trzeba zadbać o kształtowanie u nich niezbędnej wiedzy oraz umiejętności nie tylko z dyscyplin przedmiotu, ale również z szeregu przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, kształcenie metodyczne, wiedza pedagogiczna, praktyka pedagogiczna.

Introduction

Modern world integration processes have caused the necessity of radical changes in the system of professional education, the peculiarity of which is the focus on the development of humanitarian resources of society, creating such a social

organizational structure that would contribute to individual and group learning and motivation by various factors and incentives. Nowadays one can already speak about the emergence of new educational culture (“learning through changes, changes because of learning”) that promotes the process of forming a qualified professional¹. An important condition for modernization of educational system and its quality assurance is training future teachers as well-qualified pedagogues, who are able to think creatively, to explore, to analyze, to find solutions to complicated and non-standard tasks in the process of educating and bringing up a new generation. Therefore, harmonization of psychological, pedagogical and methodological knowledge in the process of professional training of future teachers becomes of great importance as grounds for quality assurance.

Despite the changes in education modernization in a contemporary system of teacher training, one can trace a number of problems. Firstly, these are mostly frontal and group forms of work as well as prevalence of subject preparation above psychological and the pedagogical one. Psychological and pedagogical preparation is usually only formally added to the special (subject) one, is not the principle one and does not cover the entire content of teacher training. Therefore, a systematic vision of pedagogical reality is not formed during the process of professional training while professional activity itself loses its integrity and splits into a number of functional actions, which are very slightly interconnected. In addition, many subjects lead to students being overloaded, and content incoherence of subjects creates the fragmentation and mosaic structure of the content of education. Technocratic orientation in teacher training leads to the loss of humanistic essence and the role of culture creation of its content; it does not contribute to student’s individual and creative comprehension of professional performance. Hence, current issues of training a modern professional are the unity of theoretical and practical training, educational and scientific activity of students and professors, which ensures multifaceted preparation of a pedagogue to professional activity².

Considering mentioned above, one can outline a range of contradictions in a system of teacher training, such as:

- between the system of professional training and modern requirements for forming a future teacher a subject of pedagogical activity;
- between the level in the field of psychological and pedagogical sciences and their reflection in the content, forms, methods and means of teaching students;
- between the need to train the graduates with a high level of culture, creative potential, well-developed methodological way of thinking, prognostic skills and

¹ Е.В. Данильчук, *Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога*, „Педагогика” 2003, № 1, с. 61.

² О.М. Семенов, *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія*, Суми 2005, с. 23.

dominant orientation of methodological preparation to doing tasks according to a sample;

- between constantly changing requirements of a teacher practice to the level of pedagogical and professional teacher training and the ability of university graduates to adapt to modern challenges and conditions of life quickly and effectively, and to carry out pedagogical activity in the innovative mode.

The contradictions defined have actualized the problem of integration of methodological and pedagogical training of future teachers in the context of harmonizing knowledge as an important condition for qualitative training of future teachers.

Research methods

A range of methods was used during the research. The method of systematization was used for a complex vision of the defined problem and controversial issues. The logical method enabled a successive division of the research material into semantic fragments, such as providing the connection between the stages of covering the issue of integration of methodological, psychological and pedagogical training as important constituents of teacher training. The spiral model depicts gradual development of characteristics of the analyzed issue in research papers; definition of author's problem issues on this basis and summary of the outlined problem.

Results finding

The point of view of the scholars R. Hurevych and A. Kolomiyets is significant for the research, as they consider that one of the key tasks of the process of teacher training is transforming a student into a professional teacher who is able to solve all the diverse tasks connected with teaching, educating and developing schoolchildren. The scholars note that such areas as integration, humanization, professional orientation and anesthetization should become the main ones in the educational process of a higher education institution. This means that lessons in each subject should be filled with interdisciplinary connections, consider each student's interests and skills, have a direct connection with the curriculum, and contain emotional moments (interesting historic facts, demonstration of works of art, audio and video tracks, etc.). Scholars emphasize an important role of a theoretical preparation in professional activity of a pedagogue, students' focus on a continuous professional development, self-improvement, disclosure of internal potential, and creativity; they also note that in order to form a feeling of responsibility for social development in the mind of a future teacher, the educational process in a higher education institution in general should be aimed not only at a teacher who knows the subject well,

but also at a teacher who is a humanist, shares core ideas of national and universal culture, and is a creative and curious individual. Only such a teacher can be a link to successful reformation of the system of education, expanding its social functions and social and cultural purpose in the society³.

In order to train qualitatively future teachers who will be able to apply the components of a methodological system in their professional activity successfully, one should care about building necessary knowledge, abilities and skills not only in their major subjects, but also in a number of psychological and pedagogical courses. We believe that the role of psychological and pedagogical disciplines, which include both traditional ones (didactics, theory of education, history of pedagogy, general psychology, pedagogical and developmental psychology) and comparative pedagogy, basics of pedagogical techniques, social psychology, culture of pedagogical interaction, etc.⁴ should constantly increase in the process of teacher training on the grounds of competence-based and individual oriented approaches. It is also stated that the diversity of psychological and pedagogical disciplines justifies itself since a modern school requires professionals who are ready to work in non-standard conditions, apply innovative forms and methods of work, introduce advanced pedagogical experience into a teacher practice, develop oneself and improve constantly. As rightly observed by O. Piekhota⁵, “the peculiarity of teacher training from the point of view of their individuality consists in the focus which is shifted from the external organization in the field of professional training to its ‘internal image’. A future pedagogue is placed in the centre of such an approach as a subject of training and as a subject of individual professional growth while the training itself is carried out from the standpoint of development learning and formation of the pedagogue’s individual and professional ‘I-concept’”.

