

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom VIII

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume VIII

The thought about upbringing. Theories and educational use

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Roman Pelczar

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Członkowie – dr Paweł Juško
– mgr Piotr Karaś
– dr Hubert Sommer

RADA NAUKOWA

Przewodniczący – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski, (Uniwersytet Rzeszowski)

Członkowie:

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A. M. Modrzewskiego, Polska
Dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski, Polska
Prof. dr hab. Waldemar Furmanek, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. prof. UR Grzegorz Grzybek, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. prof. UR Edmund Juško, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. prof. UR Janusz Miąso, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz - Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Dr hab. prof. KUL Mieczysław Ryba, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. prof. KUL Tomasz Nowicki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. prof. KUL Jacek Gołębiowski, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. prof. UP JP II Stanisław Sorys, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. prof. UR Marta Uberman, Uniwersytet Rzeszowski, Polska
Dr hab. prof. UR Marta Wrońska, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Prof. PhDr. Vasil Gluchman, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy
Prof. Paed Dr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
Prof. dr hab. Dmytro Hertciuk, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. Paed Dr. Igor Kominarec, PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Prof. Paed Dr. Jozef Liba PhD, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Prof. Dr. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Kanada
Prof. Dr. hab. Akademię, Mykoła Jewtuch, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina
Prof. Paed Dr. Jozef Pavelka, CSc., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Prof. dr hab. Jurii Pelekh, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równym, Ukraina
Prof. dr hab. Iwan Rusnak, Humanistyczna Akademia Pedagogiczna, Ukraina
Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra, Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania
Prof. PhD. Istvan Schmercz, Uniwersytet w Nyiregyhaza, College of Nyiregyhaza, Węgry
Prof. Dr. Margaret Winzer, University of Lethbridge, Kanada

Redaktorzy językowi

Język polski:

Prof. dr hab. Kazimierz Ożóg, Uniwersytet Rzeszowski
Dr hab. prof. APS Sławomir Śniatkowski

Język angielski:

Mgr Joanna Skowron (Uniwersytet Rzeszowski)
Mgr Joseph Ohimor (Uniwersytet Rzeszowski)

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom VIII

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume VIII

The thought about upbringing. Theories and educational use



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2020**

Opracowanie redakcyjne i korekta
JANINA DUBIEL

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
TOMASZ TWARDOWSKI

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 2020

ISBN 978-83-7996-872-5

ISSN 2300-9888; ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

1811

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. 16,40; ark. druk. 16,125; zlec. red. 125/2020

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

Contents	7
Wprowadzenie	9

Część I

HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Kazimierz Rędziński , Aktywność kulturalno-oświatowa Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” we Lwowie (1856–1914)	13
Paweł Juško , Z pragmatyki działalności instruktorów szkolenia ideologicznego nauczycieli u schyłku okresu stalinowskiego na przykładzie miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego	32
Piotr Jaworski , Kluby Inteligencji Katolickiej jako instytucje wsparcia wykształcenia i wychowania w Diecezji Tarnowskiej	47

Część II

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Bogumiła Bobik , Próba ujęcia modelu pracy pedagoga w kontekście środowiska szkolnego...	65
Zofia Frączek , Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii COVID-19 w perspektywie wybranych badań empirycznych	76
Beata Górnicka , „W trybie zdalnym...” – nauka – wychowanie – opieka nad uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie pandemii. Refleksje i rozterki pedagoga	91
Ewa Markowska-Gos , Kohabitacja we współczesnym społeczeństwie polskim – wybór czy konieczność? Analiza socjologiczna	106
Oksana Iwankowa-Stetsiuk , Rozszerzenie przestrzeni integracyjnej osób wewnątrznie przesiedlonych: implementacja na Ukrainie polskiego doświadczenia wspomagania rodzin	133

Część III

PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Mária Potočárová , Developmental aspects in models of behaviour and education	151
Helena Oriščiková , Music therapy or music philetics in school?	162
Alicja Kubik , Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym	174

Marta Mauri Medrano , The use of virtual reality in education	186
Ewa Klak , Wykorzystywanie Internetu przez dzieci i młodzież – pozytywne i praktyczne aspekty oraz zagrożenia	193

Część IV

UNIwersytety i SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

Rebecca Soler Costa, Pablo Lafarga Ostáriz , Rethinking teacher training: Covid-19 and the rise of e-learning.....	207
Marta Mauri Medrano , Social networks as a teaching resource in higher education	218
Zbigniew Chodkowski , Motywacja młodzieży w zakresie wyboru kierunku studiów w świetle zmiennej – płęć	225

RECENZJE

Maria Januszewska-Warych : Mirosław Łapot, <i>Religia mojżeszowa w szkolnictwie publicznym we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1918)</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2019, ss. 287	247
Janusz Miąso : Daniel Goleman, <i>Focus, Sztuka koncentracji jako ukryte dążenie do doskonałości</i> , Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2014, ss. 343	253
Recenzenci i procedura recenzowania	255
Indeksacja w bazach danych	256

CONTENTS

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

Part I

HISTORICAL CONTINUITY AND CHANGE IN EDUCATIONAL THOUGHT

Kazimierz Rędziński , Cultural and educational activity of the Association of Young Catholic Craftsmen 'Skala' in Lviv (1856–1914).....	13
Paweł Juško , From the pragmatics of the activities of the ideological training instructors of teachers at the end of the Stalinist period on the example of the city of Tarnów and the Tarnów powiat	32
Piotr Jaworski , Catholic Intelligence Clubs as institutions supporting education and upbringing in the Diocese of Tarnów	47

Part II

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

Bogumiła Bobik , An attempt to present the counselor's work model in the context of the school environment	65
Zofia Frańczek , School failure among pupils in COVID-19 pandemic in perspective of chosen empirical research	76
Beata Górnicka , „Online...” science – education – the care about students with special education needs during a pandemic. Reflections and dilemmas of a teacher	91
Ewa Markowska-Gos , Cohabitation in contemporary Polish society – choice or necessity? Social analysis.....	106
Oksana Iwankowa-Steciuk , Extending the integration space of IDPs: implementation of the Polish experience of supporting families in Ukraine.....	133

Part III

PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Mária Potočárová , Developmental aspects in models of behaviour and education	151
Helena Oriješčiková , Music therapy or music philetics in school?.....	162
Alicja Kubik , Activating methods in Polish language education of children at younger school age	174
Marta Mauri Medrano , The use of virtual reality in education	186

Ewa Klak , Internet usage by children and adolescent – positive and practical aspects and threats.....	193
---	-----

Part IV

UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES

Rebecca Soler Costa, Pablo Lafarga Ostáriz , Rethinking teacher training: Covid-19 and the rise of e-learning.....	207
Marta Mauri Medrano , Social networks as a teaching resource in higher education	218
Zbigniew Chodkowski , Motivation of young people in choosing the field of study in the light of variable – gender	225

REVIEWS

Maria Januszewska-Warych : Mirosław Łapot, <i>Religia mojżeszowa w szkolnictwie publicznym we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1918)</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2019, ss. 287	247
Janusz Miąso : Daniel Goleman, <i>Focus, Sztuka koncentracji jako ukryte dążenie do doskonałości</i> , Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2014, ss. 343	253
Reviewers and the procedure of reviewing	255
Indexing in data bases	256

WPROWADZENIE

Redakcja oddaje do rąk czytelnika kolejny, ósmy już tom rocznika Instytutu Pedagogiki „Kultura – Przemiany – Edukacja”. Zachowuje on przyjętą wcześniej strukturę i interdyscyplinarną konstrukcję, której przyświeca idea prezentowania szeroko pojętej myśli naukowej o wychowaniu człowieka, a także propozycji zastosowań wiedzy o wychowaniu w praktyce edukacyjnej. Zamieszczone w tym tomie materiały traktują o ważnych zagadnieniach związanych z przeszłością i współczesnością życia społecznego, o aksjologicznych i prakseologicznych problemach wychowania oraz rozwoju jednostki ludzkiej, a także o funkcjonowaniu podstawowych środowisk wychowawczych, do których należy rodzina i szkoła. Powstały one w toku pogłębionych studiów rozległej literatury przedmiotu i zrealizowanych przez Autorów badań. O randze podejmowanego na łamach pisma dyskursu naukowego świadczy wyraźne dążenie badaczy do uściślenia związków wiedzy pedagogicznej z praktyką edukacyjną.

W pierwszej części pisma proponujemy czytelnikowi teksty oparte na bogatych, historycznych źródłach naukowych, ukazujące działalność kulturalno-oświatową, edukacyjną i charytatywną osób, stowarzyszeń, klubów oraz innych podmiotów na rzecz krzewienia kultury polskiej, kształcenia i wychowania młodzieży. Przykładem jest materiał poświęcony aktywności kulturalno-oświatowej Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” we Lwowie, w latach 1856–1914, czy też kolejny tekst, charakteryzujący działalność Klubów Inteligencji Katolickiej funkcjonujących na terenie Diecezji Tarnowskiej, które powstawały od 1980 roku. W tej części Autorzy podjęli także kwestię masowego szkolenia ideologicznego i indoktrynacji środowiska nauczycielskiego w Polsce Ludowej, w latach 1949–1956.

Druga część stanowi prezentację problemów dotyczących funkcjonowania współczesnej rodziny i szkoły. Autorzy poszczególnych tekstów nie tylko opisują zaistniałe trudności, ale formułują także propozycje poprawy rzeczywistości. Prezentują modele pracy pedagoga szkolnego, które mogą stanowić propozycję do efektywnego planowania działań podejmowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Omawiają wyzwania, wobec których stają w czasie pandemii COVID-19 zarówno nauczyciele, wychowawcy, jak i rodzice oraz uczniowie. Badacze zwracają przy tym uwagę na sytuację uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. W części tej znalazł się również tekst, który ukazuje postępujące przemiany społeczne w Polsce, w tym także odnoszące się do kształtu międzyludzkich związków. Jego Autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, czy upowszechniające się dziś życie w kohabitacji jest wynikiem wol-

nego wyboru jednostki funkcjonującej w zindywidualizowanym społeczeństwie, czy też raczej koniecznością. Tę część zamyka materiał ukazujący próbę implementacji na Ukrainie polskiego doświadczenia w zakresie wspierania rodzin.

Część trzecia rocznika została poświęcona na omówienie wybranych współczesnych problemów edukacyjnych i wychowawczych oraz przybliżenie możliwości działań doskonalących jakość tych procesów. Zwrócono tu uwagę na znaczenie stosowania metod aktywizujących w edukacji wczesnoszkolnej i rozwijania aktywności twórczej dzieci. Podjęto kwestię związku występującego między ewolucyjnie uwarunkowanym rozwojem osobowości człowieka a jego wychowaniem. Przedstawiono filetykę muzyczną jako nową dyscyplinę, stojącą na pograniczu edukacji muzycznej i muzykoterapii. Zaprezentowano także możliwości doskonalenia metod nauczania poprzez wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości w procesie edukacyjnym. W zakończeniu tej części znajduje się tekst, który w syntetyczny sposób przybliży zarówno korzyści związane z rozwojem nowoczesnych technologii informatycznych, jak i zagrożenia wynikające z użytkowania Internetu przez dzieci i młodzież.

W ostatniej, czwartej części rocznika przedstawiono niektóre problemy związane z funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego. Czytamy tu o pojawieniu się w okresie pandemii Covid-19 nowego paradygmatu w edukacji, opartego na „półobecności” nauczyciela. Autorzy zwrócili uwagę na to, że wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu pozwala na zwiększenie dostępności edukacji, poprawę jej jakości i polepsza wyniki. Część tę zamyka tekst przybliżający czynniki determinujące wybory kierunku studiów przez młodzież studencką.

Tom ten powstał dzięki rozwijającej się międzynarodowej współpracy naukowej. W tworzeniu jego treści uczestniczyli bowiem od lat zaangażowani we współdziałanie z Instytutem Pedagogiki badacze z wielu ośrodków naukowych: z Hiszpanii, Słowacji i Ukrainy. Niezwykle cenny jest również wkład naukowców z polskich uczelni – z Uniwersytetu J. Długosza w Częstochowie, Uniwersytetu Śląskiego czy też Uniwersytetu Opolskiego, którzy systematycznie na łamach naszego pisma prezentują swoje osiągnięcia badawcze. Bardzo wartościowy jest także udział przedstawicieli organizacji naukowych oraz pedagogów – praktyków dzielących się rezultatami prowadzonych przez siebie obserwacji i doświadczeniami zawodowymi.

Nasze pismo pozostaje otwarte na nowych Autorów z kraju i zagranicy, zarówno dojrzałych i doświadczonych badaczy, jak i osoby, które dopiero weszły na drogę naukowego rozwoju, na teoretyków oraz praktyków wychowania, na wszystkich, którzy chcą partycypować w rozwijaniu myśli o wychowaniu człowieka.

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

AKTYWNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA STOWARZYSZENIA KATOLICKIEJ MŁODZIEŻY RĘKODZIELNICZEJ „SKAŁA” WE LWOWIE (1856–1914)

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE ASSOCIATION OF YOUNG CATHOLIC CRAFTSMEN 'SKAŁA' IN LVIV (1856–1914)

Streszczenie

W okresie zaborów władze austriackie pozwoliły w roku 1856 na utworzenie polskiego stowarzyszenia rzemieślników, łączącego wzajemną pomoc z działalnością kulturalno-oświatową. W ramach działalności „Skały” wyróżniono dwa okresy: paternalistyczny, do 1889 r., a także zdemokratyzowany, po zmianie statutu.

W pierwszym okresie jego działalności prawo do pełnoprawnego członkostwa posiadali jedynie uczniowie rzemieślników będący licencjatami, a kobietom nie wolno było wstępować do Stowarzyszenia. Jego członkowie nie mieli nic do powiedzenia w kwestii wyboru organów zarządzających i podejmowanych przez nie decyzji. Powodem było to, że organizacja była bardziej jak braterstwo ludzi podzielających te same przekonania religijne.

Dokonanie zmian w statucie w roku 1889 wprowadziło demokratyczne zasady funkcjonowania Stowarzyszenia. Od tego czasu każdy mężczyzna, wyznający wiarę katolicką, czy to rzemieślnik, czy przemysłowiec, mógł do niej dołączyć. Wybrano wszystkie władze organizacji.

Celem Stowarzyszenia było kształcenie młodzieży katolickiej, pielęgnowanie wśród nich ducha religijnego i wychowanie ich na dobrych rzemieślników.

Wiodącymi formami działalności były dokształcanie ogólne i zawodowe. Sfera kulturalna obejmowała działalność własnych grup artystycznych: chóru, orkiestry i zespołu teatralnego.

Znaczącą rolę w polskim wychowaniu patriotycznym odegrały obchody rocznic narodowych: Konstytucji 3 Maja, powstań narodowych i unii polsko-litewskiej. Środkiem do osiągnięcia tego celu były także wieczory literackie poświęcone zasłużonym dla narodu polskiego poetom i pisarzom: Adamowi Mickiewiczowi, Kornelowi Ujejskiemu, Józefowi Ignacemu Kraszewskiemu i Henrykowi Sienkiewiczowi.

Słowa kluczowe: stowarzyszenia robotnicze; działalność kulturalno-oświatowa; przełom XIX i XX wieku; Lwów

Abstract

In the times of the Partitions, the Austrian authorities permitted, in the year 1856, that a Polish association of craftsmen combining mutual aid with cultural and educational activity be established. Within the scope of the activity of 'Skała', two periods are distinguished: paternalistic,

until the year 1889, and also democratised, after making changes in the articles of association in this latter year.

In the first period of its activity, only be craftsman apprentices being bachelors enjoyed the right to become the full members, and women were not permitted to join the Association. The members of it had no say in the aspect of electing the governing bodies, or the decisions made by them. The reason for that fact was that the organisation was more like a brotherhood of people sharing the same religious convictions.

Making changes in the articles of association in the year 1889 introduced the democratic rules of functioning the Association. Since that time on, anyone who was a male follower of catholic faith, be it a craftsman or an industrialist, was permitted to join it. All the authorities of the organisation were elected.

The objective of the Association was to educate catholic youths, nurturing religious spirit among them and educating them to become good craftsmen.

The leading forms of the activity were general and vocational further training. The cultural sphere included the activity of own groups of artists: a choir, an orchestra and a theatre ensemble.

A significant role in Polish patriotic upbringing was that played by the celebrations of national anniversaries: the Constitution of the Third of May, the national uprisings and the Polish-Lithuanian Union. The means of attaining this objective was also literary soirées dedicated to poets and writers having merits for Polish nation: Adam Mickiewicz, Kornel Ujejski, Józef Ignacy Kraszewski and Henryk Sienkiewicz.

Keywords: the associations of workers, education and cultural animation, the turn of 19th and 20th century, Lviv

1. Organizacja stowarzyszenia

Lwów w drugiej połowie XIX w. był najbardziej aktywnym ośrodkiem w Galicji na polu organizowania stowarzyszeń kulturalno-oświatowych i zawodowo-samopomocowych. Znaczący ich rozwój nastąpił w okresie autonomii Galicji.

Z inicjatywą powołania stowarzyszenia rzemieślników wychodziły kręgi demokratycznie usposobionej inteligencji, w których w pierwszym okresie wyróżniali się: Mieczysław Darowski, Karol Ciszewski, Mieczysław Romanowski, Aureli Urbański, Edmund Krzen, Bronisław Dulęba, Jan Dobrzański, Jan Pawulski, Karol Groman, Henryk Jasiński, Wincenty Pol, Władysław Skalkowski, Hipolit Witowski, Franciszek Minasiewicz, Franciszek Semenetz, Władysław Zawadzki¹.

Po likwidacji w 1848 r., w ramach represji porewolucyjnych, Stowarzyszenia Zjednoczenia Czeladzi Rzemieślniczej Wszystkich Rzemiosł, dopiero w 1856 r. uzyskano zgodę władz zaborczych na powołanie Stowarzyszenia Katolickiej Czeladzi Rzemieślniczej „Skala”. W starania o rejestrację statutu, wzorowanego na wiedeńskim Katholische Gesellen-Verein, zaangażowała się lwowska

¹ J. Białynia-Chołoddecki, „Skala”. W 75-tą rocznicę istnienia i działalności, Stowarzyszenie „Skala”, Lwów 1931, s. 7.

hierarchia kościelna, byli to: Łukasz Baraniecki – arcybiskup lwowski obrządku łacińskiego, Mikołaj Izaak Issakowicz – arcybiskup obrządku ormiańskiego oraz Spirydion Litwinowicz – grekokatolicki arcybiskup we Lwowie.

Statut zatwierdził namiestnik Agenor Gołuchowski 29 stycznia 1856 r., pierwsze zaś posiedzenie zarządu, któremu przewodniczył ks. Seweryn Morawski – prezes mianowany przez arcybiskupa Łukasza Baranieckiego – odbyło się 28 marca tegoż roku. W zebraniu uczestniczyli: burmistrz miasta Karol Höpflinger-Bergendorf, Wilhelm Rasp – sekretarz magistratu oraz rządowy komisarz dla nadzoru nad stowarzyszeniem, ks. Zygmunt Odelgiewicz, Karol Schubuth – kupiec, Franciszek Knauer – kupiec, Adam Sidorowicz – mydlarz, Ignacy Drexler – krawiec kołder, Jan Schmidt – kowal, Józef Hornung – gwoździarz, Jan Gontkowski – kierownik I Szkoły Głównej im. św. Anny, Karol Uhle – nauczyciel II Szkoły Głównej².

Zgodnie z zapisem statutowym celem stowarzyszenia było kształcenie katolickich czeladników na „dobrych i poczciwych rzemieślników (majstrów)”³. Środkami do celu, na podstawie paragrafu 2 statutu, były: publiczne wykłady, nauka religii i innych potrzebnych i pożytecznych wiadomości, śpiew, czytanie stosownych pism, rozmowy i rozrywki – wspólne budowanie się sumiennym wypełnianiem obowiązków chrześcijańsko-katolickich⁴.

Statut nie przewidywał udziału członków w zarządzaniu stowarzyszeniem, nie istniało walne zgromadzenie i demokratyczne wybory władz statutowych. Władzę w stowarzyszeniu pełnili mianowani przełożeni, zgrupowani w dwóch organach – wydziale (zarządzie) mniejszym i wydziale (zarządzie) opiekuńczym. Prezesa mianował na czas nieokreślony arcybiskup lwowski obrządku łacińskiego, a wiceprezesa i członków zarządu, tj. sekretarza, kasjera, seniora i asystentów – prezes. Prezesem mógł być wyłącznie duchowny rzymskokatolicki.

Wydział opiekuńczy, który reprezentował stowarzyszenie na zewnątrz w kwestiach materialnych, składał się z mianowanych „a usposobionych ku temu obywateli miasta Lwowa, zajmujących się dobrem stowarzyszenia; oraz z dobroczyńców stowarzyszenia”⁵.

Unormowania statutowe dawały prezesowi nieograniczoną władzę, przyczyn tego stanu należy upatrywać w ówczesnym duchu ogólnego absolutyzmu oraz poglądach, iż młodzi członkowie nie byli jeszcze zdolni do samorządu.

² R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990 (etc.): s. 18,60.

³ R. Terlecki, *Początki oświaty dorosłych i popularyzacji nauki w autonomicznej Galicji w latach 1867–1880*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1988, nr 31, s. 152.

⁴ J. Białynia-Chołoddecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” we Lwowie*, Stowarzyszenie „Skala”, Lwów 1906, s. 6; W. Najdus, *Ewolucja stowarzyszeń rzemieślników galicyjskich w latach 1772–1918* [w:] *Drobnomieszczaństwo XIX i XX wieku*, T. 3, red. S. Kowalska-Glikman. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s.107.

⁵ J. Białynia-Chołoddecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 16.

W analizowanym okresie funkcję prezesa stowarzyszenia pełnili: ks. Seweryn Morawski (1856–1857), ks. Józef Szeligowski (1857–1859), ks. Zygmunt Odelgiewicz (1859–1898)⁶, ks. Jan Stopczyński (1898–1903), ks. Adam Stefan Sapięha (1903–1906), ks. Wilhelm Wagner (1907–1916).

Paternalistyczne stosunki w stowarzyszeniu określone w statucie w zapisie, iż „Prezes jest ojcem stowarzyszenia”⁷, nie sprzyjały rozwojowi organizacji. W czasie rejestracji statutu stowarzyszenia w 1856 r. należało do niego 157 członków⁸. W 1877 r. było 148 osób, a w 1886 pozostało jedynie 62 członków, by po reformie statutu w następnym roku zapisało się 56 nowych kandydatów. W 1888 r. przybyło kolejnych 95 osób. W 1892 r. liczba członków wzrosła do 434⁹. Przyjęcia członków rzeczywistych ograniczono jedynie do męczczyzn, czeladników, kawalerów, którzy byli katolikami i mieszkańcami Lwowa¹⁰.

Przyjęcia członków dokonywał osobiście prezes, także on miał prawo wykluczyć ze stowarzyszenia każdego, kto się dopuścił przekroczenia zasad statutowych. Do podstawowych obowiązków członka stowarzyszenia należało przestrzeganie nakazów religijnych, albowiem w paragrafie 39 statutu stwierdzono: „zamiarem stowarzyszenia jest pielęgnowanie religijnego ducha i życia, przeto jako szczególny środek zaleca się członkom wspólne przystępowanie do komunii św. w kościele parafialnym, w którego obrębie miejsce zgromadzenia się znajduje”¹¹. Wyznaczono na to cztery terminy, to jest: Wielkanoc, Boże Narodzenie, 19 marca w dzień św. Józefa, patrona stowarzyszenia, oraz 2 października w dzień Aniołów Stróżów.

W roku 1862 na 186 członków nakazane praktyki religijne wypełniło 112 osób, a 74 pozostałych „gdy upomnienia nie odniosły pożądanego skutku wykluczono”¹². Do innych jeszcze obowiązków członków należało „w święta i niedziele stać w parze przy chorągwi z świecą w ręku, spowiadać się najmniej dwa razy w roku i przynosić zaświadczenie od spowiednika, brać udział w procesjach i innych obchodach kościelnych”¹³. Było to więc bardziej bractwo religijne.

⁶ Ks. Z. Odelgiewicz (1820-1898), od 1866 r. proboszcz parafii św. Mikołaja we Lwowie. w 1856 r. mianowany przez abpa Ł. Baranieckiego wiceprezesem Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala”, w latach 1859–1898 jego prezes, w latach 1898–1899 pozostał prezesem honorowym. Radykalnie występował przeciw próbom oddziaływania idei socjalistycznych na młodzież w stowarzyszeniu. Za pracę społeczną otrzymał Order cesarza Franciszka Józefa. P. Nitecki, *Encyklopedia katolicka*, T. 14, Lublin 2010, s. 302.

⁷ J. Białynia-Chołodęcki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 17.

⁸ Tamże, s. 23.

⁹ Tamże, s. 32.

¹⁰ Tamże, s. 19.

¹¹ Tamże, s. 22.

¹² Tamże, s. 32.

¹³ A.E. Panasiewicz, *Głosy kuratorów i członków stowarzyszenia „Skala”* [w:] J. Białynia-Chołodęcki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 112.

Poważny kryzys zaistniał w stowarzyszeniu w 1861 r. na echa wydarzeń patriotycznych w Warszawie, gdzie padły pierwsze ofiary z rąk caratu; młodzież rzemieślnicza zareagowała organizowaniem patriotycznych nabożeństw w kościele oo. Bernardynów. Patriotyczne kazania wygłaszał bernardyn o. Bernard Bulsiewicz. Jak wspomina uczestnik Adam Eugeniusz Panasiewicz (ur. w 1842 r. we Lwowie): „I stała się rzecz dziwna! Gdy zamiast ks. Bernarda wstąpił na ambonę ks. Odelgiewicz, ten ubóstwiany przez nas kapłan, bryznął nam w oczy: Ojczyzny się wam zachciewa, niegodni”¹⁴. Reakcja słuchaczy była gwałtowna: „zakipiało wśród tłumów. Tłumy krzycząc i wrzeszcząc żądały wydania księdza”¹⁵. Rzemieślnicy, członkowie stowarzyszenia, gromadnie opuścili organizację: „W założonym przez niego stowarzyszeniu pozostało tylko kilku «maruderów», tj. takich, którzy nie byli w one czasy nigdzie indziej cierpiani”¹⁶.

Po tym incydencie – jak wspomina A.E. Panasiewicz – brakowało w stowarzyszeniu „ducha patriotycznego, sposobności do pogwarzenia o doli ojczyzny, do pogawędzenia o lepszej przyszłości, nabrania sił moralnych do walki i pracy”¹⁷.

Bardziej świadomi społecznie członkowie „Skały” szukali możliwości edukacji historycznej i społecznej w kręgach demokratycznej inteligencji. Nauczycielem w tym względzie był M. Darowski: „rozdzielał nas rękodzielników po domach, jak Felicji Wasilewskiej (Boberskiej), Karola Wilda, Paparów, Hubickich, Onyszkiewiczów, Hirschbergów, Pawulskich, Bratkowskich, Kossakowskich itp. Tam udzielano nam nauk, krzepiono ducha naszego, a wynikiem tej akcji było założenie nowego stowarzyszenia, nazwanego «Gwiazdą»”¹⁸.

Na łamach „Rękodzielnika”, czasopisma zbliżonego do stowarzyszenia „Gwiazda”, ukazywały się od 1869 r. krytyczne informacje o stosunkach panujących w „Skale”. Stwierdzono m.in.: „Stowarzyszenie choruje na brak życia pomiędzy stowarzyszonymi czeladnikami, za których wszystko robią ich przełożeni nie przez nich obrani, nie im ze swych czynności i zarządu stowarzyszeniem sprawy zdający, nie zmuszeni wreszcie uwzględniać życzeń i wymagań ogółu członków. Inaczej bowiem i pojąć niepodobna, dlaczego wspomniane stowarzyszenie katolickie przy tylu funduszach i środkach tak małe przynosi rezultaty”¹⁹.

W roku 1874 część członków zarządu stwierdziła, że stowarzyszenie po 18-letniej działalności upada. Przyczyną tego było niedemokratyczne zarządzanie, a paternalistyczne relacje w stowarzyszeniu nie sprzyjały jego rozwojowi. Podjęto więc próbę reformy, która trwała następne 15 lat – od 1874 do 1889 r. W 1874 r. powstała komisja pod przewodnictwem ks. Seweryna Morawskiego, byłego pierwszego prezesa organizacji. W jej skład wchodził: J. Dobrzański, Kalicki,

¹⁴ Tamże, s. 109.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 112.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ „Rękodzielnik” 1869, nr 4, s. 30.

Świsterski, Link. Badano statuty katolickich organizacji robotniczych w Wiedniu, Kolonii, Berlinie.

Zaniechano jednak prac nad statutem w wyniku sprzeciwu ks. Odelgiewicza, który zapisał w księdze protokołów swoje negatywne stanowisko: „Zły duch chciał reformować dzieło kościoła, ale ze wstydem ustąpić musiał. Kościoła i jego dzieł nie reformują ludzie”²⁰. Zmieniono jedynie nieznacznie nazwę na Katolickie Stowarzyszenie Czeladzi Rzemieślniczej „Skala”. Powołano także nową formę działalności w postaci kasy zapomogowej w razie choroby członków. Fundusz zapomogowy składał się z odrębnych składek w wysokości 5 centów tygodniowo.

W roku 1883 ponownie przystąpiono do prac nad statutem. Projekt nowego statutu autorstwa Józefa Szeremety uzyskał poparcie członków wydziału opiekuńczego: Wacława Dąbrowskiego, ks. Ludwika Jurkowskiego, ks. Antoniego Stańkowskiego i Karola Kiselki. Nie aprobował go jednak „żelazny” prezes ks. Odelgiewicz. Przeciwna również wszelkim reformom była większość członków wydziału opiekuńczego.

Zasadniczy zwrot nastąpił dopiero w 1885 r. po nominacji ks. Seweryna Morawskiego na arcybiskupa lwowskiego, będącego zarazem patronem stowarzyszenia. Już bez przeszkód ze strony dotychczasowego prezesa przystąpiono do prac nad nowym statutem. Projekt dokumentu opracowany przez dra Bronisława Dulębę uzyskał poparcie na zgromadzeniu ogólnym stowarzyszenia 30 marca 1889 r. Namiestnictwo zatwierdziło statut 26 lipca tegoż roku²¹.

Zapisy statutu wprowadziły w dużym stopniu demokratyczne zasady zarządzania. Wszyscy członkowie, to jest rzeczywiści, wspierający i honorowi, uzyskali równe prawa. Ograniczono władzę prezesa na rzecz ciał statutowych. Postanowiono, że stowarzyszeniem zarządza zgromadzenie ogólne, wybieralny zarząd, dyrekcja (w sprawach administracyjnych). Członków rzeczywistych przyjmował zarząd zwykłą większością głosów, a wykluczenie mogło nastąpić większością kwalifikowaną (3/4 głosów)²². Nadal nie przyjmowano kobiet, spośród 26 stowarzyszeń robotniczych we Lwowie umożliwiła to jedynie socjalistyczna „Siła”.

Wprowadzono wybieralność prezesa, jednak pozostawiono warunek, iż musiał nim być ksiądz katolicki. Pozostawał mu szereg prerogatyw z poprzedniego statutu, m.in. ta, iż zajmuje pierwsze stanowisko w stowarzyszeniu oraz ma prawo wstrzymania każdej uchwały wydanej przez ciała statutowe. Członkiem rzeczywistym mógł zostać każdy rzemieślnik lub przemysłowiec katolicki, usunięto warunek dotyczący bezżenności i ograniczenia do statusu czeladnika.

²⁰ J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej*..., s. 37.

²¹ Tamże, s. 45.

²² W. Najdus, *Ewolucja stowarzyszeń rzemieślników galicyjskich w latach 1772–1918*..., s. 108.

Rozszerzono zakres nauczania przedmiotów świeckich, zmienił się stosunek do powstań narodowych, wprowadzono praktykę wychowania patriotycznego. Od 1886 r., dla poprawy sytuacji stowarzyszenia, rozpoczęto pertraktacje w celu połączenia się z innym stowarzyszeniem rzemieślniczym – „Gwiazdą”. Rozmowy trwały do 1898 r. i zakończyły się niepowodzeniem. Głównym powodem były względy ideologiczne, działacze katolicy obawiali się tendencji radykalnych, które panowały w „Gwieździe”. Była to więc rywalizacja o wpływy w środowisku rzemieślniczym między modelem kultury religijnej a modelem kultury laickiej²³.

W organizacji pracy kulturalno-oświatowej licznie brała udział inteligencja, byli to: nauczyciele, lekarze, prawnicy, urzędnicy, dziennikarze i publicyści, literaci. Władze stowarzyszenia za aktywność na rzecz organizacji wyróżniły do 1906 r. 413 działaczy, nadając im tytuł honorowego członka. Rola inteligencji okazała się znacząca w dziele tworzenia dóbr kulturalnych, w zakresie budowania substytutu własnego państwa w sytuacji zniewolenia narodu przez państwa zaborcze. Tym substytutem miało być zorganizowane społeczeństwo, naród podtrzymywany w swej świadomości i kierowany w rozwoju przez inteligencję, naród żyjący własnym życiem²⁴.

W pierwszym okresie działalności było to nie tyle stowarzyszenie czeladników, ile bardziej założone dla czeladników, traktowanych jako obiekt zabiegów wychowawczych. Pod wpływem nowych prądów społecznych, w warunkach autonomii Galicji, podjęto pierwsze kroki w celu reorganizacji stowarzyszenia i wprowadzenia pewnego samorządu. Było ono jednak organizacją pozostającą pod bezpośrednim wpływem Kościoła i realizującą na gruncie oświatowym jego wychowawcze założenia ideowe.

Nowe formy i treści, jakie pojawiały się w działalności stowarzyszenia na przełomie XIX i XX w., miały źródła w dojrzwaniu świadomości społecznej i narodowej rzemieślników. Było to więc powolne przechodzenie od organizacji samopomocowej, poprzez stowarzyszenie kulturalno-oświatowe, do pierwotnych form związków zawodowych.

2. Działalność kulturalno-oświatowa

a. Kształcenie dorosłych

W społecznym ruchu krzewienia oświaty i kultury znaleźli się organizatorzy i działacze pierwszych stowarzyszeń robotniczych i rzemieślniczych. Działalność ta

²³ M. Bogucka, *Dzieje kultury polskiej do 1918 roku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987 (etc.), s. 324 in.; R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji ...*, s. 60.

²⁴ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978 (etc.), s. 90 in.

nie była głównym celem funkcjonowania tych organizacji; oprócz realizacji swoich form samopomocowych i charytatywnych czy też zawodowych zajmowały się również pracą kulturalno-oświatową.

W stowarzyszeniu „Skała” już w roku 1860 otwarto bibliotekę i czytelnię we własnym budynku przy ul. św. Jerzego (w okresie międzywojennym XX w. była to ul. Mickiewicza 28). Od pierwszych miesięcy działalności rozpoczęto nauczanie elementarne młodych rzemieślników niemających wykształcenia podstawowego.

Pierwszymi nauczycielami, pracującymi społecznie, byli Jan Gontkowski – dyrektor szkoły im. św. Anny – oraz Karol Uhle (1793–1872) zatrudniony w szkole realnej. Stowarzyszenie nie dysponowało wówczas środkami finansowymi, nie płacono więc nauczycielom za lekcje. Uczący często się zmieniali, w następnych latach byli to: Wincenty Pol, dr Władysław Skalkowski, Hipolit Witkowski, dr Franciszek Minasiewicz, dr Władysław Semenetz, Władysław Zawadzki oraz Felicja Wasilewska-Boberska²⁵.

Jak wspomina A.E. Panasiewicz, uczestnik kursów dokształcających: „Nie tylko panowie zajmowali się nami, naszą nauką, ale i panie, a na ich czele niezrównana patriotka Felicja Wasilewska (później zamężna Boberska). Każda z nauczycielek jej konwiktu brała tych zaniedbanych rzemieślników pod swoją opiekę i nie tylko w niedziele i święta, ale i w dni powszednie udzielała nam lekcji czytania, pisania, dziejów Polski i innych potrzebnych nam wiadomości”²⁶.