In the process of teaching future teachers, it is of great importance to unite the knowledge from different disciplines with the aim of coherent and comprehensive study of the material and successful applying of the gained knowledge in practice. Alongside traditional approaches to teaching disciplines, it is essential to use innovative teaching techniques, which have a new impact on the traditional process of gaining knowledge, increase its effectiveness, and facilitate students’ individual development. In particular, the scholar N. Tymoshchuk⁶ considers such a form of teaching as a lecture, which requires studying the theory in correspondence with its practical application, to be still significant in teacher training. One should note

³ Р. Гуревич, А. Коломієць, *Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники* [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Częstochowa–Kijów, t. IV, 2003, s. 80–81.

⁴ М.М. Фіцула, *Вступ до педагогічної професії*, Тернопіль 2007, с. 46.

⁵ Е.Н. Пехота, *Индивидуальность учителя: теория и практика*, Николаев 1996, с. 11.

⁶ Н.С. Тимошук, *Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді*, Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка, 2005, Вип. 25, с. 131.

that a modern lecture undergoes a certain transformation, is modernized and meets students' requirements at fullest. The content of each lecture has to emphasize the issue of individual oriented learning clearly. With the aim of activating student's mental activity one needs to define the structure of every lecture, style of teaching, make up questions and research tasks very precisely. Sometimes it happens that students and the lecturer perceive the same content of the material in a different way. In S. Podmazin's⁷ opinion, students do not only listen to the lecturer's story but also constantly cooperate with him/her in a dialogue, express their thoughts, share their understanding of the content, discuss the issues suggested by their groupmates, and with the help of their teacher select the content confirmed by scientific knowledge. While delivering a lecture the teacher may ask certain question, i.e. "What do you know about it?" / "Which characteristics/features can you define (name, enumerate, etc.)?" etc. There are no right/wrong answers during the discussion. The teacher's task is not to make, but convince students of taking the content he/she suggests from the standpoint of scientific knowledge. Then such a lecture may be called individual oriented. When delivering it, the teacher not only expresses his/her empathy towards the students, but they together perform equal activity concerning searching and selecting the knowledge of scientific content which is to be gained. Under such conditions, the knowledge which is to be gained becomes personally substantial. S. Podmazin⁸ singles out main requirements to the individual oriented lecture:

- orientation on students' personal achievements;
- skills formation by students on their own; knowledge gaining and its practical application;
- orientation on the learning process using the method of cooperation;
- teacher's being wisely demanding and friendly towards students;
- pedagogical ethics and psychological tact.

We find T. Woodward's suggestion⁹ about organizing a lecture as a kind of work with the groups of students or, according to the author, "buzz groups" quite interesting. At such a lecture, work is arranged in the following way:

1. Students are seated in such a way so they can easily organize "buzz groups" of two or six while working. The teacher chooses a stop signal and shows it to the students. After finishing the first part of the lecture, the teacher suggests students be divided into "buzz groups" and quickly discuss key moments of information they heard. When seeing the stop signal, students stop their work.
2. The teacher starts the second part of the lecture, after that he/she stops again and gives a task to "buzz groups". During their work, students can discuss

⁷ С.И. Подмазин, *Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование*, Запорожье 2000, с. 22.

⁸ Ibidem, с. 134.

⁹ T. Woodward, *Ways of Training*, Recipes for Teacher, ESSCS: Longman, Group UK, 1995, pp. 24–25.

important and complicated issues of the lecture, which helps to understand, realize and remember them. The work can be arranged in various ways: questions and comments on the delivered lecture or outlining its advantages and disadvantages. During the “silent buzzing” pairs of students exchange their notes after each part of the lecture, giving other students a possibility to look at them and share their thoughts afterwards.

3. On finishing work, the teacher takes students’ notes and at the end of the lecture analyzes them pointing out incomprehensible and complicated issues of the teaching material that enables lecture detailing.

Such a method of delivering a lecture may be called innovative and promising since the participants of “buzz groups” get another opportunity to revise and grasp the content of the lecture, ask questions and make comments, which develops their memory and oral communication skills as well as self-confidence and flexibility in using the material. It is worth mentioning that such lecture material is interesting and useful for students and enables qualitative teacher training. In addition, organization of future teachers’ studies on the grounds of an individual oriented approach contributes to better knowledge acquisition in psychological and pedagogical disciplines, increases their professional knowledge and methodological preparation.

Methodological training of future teachers involves solving such tasks as mastering knowledge, skills, and abilities in methodological activity aimed at developing pedagogical skills, exploring pedagogical proficiency of creative teachers and best practices of pedagogical teams, etc. Studying general disciplines, professionally oriented disciplines and disciplines chosen by students, the content of which promotes the formation of methodological knowledge, skills, and abilities, makes grounds for methodological training of future teachers.

The results of the scientific research prove that skills formation of methodological activity of future teachers involves the following tasks: stimulation of professional orientation and positive motivation for pedagogical activity; practical and methodological work aimed at developing pedagogical skills. Formation of methodological skills is encouraged by the analysis of video lessons and their notes, the description of the main idea of the experience of seminars, making the characteristics of the methodological component of the lesson, making conclusions about possibilities of better methodological practices by practicing teachers, visiting lessons delivered by other teachers, organizing students’ teacher practice at schools for them to learn about pedagogical mastership of experienced teachers. Students’ belief in the necessity to develop their own individual and methodological creativity alongside using others’ experience is extremely important. Indeed, lesson plans in numerous methodology handbooks and unique recipes should be creatively implemented, that is they need comprehension and extra work taking into account class peculiarities, level of its preparation, and features of the pedagogue’s individual style.