Zarząd stowarzyszenia w styczniu 1862 r. postanowił zorganizować plan nauczania oraz wynagradzać nauczycieli. Oprócz nauki czytania i pisania wprowadzono przedmioty potrzebne w doskonaleniu zawodowym, a więc rysunki techniczne i geometrię, ponadto śpiew i gimnastykę. W 1869 r. na płace nauczycieli przeznaczono – po raz pierwszy – 352,50 złr, a dodatkowo 20 złr na zakup podręczników. Była to znaczna kwota, ponieważ roczny budżet stowarzyszenia, pochodzący jedynie ze składek członkowskich oraz darowizn, wynosił 963,35 złr²⁷. Jak podaje przywoływany już A.E. Panasiewicz: „W lokalu stowarzyszenia odbywały się lekcje czytania, rysunków, rachunków i innych przedmiotów. Pilnym rozdawano premie. Gorliwie była uprawiana gimnastyka”²⁸. W 1869 r. wprowadzono na krótko wykłady z historii Polski – prowadził je B. Kalicki. Ponadto ekonomię wykladał ks. dr Eustachy Skrochowski, a Jan Chyliński nauczał fizyki i przyrody.

²⁵ J. Białynia-Chołoddecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 10.

²⁶ A. E. Panasiewicz, *Głosy kuratorów i członków stowarzyszenia „Skała”* [w:] J. Białynia-Chołoddecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skała” we Lwowie*, dz. cyt., s. 109.

²⁷ J. Białynia-Chołoddecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skała” we Lwowie*, dz. cyt., s. 35.

²⁸ A. E. Panasiewicz, *Głosy kuratorów i członków stowarzyszenia „Skała”* ... , s. 112.

W roku 1879. nauczycielom przyznawano wyższe honoraria, przeznaczając na nie 537,43 złr, przy rocznym budżecie stowarzyszenia w kwocie 1303,78 złr²⁹. Nauczali wówczas: Bolesław Cybulski (rysunki), Wojnowski (śpiew) oraz Chrupowicz (czytanie i pisanie)³⁰.

W roku 1882 zniesiono „szkółkę elementarną” z powodu braku chętnych. Wśród młodzieży rzemieślniczej liczba analfabetów była niewielka dzięki rozwojowi szkolnictwa miejskiego³¹. Na jej miejsce wprowadzono: doskonalenie zawodowe, przedmioty artystyczne, tj. śpiew chóralny i solowy, taniec, oraz przedmioty ogólnokształcące. Nauczano: religii, języka polskiego, historii Polski, geografii, rachunków, geometrii, języka niemieckiego, rysunków odręcznych, geometrycznych, architektonicznych, modelowania, snycerstwa dekoracyjnego, księgowości, korespondencji przemysłowej, stolarstwa i tokarstwa. Zajęcia prowadzili: ks. Jan Stopczyński, Ernest Breiter, Władysław Becker, Joachim Frenkel, Józef Schürer, Edmund Urbanek, Rudolf Nowicki, Wincenty Tschirschnitz, Tadeusz Wiśniowiecki, Juliusz Bełtowski, Władysław Kłapkowski, Marcei Białobrzeski, Henryk Żak³².

Naukę na kursach prowadzono codziennie od 18.00 do 20.00, a w niedziele i święta rano i po południu. W każdym dniu realizowano inny przedmiot, w poniedziałek nauczano religii i nauk moralnych, we wtorek – języka niemieckiego i pisania, w środę był kurs tańca i „dobrego zachowania się”, w czwartek odbywano naukę śpiewu chóralnego, w piątek były wykłady z historii i języka polskiego, w sobotę nauczano rachunków, geografii, stylistyki, w niedzielę historii Polski, języka niemieckiego i śpiewu. Opłata tygodniowa za naukę wynosiła 10 centów, a wpisowe 50 centów³³. W latach 1889-1991 zajęcia pod nazwą „szkółka akademicka” prowadzili studenci uniwersytetu i politechniki. Chodziło o podniesienie poziomu wykształcenia i nawiązanie kontaktów z młodzieżą rzemieślniczą. Udział w szkółce wzięli: Ernest Breiter, Adam Ernest, Stanisław Ehrlich, Witold Wasylewicz i Romuald Kwiatkowski z „Sokoła”³⁴.

²⁹ J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 40.

³⁰ Tamże, s. 41.

³¹ J. Albin, *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji*. Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej R. XXXII 1982, nr 1–2, s. 78.

³² J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 40.

³³ Sprawozdanie Katolickiego Towarzystwa Młodzieży Rękodzielniczej „Skała” za rok 1883, Lwów 1884, s. 2 in.

³⁴ Sprawozdanie Katolickiego Towarzystwa Młodzieży Rękodzielniczej „Skała” za rok 1883, Lwów 1884, s.2 in.; J. Potoczny, *Teoria elementarnego kształcenia dorosłych, popularyzacja wiedzy i czytelnictwa w Galicji doby autonomicznej* [w:] *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andra-*

W latach 1894–1903 ustabilizował się nowy zespół nauczycieli, byli to: ks. A. Jougan, ks. Adam Stefan Sapięha (religia), ks. Maciej Sieniatycki, ks. Wilhelm Wagner (religia), Jan Wiśniewski (historia i literatura polska), Dominik Zelek i Julian Mazurek (język niemiecki), Artur Rafałowski (matematyka i geometria), Alfred Melbechowski i Franciszek Doniszewski (śpiew), Kazimierz Drogoń i Kajetan Kosacz (gimnastyka), Józef Worobecki (tańce). W 1897 r. na honoraria nauczycielskie przeznaczono 602,95 złr, przy budżecie rocznym 6590,30 złr³⁵.

W roku 1886 wprowadzono wykłady popularne i odczyty dla członków stowarzyszenia i ich rodzin. Organizowano je w niedziele i święta w godzinach popołudniowych w budynku stowarzyszenia. Ustalaniem programów i organizacją odczytów zajmowała się komisja, złożona z prof. Jana Franke z politechniki, dra Bronisława Dulęby oraz Józefa Szeremety – od 1889 r. dyrektora administracyjnego „Skały”. W pierwszym roku wykładowym 1886/1887 ogłoszono 12 odczytów o tematyce ochrony zdrowia, fizyki, wychowania oraz naturalnego otoczenia człowieka. Unikano jednak współczesnych wydarzeń historycznych, tematyki społecznej i politycznej. Ścisłe przestrzegano ówczesnej poprawności politycznej. Szczegółowa tematyka wykładów przedstawiała się następująco: Jan Franke – „Bohaterowie pracy”, prof. Juliusz Bykowski – „Fabrykacja papierków cygaretowych”, dr Antoni Pawlikowski – „O pielęgnowaniu ciała”, prof. Dominik Zbrożek – „O mierzeniu czasu”, prof. Ignacy Petelenz – „Krew i jej krążenie u człowieka i zwierząt”, prof. Bronisław Pawlewski – „O pokarmach i napojach”, prof. Teofil Ciesielski – „O bakteriach”, prof. August Witkowski – „O telefonach i dzwonekch elektrycznych”, Mieczysław Baranowski – „O wychowaniu młodzieży”, Bogdan Maryniak – „Narzędzia i ręka ludzka”, prof. Ludwik Finkel – „O unii lubelskiej”, poseł Stanisław Szczepanowski – „Walka o byt w narodzie polskim”³⁶. Różnorodność tematów miała zapewnić większe zainteresowanie, ponadto chodziło o unikanie problemów politycznych.

W roku szkolnym 1889/1890 ogłoszono 15 wykładów. W polu zainteresowania znalazły się odczyty: Stanisława Szczepanowskiego „O wpływie ułatwionych komunikacji na rozwój kraju”, M. Baranowskiego „Z dziedziny higieny”, Karola Widmana „O historii Lwowa”. Jan Franke dwukrotnie wygłosił referat „O wystawie w Paryżu”, Antoni Pawlikowski „O grzylcy we Lwowie”, Adolf Stoner „O powodach upadku przemysłu krajowego”, Teofil Ciesielski „O zadaniach roślin w gospodarstwie przyrody”, ponownie A. Stoner – „Niewiasta nasza na tle życia społecznego na wsi, w miasteczku i w mieście”, L. Finkel – „Z przeszłości Lwowa”, Bronisław Pawlewski – „Co można z drzewa otrzytać”, ks.

gocicznej, red. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 21 in.

³⁵ J. Białynia-Chołodęcki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękoźnicznej...*, s. 89 in.

³⁶ Tamże, s. 90.

Jan Stopczyński – „O sztuce religijnej w Polsce”, Żegota Krówczyński – „O potrzebie i zadaniu fizycznego wychowania”, Kazimierz Olearski – „O pracy mechanicznej”, Józef Żuliński – „O pierwotnym człowieku”. W tymże roku po raz pierwszy w cyklu wykładów Bronisław Kryczyński mówił „O powstaniu styczniowym”³⁷. Miało to miejsce w zmienionej sytuacji politycznej, kiedy nastąpił rozpad sojuszu trzech cesarzy w sprawie polskiej. Austro-Węgry traktowały pod koniec XIX w. carską Rosję jako swojego wroga za prowadzenie agresywnej polityki na Bałkanach.

W roku 1894 bliżej zainteresowano się tematyką społeczną i historyczną. Wygłoszono następujące wykłady: Bolesław Błazek „Z historii powstania 1863 r.”, Konstanty Wojciechowski „O okresie poezji romantycznej w literaturze polskiej”, Emil Jarmulski „O położeniu włościan”, Z. Brzozowski „Socjalizm a wolność”, J. Szeremeta „O rocznicy kościuszkowskiej” i „O Powszechnej Wystawie Krajowej”, ks. Eustachy Skrochowski „O Matejce”, prof. Wojciech Dzieduszycki „Socjalizm a chrześcijaństwo”, Adolf Stoner „Z historii miasta Lwowa”, M. Baranowski „O wychowaniu narodowym”, Tadeusz Dwernicki „O sprawach obywatelskich” oraz „O ostatnim sejmie polskim”, ks. Jan Gnatowski „O Henryku Sienkiewiczu”, prof. Bronisław Pawlewski „O obecnym stanie przemysłu krajowego”, Kazimierz Wróblewski „O Towarzystwie Szkoły Ludowej”³⁸.

W roku 1899 rozpoczęto wykłady związane z katolicką doktryną społeczną wynikającą z papieskiej encykliki Leona XIX „Rerum novarum” z 1891 r. Profesor Bronisław Dębiński wygłosił cykl wykładów na tematy: „Z historii społeczeństwa europejskiego w XIX wieku”, „Równość”, „Rewolucje polityczne i socjalne we Francji”, „Angielskie społeczeństwo”, „Reformy wyborcze”, „Ruchy i reformy socjalne w Anglii”, „Główne prądy polityczne i socjalne w środkowej Europie”³⁹. Tematykę katolickiej nauki społecznej kontynuował w latach 1903-1906 ks. Adam Stefan Sapięha, prezes stowarzyszenia „Skała”⁴⁰.

W 1900 r. zrezygnowano z prowadzenia wykładów w związku z uruchomieniem przez Uniwersytet Lwowski powszechnych wykładów naukowych. W miejsce odczytów wprowadzono wycieczki naukowe. W 1900 r. zorganizowano sześć takich wypraw, w których wzięło udział ponad 600 osób. Były to wycieczki do: Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, laboratoriów Szkoły Politechnicznej, do drukarni „Słowa Polskiego”, nowoczesnego zakładu rzemieślni-

³⁷ Sprawozdanie Wydziału Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skała” za rok 1887, Lwów 1888, s. 2–7.

³⁸ Sprawozdanie Wydziału Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skała” za rok 1889, Lwów 1890, s. 5–6.

³⁹ J. Białynia-Choledecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej*..., s. 83.

⁴⁰ M. Rechowicz, *Lwowskie lata Adama Stefana Sapięhy* [w:] *Księga Sapiężyńska*, T. 1. red. J. Wolny, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1982, s. 49–54.

czego stosującego silniki spalinowe Netroufal, rzeźni miejskiej oraz do rafinerii spirytusu J. Baczewskiego, wiceprezesa „Skały”.

Jak wspomina ich uczestnik Jan Pomian-Kruszyński, najbardziej atrakcyjne było zwiedzanie Szkoły Politechnicznej oraz Ossolineum. Po Ossolineum wycieczkę oprowadzał jego dyrektor Bronisław Gubrynowicz, który wygłosił odczyt „O znaczeniu bibliotek i muzeów”⁴¹.

Działacze „Skały” zamierzali wychować członków na obywateli świadomych swoich praw i obowiązków narodowych, budzili przywiązanie do języka polskiego, kraju i narodu. Wyróżnione formy pracy oświatowej miały w efekcie doprowadzić do wychowania człowieka aktywnego, światłego, wrażliwego na problemy społeczne.

Bibliotekę otwarto w 1860 r., organizował ją i prowadził społecznie Wacław Rostecki. Dwa lata później liczyła ona 353 dzieła w 658 tomach, głównie w języku polskim. W 1866 r. uruchomiono czytelnię. Pierwsze czasopisma otrzymywano bezpłatnie z redakcji, były to: „Czas”, „Goniec”, „Praca”, „Dziennik Literacki”, „Gwiazdka Cieszyńska”. W następnych latach poszerzono liczbę czasopism poprzez prenumeratę następujących tytułów: „Gazeta Lwowska”, „Przeгляд”, „Gazeta Przemyska”, „Wiadomości Kościelne”, „Kurier Lwowski”, „Iskra”, „Śmigus”, „Przewodnik Gimnastyczny”, „Przewodnik Kółek Rolniczych”, „Wiarus”⁴².

Biblioteka zawierała: powieści i opowiadania, poezje, prace historyczne, opracowania popularnonaukowe, książki zawodowe i podręczniki szkolne. W 1894 r. liczyła 806 tytułów w 1296 tomach, z tego na powieści i opowiadania przypadło 436 tytułów w 677 tomach. Dział poezji zawierał 102 pozycje w 114 tomach, książek podręczniczych było 28 tytułów, a historycznych 61 w 67 tomach. Opracowań naukowych posiadano 74 w 78 tomach, biograficznych 25, dzieł religijnych 31 w 45 tomach. Do korzystania na miejscu oferowano 49 roczników czasopism, były to m.in. „Dziennik Literacki”, „Gwiazdka Cieszyńska”, „Kłosy”, „Lwowianin”, „Opiekun Domowy”, „Pamiętnik Lwowski”, „Pamiętnik Naukowy, Literacki i Artystyczny”, „Przyjaciół Domowy”, „Przyjaciół Dzieci”, „Rozmaitości”, „Rozrywki dla Dzieci”, „Trzeci Maj”. Posiadano również „Wielką ilustrowaną encyklopedię polską”⁴³.

Biblioteka czynna była trzy razy w tygodniu od 19.00 do 21.30 oraz w niedziele od 11.00 do 13.00. Czytelnia czynna była codziennie od 18.00 do 22.00, a w niedziele od 15.00 do 22.00. Nie pobierano opłat za korzystanie z księgozbioru. Przyjmowano natomiast dobrowolne datki, tzw. opłaty groszowe. Były one symboliczne, np. w 1879 r. dochody z ich tytułu wyniosły 13,74 złr,

⁴¹ J. Białynia-Chołodęcki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 116.

⁴² Tamże, s. 34, 61, 72.

⁴³ Tamże, s. 85.

a w 1904 – 8,76 korony⁴⁴. Roczne wypożyczenia w latach 1888–1899 wynosiły od 1251 do 1299 pozycji, średnio więc na jednego członka stowarzyszenia było to cztery razy w roku⁴⁵. Od 1887 r. zarząd stowarzyszenia powoływał na każdą kadencję stałych bibliotekarzy, byli nimi: Władysław Suszowicz, Antoni Madura, Ludwik Ringel, Karol Hołoszkiewicz, Mikołaj Panejko, Władysław Konopacki, Józef Majchrowicz, Wiktor Szulikowski, Jan Lisowski, Michał Teluk, Julian Olearczyk, Michał Majer, Jan Potorejko⁴⁶.

Biblioteka w koncepcji organizatorów miała pełnić funkcje oświatowe i rozrywkowe. Zdecydowanie więc dominowała literatura piękna, a w tym dzieła J.I. Kraszewskiego, H. Sienkiewicza i lokalnych pisarzy: Józefa Dzierzkowskiego, Jana Zachariasiewicza, Walerego i Władysława Łozińskich, Józefa Korzeniowskiego, Pauliny Wilkońskiej, Władysława Sabowskiego, Michała Czajkowskiego, Zygmunta Miłkowskiego, Teofila Szumskiego, Henryka Rzewuskiego, Michała Bałuckiego, Elizy Orzeszkowej, Juliusza Starkła, Stanisława Jachowicza. Z prozy światowej były to powieści przygodowe K. de Kocka, A. Dumasa ojca, K. Dickensa. Wśród tomików poezji były głównie dzieła: A. Mickiewicza, W. Pola, W. Syrokomli, T. Lenartowicza, J. Kochanowskiego, A. Asnyka, J. Słowackiego, K. Ujejskiego, J. Tretiaka, J. Felsztyńskiego, M. Romanowskiego⁴⁷.

Biblioteka gromadziła księgozbiór głównie dzięki darom. Ofiarodawcami byli przedstawiciele arystokracji, jak Jan Dzieduszycki, pisarzy i uczonych: Antoni Małecki, Adam Asnyk, Julian Bartoszewicz, Władysław Łoziński, Teofil Szumski, Józef Tretiak. Zbiory bibliotek powiększali księgarze i wydawcy: Aleksander Jakszycki, Krystian Świerzyński, Ludwik Dziedzicki, Jan Milikowski, Franciszek Richter, Karol Wild, Gustaw Seyfarth, Damian Czajowski, W. Gubrynowicz, W. Szmidt, A. Bartoszewicz, Stanisław Szczepanowski przekazał 100 egzemplarzy swoich książek *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego oraz Wódka i propinacja*⁴⁸.

Forma gromadzenia księgozbioru poprzez darowizny obarczona była pewną przypadkowością, zdarzały się bowiem tytuły wieloegzemplarzowe, nie zawsze cieszące się zainteresowaniem. Czasopisma także charakteryzowały się różnorodnością. Były wśród nich periodyki społeczno-kulturalne, literackie, popularnonaukowe, humorystyczne, sportowe i religijne.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże 103.

⁴⁶ Tamże 134.

⁴⁷ W. L. Karwacki, *Wiedza historyczna robotników polskich w latach zaborów. (Przyczynek do badań)*. Polska Klasa robotnicza. Studia historyczne 1980, t. 9, s. 180 in; M. Konopka, *Książka w środowisku lwowskich rzemieślników*. Cz. 1. Katalog książek z Biblioteki Stowarzyszenia Rękodzielników „Gwiazda” we Lwowie, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 107 in.

⁴⁸ J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 68,134.

Przeważająca liczba powieści historycznych wynikała z koncepcji prowadzących bibliotekę oraz ofiarodawców, aby rozbudzić zainteresowania czytelników dziejami narodowymi. Prawidłowość taka występowała również w bibliotekach innych stowarzyszeń robotniczych⁴⁹.

Biblioteka i czytelnia były dominującym ogniwem ówczesnego młodego systemu oświaty dorosłych. Oprócz wypożyczania książek i udostępniania czasopism prowadzono wiele form działalności oświatowej, organizowano gry towarzyskie, spotkania z dziećmi, tzw. mikołajki z udziałem nauczycielek z przedszkoli. Biblioteka stała się więc niezbędnym współkomponentem życia kulturalnego.

b. Inicjatywy artystyczne

W drugiej połowie XIX w., w warunkach zniesienia ograniczeń politycznych, zelżenia cenzury, liberalizacji prawa o stowarzyszeniach, wykształciła się kadra działaczy oświatowych i kulturalnych. Stali się oni organizatorami ruchu artystycznego i realizatorami programów kulturalno-oświatowych. Skupieni wokół stowarzyszeń robotniczych zakładali teatry amatorskie, chóry i orkiestry. W grudniu 1857 r. działalność zainaugurowało kółko amatorskie, wystawiając sztukę *Stowarzyszenie rzemieślników*. Była to sztuka niemiecka, przetłumaczona na język polski przez Sewerynę Badeni.

Kryzys organizacyjny i finansowy stowarzyszenia ograniczył działalność kółka teatralnego na blisko 20 lat. Ograniczano się wyłącznie do organizacji szopki noworocznej, zabaw tanecznych oraz obchodów rocznic stowarzyszenia. Środki finansowe na działalność kółka wynosiły w 1869 r. 77,85 złr, a w 1879 r. „na zabawy, wycieczki i teatr” przeznaczono razem 127,24 złr⁵⁰.

Na rozwój amatorskiego ruchu teatralnego oraz chóralnego wpłynął udział zespołów w obchodach rocznic narodowych, to jest rocznicy Konstytucji 3 maja, powstań listopadowego i kościuszkowskiego oraz uroczystości poświęconych: unii polsko-litewskiej z 1569 r., bitwie pod Grunwaldem (1410), odsieczy wiedeńskiej (1683), a także wieczorów literackich dedykowanych: Mickiewiczowi, Sienkiewiczowi, Kraszewskiemu i Ujejskiemu. Obchodzono także w 1898 r. rocznicę 50-lecia panowania cesarza Franciszka Józefa I oraz w 1893 r. 50-lecie sakry biskupiej papieża Leona XIII. Ożywienie działalności kulturalno-oświatowej w „Skale” nastąpiło przede wszystkim w wyniku reform w stowarzyszeniu i zbliżenia jego działalności do potrzeb środowiska. Wiodącą rolę w tym dziele odegrał Józef Szeremeta (ur. 1857 r.), członek „Skali” od 1878 r., pełniący kolejno funkcje: podseniora, sekretarza zarządu oraz dyrektora administracyjnego.

⁴⁹ M. Konopka, *Książka w środowisku lwowskich rzemieślników*, Cz. 1..., s. 31 in.; H. Orsza, [H. Radlińska], *Nasze biblioteki powszechne* [w:] *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 211, in.

⁵⁰ J. Białynia-Cholodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 42.

Zespół aktorski tworzyli w 1886 r.: Ludwik Adamek, Seweryn Bayli, Michał Gawalewicz, Wojciech Kościński, Michał Kostiuk, Teodor Kostiuk, Maria Chluboczewska, Filipina Flach, Adolfina Głowacka, Cecylia Mardeus, Maria Panasiewicz, Maria Staszaków, Ludwik Bukowski, Adolf Fang, Karol Fang, Antoni Madura, Jan Panejko, Antoni Platter, Ludwik Ringel, Władysław Smuszowicz, Filip Witwicki⁵¹.

W roku 1886 powołano chór, którego organizatorem i dyrygentem był Józef Schürer, kapelmistrz sceny operowej w Teatrze Miejskim we Lwowie. Solistami w zespole liczącym 32 osoby byli: Władysław Cirin, Jakub Góra, Józef Horynica, Jan Panejko, Antoni Madura, Ludwik Ringel, Jan Sojan⁵².

Na program obchodów rocznic narodowych składały się: wykłady historyczne, deklamacje, spektakle teatralne, pieśni narodowe. W 1889 r., w 98. rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja, wystawiono sztukę *Jan Kiliński* w pięciu aktach, z udziałem 58 wykonawców. W 1894 r., w setną rocznicę bitwy pod Raclawicami, zorganizowano w ogrodach „Skały” festyn, a na scenie letniej wykonano operę narodową S. Moniuszki *Straszny dwór*. Wspólnie z członkami „Sokoła” wykonano imitację bitwy pod Raclawicami. W 1891 r. na obchody 100. rocznicy Konstytucji 3 maja zaproszono 360 osób z całej Galicji – przedstawiciele kółek rolniczych i samorządów gminnych. Na program uroczystości złożył się wspólny pochód uczestników do kościoła pw. Marii Magdaleny na nabożeństwo. Chór „Skały” wykonał mszę Ch. Gounda oraz hymny narodowe *Boże coś Polskę* oraz *Jeszcze Polska nie zginęła*.

W dalszej części uroczystej akademii w ogrodach „Skały” Tadeusz Romanowicz wygłosił odczyt na temat znaczenia konstytucji, Kornel Ujejski deklamował własne wiersze, a kapela wychowanków Zakładu Opiekuńczego hr. H. Skarbka w Drohowyżu dała koncert muzyczny. Chór „Skała” śpiewał pieśni narodowe: *Gaude Mater Polonia*, *Wiwat trzeci maj! Dla Polaków błogi raj*, O. Polańskiego *Witaj majowa jutrzeńko*, *Patrz Kościuszko*, K. Ujejskiego *Z dymem pożarów*, S. Moniuszki *Przylecieli Sokolowie*, *O matko moja*, *Pieśń wieczorna*, M. Konopnickiej *Nie rzucim ziemi*, H. Jareckiego *O polski kraju święty*, L. Sroczyńskiego *Pomoc dajcie mi rodacy*, Chopina *Kołysanka*, *Życzenie*⁵³.

W dniu 4 kwietnia 1894 r. obchodzono setną rocznicę bitwy pod Raclawicami. Zaproszono 350 działaczy z kółek rolniczych, uroczystość rozpoczęto pochodem do katedry rzymskokatolickiej na nabożeństwo. Wystawiono sztukę *Kościuszko pod Raclawicami*, przemówienia wygłaszano w języku polskim oraz ukraińskim⁵⁴.

⁵¹ Tamże, s. 61; Z. Kruszewska, *Popularyzacja muzyki [w:] Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 473 in.

⁵² J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 61.

⁵³ S. Surzyński, *Harfiarz. Zbiór pieśni patriotycznych i narodowych na cztery męskie głosy*, Tarnów 1891, J. Pisz.

⁵⁴ J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 84.

Oprócz udziału w uroczystych rocznicach narodowych zespoły artystyczne organizowały stałe występy na scenie letniej „Skały” oraz w sali „Sokoła” w okresie jesienno-zimowym. Wstęp był płatny, były to jednak opłaty niewielkie, najczęściej w wysokości 5 i 10 centów. Od 1890 r. występy teatralne przynosiły dochód, było to 208,52 złr, po odliczeniu kosztów poniesionych na ich przygotowanie⁵⁵. W 1897 r. przychody z występów wynosiły 826,53 złr., wydatki 736,43, dochód – 90,10 złr⁵⁶. W 1904 r. z działalności artystycznej uzyskano przychód 2307,63 koron (po zmianie waluty w 1900 r.), wydatki wyniosły 2309,75 koron, w tym na obchody rocznic narodowych wydano 532,21 koron⁵⁷.

Pod koniec XIX w. zmieniła się obyczajowość, przyjęły się wieczorki koleżeńskie z udziałem kobiet, przeniknęły na owe spotkania gry towarzyskie, śpiewy chóralne i tańce. Zbiorowa rozrywka wymagała organizacji. Kierowały nią kółka amatorskie, mnożyły się zespoły śpiewacze, deklamatorskie, sceniczne⁵⁸.

Grano sztuki teatralne: *Ostrożnie z ogniem*, *U wylomu*, *Wieńcowiny*, *Ulicznik paryski*, L.W. Anczyca *Kościuszko pod Raclawicami*, M. Bałuckiego *Radcy pana radcy*, *Grube ryby*, *Ciepła wdówka*, E. Błotnickiego *Pani majstrowa z Chorążczyzny*, A. Fredry *Gwałtu, co się dzieje*, *Zemsta*, *Śluby panięskie*, J. Korzeniowskiego *Karpaccy górale*, *Majster i czeladnik*, M. Galasiewicza *Pan Zotzikiewicz*, *Czartowska ława*, A. Staszczyka *Bartosz Głowacki*. Teatr prowadzili reżyserzy: Antoni Madura, Stanisław Konopka, Józef Chmieliński, Józef Worobecki, Franciszek Frank i Rudolf Nowicki⁵⁹.

Dyrygentami chóru w kolejnych latach byli: Edmund Urbanek, Alfred Melbechowski, Franciszek Domiszewski, Teodor Martyniak. W latach 1903-1914 zespół teatralny tworzyli: reżyser Antoni Madura oraz aktorzy: Stanisława Jaźwiecka, Karolina Klein, Maria Louis, Hermina Marcinek, Sabina Zielińska, Zofia Masełko, E. Schmidtowa, Helena Sadłowska, Jadwiga Tadler, Janina Tadler, Jan Baran, Józef Bielecki, Karol i Michał Cieślikowie, Antoni Głowacki, Ludwik Heimerl, Aleksander Honecz, Józef Horynica, Józef Karpiński, Andrzej Kuźmiński, Jan Louis, Henryk Malik, Marian Majer, Karol Mielnik, Michał Miętus, Ferdynand Theuer, Teodor Wagnanec, Józef Zaczkowski, Adam Zieliński, Józef Zieliński⁶⁰. Solistami byli: Jan Baran, Józef Bielecki, Michał Cieślik, Antoni Głowacki, Adam Gogoł, Jan Hawrysz, Wiktor Jakobczyński, Maciej Kustanowicz, Józef Kuźmiński, Marian Lorenz, Antoni Madura, Karol Mielnik, Edmund

⁵⁵ Tamże, s. 72.

⁵⁶ Tamże, s. 90.

⁵⁷ Tamże, s. 104.

⁵⁸ W. Najdus, *Wzorce kulturowo-obyczajowe galicyjskich rzemieślników [w:] Drobnomieszczaństwo XIX i XX wieku*, T. 1. red. S. Kowalska-Glikman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 84.

⁵⁹ J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 51.

⁶⁰ Tamże, s. 102.

Mitis, Kazimierz Myślicki, Władysław Onyszkiewicz, Stefan Petrykowski, Edward Tambor i Józef Zaczkowski⁶¹.



Fot. 1. Zespół teatralny i chór Stowarzyszenia „Skala”, Lwów 1906 r. W drugim rzędzie od lewej siedzą Antoni Madura (pierwszy), dyrygent Teodor Martyniak (czwarty).

Źródło: J. Białynia-Chołodecki, (1906). *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” we Lwowie*. Lwów: Stowarzyszenie „Skala”, s. 143.

W roku 1899 r. mieszczenie lwowscy: Franciszek Marschall, Jan Krach, Piotr Matyaszewski, Jan Gryglaszewski, Ludwik Matyaszek, Teofil Szpineter i Walenty Johan, ofiarowali komplet instrumentów muzycznych smyczkowych i dętych, nuty i kostiumy dla organizowanej orkiestry „Skały”. Dyrygentem 54-osobowego zespołu był Józef Medal. Orkiestra wykonywała utwory muzyczne podczas przedstawień teatralnych, a także w kościołach na nabożeństwach z okazji rocznic narodowych, m.in. mszę J. Haydna oraz mszę Ch. Gounda. Działała jednak tylko trzy lata⁶².

Scena „Skały” przez kilkadziesiąt lat pozostawała istotnym ośrodkiem wychowania moralno-patriotycznego osób, dla których teatr zawodowy był niedostępny. Organizowano uroczystości patriotyczne kształtujące psychikę młodego pokolenia.

Stowarzyszenie „Skala” współuczestniczyło w kreowaniu warunków utrwalania postaw patriotycznych, a wychowanie muzyczne i teatralne stanowiło część tego procesu. W więzi z nauką języka polskiego i historii ojczystej język sztuki przypo-

⁶¹ Tamże, s. 55.

⁶² J. Białynia-Chołodecki, *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej...*, s. 88–92.

minał chlubne i tragiczne karty dziejów narodowych i perspektywicznie tworzył podstawy dla wychowania pokolenia, które miało godny wkład w odzyskanie niepodległości. Działalność kulturalna była także silnie związana z życiem religijnym, głównie – co rozumiałe – obrzędowym w postaci udziału w nabożeństwach, pochodach religijnych, procesjach związanych z obchodami rocznic narodowych⁶³.

W „Skale” z powodzeniem utrwalano związek między kulturą a edukacją. Była to koncepcja pracy kulturalnej określana jako pomoc w tworzeniu, aktywizacji i kreatywności środowiska⁶⁴. Można więc przyjąć, iż były to narodziny koncepcji animacji kulturalnej⁶⁵, pobudzano bowiem tożsamość grupową, tworzone otoczenie kulturalne, wzbogacano życie lokalnej społeczności.

Bibliografia

- Albin J., *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji*. Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej R. XXXII, 1982, nr 1–2, s. 77–101.
- Aleksander T., *Działalność polskich stowarzyszeń kultury w Galicji doby autonomicznej* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo. Literatura – język – kultura*. t. 4. Red. C. Kłak, M. Wyka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 139–153.
- Białynia-Chołoddecki J., *Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” we Lwowie*, Stowarzyszenie „Skala”, Lwów 1906.
- Białynia-Chołoddecki J., „Skala”. *W 75-tą rocznicę istnienia i działalności*, Stowarzyszenie „Skala”, Lwów 1931.
- Bogucka M., *Dzieje kultury polskiej do 1918 roku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987 (etc.).
- Falkowska J., *W służbie edukacji kobiet. Działalność Felicji Boberskiej z Wasilewskich (1825–1889)*. *Studia Paedagogica Ignatiana* t. XIX, 2016, vol. 3, s. 123–140.
- Karwacki W.L., *Wiedza historyczna robotników polskich w latach zaborów. (Przyczynek do badań)*. *Polska Klasa robotnicza. Studia historyczne* t. 9, 1980, s. 139–188.
- Konopka M., *Książka w środowisku lwowskich rzemieślników*. Cz. 1. Katalog książek z Biblioteki Stowarzyszenia Rękodzielników „Gwiazda” we Lwowie, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Korniłowicz K., *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

⁶³ A. Stopińska-Pająk, *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo. Nauka i oświata*, T. 3, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 249.

⁶⁴ K. Korniłowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 135; H. Orsza, [H. Radlińska], *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego* [w:] *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 145 in.

⁶⁵ W. Żardecki, *Dylematy przemian animacji kulturalnej w perspektywie historycznej* [w:] *Dylematy animacji kulturalnej*, red. J. Gajda, W. Żardecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 73 in.; A. Stopińska-Pająk, *Pierwszy polski podręcznik andragogiki* [w:] *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, red. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 17–19.

- Kozłowska-Sabatowska H., *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978 (etc.).
- Kruszewska Z., *Popularyzacja muzyki [w:] Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 473–483.
- Najdus W., *Klasowe związki zawodowe w Galicji*. Przegląd Historyczny 1960, 51/1, s. 123–154.
- Najdus W., *Oświata robotnicza w Galicji w dobie autonomicznej*. Polska Klasa Robotnicza. Studia historyczne 1983, t. 10, s. 65–100.
- Najdus W., *Wzorce kulturowo-obyczajowe galicyjskich rzemieślników [w:] Drobnomieszczaństwo XIX i XX wieku*, T. 1, red. S. Kowalska-Glikman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 39–87.
- Najdus W., *Ewolucja stowarzyszeń rzemieślników galicyjskich w latach 1772–1918 [w:] Drobnomieszczaństwo XIX i XX wieku*, T. 3, red. S. Kowalska-Glikman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 68–130.
- Nitecki P., *Odelgiewicz Zygmunt Kajetan [w:] Encyklopedia katolicka*, T. 14, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010, 302.
- Orsza H. [H. Radlińska], *Nasze biblioteki powszechnie [w:] Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 211–267.
- Orsza H. [H. Radlińska], *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego [w:] Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 143–152.
- Panasiewicz A.E., *Głosy kuratorów i członków stowarzyszenia „Skala” [w:] J. Białyńia-Chołodecki, Półwiekowa przeszłość Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” we Lwowie*, Stowarzyszenie „Skala”, Lwów 1906, s. 107–113.
- Potoczny J., *Teoria elementarnego kształcenia dorosłych, popularyzacja wiedzy i czytelnictwa w Galicji doby autonomicznej [w:] Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, red. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pajak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, 21–38.
- Rechowicz M., *Lwowskie lata Adama Stefana Sapięhy [w:] Księga Sapiężyńska*. T. 1, red. J. Wolny. Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1982, s. 49–54.
- „Rękodzielnik” (1869) nr 4.
- Sprawozdanie Katolickiego Towarzystwa Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” za rok 1883, Lwów 1884.
- Sprawozdanie Wydziału Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” za rok 1887, Lwów 1888.
- Sprawozdanie Wydziału Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Rękodzielniczej „Skala” za rok 1889, Lwów 1890.
- Stopińska-Pajak A., *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku [w:] Galicja i jej dziedzictwo. Nauka i oświata*, T. 3, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 239–249.
- Stopińska-Pajak A., *Pierwszy polski podręcznik andragogiki [w:] Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, red. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pajak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 8–19.
- Surzyński S., *Harfiarz. Zbiór pieśni patriotycznych i narodowych na cztery męskie glosy*, Tarnów 1891, J. Pisz.
- Terlecki R., *Początki oświaty dorosłych i popularyzacji nauki w autonomicznej Galicji w latach 1867-1880*. Rozprawy z Dziejów Oświaty 1988, nr 31, 127–165.
- Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990 (etc.).
- Żardecki W., *Dylematy przemian animacji kulturalnej w perspektywie historycznej [w:] Dylematy animacji kulturalnej*, red. J. Gajda, W. Żardecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 63–81.