At the same time, while teaching such methodological disciplines as “Math Teaching Methodology” or “IT Teaching Methodology” during seminars and practical classes the teacher should create problem situations, add elements of creative research, dispute, discussion, brainstorm, gallery method, define research tasks, work on the sources together with students, etc. Future teachers’ participation in preparing and delivering seminar classes promotes effective formation of skills and desires to “see oneself and stand up for oneself as an individual”, to affirm “positive personal matter” and “individually developing personal dimension” by communicating with the teacher as equals¹⁰. Under the conditions of a new didactic model that is based on communication oriented learning, activity-based approach and interaction, contemporary teacher training is intended to prepare a pedagogue-facilitator who is able to arrange cooperation; develops pupils’ critical thinking; forms the ability to explain one’s thought and change it if it is mistaken, to notice mistakes in words by others and to build right self-esteem. Moreover, the teacher has to combine psychological knowledge, understanding of various situations during the pedagogical process, and the ability to cope with problems and take right decisions¹¹.

We agree with the opinion of the scholar L. Zienia¹², who notices that the process of productive performance (which is the system of professional training of future teachers) necessarily finishes with the reflective stage. For instance, S. Honcharenko¹³ suggests using problem situations (the situations where a subject or polysubject has to find and apply new knowledge or ways of action) to implement the reflective approach. These situations can really exist and be formulated by the teacher or students. In addition, an open dialogue approach that defines the interaction between two subjects and increases the degree of freedom of the participants of the educational process should form the basis for teacher training. This enables the transformation of the teacher’s superposition and the student’s subordinated position into personally equal ones. Such a transformation is connected with the fact that the teacher does not just teach and educate, but actualizes and stimulates a student to general and professional growth, and creates conditions for his/her self-improvement¹⁴.

A teacher practice makes a considerable part in professional training of future teachers since it reflects the harmonious combination of methodological,

¹⁰ Н.С. Тимошук, *Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді*, Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка, 2005, Вип. 25, с. 130–131.

¹¹ A. Chown, *Beyond competences*, “British Journal of In-service Education” 1994, vol. 20, p. 38.

¹² Л.Я. Зеня, *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія*, Горлівка 2011, с. 143.

¹³ С.У. Гончаренко, *Український педагогічний словник*, Київ 1997, с. 271.

¹⁴ М.Г. Чобітько, *Педагогічна освіта: особистісний підхід, Педагогічний процес: теорія і практика*, 2003, Вип. 1, с. 127–128.

psychological and pedagogical knowledge gained by students. E. Herasymenko¹⁵ considers that “a traditional set of ‘knowledge and skills’ should be supplemented with the graduate’s readiness to implement them in the professional activity”. During the practice, students – future teachers – independently prepare and deliver lessons as well as conduct organizational and educational work with pupils. Summing up their practice, students make a report including the analysis of all the types of pedagogical activity. A higher education institution defines the terms of the practice being guided by the standard, which implies its six-week or four-week period. To our mind, such a period of a teacher practice is extremely short and does not provide students with an opportunity to master necessary skills and abilities. Moreover, during the practice, students are regularly involved into delivering lessons while extra-curricular work is mostly left behind. Judging from experience, students who have a teaching practice usually conduct one formal educational event that, unfortunately, neither they, nor pupils benefit from. Therefore, we consider a constant practice starting from the third year of studies to be more efficient. This would give a possibility to solve another problem of today: preventing the disappointment with the profession. It is true that many students, having mastered theoretical courses without using practical knowledge, lose their wish to make a teaching career and start searching for those fields where their knowledge can be applied. The statistics proves the unfavourable tendency of percentage decrease of teachers under 40, while the percentage of teachers who are 41–50 years old is quite stable, and the percentage of teachers who are 51–55 years old has increased¹⁶. This state of things can be also explained by a lack of job opportunities for graduates of pedagogical higher educational institutions that is connected with the fact that teachers of the retirement age are unwilling to lose their jobs, which definitely does not motivate a contemporary student to look for employment at school.

In the circumstances of a traditional practice, many students lose their interest in a chosen pedagogical profession. They do not fully realize the meaning of educational and scientific work and practice at school for their professional growth. This happens because the students’ activity is performed without taking into account the context of a real life. Gaps in methodological, psychological and pedagogical knowledge impede effective pedagogical activities. It often happens that a good command of a subject is combined with a weak technique of its teaching and arranging educational work with pupils. The reason for that is a lack of complex and systematic perception of future pedagogical activity during teacher training. As a result, pedagogical activity is seen as separate, though connected in some way, and isolated processes. Considering that, one finds it essential to search for

¹⁵ Е.Н. Герасименко, *Пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогических колледжах*, „Начальная школа” 2008, № 9, с. 69.

¹⁶ Л. Пуховська, *Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики*, „Шлях освіти” 2004, № 1, с. 19.

new models of organizing an educational process in a higher education institution intended to activate learning and cognitive activities of students, particularly from the perspective of harmonizing psychological, pedagogical and methodological knowledge of teacher training.