Dr Paweł Juško

Polskie Towarzystwo Historyczne Oddział w Tarnowie

**Z PRAGMATYKI DZIAŁALNOŚCI INSTRUKTORÓW
SZKOLENIA IDEOLOGICZNEGO NAUCZYCIELI
U SCHYŁKU OKRESU STALINOWSKIEGO
NA PRZYKŁADZIE MIASTA TARNOWA
I POWIATU TARNOWSKIEGO**

**FROM THE PRAGMATICS OF THE ACTIVITIES
OF THE IDEOLOGICAL TRAINING INSTRUCTORS
OF TEACHERS AT THE END OF THE STALINIST
PERIOD ON THE EXAMPLE OF THE CITY OF TARNÓW
AND THE TARNÓW POVIAT**

Streszczenie

Artykuł dotyczy problematyki organizacji akcji masowego szkolenia ideologicznego nauczycieli w Polsce Ludowej w latach 1949–1956. Obejmuje jej wycinek związany z działalnością powiatowych instruktorów samokształcenia ideologicznego, którzy byli niezwykle istotnym ogniwem tego procesu, realizowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Opracowanie skupia się na praktycznej stronie ich aktywności, polegającej przede wszystkim na organizacji, prowadzeniu i nadzorze nad pracą zespołów szkolenia ideologicznego w szkołach. Temat ten jest przedstawiony na przykładzie działalności instruktorów miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego, u schyłku okresu stalinizmu w PRL. Celem masowego szkolenia ideologicznego była indoktrynacja środowiska nauczycielskiego, tak aby uczący byli gotowi do realizacji nowych programów nauczania, zaznajomili się z nową terminologią filozofii, socjologii i ekonomii politycznej, a także naukami pedagogicznymi opartymi na marksizmie-leninizmie. Tym samym mieli włączyć się w budowanie socjalistycznego państwa, zgodnie z oczekiwaniami partii komunistycznej.

Słowa kluczowe: oświata w Polsce Ludowej, szkolenie ideologiczne nauczycieli, indoktrynacja, instruktorzy samokształcenia ideologicznego, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Tarnów, powiat tarnowski

Abstract

The article concerns the organization of mass ideological training of teachers in People's Poland in the years 1949-1956. It includes a section related to the activity of poviat ideological training instructors of teachers who were an extremely important link in this process, carried out by the Polish Teachers' Union. The study focuses on the practical side of their activity, consisting primarily in the organization, management and supervision of the work of ideological training teams in

schools. This topic is presented based on the example of the activities of the instructors of the city of Tarnów and the Tarnów powiat, at the end of the Stalinist period in the Polish People's Republic. The aim of mass ideological training was to indoctrinate the teaching community so that teachers were ready to implement new curricula, became familiar with the new terminology of philosophy, sociology and political economy, as well as pedagogical sciences based on Marxism-Leninism. Thus, they were to contribute to building a socialist state, in line with the expectations of the communist party.

Keywords: education in the People's Republic of Poland, the ideological training of teachers, indoctrination, ideological training instructors, the Polish Teachers' Union, the city of Tarnów, the Tarnów powiat

Wprowadzenie

W roku szkolnym 1949/50 w Polsce Ludowej rozpoczęła się masowa akcja szkolenia ideologicznego nauczycieli. Była ona głównym narzędziem indoktrynacji uczących oraz ideologizacji oświaty w okresie stalinizmu, które w zamiarach władzy komunistycznej miało raz na zawsze zmienić oblicze ideowe polskiej szkoły, a tym samym pośrednio podłożyć podwaliny pod nową formację intelektualno-wychowawczą młodych obywateli polskich. W specjalnej instrukcji ministra oświaty z 27 października 1949 r. zobligowano nauczycieli do uczestnictwa w szkoleniu ideologicznym (nazywanym samokształceniem ideologicznym – s.i.), które realizował Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)¹. Poprzez s.i. uczyć mieli właściwie przygotować się do realizacji nowych programów nauczania, włączyć w budowanie socjalistycznego ładu w państwie, przyswajać nową terminologię filozofii, socjologii i ekonomii politycznej, a także nauk pedagogicznych opartych na marksizmie-leninizmie². Władza ludowa oraz jej ideolodzy uznali nauczycieli, jak pisano wówczas na łamach czasopisma „Nowa Szkoła”, za: „żołnierzy wystawionych na czołowe pozycje olbrzymiej armii pracowników frontu ideologicznego”³. Aby tak ambitne cele zostały zrealizowane w środowisku nauczycielskim, w większości ukształtowanym mental-

¹ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997, s. 19; W. J. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006, s. 115; K. Zawadka, *Partia a oświata w latach 1949–1956 na przykładzie Komitetu Wojewódzkiego PZPR w Lublinie* [w:] P. Gasztold-Senia, Ł. Kamiński (red.), *Letnia szkoła historii najnowszej 2011*, Warszawa 2012, s. 35.

² B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej* [w:] B. Grześ (red.), *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, Warszawa 1986, s. 446–447; S. Mauersberg, *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947–1956* [w:] R. Grzybowski (red.), *Oświata, wychowanie i kultura w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989). Rozprawy i szkice*, Toruń 2005, s. 117.

³ Cyt. za: K. Dormus, *Wizerunek nauczyciela na łamach „Ruchu Pedagogicznego” i „Nowej Szkoły” w latach 1945–1956* [w:] R. Grzybowski (red.), *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, Toruń, 2013, s. 450.

nie i światopoglądowo w okresie II Rzeczypospolitej, należało poddać je intensywnemu procesowi indoktrynacyjnemu, którym okazała się omawiana akcja s.i. Jak pisał wówczas Władysław Ozga w „Nowej Szkole” – chwasty starego ustroju należało usunąć ze świadomości ludzi⁴.

Organizacją, której powierzone zostało przeprowadzenie akcji szkolenia ideologicznego „mas nauczycielskich”, był ZNP. W 1948 r. (po II Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP w Bytomiu)⁵ był on już całkowicie pod wpływem Polskiej Partii Robotniczej, ideologicznie i kadrowo gotowy do przeprowadzenia ideologicznej ofensywy w środowisku nauczycielskim. Ostatnim akordem w przygotowaniu związku do realizacji akcji samokształceniowej była zmiana jego struktury organizacyjnej. W 1949 r. rozwiązano tradycyjne ogniska związkowe, a w ich miejsce utworzono Zakładowe Organizacje Związkowe (ZOZ) i Międzyzakładowe Organizacje Związkowe (MOZ)⁶. W zarządach okręgowych dokonano połączenia wydziałów pracy społecznej i pedagogicznych, a następnie w ich miejsce utworzono wydziały społeczno-pedagogiczne z referatem samokształcenia, którym zastąpiono referaty konferencji rejonowych⁷. W 1951 r. zmieniono również nazwę całej organizacji na Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego (ZZNP).

Masowe szkolenie ideologiczne kadr nauczycielskich zostało oparte na pracy nauczycieli z jednej szkoły w ZOZ-ach lub kilku placówek w MOZ-ach. Odbywało się ono w zespołach szkoleniowych studiujących określony program: bieżącej polityki, historii ruchu robotniczego, szkół politycznych oraz w zespołach dyskusyjnych Wszechnicy Radiowej⁸. Każdy zespół powinien liczyć nie mniej niż cztery osoby. Zespoły odbywały swoje zebrania z częstotliwością dwóch na miesiąc. Jedno zebranie trwało średnio dwie godziny. Za organizację pracy zespołów odpowiadali ich kierownicy. Dalej w łańcuchu organizacyjnym samokształcenia ideologicznego działali instruktorzy s.i. (jeden na powiat), wspierani przez powiatowe komisje samokształcenia ideologicznego (PKSI).

Nauczyciele, po zrealizowaniu programów szkoleniowych, uczestniczyli w kolokwiah s.i., będących po prostu egzaminami państwowymi. Kolokwia organizowane były w turach przeznaczonych dla poszczególnych grup nauczy-

⁴ M.J. Radziszewska, *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurach (1945–1956)*, Kraków 2011, s. 118.

⁵ L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 158.

⁶ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni do współczesności*, Warszawa 2000, s. 116; B. Cieśleńska, *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w Płocku w doskonaleniu i doskonaleniu nauczycieli w latach 1945–1989*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2018, nr 10, s. 72.

⁷ Referat konferencji rejonowych uległ likwidacji 1 grudnia 1949 r. B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej...*, s. 448. Szerzej na temat konferencji rejonowych: P. Juśko, *Konferencje rejonowe jako forma doskonalenia zawodowego nauczycieli na przykładzie szkół podstawowych Tarnowa i powiatu tarnowskiego w latach 1945–1975*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2011, nr 15, s. 422–438.

⁸ B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej...*, s. 447.

cieli. Pierwsze odbyło się w roku szkolnym 1949/50. Egzamin składał się z części pisemnej i ustnej (obejmującej wiadomości z działów: marksizm-leninizm, nauka o Polsce i świecie współczesnym, pedagogika socjalistyczna i programy szkolne), a na jego ostateczną ocenę, jak wyartykułowano w regulaminie, wpływ miała także opinia o udziale egzaminowanych w pracach zespołu s.i. oraz ich zaangażowanie w pracę społeczno-polityczną⁹. Negatywny wynik egzaminu mógł być przyczyną usunięcia nauczyciela ze stanowiska, co groziło przede wszystkim ideowo podejrzanym uczącym. Natomiast w roku szkolnym 1954/55 zniesiony został obowiązkowy egzamin, a uczestnictwu w s.i. nadano charakter dobrowolny, z tym że władze oświatowe, partyjne i związkowe nadal zdecydowanie zalecały, a nawet sugerowały nauczycielom uczestnictwo w samokształceniu¹⁰. Co ciekawe, po wprowadzeniu zasady dobrowolności, liczba zespołów s.i., a tym samym nauczycieli objętych szkoleniem nie zmalała, a w niektórych przypadkach, jak np. wykazały badania dla województwa olsztyńskiego, wzrosła¹¹.

Rola i zadania instruktorów samokształcenia ideologicznego nauczycieli w praktyce miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego

Na terenie powiatu tarnowskiego reorganizację struktury ZNP przeprowadzono na przełomie 1949 i 1950 r.¹² Sieć szkolenia ideologicznego na terenie miasta i powiatu oparta na ZOZ-ach i MOZ-ach nie była stała i w poszczególnych latach szkolnych ulegała pewnym modyfikacjom. W roku szkolnym

⁹ Regulamin egzaminu państwowego z zakresu samokształcenia ideologicznego. Załącznik do instrukcji z 10 marca 1951 r. w sprawie organizacji egzaminów z zakresu samokształcenia ideologicznego. (Dz. Urz. MO 1951 nr 6, poz. 67). Patrz też: Komunikat w sprawie samokształcenia ideologicznego nauczycieli i pracowników administracji szkolnej. (Dz. Urz. MO 1950 nr 20, poz. 269); Instrukcja w sprawie zwolnienia od egzaminu końcowego z samokształcenia ideologicznego (Dz. Urz. MO 1950 nr 10, poz. 143); Instrukcja z 26 października 1950 r. w sprawie zwolnienia absolwentów Wszechnicy Radiowej z części egzaminu końcowego z dokształcania ideologicznego (Dz. Urz. MO 1950 nr 20, poz. 266).

¹⁰ S. Mauersberg, *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich...*, s. 118; F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja...*, s. 24; E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003, s. 167; M. J. Radziszewska, *Nauczyciele szkół...*, Kraków 2011, s. 134.

¹¹ M. J. Radziszewska, *Nauczyciele szkół...*, s. 134.

¹² Księga Protokołów Zarządu Ogniska ZNP w Tarnowie (grudzień 1935 r. – czerwiec 1950 r.), protokół z 13 stycznia 1950 r., b.s. (Archiwum Oddziału ZNP w Tarnowie – dalej AZNP/OT). Szerzej na ten temat: P. Juško, *Nauczyciele szkół podstawowych Tarnowa i powiatu tarnowskiego w Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1945–1975* [w:] E. Juško, C. Sterkowicz (red.), *Studia do dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Tarnowie i w powiecie tarnowskim. W 70. rocznicę powstania Tajnej Organizacji Nauczycielskiej*, Tarnów 2009, s. 53; C. Sterkowicz, *Związek Nauczycielstwa Ludowego, Związek Nauczycieli Szkół Powszechnych, Związek Nauczycielstwa Polskiego* [w:] S. Potępa (red.), *Tarnów. Wielki Przewodnik*, t. 7 *Zawale*, Tarnów 2000, s. 54.

1953/54 w Tarnowie liczyła ona 23 ZOZ-y i 10 MOZ-ów (33 organizacje), a w powiecie tarnowskim 13 ZOZ-ów i 31 MOZ-ów (44 organizacje)¹³. W połowie lat pięćdziesiątych zdecydowana większość działających w nich zespołów s.i. realizowała programy z zakresu szkół politycznych oraz kół studiowania historii ruchu robotniczego¹⁴. Jesienią 1954 r. (już po wprowadzeniu zasady dobrowolności) w Tarnowie szkoleniem objętych miało być 717 nauczycieli wszystkich typów szkół, przedszkoli i pracowników administracji szkolnej, w powiecie zaś była to grupa 502 nauczycieli (dane orientacyjne)¹⁵.

W procesie szkolenia ideologicznego zasadniczą rolę pełnili powiatowi (i miejscy) instruktorzy samokształcenia ideologicznego. Charakter i zakres ich pracy powodował, iż koncentrowali się oni jedynie na realizacji zadań związanych z organizacją, prowadzeniem i nadzorem nad s.i. na danym terenie. W Tarnowie i powiecie tarnowskim inspektorami s.i. byli Maria Marko (powiat) i Eugeniusz Melsztyński (miasto). Jako czynni nauczyciele otrzymywali oni urlop płatny ze szkoły, z której byli delegowani, za zgodą Wydziału Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Krakowie. Instruktorzy działali według planu pracy, najczęściej kwartalnego, który przewidywał ich aktywność w następujących zakresach: praca organizacyjna, instruktaż i kontrola zespołów s.i., poradnictwo w zakresie s.i., uczestnictwo w posiedzeniach powiatowej komisji samokształcenia ideologicznego (PKSI), uczestnictwo w odprawach kierowników zespołów s.i., współpraca z wydziałem oświaty, doksztalcanie oraz praca w zarządzie oddziału powiatowego ZNP.

W ramach pracy organizacyjnej inspektorzy dokonywali zestawienia terminarzy zebrań zespołów, analizowali i kontrolowali sprawozdania z zebrań zespołów, analizowali działalność kierowników zespołów, sporządzali zbiorcze sprawozdania statystyczne i opisowe oraz dokonywali oceny stanu s.i., planowali kontrole zebrań zespołów, przygotowywali uwagi powizytacyjne, jak również prowadzili zaleconą dokumentację. Instruktaż i kontrola zespołów polegała przede wszystkim na uczestnictwie w zebraniach szkoleniowych w terenie. Jako poradnictwo traktowane było udzielanie informacji i porad w zakresie materiału szkoleniowego oraz form i metod pracy, a także udzielanie odpowiedzi na korespondencję. Kolejnym zadaniem instruktorów było przygotowywanie i uczestnictwo w zebraniach PKSI. Składała się na nie przede wszystkim sprawozdawczość instruktorów oraz członków komisji z odbytych wizytacji zespołów i ocena całorocznej pracy zespołów. Instruktorzy odpowiadali też za organizację od-

¹³ Analizy kadr kierowników zespołów s.i. w mieście Tarnowie i powiecie tarnowskim w roku szkolnym 1953/54 (AZNP/OT).

¹⁴ P. Juško, *Szkolenie ideologiczne kadr nauczycielskich szkół podstawowych Tarnowa i powiatu tarnowskiego w latach 1949–1956*, „Tarnowskie Studia Historyczne” 2009, t. 1, s. 69.

¹⁵ Dane statystyczne (orientacyjne) szkolenia ideologicznego w mieście Tarnowie i powiecie tarnowskim opracowane przez inspektorów s.i. dla Zarządu Okręgu ZZNP w Krakowie z 15 października 1954 r. (AZNP/OT).

praw dla kierowników zespołów s.i., ustalali ich terminy, program i zapewniali wykładowców, przeszkolonych wcześniej przez komitet wojewódzki PZPR. Jako współpracę z wydziałem oświaty instruktorzy podawali w swoich planach pracy uczestnictwo w konferencjach dla kierowników szkół i naradach dotyczących ruchu służbowego. Planowali również swój proces dokształcania (odprawy instruktorów s.i. w Krakowie, wieczorne spotkania dyskusyjne w Klubie Nauczyciela ZNP w Tarnowie, udział w zebraniach w ośrodku szkolenia partyjnego, przygotowywanie się do egzaminów). W dniach wolnych od zaangażowania w zadania związane z organizacją s.i., pomagali w pracach zarządu oddziału ZNP.

W miesięcznych sprawozdaniach opisowych z przebiegu s.i. nauczycieli instruktorzy analizowali: treść posiedzeń zespołów, realizację programu, odprawy kierowników zespołów, s.i., pomoc udzielaną zespołom, uwzględniali uwagi o pracy zespołów takie jak między innymi: frekwencja, metody i trudności; działalność PKS i zarządu oddziału ZNP; wskazywali trudności w pracy instruktorów s.i. oraz omawiali współpracę z administracją szkolną. Pomimo że wspomniane sprawozdania liczyły siedem punktów formalnych, w swojej istocie były jednak lakoniczne i skrótowe.

W sprawozdaniu opisowym z przebiegu s.i. nauczycieli Tarnowa za grudzień 1954 r. instruktor s.i. E. Melsztyński podsumował treść posiedzeń zespołów w następujący sposób: „W miesiącu grudniu zespoły przerabiające program Szkoły politycznej przepracowały następujące zagadnienia: Istota wyzysku kapitalistycznego; Podstawowa sprzeczność ustroju kapitalistycznego; Marksizm – rewolucyjna nauka proletariatu; I Międzynarodówka; Partia Proletariat, Walka polskich mas pracujących o wyzwolenie społeczne i narodowe w sojuszu z rosyjskim ruchem rewolucyjnym; II Międzynarodówka; Leninizm – marksizm epoki imperializmu; Utworzenie partii bolszewików; SDKPiL na czele mas pracujących w walce o wyzwolenie społeczne i narodowe. Treścią posiedzeń Kół studiowania historii ruchu robotniczego w miesiącu grudniu było: Walka o stworzenie socjaldemokratycznej Partii Robotniczej Rosji; Utworzenie Socjaldemokratycznej Partii Rosji; Pojawienie się wewnątrz partii frakcji bolszewików i mieniszewików¹⁶. Z kolei jeśli chodzi o kwestię realizacji programu – zauważył: „Zespoły ściśle trzymają się wytycznych otrzymanych na seminariach w Ośrodku Szkolenia Partyjnego. Materiał przeznaczony na miesiąc grudzień br. w większości wypadków wyczerpany¹⁷. Trzecim zagadnieniem omawianym w sprawozdaniu opisowym była odprawa kierowników zespołów s.i.: „W miesiącu sprawozdawczym odprawa kierowników zespołów s.i. odbyła się 14 grudnia br. w Ośrodku Szkolenia Partyjnego dla Szkół Politycznych. Temat: Marksizm – rewolucyjna nauka proletariatu; I Międzynarodówka; Partia Proletariat Walka polskich mas pracujących o wyzwolenie społeczne i narodowe w sojuszu

¹⁶ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu grudniu 1954 r. instruktora s. i. na miasto E. Melsztyńskiego z 31 grudnia 1954 r. (AZNP/OT).

¹⁷ Tamże.

z rosyjskim ruchem rewolucyjnym; II Międzynarodówka; Leninizm – marksizm epoki imperializmu; Utworzenie partii bolszewików; SDKPiL na czele mas pracujących w walce o wyzwolenie społeczne i narodowe. Dla ośmiu nieobecnych kierowników zespołów s.i. przeprowadzono konsultację w dniu 22 grudnia br. Odprawa dla kierowników zespołów prowadzących Koło studiowania historii ruchu robotniczego odbyła się w dniu 21 grudnia br. Wszyscy kierownicy zespołów obecni. Temat: Utworzenie Socjaldemokratycznej Partii Rosji; Pojawienie się wewnątrz partii frakcji bolszewików i mieniszewików¹⁸. W zakresie pomocy udzielanej zespołom E. Melsztyński zauważył, że gdy kierownik zespołu podczas wizytacji jest nieprzygotowany lub nienależycie przeszkolony, instruktor sam przeprowadzał szkolenie. W pozostałych przypadkach czuwał nad prawidłowym przebiegiem szkolenia, ewentualnie uzupełniał braki dotyczące jego treści. Instruktor dostarczył także wszystkim zespołom przerabiającym program „Szkoły politycznej” *Podręcznik dla Szkół Politycznych. I rok nauki* (wydawnictwo Wydziału Propagandy i Agitacji KC PZPR, służące do szkolenia partyjnego). W sprawozdaniu instruktor uwzględnił również współpracę z administracją szkolną, w formie odbytego raz w miesiącu spotkania PKS, podczas którego przeanalizowane zostało s.i. nauczycieli, co nastąpiło przy współudziale przedstawicieli wydziału oświaty. Podczas spotkania pracownicy wydziału dzielili się swoimi spostrzeżeniami z wizytacji szkół. W uwagach z pracy zespołów instruktor odniósł się do frekwencji podczas zebrań odwiedzanych zespołów, która wynosiła średnio 87%. Wskazał zespoły o 100% frekwencji, w tym między innymi zespół s.i. ze Szkoły Podstawowej im. J. Słowackiego w Tarnowie. Nie zauważył specjalnych trudności przy rozpracowywaniu przerabianych przez zespoły zagadnień. Natomiast zwrócił uwagę, iż nie wszystkie uwzględniały na zebraniach szkoleniowych zalecaną prasówkę. W punkcie dotyczącym działalności PKS i zarządu oddziału ZNP wykazał analizę s. i., jaka dokonana została na posiedzeniu komisji i zarządu. Wysłunięto na nim następujące wnioski: 1) wzmocnić kontrolę pracy zespołów przez pracowników pedagogicznych wydziału oświaty i członków PKS; 2) kierownicy wydziałów oświaty omówią na konferencji kierowników szkół znaczenie samokształcenia ideologicznego i uczynią ich współodpowiedzialnymi za doszkalać się nauczycieli w tym zakresie. E. Melsztyński wskazał również trudności w pracy instruktora w miesiącu sprawozdawczym: 1) w wielu wypadkach zmieniane były terminy zebrań szkoleniowych, co utrudniało kontrolę; 2) sprawozdania kierowników zespołów s.i. nie są nadsyłane terminowo, co utrudniało sprawozdawczość zbiorczą; 3) nieobecność kierowników zespołów s.i. na seminariach wymuszała przeprowadzanie dodatkowych konsultacji.

Innym przykładem sprawozdania opisowego z przebiegu s.i. nauczycieli jest analiza jego stanu w powiecie tarnowskim w styczniu 1955 r., dokonana przez instruktora s.i. M. Marko. W części poświęconej treściom posiedzeń zespołów

¹⁸ Tamże.

inspektor wskazała aktualnie przerabiane zagadnienia w zespołach z programem „Szkoły politycznej”. W zakresie realizacji programu stwierdziła, że kierownicy zespołów s.i. przepracowują te zagadnienia, które były treścią odpraw, organizowanych przez ośrodek szkolenia partyjnego. Siedem zespołów z programem „Szkoły politycznej” było opóźnionych z materiałem. W kwestii odpraw kierowników zespołów s.i. instruktorka zaznaczyła: „W miesiącu sprawozdawczym odbyły się dwie odprawy dla kierowników zespołów s.i. Jedna dla tych, które wybrały program Szkoły politycznej, a druga dla Kół studiowania historii ruchu robotniczego”¹⁹. W zakresie pomocy udzielanej zespołom inspektor zaznaczyła, że w czasie wizytacji ich pracy pomagała w prowadzeniu zajęć np. w zespole w Zawadzie: „Kierownik tego zespołu sam referując obszernie zagadnienie, hamował dyskusję członków”²⁰. Ponadto instruktorka uznała, iż krytyczne uwagi, udzielane przez nią po szkoleniu, pomagały we właściwym prowadzeniu kolejnych zebrań: „Zwracanie uwagi na konieczność omawiania zagadnień z bieżącego życia politycznego, przyczynia się do lepszego zrozumienia i włączenia przez zespoły prasówki jako integralnej części szkolenia”²¹. Charakterystycznym zjawiskiem było łączenie przez instruktorów s.i. efektywności samokształcenia ideologicznego z jakością pracy nauczycieli i administracji szkolnej. W punkcie sprawozdania dotyczącym współpracy z administracją M. Marko zauważyła: „Na posiedzeniu PKSII pracownicy pedagogiczni Wydziału Oświaty omawiają wykorzystanie zdobytych wiadomości na szkoleniu w codziennej pracy zawodowej”²². W uwagach z pracy zespołów inspektor oceniła frekwencję podczas odwiedzanych przez nią w miesiącu sprawozdawczym zebrań na 93%. Podkreśliła, że każda nieobecność była zawsze należycie usprawiedliwiona. Wizytowane zespoły pracowały metodą seminaryjną, oprócz nauczycieli w Zawadzie, gdzie zastosowano metodę referatowo-dyskusyjną. Nauczyciele korzystali też z pomocy naukowych w postaci map i albumów. Jako trudność instruktorka wskazała problem nieścisłości sformułowań przy omawianiu tematyki centralizacji i koncentracji kapitału. Nie wszystkie zespoły omawiały też zagadnienia z bieżącej polityki. Jako pozytywne zjawisko uznała zastosowanie literatury pięknej do realizacji części zagadnień np. *Szpak ptak wiosenny*, *Pamiętka z celulozy*, bądź filmu – np. *Samotny biały żagiel*. W sprawozdaniu instruktorka wykazała również, jako działalność PKSII i zarządu oddziału ZNP, jedno posiedzenie komisji z 31 stycznia, na którym analizowano sprawozdanie instruktorów i członków PKSII ze stanu s.i. nauczycieli. W uwagach M. Marko podała: „Plan odwiedzin zespołów został wykonany w 60% z przyczyn: a) zmiany terminu posiedzeń w poszcze-

¹⁹ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu styczniu 1955 r. instruktorka s.i. na powiat M. Marko z 5 lutego 1955 r. (AZNP/OT).

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

gólnych zespołach; b) wyjazdu służbowego do Zakopanego. Poza planem odwiedzone sześć zespołów. Nienadsyłane w terminie sprawozdania ze wszystkich zespołów utrudniają sporządzenie zbiorczego sprawozdania²³.

Najbardziej absorbującym czas instruktorów zadaniem była wizytacja zespołów s.i. Np. w planie odwiedzin zespołów w listopadzie 1954 r. instruktor M. Marko wykazała 10 wizytacji²⁴. Jednak ich faktyczna liczba w sprawozdaniach różniła się od planów. Instruktorzy zwracali uwagę, iż ta różnica wynikała przede wszystkim z powodu częstych zmian terminów posiedzeń zespołów s.i., dokonywanych przez ich kierowników. Niekiedy decydowały o tym również względy natury osobistej lub konieczność realizacji innych zadań, wynikających z obowiązków służbowych. Instruktor miejski E. Melsztyński w marcu 1955 r. wizytował 10 zespołów; w kwietniu – 9 zespołów; w maju – 8 zespołów; w czerwcu – 9 zespołów²⁵. W tym samym przedziale czasowym w 1955 r. instruktor powiatowy M. Marko zwizytowała: w marcu – 7 zespołów; w kwietniu – 8 zespołów; w maju – 11 zespołów; w czerwcu – 8 zespołów²⁶.

Wizytacje instruktorów miały różny charakter. Najczęściej polegały one na obserwacji pracy zespołów. W przypadku, gdy szkolenie się nie odbywało, instruktor sprawdzał dokumentację i przeprowadzał rozmowę z członkami zespołu²⁷. Wizytowane były także zebrania podsumowujące całoroczną pracę zespołów.

Instruktorzy nie ograniczali się tylko do biernej obserwacji pracy wizytowanych zespołów. W sprawozdaniach podawali często, że w zasadzie prowadzili zebrania szkoleniowe w zespołach, które odwiedzali, co wykazywali między innymi w punkcie „pomoc udzielana zespołom”. Inspektor E. Melsztyński w kwietniu 1955 r. pomagał w prowadzeniu szkolenia w Szkole Podstawowej TPD w Tarnowie, z powodu „słabego przygotowania kierownika zespołu s.i.”²⁸. Z kolei M. Marko w marcu 1955 r. prowadziła wizytowane przez siebie szkolenie w zespole w Porębie Radlnej, gdyż „kierownik zespołu s.i. nie był zorientowany w prowadzeniu zajęć”²⁹.

²³ Tamże.

²⁴ Plan odwiedzin zespołów w miesiącu listopadzie br. przez instruktora s.i. na powiat – M. Marko z 2 listopada 1954 r. (AZNP/OT).

²⁵ Sprawozdania opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli miasta Tarnowa w miesiącach od marca do czerwca 1955 r. (AZNP/OT).

²⁶ Sprawozdania opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w powiecie tarnowskim w miesiącach od marca do czerwca 1955 r. (AZNP/OT).

²⁷ Np. w kwietniu 1955 r. instruktor M. Marko wizytowała 8 zespołów, z czego tylko 2 podczas zajęć. Pozostałe zespoły, uwzględnione w planie wizytacji, zmieniły terminy posiedzeń z powodu akcji zbierania podpisów oraz przygotowań do obchodów 1 Maja. Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu kwietniu 1955 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko (AZNP/OT).

²⁸ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli miasta Tarnowa w miesiącu kwietniu 1955 r. instruktora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego z 2 maja 1955 r. (AZNPOT).

²⁹ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu marcu 1955 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko z 2 kwietnia 1955 r. (AZNP/OT).

Dużo uwagi w swojej działalności instruktorzy s.i. poświęcali kwestiom związanym z kierownikami zespołów s.i. Dokonywali oceny ich pracy, opiniowali kandydatów na kierowników zespołów, prowadzili dla nich doradztwo organizacyjne i programowe, a także organizowali comiesięczne odprawy. W ramach tych ostatnich przede wszystkim przerabiano tematy związane z programami s.i. Dla przykładu – w listopadzie 1954 r. M. Marko zorganizowała odprawę dla kierowników zespołów w ośrodku szkolenia partyjnego. Tematem szkolenia było zagadnienie „Istota wyzysku i sprzeczność ustroju kapitalistycznego”, które referował Roman Bąkowski, wykładowca ośrodka³⁰. Podczas odpraw instruktorzy zwracali uwagę na obecność kierowników. Ci, którzy nie byli obecni, musieli przedstawiać usprawiedliwienia, a następnie uczestniczyć w konsultacjach i nadrobić przepracowany podczas odpraw materiał. Władze okręgowe ZNP zalecały instruktorom s.i., aby miesięczne odprawy dla kierowników zespołów s.i. były „dobrze przygotowane we współpracy z Ośrodkiem Szkolenia Partyjnego”³¹.

Instruktorzy na bieżąco analizowali pracę kierowników zespołów s.i., a ich życiorysy i ankiety personalne przesyłali do komitetu powiatowego PZPR. W dokumentacji przygotowywanej dla oddziału powiatowego ZNP dokonywali charakterystyki kierowników. Dla przykładu – w roku szkolnym 1953/54 instruktor M. Marko tak scharakteryzowała jednego z pozytywnie ocenionych kierowników: „Powierzone obowiązki kier. szkolenia wykonywał dobrze. Brał udział w miesięcznych odprawach i przygotowywał się należycie do zajęć. Jako wykładowca średni. W pracy zawodowej sumienny, posługuje się nowoczesnymi metodami pracy, osiąga dobre wyniki”³². Wśród negatywnie scharakteryzowanych znaleźć można następujący przykład opinii: „Jako wykładowca średni, nie potrafił zmobilizować członków zespołu do aktywnego udziału w zajęciach, które odbywały się tylko raz w miesiącu, wobec czego należy zmienić”. Wśród pozytywnych opinii kierowników s.i. analizowanych przez M. Melsztyńskiego przytoczyć można następującą: „Jako kier. zesp. należycie się wywiązuje z podjętych obowiązków, dobry organizator pracy, posiada doskonałą znajomość zagadnień. Jako kier. szkoły i nauczyciel pracuje należycie, osiągając b. dobre wyniki. Administrator i organizator bez zarzutu”³³. Znamienna sytuacja zaistniała przy okazji zaopiniowana przez niego kierownika zespołu ZOZ-u w SP nr 4 im. M. Kopernika w Tarnowie, osoby bezpartyjnej: „Bardzo sumienna i obowiązkowo-

³⁰ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu listopadzie 1954 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko z 4 grudnia 1954 r. (AZNP/OT).

³¹ Pismo Zarządu Okręgowego ZZNP w Krakowie do Zarządów Oddziałów Powiatowych/miejskich Zw. Zaw. Nauczycielstwa Polskiego w Okręgu z dnia 8 września 1955 r. – L. dz. 717/55/s. i. (AZNP/OT).

³² Analiza kadr kierowników zespołów s.i. w powiecie tarnowskim w roku szkolnym 1953/54 (AZNP/OT).

³³ Analiza kadr kierowników zespołów s.i. w mieście Tarnowie w roku szkolnym 1953/54 (AZNP/OT).

wa. Z powierzonych obowiązków wywiązywała się należycie”. Jednak ponieważ w tym zespole byli nauczyciele, członkowie PZPR, instruktor wskazał konieczność zmiany kierownika na osobę partyjną. Świadczy to o preferowaniu przy wyborze do pełnienia tych funkcji nauczycieli, którzy przynależeli do partii komunistycznej.

Do obowiązków instruktorów s.i. należało również przygotowywanie i aktywne uczestnictwo w pracach oraz zebraniach PKSI, która była organem wspierającym realizację akcji s.i. Była także forum z udziałem administracji szkolnej, władz związkowych i nauczycieli, na którym omawiano całokształt spraw związanych z s.i. na danym terenie. W roku szkolnym 1955/56 PKSI dla powiatu tarnowskiego (zajmowała się sprawami miasta i powiatu) liczyła 12 osób – w tym: przedstawiciele miejscowego zarządu ZNP, pracownicy pedagogiczni wydziału oświaty, reprezentanci wszystkich typów szkół i przedszkoli. Posiedzenia komisji odbywały się raz w miesiącu, a instruktorzy składali na nich sprawozdania z lustracji zespołów s.i. w terenie. W sprawozdaniach opisowych z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli, przygotowywanych przez instruktorów, w punkcie poświęconym działalności PKSI, wymieniane były m.in. wolne wnioski, jakie zapadały podczas jej posiedzeń – dla przykładu: styczeń 1955 r. – „W miesiącu lutym przeprowadzić wizytację kilku szkół, w której wezmą udział kier. Wydz. Oświaty, instruktor s.i. oraz przew. ZZNP”³⁴; marzec 1955 r. – „Każdy członek PKSI odwiedzi do końca bieżącego roku po 1 zespole”³⁵; maj 1955 r. – „a) zreorganizować w przyszłym roku szkoleniowym skład PKSI, b) zainteresować Wydział Oświaty szkoleniem ideologicznym nauczycieli, c) spowodować by kier. Wydz. Ośw. brali udział w posiedzeniach PKSI”³⁶. Ostatnie wnioski (z maja 1955 r.) ukazują, iż w schyłkowym okresie realizowania samokształcenia, nie było ono już traktowane priorytetowo przez lokalną administrację szkolną.

Dopełnieniem obowiązków instruktorów s.i. było uczestnictwo w zebraniach i formach doskonalenia, organizowanych przez zarząd okręgowy ZNP, takich jak: odprawy dla instruktorów powiatowych s.i. z terenu okręgu, zebrania okręgowej komisji s.i. oraz różne kursy szkoleniowe. Ponadto instruktorzy byli zobligowani do przysyłania do zarządu okręgu ZNP podstawowej dokumentacji w tym: planów pracy, miesięcznych sprawozdań z przebiegu s.i., sprawozdań opisowych z przebiegu s.i. w danym miesiącu oraz sprawozdań statystycznych, sprawozdań z wyjazdów w teren w celu uczestnictwa w posiedzeniach zespołów s.i., protokołów z posiedzeń PKSI i comiesięcznych odpraw dla kierowników zespołów.