Conclusions and perspective for future research

In the process of teaching training an important task should be solved, that is to teach to build an optimal system of training, which is based not on copying (imitating), but on the knowledge of system regularities considering various conditions. This means that one needs to prepare a teacher who is able to think and work creatively and explore a teaching and educational process. Research knowledge and skills are essential for a teacher as a means of creative activity; they help him progress, filter different recommendations and consider pros and cons before using various pedagogical innovations taking into account personal professional qualities and circumstances of professional activity.

In conclusion, we can state that harmonizing methodological and pedagogical knowledge of future teachers in the process of professional training will ensure its new quality. In particular, peculiar features of quality of professional training will be:

- openness to innovation in an educational process and content of teaching material;
- transition from considerable orientation to tasks involving imitation to orientation to productive theoretical and practical activity;
- equal (subject-subject) relationships between a teacher and a student aimed at development and cognition;
- keeping the principles of an individual oriented and active approach to students when the goal of teaching and educational work is self-study, self-education and self-realization;
- no limit of professionalism of future teachers and teachers and a natural requirement for professional growth of people who teach;
- promotion of building future professionals' responsibility for the whole society by a system of higher education¹⁷.

Further scientific researchers will be directed at studying the content, methods and techniques of professional training of future teachers in the context of ensuring its quality.

¹⁷ Г. Нестеренко, *Можливості особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти*, „Вища освіта України” 2004, № 1, с. 27.

Bibliography

- Герасименко Е.Н., *Пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогических колледжах*, „Начальная школа” 2008, № 9.
- Гончаренко С.У., *Український педагогічний словник*, Київ 1997.
- Гуревич Р., Коломієць А., *Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники* [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Częstochowa–Kijów, t. IV, 2003.
- Данильчук Е.В., *Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога*, „Педагогика” 2003, № 1.
- Зеня Л.Я., *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія*, Горлівка, 2011.
- Нестеренко Г., *Можливості особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти*, „Вища освіта України” 2004, № 1, с. 27.
- Пехота Е.Н., *Индивидуальность учителя: теория и практика*, Николаев, 1996.
- Подмазин С.И., *Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование*, Запорожье 2000.
- Пуховська Л., *Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики*, „Шлях освіти” 2004, № 1.
- Семенов О.М., *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія*, Суми 2005.
- Тимошук Н.С., *Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді*, Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка, 2005, Вип. 25.
- Фіцула М.М., *Вступ до педагогічної професії*, Тернопіль 2007.
- Чобітько М.Г., *Педагогічна освіта: особистісний підхід, Педагогічний процес: теорія і практика*, 2003, Вип. 1.
- Chown A., *Beyond competences*, “British Journal of In-service Education” 1994, vol. 20.
- Woodward T., *Ways of Training, Recipes for Teacher*, ESSCS: Longman, Group UK, 1995.

Dr hab. Halyna Yelnykova

Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkov

Olha Yeromenko

Doctoral Student, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkov

Technology of creating an adaptive individual scenario of the graduate student's educational activity

Technologia tworzenia indywidualnego scenariusza adaptacyjnego w działalności edukacyjnej magistranta

Abstract

The article, based on the technology development algorithm, represents the technology of creating an adaptive individual scenario of the graduate student's educational activity. The components of adaptive technology have been identified: conceptual, content, procedural-adaptive, resulting. The focus is on the fact that the technology is based on an adaptive approach, the main provisions of which are the concept of directed self-organization, mutual harmonization of diverse impacts on a dialogic basis, self-development, which helps to achieve a common goal in view of external environment requirements and the balance of interests of educational process participants.

The step-by-step strategy of the adaptive educational activity of a graduate student includes a detailed plan of action for the period of training and is implemented through a set of multilevel specific tools, the components of which are given in the article. Furthermore, there have been identified the basic ways of organizing the adaptive activity of graduate students and teachers (technologies, methods, techniques, forms), which are carried out in stages of learning.

Keywords: pedagogical technology, adaptation, adaptive technology, graduate student, educational activity.

Streszczenie

Artykuł przedstawia możliwości rozwoju magistrantów oraz technologię tworzenia indywidualnego scenariusza adaptacyjnego w ich edukacji. Zidentyfikowanymi składnikami technologii adaptacyjnej są: czynnik konceptualny, pojęciowy, procesowo-adaptacyjny i efektywny. Zwrócono uwagę na to, że technologia opiera się na podejściu adaptacyjnym, którego podstawowymi zasadami są koncepcja ukierunkowanej samoorganizacji, wzajemna harmonizacja różnorodnych wpływów z wykorzystaniem dialogu, samorozwój, który pomaga osiągnąć wspólny cel, uwzględniając wymagania zewnętrznego środowiska i równowagę interesów uczestników procesu edukacyjnego.

Strategia „krok po kroku”, podjęta przez magistranta w zakresie jego działalności edukacyjnej, zawiera dokładny plan działań na czas nauczania, który jest realizowany poprzez wykorzystanie zestawu wielopoziomowych narzędzi, których elementy przedstawiono w artykule. Zaprezentowano

także podstawowe sposoby organizacji aktywności adaptacyjnej magistrantów i nauczycieli (technologie, metody, techniki, formy) używane na różnych poziomach nauczania.

Słowa kluczowe: technologia pedagogiczna, adaptacja, technologia adaptacyjna, magistrant, działalność edukacyjna.