³⁴ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w Tarnowie w miesiącu styczniu 1955 r. inspektora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego z 5 lutego 1955 r. (AZNP/OT).

³⁵ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu marcu 1955 r. ...

³⁶ Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w Tarnowie w miesiącu maju 1955 r. instruktora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego (AZNP/OT).

Podsumowanie – konteksty

Zaprezentowane w niniejszym artykule rozważania dotyczą problematyki związanej z organizacją akcji szkolenia ideologicznego nauczycieli w Polsce Ludowej w latach 1949–1956, czyli w okresie stalinizmu³⁷. Dotykają jej wycinka, mianowicie działalności powiatowych (miejskich) instruktorów samokształcenia ideologicznego, którzy byli bardzo ważnym ogniwem tego procesu. Artykuł skupia się na praktycznej stronie ich aktywności, na przykładzie instruktorów miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego. Ze względu na materiał źródłowy, który jest bazą dla tego opracowania, pochodzący przede wszystkim z lat 1954–1955, jego lokalizacja czasowa obejmuje schyłek stalinizmu w Polsce. Niemniej jednak rola i zadania powiatowych (miejskich) instruktorów s.i. w całym okresie przeprowadzania akcji masowego szkolenia ideologicznego nauczycieli (1949–1956) pozostawały niezmiennie, stąd nakreślony tutaj obraz ich działalności jest adekwatny dla całego tego przedziału czasowego. Oni sami tak oceniali swoją pracę w subiektywnej i nasyconej treściami ideologicznymi, sformalizowanej, ale i schematycznej oraz płytkiej dokumentacji, jaką wytwarzali na potrzeby sprawozdawcze, przede wszystkim dla władz ZNP w oddziale i okręgu: „Czy instruktorzy spełnili swoje zadania? Oceniając pracę należy stwierdzić, że dokładaliśmy wszelkich starań, aby wszystkim zespołom przybyć z należytą pomocą w ich pracy, a szczególną opieką otoczyć zespoły słabsze lub borykające się z większymi trudnościami. Bilansując pracę instruktorów zaznaczyć należy, że nie było zespołów, do których przynajmniej raz nie dotarłby instruktor, członek Zarz. czy członek PKSI. (...) W pracy swej instruktorzy starali się być pomocnymi w pokonywaniu trudności z jakimi borykali się kier. zesp. s.i. i zespół (np. w kierowaniu dyskusją w czasie zajęć, w ustawianiu i rozwiązywaniu problemów i wyciąganiu wniosków, a w aktywizowaniu wszystkich członków w pracy s.i.) przez co podnosili pracę zespołu na wyższy poziom”³⁸. Jak wynika z tego przywołanego fragmentu, za najważniejszy i główny element swojej pracy inspektorzy s.i. uznawali nadzór i hospitowanie pracy zespołów samokształceniowych. Poprzez zadania i rolę jaką spełniali, byli istotni zarówno dla władz ZNP na szczeblu powiatowym i okręgowym, ale i dla lokalnych władz szkolnych i partyjnych. Mieli urzeczywistniać wprowadzenie do pragmatyki nauczycielskiej propagandowego założenia, że zagadnienia ideologiczno-polityczne są nadrzędne w stosunku do zagadnień zawodowych. Ostatecznie takie podejście odniosło negatywny skutek w postaci obniżenia poziomu nauczania oraz podważenia autorytetu nauczycieli i wychowawców.

³⁷ Zob. D. Koźmian, *Przemiany polityczno-ustrojowe w Polsce i ich wpływ na formowanie oblicza wychowawczego szkoły w latach 1949–1956* [w:] E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Kraków 2010, s. 29.

³⁸ Ocena szkolenia ideologicznego nauczycieli w powiecie i mieście Tarnów, s. 8 (AZNP/OT).

Problematyka szkolenia ideologicznego nauczycieli w Polsce w latach 1949–1956 wciąż domaga się kompleksowego, wieloaspektowego opracowania, chociaż w ujęciu przyczynkowym lub jako element szerszych badań podejmowało ją wielu historyków i pedagogów. Należy podkreślić, że tłem dla tej akcji była ogólna ofensywa ideologiczna w polskiej oświacie prowadzona przez władzę ludową, a ta z kolei wpisywała się w kontekst ogólnopaństwowy, tj. przejście przez komunistów pełnej kontroli nad państwem, wyeliminowanie legalnej opozycji w postaci PSL i Stanisława Mikołajczyka oraz zjednoczenia ruchu robotniczego i powstania PZPR³⁹.

Bibliografia

Źródła drukowane

Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Oświaty

- Instrukcja z 10 marca 1951 r. w sprawie organizacji egzaminów z zakresu samokształcenia ideologicznego. Dz. Urz. MO 1951 nr 6, poz. 67.
- Instrukcja z 26 października 1950 r. w sprawie zwolnienia absolwentów Wszechnicy Radiowej z części egzaminu końcowego z dokształcania ideologicznego Dz. Urz. MO 1950 nr 20, poz. 266.
- Instrukcja w sprawie zwolnienia od egzaminu końcowego z samokształcenia ideologicznego. Dz. Urz. MO 1950 nr 10, poz. 143.
- Komunikat w sprawie samokształcenia ideologicznego nauczycieli i pracowników administracji szkolnej. Dz. Urz. MO 1950 nr 20, poz. 269.
- Regulamin egzaminu państwowego z zakresu samokształcenia ideologicznego. Załącznik do instrukcji z 10 marca 1951 r. w sprawie organizacji egzaminów z zakresu samokształcenia ideologicznego. Dz. Urz. MO 1951 nr 6, poz. 67.

Źródła archiwalne

Materiały dotyczące s.i. udostępnione przez Oddział Związku Nauczycielstwa Polskiego w Tarnowie (AZNP/OT)

- Analiza kadr kierowników zespołów samokształcenia ideologicznego w mieście Tarnowie w roku szkolnym 1953/54.
- Analiza kadr kierowników zespołów samokształcenia ideologicznego w powiecie tarnowskim w roku szkolnym 1953/54.
- Dane statystyczne (orientacyjne) szkolenia ideologicznego w mieście Tarnowie i powiecie tarnowskim opracowane przez inspektorów s.i. dla Zarządu Okręgu ZZNP w Krakowie z 15 października 1954 r.
- Księga Protokołów Zarządu Ogniska ZNP w Tarnowie (grudzień 1935 r. – czerwiec 1950 r.).
- Ocena szkolenia ideologicznego nauczycieli w powiecie i mieście Tarnów.
- Pismo Zarządu Okręgowego ZZNP w Krakowie do Zarządów Oddziałów Powiatowych/miejskich Zw. Zaw. Nauczycielstwa Polskiego w Okręgu z dnia 8 września 1955 r. – L. dz. 717/55/s. i.

³⁹ Zob. też: K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 32–35; M. Ryba, *Szkola w okowach ideologii. Szkolna propaganda komunistyczna w latach 1944–1956*, Lublin 2006, s. 68.

- Plan odwiedzin zespołów w miesiącu listopadzie br. przez instruktora s.i. na powiat – M. Marko z 2 listopada 1954 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu listopadzie 1954 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko z 4 grudnia 1954 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu grudniu 1954 r. instruktora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego z 31 grudnia 1954 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w Tarnowie w miesiącu styczniu 1955 r. inspektora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego z 5 lutego 1955 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu styczniu 1955 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko z 5 lutego 1955 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu marcu 1955 r. instruktora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego z 2 kwietnia 1955 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu marcu 1955 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko z 2 kwietnia 1955 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli miasta Tarnowa w miesiącu kwietniu 1955 r. instruktora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego z 2 maja 1955 r.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu kwietniu 1955 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w Tarnowie w miesiącu maju 1955 r. instruktora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu maju 1955 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu czerwcu instruktora s.i. na miasto E. Melsztyńskiego.
- Sprawozdanie opisowe z przebiegu samokształcenia ideologicznego nauczycieli w miesiącu czerwcu 1955 r. instruktora s.i. na powiat M. Marko.

Opracowania

- Chmielewski W. J., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2006.
- Cieśleńska B., *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w Płocku w dokształcanie i doskonalenie nauczycieli w latach 1945–1989*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2018, nr 10, s. 55–82.
- Dormus K., *Wizerunek nauczyciela na łamach „Ruchu Pedagogicznego” i „Nowej Szkoły” w latach 1945–1956* [w:] R. Grzybowski (red.), *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2013, s. 443–454.
- Grześ B., *ZNP w Polsce Ludowej* [w:] B. Grześ (red.), *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 365–592.
- Grześ B., *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni do współczesności*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2000.
- Juśko P., *Konferencje rejonowe jako forma doskonalenia zawodowego nauczycieli na przykładzie szkół podstawowych Tarnowa i powiatu tarnowskiego w latach 1945–1975*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2011, nr 15, s. 422–438.
- Juśko P., *Nauczyciele szkół podstawowych Tarnowa i powiatu tarnowskiego w Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1945–1975* [w:] E. Juśko, C. Sterkowicz (red.), *Studia do dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Tarnowie i w powiecie tarnowskim. W 70. rocznicę po-*

- wstania Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, Tarnów 2009, Zarząd Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w Tarnowie, s. 43–67.
- Juśko P., *Szkolenie ideologiczne kadr nauczycielskich szkół podstawowych Tarnowa i powiatu tarnowskiego w latach 1949–1956*, „Tarnowskie Studia Historyczne” 2009, t. 1, s. 60–76.
- Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2000.
- Koźmian D., *Przemiany polityczno-ustrojowe w Polsce i ich wpływ na formowanie oblicza wychowawczego szkoły w latach 1949–1956* [w:] E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 29–41.
- Kryńska E., Mauersberg S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Mauersberg S., *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947–1956*, [w:] R. Grzybowski (red.), *Oświata, wychowanie i kultura w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989). Rozprawy i szkice*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 115–123.
- Mielczarek F., *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.
- Radziszewska M. J., *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurach (1945–1956)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Ryba M., *Szkoła w okowach ideologii. Szkolna propaganda komunistyczna w latach 1944–1956*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2006.
- Sterkowicz C., *Związek Nauczycielstwa Ludowego, Związek Nauczycieli Szkół Powszechnych, Związek Nauczycielstwa Polskiego* [w:] S. Potępa (red.), *Tarnów. Wielki Przewodnik*, t. 7 *Zawale*, Tarnowskie Towarzystwo Kulturalne, Tarnów 2000, s. 41–60.
- Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
- Zawadka K., *Partia a oświata w latach 1949–1956 na przykładzie Komitetu Wojewódzkiego PZPR w Lublinie* [w:] P. Gasztold-Senia, Ł. Kamiński (red.), *Letnia szkoła historii najnowszej 2011*, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2012, s. 31–41.

Ks. dr Piotr Jaworski

Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

KLUBY INTELIGENCJI KATOLICKIEJ JAKO INSTYTUCJE WSPARCIA WYKSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W DIECEZJI TARNOWSKIEJ

CATHOLIC INTELLIGENCE CLUBS AS INSTITUTIONS SUPPORTING EDUCATION AND UPBRINGING IN THE DIOCESE OF TARNÓW

Streszczenie

Wśród różnych form zrzeszeń katolickiego laikatu w Kościele można wyróżnić stowarzyszenia i organizacje – działające na podstawie prawa kanonicznego lub przepisów prawa cywilnego o stowarzyszeniach – oraz nieformalne środowiska: ruchy religijne, zespoły, kręgi i małe grupy. Trudna sytuacja Kościoła w Polsce po II wojnie światowej nie sprzyjała powstawaniu organizacji, których działalność byłaby zgodnie zatwierdzona przez zarówno władze kościelne, jak też władze państwowe. Jeżeli zaś pojawiały się organizacje quasi-kościelne czy religijne, uznawane przez władze cywilne, to były to niestety organizacje, które z troską o dobro Kościoła i wiernych niewiele miały wspólnego.

Na tym tle Kluby Inteligencji Katolickiej były pewnego rodzaju ewenementem. Ciesząc się aprobatą władz kościelnych i w jakiejś mierze mimowolnie uznaniem władz państwowych, dążyły do wzmocnienia wychowania religijnego poprzez formowanie człowieka i wspólnoty w duchu chrześcijańskim, kształtowanie postaw społecznych, tworzenie i pogłębianie kultury chrześcijańskiej, rozwój intelektualny oraz różne formy działalności charytatywnej. Na terenie Diecezji Tarnowskiej powstały trzy Kluby Inteligencji Katolickiej: w Nowym Sączu, w Tarnowie i w Mielcu.

Słowa kluczowe: Klub Inteligencji Katolickiej, Diecezja Tarnowska, stowarzyszenia, laikat (ludzie świeccy), wychowanie religijne.

Abstract

Among the various forms of association of the Catholic laity in the Church, one can distinguish associations and organisations – whether they are based on canonical or civil law on associations – and informal circles: religious movements, groups, circles and small groups. The difficult situation of the Church in Poland after World War II was not conducive to the creation of organisations whose activities would be approved by both the church authorities and the state authorities. If, however, quasi-ecclesiastical or religious organisations were to emerge that were recognised by the civil authorities, these were unfortunately organisations that had very little in common with the good of the Church and the faithful.

Against this backdrop, the Catholic Intelligence Clubs were a kind of phenomenon. They enjoyed the approval of the Church authorities and, to some extent, the unintentional recognition of

the state authorities, and sought to strengthen religious education by forming people and communities in the Christian spirit, shaping social attitudes, creating and deepening Christian culture, intellectual development and various forms of charitable activity. Three Catholic Intelligentsia Clubs were established in the Tarnów Diocese: in Nowy Sącz, Tarnów and Mielec.

Keywords: Catholic Intelligence Club, Tarnów Diocese, associations, laymen (lay people), religious education.

Wprowadzenie

Okres II Rzeczypospolitej był czasem rozkwitu katolickich stowarzyszeń i organizacji zrzeszających wiernych świeckich. Liczne stowarzyszenia i bractwa kościelne¹ z powodzeniem prowadziły swoją działalność apostołską, wychowawczą, edukacyjną, czy też dobroczynną. Wydarzenia II wojny światowej (1939–1945) oraz trudna sytuacja Kościoła w Polsce po 1945 r. przyczyniła się właściwie do wygaszenia różnych form zrzeszania się świeckich. W 1949 r. została zawieszona w Polsce wszelka organizacyjna działalność stowarzyszeń apostołstwa ludzi świeckich. Została przerwana ciągłość pracy wielu takich prężnych organizacji, jak: Akcja Katolicka, Odrodzenie, Iuventus Christiana, Krucjata Eucharystyczna, Milicja Niepokalanej czy Sodalicja Mariańska, mających dotychczas wielki wkład w kształcenie i formację kadr katolickiej inteligencji². Wytworzona sytuacja spowodowała, że bardziej rozwinęły się nieformalne i funkcjonujące półoficjalnie grupy i zespoły duszpasterskie działające przy poszczególnych parafiach. Jak zauważa ks. Mieczysław Łaszczyk: „półoficjalny charakter miały również ugrupowania świeckich związane z tzw. duszpasterstwem specjalistycznym, do którego należy m.in.: duszpasterstwo trzeźwościowe, pielgrzymkowe, akademickie, młodzieży pracującej, rodzin, rolników, robotników, środowisk twórczych, itp.”³

¹ Między bractwem (konfraternią) a stowarzyszeniem i ruchami katolickimi zachodzą pewne różnice. Bractwo ma charakter formalny, jest erygowane przez władzę duchowną, ma osobowość prawną i statut, a jego celem zasadniczym jest troska o kult publiczny Kościoła. Stowarzyszenia mają też charakter formalny: mają statut, są erygowane. Ich celami są: troska o rozwój duchowy członków oraz wprowadzenie ducha chrześcijańskiego w różne dziedziny życia społecznego. Natomiast ruch to coś oddolnego, powstaje z potrzeby serca dla odnowy Kościoła, ma charyzmaty, czyli szczególnie dary Ducha Świętego. Ruch może się z czasem przekształcić w stowarzyszenie. Mimo braku statutu i oficjalnego dekretu erekcyjnego ruchy działają w jedności z pasterzami i mają ich akceptację, jeżeli działają zgodnie z doktryną Kościoła. Zob. D. Bednarski, *Bractwa pobożne, stowarzyszenia i ruchy kościelne w diecezji katowickiej (1945–1989)*, Katowice 2011, s. 33–35. Problematykę historyczno-prawnych uwarunkowań stowarzyszeń katolickich na przykładzie Krakowa porusza Katarzyna Krzysztofek. Zob. K. Krzysztofek, *Stowarzyszenia katolickie w Krakowie w latach 1918–1939. Studium historyczno-prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

² Por. E. Weron, *Świeccy w Kościele polskim*, „Collectanea Theologica” 59 (1989), z. 1, s. 119.

³ M. Łaszczyk, *Kluby Inteligencji Katolickiej w powojennej Polsce. Charakterystyka działalności i próba pastoralnej oceny kościelnej tożsamości środowiska katolików świeckich w okresie PRL-u*, „Studia Włocławskie” 7 (2004), s. 155.

Zaistniała sytuacja spowodowała, że zagadnienie laikatu i możliwości zrzeszania się wiernych świeckich stało się jednym z ważniejszych i jednocześnie trudnych punktów w relacjach Państwo-Kościół⁴. Wydarzenia z października 1956 r. związane z przejściem władzy przez ekipę Władysława Gomułki w jakiejś mierze otworzyły drogę przemian społeczno-politycznych, których wyrazem była między innymi zgoda władz na powołanie 24 października 1956 r. Ogólnopolskiego Klubu Postępowej Inteligencji Katolickiej (OKPIK), skupiającego grono osób dążących do przywrócenia obecności w życiu publicznym autentycznej reprezentacji katolików świeckich⁵.