Articulation of issue

Rapid changes in education stimulate educators to modernize the educational activity of students in higher education institutions. One of the priority areas of higher education is the training of masters capable to respond flexibly to rapid changes in education, to promptly adapt to modern market and educational requirements, as well as to achieve the set goal in constantly changing environment. New opportunities in this area are opened by the author's adaptive technologies, which organize interaction in the "teacher-graduate student" system.

Analysis of recent studies

The development of author's pedagogical technologies has been given considerable attention. The analysis of contemporary scientific works and publications indicates a continuing interest in the specified issue. Thus, the author's pedagogical technologies are proposed by O. Akimova¹, who has successfully implemented the basic idea of the author's technology of active-creative type of learning in higher school, by S. Gubina² – the project technology through which each student learns to realize their own abilities and interests, by O. Stoliarenko³ – the technology of future specialists of social skills of interpersonal interaction on the basis of tolerance, etc. Implementation of ideas of adaptive approach have been embodied in the author's technologies of H. Yelnykova⁴ – the technology of adaptive management of educational establishments, O. Zahika⁵ – the technology of professional competence formation in future supply agents in vocational schools based on adaptive management,

¹ O.V. Akimova, V.V. Kaplinskyi, V.M. Haluziak, V.A. Sapohov, O.V. Stoliarenko, S.I. Hubina, N.B. Khamska, I.L. Kholkovska, O.V. Shestopaliuk, *Author's pedagogical technologies in the educational environment of the higher school*: Collective monograph, Vinnytsia, TOV "Nilan-LTD", 2015, p. 4.

² Ibidem, p. 44.

³ Ibidem, p. 97.

⁴ H.V. Yelnykova, *Adaptive technologies in education* [in:] *Adaptive management: theory and practice*, 2017, vol. 3, no 5.

⁵ O.O. Zahika, *Formation of professional competence of future supply agents in vocational schools*, Cand. Ed. sc. abstract, Kiev 2015, p. 121.

V. Luniachek⁶ – the technology of professional management training in magistracy for adaptive education quality management, M. Rostoka⁷ – the technology of professional competence formation in future accountants for registration of accounting data on adaptive basis, O. Riabova⁸ – the pedagogical technology of creative personality formation of the future teacher. Most technology authors aim to optimize the educational process in complex pedagogical environment. However, insufficient attention has been paid to the development of the author's adaptive technologies dealing with the interaction of the teacher with the graduate students in an unstable educational environment.

In view of the relevance of the issue under study, the purpose of the article is to develop a technology of creating an adaptive individual scenario of the graduate student's educational activity.

Statement of basic material

Adaptability in education means the transition to a new level of efficiency and optimality, becomes a dominant characteristic of the teacher's activity, as well as forms the style of modern scientific and practical thinking⁹. It should be noted that the technologies which activate adaptive processes to achieve the initial goal in changing environment, circumstances, and situations are called adaptive. Adaptive technologies, as well as pedagogical ones, contain a certain algorithm for obtaining the intended result, a sequence of pre-designed stages that take place in an unstable educational environment. The technology algorithm is based on an adaptive approach, the main provisions of which are the concept of directed self-organization, developed by H. Yelnykova¹⁰. Thus, self-direction of subject's actions towards the achievement of a perceived goal implies to the directed self-organization. Through the processes of self-organization, a common goal can be achieved, in view of the

⁶ H.V. Yelnykova, O.O. Zahika, H.Yu. Kravchenko, I.S. Lapshyna, H.I. Lukianenko, V.E. Luniachek, H.A. Poliakova, V.S. Ulianova, L.I. Fesik, *Adaptive management of vocational education development*: Collective monograph, Pavlohrad: IMA-pres, 2016, p. 125.

⁷ M.L. Rostoka, *Situational modeling technologies in the teaching of accounting disciplines in vocational education institutions* [in:] *Scientific and methodological support of vocational education and training*: Proceedings of the Reporting Scientific and Practical Conference 2014, Kiev 2015, pp. 147–149.

⁸ O.B. Riabova, *Theoretical substantiation of pedagogical technology of formation of creative personality of the future teacher* [in:] *Problems of engineering and pedagogical education*, Kharkiv 2013, no 38–39, pp. 159–164.

⁹ V.Yu. Strelnikov, I.H. Britchenko, *Modern technologies of education in high school*, Poltava, PUET, 2013.

¹⁰ H.V. Yelnykova, *Scientific bases of adaptive management of general secondary education establishments*, Doctoral Thesis, Kiev 2005, p. 137.

environment requirements and the balance of interests of all educational process participants.

In the course of the study, we have identified the components of adaptive technology: conceptual, content, procedural-adaptive, resulting¹¹. Thus, the first component of the algorithm is identifying conceptual provisions of adaptive technology being developed. Conceptualism is identified from the standpoint of optionality and adaptability. Targets and objectives to be achieved and solved by technology, approaches, principles and pedagogical conditions, didactic tasks, etc. have been characterized.

The content component identifies the content of the activity of the educational process participants, its didactic set, fills the adaptive educational environment with the necessary resources in sufficient amount.

The procedural-adaptive component includes the current joint activity of the teacher and the students and the peculiarities of the application of methods, techniques, forms, adequate to the intended objectives. It should be noted that here the variable models of the educational process subjects' activity are created: first, the "initial" background of students, their expertise with the help of selected diagnostic means (for example, qualimetric models) is studied. Then, depending on the results of diagnostics, the further course of work is coordinated by the students themselves, and adequate forms, methods of work are jointly determined to be independently chosen by students. The teacher selects the "initial" diagnostic tools of the educational results. Such steps help to shift the work into a mode of cooperation, to individualize the process of student training, to develop an individual adaptive scenario and to activate directed self-organization and independent activity of students.

The resulting component includes reflection – analysis of the joint activity, analysis of the results obtained, their "initial" measurement, further correction and, if necessary, a step back to the procedural-adaptive level with subsequent joint updating of actions.

Thus, the adaptive technology development algorithm described herein allows maximizing the mechanism of directing the joint activity of students and the teacher to achieve a feasible goal, increasing the extent of freedom between the subjects of educational process, mobilizing them for the desired result. The technological chain of pedagogical actions, operations and communications is arranged strictly in accordance with the targets, have the form of a specific expected result. An organic part of adaptive pedagogical technology is diagnostic procedures containing criteria, indicators and tools for measuring performance.

Description of adaptive technology will be given by the above algorithm.

Technology title: "Technology of creating an adaptive individual scenario of the graduate student's educational activity".

¹¹ G.K. Selevko, *Educational technologies*, Moscow, NII shkolnyh tehnologij, 2005, p. 87.

Concept of the technology. The current reforms of the national education system cause instability of the educational space, which leads to the search for diverse options for master's vocational training. This requires some changes to the curricula, work programs, etc. Proposed changes are not always positively accepted by those offering educational services (educational establishment, its teaching staff) and those who are to receive them (graduate students).

Traditionally, in the management of the educational process, there has been some authoritarianism, a focus on the communication of ready knowledge, technological insecurity of formation of professional activity, inadequacy of interdisciplinary connections. There is a detachment of the logic of the material learned from the future professional activity, which does not fully meet the modern requirements, in particular to increase its efficiency and limits the possibility to shift to new challenges of society.

This situation causes a certain resonance in the activity of the participants in the educational process (response of the internal structure – the graduate students – to the external stimulus-activator – the teacher). An adaptive process is activated. Teachers and graduate students begin to realize their needs and perform self-organization in this direction. There is a creative search for new information and means of actions based on the analysis of the existing situation, obtaining further information and the adaptation of different requirements.

These adaptations to environmental change and self-organization provide the students' own adaptive educational activity. The peculiarity of this activity is the multilevel nature and the option to be implemented in the educational technology, the ability to adapt to the needs of each student in order to achieve the optimum level of his or her intellectual development. Such adaptation takes place in accordance with the natural abilities and individual inclinations of the graduate students through the development of an individual adaptive scenario.

Targets of the technology are designed to ensure the effective vocational training of masters through self-adaptation and self-organization, with the coordination of the actions of all participants in the educational process.

The objective of the technology is to provide a natural way for the graduate students' development within their own competence and responsibility; to influence the transformation of social purpose into the internal motives of graduate student; to promote the self-direction of the masters' actions to achievement of the feasible goal; to create a bank of multilevel specific tools that will make it possible for graduate students to make the choice appropriate to their individual goals, intellectual development and professional needs.

The proposed technology relies on such leading scientific *approaches* as: systemic, synergistic, adaptive, humanistic, personality-oriented, and differentiated.

Based on the principles of adaptive management, defined by H. Yelnykova¹², we have identified those *principles* that reflect the development and process of organizing

¹² H.V.Yelnykova, *Scientific bases of adaptive management of general secondary education establishments*, Doctoral Thesis, Kiev 2005, p. 114.

educational activity of teachers and graduate students: priority recognition of human development and the determination of the natural way of its implementation; management (of own development process) through self-management, resonance; adaptability; motivation; continuous competence improvement; directed self-organization; cooperatives; joint forecasting of further development by analysis of the result; openness.

It is possible to involve the master in the achievement of goals that are external for him, by raising certain requirements and concurrently creating the conditions for his natural development, which leads to the harmonization of external and internal requirements. Therefore, the pedagogical *conditions* which cause the effective vocational training of graduate students under the individual adaptive scenario are as follows:

- creation of an adaptive educational space (free choice situations due to the developed “set” of behaviors in different possible situations and within a certain range of changes);
- expertise of the teacher (his or her constant improvement of competence, ability to involve additional human resources in the professional sphere (for example, involvement of experts from the business, entrepreneurship, administrators, representatives of local authorities, managers of educational establishments, methodologists, trainers, facilitators, coaches, etc.);
- organization of subject-subject dialogic interaction in the “teacher-student” system, which is aimed at the development and self-development of graduate students, their growth as a professional personality, in view of individual characteristics, interests and abilities.

Improved organization of the process of preparation of undergraduate students in subject-subject dialogic interaction in the system “student-teacher” will be helped by Identified didactic objectives of the technology, the role of which is played by the competences to be mastered by future masters to acquire relevant skills.

Integral skill: graduate students must be able to adapt and self-organize in an unstable environment, independently organize own activity; solve complex problems and challenges in the educational process.

General skills: future masters should be able to: search, develop and analyze information from various sources based on the use of information technologies; act within the legal framework and develop regulatory documents; generate new ideas; self-motivate as well as motivate team members to achieve a specific goal.

Professional (special) skills: graduate students must be able to develop independently, to study throughout life; self-organize in the educational activity: to define the purpose, to carry out long-term and current planning, to self-direct their actions on the implementation of plans, to carry out self-control and self-regulation of their own educational activity; create and organize effective communications in the educational process; to form and demonstrate leadership qualities; to develop projects, manage them, to show initiative and entrepreneurial attitude; carry out self-reflection and correct personal activity as a part of collective activity.

Content of adaptive individual scenario of graduate students' educational activity. The step-by-step strategy of the graduate student's adaptive educational activity includes a detailed plan of action for the period of study and is implemented through a set of multilevel specific tools, which allows varying according to the needs and individual capabilities of the graduate students (Fig. 1).

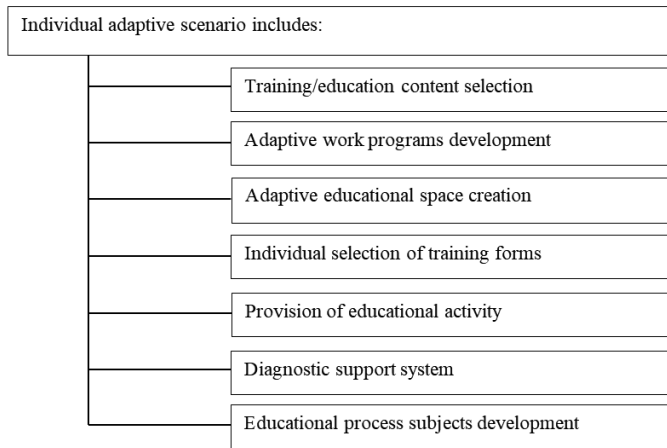


Fig. 1. Components of the individual adaptive scenario of the graduate student's educational activity

Source: own research.

Educational content selection. The teacher determines actual educational material of practical and applied nature, which ensures achievement of the set educational goal.

Adaptive work programs development. The teacher updates the disciplines of the variable component: extends own list of optional subjects, increases the number of hours for mastering practical skills, creates virtual enterprises for students to practice.

Adaptive educational space creation. The teacher fills the educational process with adaptive technologies, techniques, innovative and interactive methods, practice-oriented multilevel tasks, etc.

Individual selection of training forms. Teacher collegially with the graduate student is determines the relevance of the form of training in the study of the themes of the course: full-time or full-time with the option to perform remote tasks and record the results in an electronic journal, distance or full-time with the elements of distance learning, etc. When making the choice, the teacher relies on the individual capabilities, motivation and workload of the graduate student.

Provision of educational activity depends on the availability of a competent teacher who develops methodological, didactic, information and technological support, selects a bank of materials necessary for obtaining qualifications.

Table 1. Organization of adaptive graduate student-teacher interaction

| Stages of student learning | Joint teacher-student activities | | Activation of adaptive processes |
|---|--|--|--|
| | Teacher's actions | Graduate student's actions | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p><i>Class work:</i> group work, in pairs or individually (at the student's choice) <i>Methods:</i> interactive presentation, brainstorming, storytelling, situation analysis, essays, group problem solving methods, group reflection <i>Working with distance resources:</i> chatting, forums, webinars (or video recording) <i>Methods:</i> projects, creative tasks, essays</p> | | | |
| I – perception of new training information | <i>Identifying the essence of the subject and phenomena, the formation of needs for learning and motives of educational activity</i> | <i>Interpretation, understanding, analysis and synthesis of information, development and deepening of the needs and motives of educational and cognitive activity</i> | <ul style="list-style-type: none"> – dialogical adaptation of goals, – transformation of the goal into internal motives of activity through the process of realizing the feasibility of its achievement, – achieving coherence of process participants, – creative process of developing new knowledge |
| | brainstorming, diagnostics of the “initial” background of the student, defining of a feasible goal together with the students, provision of initial information, facilitation | analysis of available information, independent (in groups, in pairs or individually) selection of scientific information (answering the “big question” on the theme), study of information, display of results of own search for presentation, public presentation | |
| II – special work on consolidation of training material | <i>Organization of educational and cognitive activity on mastering training material, creating conditions for accomplishing tasks</i> | <i>Updating basic knowledge and skills, initial application of knowledge, mastering skills in standard environment</i> | <ul style="list-style-type: none"> – self-organization of activity through directed self-influence, – creation of adaptive activity models through cooperative interaction |
| | Storytelling, creation of activity models, transfer of degrees of freedom, selection of multilevel practice-oriented tasks by levels: 0 – understanding, 1 – recognition, 2 – reproduction, 3 – application, 4 – creativity, facilitation | selection of rational ways to achieve the goal, choosing and formation of own activity model, independent optional selection of tasks and level of complexity, drafting, analyzing and solving situations | |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|---|--|
| III – mastering training material | <i>Stimulating and regulating training activity to deepen knowledge and improve practical skills</i> | <i>Generalization, systematization of information, application of knowledge in practice with subsequent repetition, creative transfer of knowledge and skills to non-standard environment</i> | – partnership, – creative process of developing new knowledge and coordination of actions, – selection of additional information and means of action, – cooperative interaction |
| | creating a virtual practical situation, business game the use of group problem solving methods: the Delphi Method, the 6–6 method (polylogical agreement of thoughts), etc., facilitation | realization of the acquired knowledge in a simulated practical situation and presentation of creative non-standard decisions, working on an essay | |
| IV – control and regulation of learning and cognitive activity | <i>Stimulating students to self-control</i> shift from external control, coaching techniques with further identification of students' gaps in knowledge | <i>Self-control</i> shift to internal control and self-control, self-assessment of the acquired knowledge, skills, correctness of tasks accomplished, mutual control | – self-organization of activity through directed self-influence, – ongoing self-analysis and self-correction |
| V – evaluation of the results of the training process | <i>Self-assessment of the results of educational and cognitive activity</i> assessment by group or individual testing, stimulating to the analysis of the extent of achievement of the goal | <i>Self-assessment of the results of educational and cognitive activity</i> passing a checkup test, self-assessment of own results | – joint analysis of qualitative and quantitative changes |
| VI – correction of results | <i>Reflection</i> using group reflection methods: group discussion, dramatization and playing of own mistakes, etc. | <i>Self-correction, making adjustments to improve learning and cognitive activity</i> comparison of own results with others, development of self-correction algorithm | – joint identifying of unused reserves and forecasting the ways of further development of students |

Source: own research.

Diagnostic support system. The teacher carries out monitoring studies for the purpose of current adjustment, using qualimetric models for diagnostics by the “input-output” technique, surveys, questionnaires, tests, etc.

Educational process subjects development. Due to the new conditions of the teacher’s work in the process of joint professional activity with the graduate student there is a bilateral improvement of expertise of educational activity subjects due to introduction of new partnership ethics of relations between the teacher and the student, formation of professional competence of students, internships, research work, involvement experts, etc. In this case, there is an ongoing increase in the professional competence of the teacher.

Procedural-adaptive component of the technology. Determination of the subject-subject relationship construct in the “graduate student-teacher” system identifies the basic ways of organizing the adaptive activity of graduate students and teachers (technologies, methods, forms, tools) carried out in the stages of learning (tab. 1).

Resulting component of the technology involves diagnosing the level of skills of graduate students to determine the extent of conformity of the result obtained to the original feasible goal.

Diagnosis is also an integral part of the selection of an individual adaptive master’s training scenario. It enables the teacher to obtain strategic and operational-tactical information about the actual status of student’s preparation, and for the graduate students to be aware of his/her level, to find out his/her capabilities and jointly with the teacher to develop an adaptive individual scenario of further training.

Conclusion

The proposed technology of creating an adaptive individual scenario of the graduate student’s educational activity is dynamic, developed jointly by the teacher and the student, is of an adaptive nature and needs constant updating depending on changes in the educational space. The use of adaptive tools further emphasizes the role of the teacher, which is to develop various practical and creative tasks, to create educational projects and to establish partnerships with graduate students in the organization of their independent work. The application of this technology contributes not only to improving the level of competency of future masters, but also to the current improvement of the expertise of the teacher.

Bibliography

Akimova O.V., Kaplinskyi V.V., Haluziak V.M., Sapohov V.A., Stoliarenko O.V., Hubina S.I., Khamska N.B., Kholkovska I.L., Shestopaliuk O.V., *Author’s pedagogical technologies in the educational environment of the higher school*: Collective monograph, Vinnytsia, TOV „Nilan-LTD”, 2015.

- Yelnykova H.V., Zahika O.O., Kravchenko H.Yu., Lapshyna I.S., Lukianenko H.I., Luniachek V.E., Poliakova H.A., Ulianova V.S., Fesik L.I., *Adaptive management of vocational education development*: Collective monograph, Pavlohrad: IMA-pres, 2016.
- Yelnykova H.V., *Adaptive technologies in education*, Adaptive management: theory and practice, 2017, vol. 3, no 5, Available at: http://am.eor.in.ua/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5yelnikova_r.pdf
- Yelnykova H.V., *Scientific bases of adaptive management of general secondary education establishments*, Doctoral Thesis, Kiev 2005.
- Zahika O.O., *Formation of professional competence of future supply agents in vocational schools*, Kand. ped. n. abstract, Kiev 2015, pp. 121.
- Rostoka M.L., *Situational modeling technologies in the teaching of accounting disciplines in vocational education institutions*, Scientific and methodological support of vocational education and training: Proceedings of the Reporting Scientific and Practical Conference for 2014, Kiev 2015, pp. 147–149.
- Riabova O.B., *Theoretical substantiation of pedagogical technology of formation of creative personality of the future teacher*, Problems of engineering and pedagogical education, Kharkiv 2013, no 38–39, pp. 159–164.
- Selevko G.K., *Educational technologies*, Moscow, NII shkolnyh tehnologij, 2005 (In Russian).
- Strelnikov V.Iu., Britchenko I.H., *Modern technologies of education in high school*, Poltava, PUET, 2013 (In Ukrainian).

RECENZENCI I PROCEDURA RECENZOWANIA

Recenzenci krajowi:

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Dr hab. Jadwiga Daszykowska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr Beata Górnicka, Uniwersytet Opolski, Polska
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Dr hab. Maciej Kołodziejcki, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach, Polska
Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Polska
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
Prof. dr hab. Mirosław Szymański, Uniwersytet Warszawski, Polska

Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhDr. Beata Balogova, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu, Czechy
Prof. dr hab. Natalia Maczynska Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. PhD, Ruslan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
PaedDr. Jan Stebila, PhD., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Prof. PhD, Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Doc. PhDr. 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. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

INDEKSACJA W BAZACH DANYCH

Index Copernicus Journals Master List <http://indexcopernicus.com>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities) <http://cejsh.icm.edu.pl>

BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych) <http://bazhum.pl>

POL – index <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex-webapp/search/basic?type=journal&query=Kultura+Przemiany+ Edukacja>

Polska Bibliografia Naukowa <https://pbn.nauka.gov.pl/sedno-webapp/journals/53793>

Polska Bibliografia Narodowa http://katalogi.bn.org.pl/iii/encore/record/C__Rb2967520__Skultura%20-%20przemiany%20%20edukacja__Orightresult__U__X6;jsessionid=A8CD3B1C029335E-AFB483A907A85B91E?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 16