Powstanie tej organizacji zapoczątkowało rozwój niezależnego ruchu klubowego, w którym najbardziej wyraźną rolę zaczęły odgrywać Kluby Inteligencji Katolickiej⁶. Pierwsze kluby powstały w okresie popaździernikowych zmian w 1956 r. generalnie w największych miastach Polski: w Warszawie, Krakowie, Toruniu, Wrocławiu i Poznaniu⁷ i zasadniczo były pierwszymi legalnie funkcjonującymi od czasów dekretu z 5 sierpnia 1949 r.⁸ organizacjami katolików świeckich, posiadając przy tym wyraźną formę prawną zrzeszeń laikatu oraz aprobatę władz kościelnych. Kluby Inteligencji Katolickiej były – jak to określił Andrzej Friszke – „enklawami w życiu społecznym zdominowanym przez partię, jej doktrynę i język wypowiedzania się o sprawach publicznych”⁹. W tych jakże trudnych czasach Kluby Inteligencji Katolickiej, nazywane popularnie KIK-ami, skupiającymi katolików świeckich, były jednym z nielicznych miejsc dających możliwość swobodnej wymiany myśli, podejmowania różnych inicjatyw społecznych oraz formacji w sferze religii, kultury czy też uwrażliwienia społeczno-politycznego. Jak zauważa Paweł Kaźmierczak: „powstanie Klubów Inteligencji Katolickiej w Polsce popaździernikowej było ewenementem na skalę całego bloku sowieckiego. Pojawiła się instytucja unikalna, mająca szczególną rolę do spełnienia w czasach, w których wolność zgromadzeń i wypowiedzi była ściśle reglamentowana”¹⁰.

⁴ Zob. J. Żaryn, *Kościół katolicki w PRL: wybrane zagadnienia, hipotezy, prowokacje*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 4 (2005), nr 1 (7) s. 20–24.

⁵ K. A. Kierski, *Kryptonim „Tekla”. Działalność inteligencji katolickiej przy parafii pod wezwaniem świętej Tekli w Ciechanowie w świetle dokumentów aparatu bezpieczeństwa (1988–1989)*, „Meritum” t. 8 (2016), s. 381.

⁶ Zob. D. Zabłocka-Skupieńska, *Kluby Inteligencji 1955–1957*, „Chrześcijanin w Świecie” 1986, nr 10, s. 22–36.

⁷ J. Żaryn, *Kościół w PRL*, Warszawa 2004, s. 88.

⁸ Dekret z dnia 5 sierpnia 1949 r. o zmianie niektórych przepisów prawa o stowarzyszeniach (Dz.U. 1949, Nr 45, poz. 335).

⁹ A. Friszke, *Oaza na Kopernika. Klub Inteligencji Katolickiej 1956–1989*, Warszawa 1997, s. 7.

¹⁰ P. Kaźmierczak, *Klub Inteligencji Katolickiej w Krakowie w latach 1956–1989*, Kraków 2009, s. 9.

1. Powstanie Klubów Inteligencji Katolickiej w Diecezji Tarnowskiej

Pomimo usilnych starań przez wiele lat władze nie wyrażały zgody na zakładanie KIK-ów w kolejnych miastach¹¹. Dopiero pod koniec 1980 r. i w następnych latach zaczęły sukcesywnie powstawać kolejne kluby na terenie całej Polski. Ten oddolny, niczym przez nikogo niesterowany proces zaczął się rozwijać niemal lawinowo. Kluby powstawały jedno po drugim – jak przysłowiowe grzyby po deszczu. Nie oznacza to jednak, że wszystko odbyło się bez trudności¹². Chronologię i sekwencję tych wydarzeń w formie kalendarium wraz z powstawaniem kolejnych klubów pokazuje Paweł Kądziała w opublikowanym pod pseudonimem Stefan Borowicz na łamach paryskich „Zeszytów Historycznych” artykule *Kluby Inteligencji Katolickiej po sierpniu 1980 r.*¹³

W tym czasie doszło również do utworzenia Klubów Inteligencji Katolickiej w trzech miejscach na terenie Diecezji Tarnowskiej: w Nowym Sączu, Tarnowie i Mielcu. Ten stan utrzymuje się do dziś. Najwcześniej, dokładnie 11 listopada 1980 r. założono klub w Nowym Sączu, przy czym jego rejestracja, jako stowarzyszenia, nastąpiła 27 stycznia 1981 r. Postulat założenia takiego klubu zrodził się również wśród uczestników Duszpasterstwa Inteligencji w Tarnowie. Ostatecznie po kilku spotkaniach 2 grudnia 1980 r. powołano Klub Inteligencji Katolickiej w Tarnowie. Na zebraniu założycielskim przyjęto jednogłośnie statut klubu i wybrano zarząd oraz sformułowano wniosek o rejestrację stowarzyszenia. Dwa dni później, 4 grudnia 1980 r. w Wydziale Społeczno-Administracyjnym Urzędu Wojewódzkiego w Tarnowie złożono wniosek o rejestrację klubu, jako stowarzyszenia. Decyzją z 21 stycznia 1981 r. odmówiono jego rejestracji, zachęcając jednocześnie do działania w ramach tworzonego w tym czasie Polskiego Związku Katolicko-Społecznego. Od tej decyzji zostało złożone odwołanie do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych za pośrednictwem wojewody tarnowskiego. Po ponownym rozpatrzeniu sprawy 4 lutego 1981 r. wojewoda tarnowski uchylił poprzednią, niekorzystną decyzję i postanowił wpisać Klub Inteligencji

¹¹ Warto zaznaczyć, że w Tarnowie doszło do próby założenia Klubu Inteligencji Katolickiej już w 1956 r., jednakże zakończyła się ona niepowodzeniem. Zob. P. Pawlina, *Bogu dziękujcie, ducha nie gaście. 25 lat Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie*, Tarnów 2006, s. 15–16. Symptomatyczny jest fakt, że w tym samym czasie, dokładnie 9 stycznia 1957 r. decyzją Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Krakowie (L.s.a.2–11/57) postanowiono zarejestrować stowarzyszenie prosocjalistyczne o bardzo podobnej nazwie: Klub Inteligencji w Tarnowie, z siedzibą przy ul. Wałowej 2. Zob. Archiwum Narodowe w Krakowie, Oddział w Tarnowie (ANKr./O. Tarn.), Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Tarnowie, sygn. 283, brak paginacji.

¹² Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. ARz XXII/3. M. Bednarz, *Kluby Inteligencji Katolickiej w Diecezji Tarnowskiej. Historia*, mps, s. 1. Zob. *Kluby Inteligencji Katolickiej jako przestrzeń działań niezależnych w latach osiemdziesiątych XX wieku*, K. Białecki (red.), Warszawa–Poznań 2014.

¹³ Zob. S. Borowicz, *Kluby Inteligencji Katolickiej po sierpniu 1980 r.*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1986, z. 76, s. 113–142.

Katolickiej w Tarnowie do rejestru stowarzyszeń, co formalnie nastąpiło 13 lutego 1981 r.¹⁴

Również w lutym 1981 r. odbyło się zebranie założycielskie Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu. Decyzja o wpisaniu mieleckiego KIK-u do rejestru stowarzyszeń nastąpiła 31 sierpnia 1981 r.¹⁵ Warto podkreślić, że kluby prowadziły działalność do 13 grudnia 1981 r., po czym wydarzenia związane z ogłoszeniem stanu wojennego spowodowały zawieszenie działalności. Reaktywacja nastąpiła pod koniec maja 1983 r., kiedy to właściwe urzędy wojewódzkie zezwoliły na wznowienie działalności.

Kluby Inteligencji Katolickiej funkcjonowały na podstawie statutu, który określał ich główne cele i kierunki działania. Przede wszystkim mają one na celu:

- a) pracę intelektualną i moralną opartą na nauce Kościoła katolickiego, dla kształtowania osobowości człowieka świadomego swych obowiązków indywidualnych i społecznych oraz doskonalenia życia rodzinnego, zwłaszcza przez większą troskę o wychowanie dzieci i młodzieży;
- b) pracę w zakresie tworzenia, pogłębiania i rozszerzania kultury intelektualnej, artystycznej i obyczajowej;
- c) działalność w celu kształtowania właściwych postaw społecznych, a zwłaszcza przeciwstawianiu się społecznym chorobom moralnym.

Wyszczególnione podstawowe cele pracy były realizowane przez tworzenie możliwości pracy intelektualnej i wychowawczej, za pomocą organizowania zebrań i odczytów otwartych, zebrań dyskusyjnych, zachęcenia do współpracy rodzin, podejmowania działalności charytatywnej, dostarczania literatury, inicjowania imprez naukowych i artystycznych, prowadzenia czytelnicy i bibliotek, wydawania publikacji oraz nawiązywania współpracy z innymi organizacjami i stowarzyszeniami¹⁶. Całokształt podejmowanych działań sprawił, że Kluby Inteligencji Katolickiej, na miarę swoich możliwości, stały się odpowiedzią na ludzkie potrzeby kształcenia i formacji w duchu chrześcijańskim.

2. Klub Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu

Inicjatywa założenia Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu miała swoje korzenie w latach siedemdziesiątych XX w. w duszpasterstwie młodzieżowym rozwijającym się przy tzw. kościele kolejowym prowadzonym przez księży jezuitów oraz w duszpasterstwie inteligencji działającym przy parafii św. Kazimierza. Osoby skupione wokół tych ośrodków, wsparte determinacją ks.

¹⁴ P. Pawlina, *Bogu dziękujcie...*, s. 42–43.

¹⁵ Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespół Urząd Miejski w Mielcu, zespół 737, sygn. 123, k. 33.

¹⁶ Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. ARz XXII/3. Statut Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie §6.

Stanisława Czachora i dr. Krzysztofa Pawłowskiego, a także pomocą krakowskiego KIK-u, doprowadziły do utworzenia Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu. Pewne zdziwienie może budzić informacja, że władze państwowe, podejmując 27 stycznia 1981 r. decyzję o wpisaniu sądeckiego Klubu do rejestru stowarzyszeń, jednocześnie zabroniły prowadzić Klubowi działalności charytatywnej¹⁷. Pomimo tego nieracjonalnego zakazu sądecki KIK z entuzjazmem rozpoczął swoją działalność, a pierwszym na szeroką skalę zakrojonym przedsięwzięciem były zorganizowane w 1984 r. tzw. *Dni Kazimierzowskie* z okazji przypadającej 4 marca 1984 r. pięćsetnej rocznicy śmierci św. Kazimierza. Z tej okazji pojawiły się w Nowym Sączu delegacje Klubów Inteligencji Katolickiej z całej Polski¹⁸.

Wśród bogatego spektrum działalności sądeckiego KIK-u należy zwrócić szczególną uwagę na kilka niezwykle ważnych inicjatyw wychowawczych. Jedną z nich były tzw. *Wakacje z Bogiem* adresowane nie tylko do dzieci z terenu Sądeczczyzny. W latach 1999-2003 zorganizowano wypoczynek w tej formie dla dzieci z polskich rodzin ze Lwowa i z Podola na Ukrainie. Podczas modlitewno-rekreacyjnego wypoczynku dzieci przebywały w Kamionce Wielkiej i w Zawadzie k. Nowego Sącza¹⁹. Bardzo cenną inicjatywą wychowawczą był organizowany w ramach Tygodni Kultury Chrześcijańskiej przegląd zespołów dziecięcych, śpiewających przy sądeckich parafiach²⁰. Po śmierci Jana Pawła II powstała inicjatywa określona nazwą *Sercem Budowane*. Razem z członkami innych grup i stowarzyszeń działających w Nowym Sączu, członkowie KIK-u spotykali się wspólnie pod Skałą Piotrową wyciągniętą z Dunajca i umiejscowioną na Sądeckich Plantach. Spotkania miały miejsce każdego 2 dnia miesiąca, przez 6 lat, aż do beatyfikacji Jana Pawła II. Program tych spotkań obejmował: Mszę Świętą w kościele pw. św. Kazimierza, wspólną modlitwę o rychłą beatyfikację, o godz. 21.00 Apel Jasnogórski przed Skałą Piotrową połączony z koronką do Miłosierdzia i czytaniem tekstów papieża. Łącznie odbyły się 72 takie spotkania, które przyciągały nie tylko członków stowarzyszeń, ale również wielu mieszkańców miasta, w tym także dzieci i młodzież²¹. Warto podkreślić, że od 2006 r. corocznie w Niedzielę Palmową pod Skałą Piotrową odbywa się konkurs palm, w którym systematycznie bierze udział mnóstwo dzieci²². W uznaniu całokształ-

¹⁷ B. Jawor, *Nowosądecki Klub Inteligencji Katolickiej* [w:] *XX-lecie Klubu Inteligencji Katolickiej*, B. Jawor, A. Hebenstreit, L. Remi, M. Dobrowolska, J. Pach (red.), Nowy Sącz 2000, s. 3-4.

¹⁸ Tamże, s. 8.

¹⁹ Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, s. 135. Zob. również: Wid., *Dzieci lwowskie nie tulają się po świecie*, „Głos Sądecki” 1993, nr 30 (133), s. 5.

²⁰ Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, s. 186.

²¹ Relacja pisemna Prezes Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu Pani Bożeny Jawor z dnia 3 października 2020 r. (w posiadaniu autora).

²² Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, s. 76.

tu zasług, Klub Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu otrzymał decyzją Rady Miasta Nowy Sącz z dnia 18 października 2005 r. Tarczę Herbową „Zasłużony dla Miasta Nowego Sącza”²³.

3. Klub Inteligencji Katolickiej w Tarnowie

Zanim kompetentne organy władzy państwowej podjęły decyzję o wpisaniu do rejestru stowarzyszeń tarnowskiego KIK-u, ten prowadził już działalność udokumentowaną w zachowanych protokołach z zebrań ogólnych członków Klubu oraz posiedzeń Zarządu²⁴. Warto podkreślić, że już wówczas KIK tarnowski liczył 216 członków²⁵. Kościelna uroczysta inauguracja działalności Klubu miała miejsce 4 stycznia 1981 r. w Bazylice Katedralnej w Tarnowie pod przewodnictwem Biskupa Tarnowskiego Jerzego Ablewicza²⁶.

Przystępując do konkretnych wymiernych działań, już podczas spotkania Zarządu Klubu 9 grudnia 1980 r. zaplanowano powołanie kilku sekcji: biblijnej, kulturalnej (obejmującej zagadnienia literackie, historyczne i społeczne), filozoficzno-teologicznej, rodzinnej (zajmującej się problemami wychowawczymi) oraz charytatywnej i językowej. W ramach tej ostatniej miały być prowadzone lektoryaty z języka włoskiego z możliwością nauki innych języków²⁷. Praktycznie od założenia Klubu wydawany był biuletyn, który początkowo nosił tytuł *Biuletyn Informacyjny KIK-u*. W 1989 r. podjęto decyzję o zmianie tytułu na *Odpowiedź*. Ze względu na fakt, iż w każdym numerze biuletynu znajduje się kronika opisująca wydarzenia z poprzedniego miesiąca, a także ma miejsce prezentacja bieżącego programu, biuletyn jest swoistego rodzaju kroniką KIK-u w Tarnowie²⁸.

Wśród wielu bardzo cennych projektów należy zwrócić uwagę na organizację z inicjatywy tarnowskiego KIK-u Pierwszego Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej w Tarnowie w 1986 r. w związku z jubileuszem 200 lat istnienia Diecezji Tarnowskiej²⁹. Wydarzenie to było szczególnie bogate w program imprez towa-

²³ Archiwum Zakładowe Urzędu Miasta Nowy Sącz. Spis zdawczo-odbiorczy akt nr 576, poz. 22, t. VII. Sesje Rady Miasta Nowego Sącza, teczka 0052. Materiały archiwalne kat. A. Uchwała Rady Miasta Nowy Sącz z dnia 18.10.2005 r. sygn. LII/655/2005.

²⁴ P. Pawlina, *Bogu dziękujcie...*, s. 39.

²⁵ E. Zięba, *Początki KIK-u w Tarnowie*, „Odpowiedź. Miesięcznik Klubu Inteligencji Katolickiej im. Arcybiskupa Jerzego Ablewicza w Tarnowie” 2016, nr 255 Kwiecień, s. 3.

²⁶ Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie. Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie. Brak sygnatury i paginacji.

²⁷ P. Pawlina, *Bogu dziękujcie...*, s. 45.

²⁸ E. Zięba, *Działalność bieżąca*, „Odpowiedź. Miesięcznik Klubu Inteligencji Katolickiej im. Arcybiskupa Jerzego Ablewicza w Tarnowie” 2016, nr 255 Kwiecień, s. 5.

²⁹ W oficjalnych ogłoszeniach jako inicjatora i organizatora Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej wymieniano Kurię Diecezjalną w Tarnowie we współpracy z Klubem Inteligencji Katolic-

rzyszających takich jak: prelekcje, koncerty, projekcje filmowe czy teatralne. Bogactwo tematyczne około dwudziestu wydarzeń sprawiło, że idea Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej z powodzeniem przetrwała do dziś. Szczególnym uznaniem w ramach cykli Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej cieszyły się dyskusje panelowe poświęcone różnorodnej tematyce. Przykładowo 28 października 2000 r. podczas XV Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej prowadzono dyskusję na temat „Wychowanie na przełomie wieków”, której moderatorem był ks. dr Adam Solak³⁰.

Do bogactwa inicjatyw należy także zaliczyć, obok wielu wykładów naukowych, również wspólne pielgrzymki członków Klubu do miejsc świętych nie tylko w macierzystej diecezji, ale także w Europie i na świecie. Podkreślono w ten sposób nie tylko wymiar bycia w drodze, ale również modlitewną formację członków Klubu. Oczywiście najbardziej widocznym wyrazem troski o wzrost duchowy były Eucharystie sprawowane przed wykładami w Bazylice Katedralnej w Tarnowie lub w siedzibie Klubu. Jak przystało na stowarzyszenie o charakterze katolickim, w tarnowskim KIK-u podkreślano przeżywanie ważnych wydarzeń związanych zarówno z historią Kościoła powszechnego, jak też Kościoła diecezjalnego.

Wyjątkowe ważnym elementem pracy formacyjnej klubu był cykl spotkań patriotycznych przy świecach pt. *Tobie Polsko*, prowadzonych przez Prezes Tarnowskiego Stowarzyszenia Sybiraków Stanisławę Wiatr-Partykę. Wieczory te cieszyły się wysoką frekwencją i w dużej mierze przyczyniły się do współpracy z młodzieżą, czego efektem było powstanie tzw. *Salonu młodych*. Jak zauważa Antoni Zięba: „*Salon młodych* to grupa funkcjonująca obok Klubu. To nie była integralna część Klubu w rozumieniu naszego stowarzyszenia. Udostępniliśmy miejsce młodym ludziom, wiążąc z nimi nadzieje, że może z tego powstanie załóżek sekcji młodych wewnątrz Klubu”³¹.

Prezentując działalność tarnowskiego KIK-u, warto zaznaczyć, że 2 grudnia 2001 r. na mocy uchwały Walnego Zebrania Członków Klubu i za zgodą ówczesnego biskupa tarnowskiego Wiktora Skworca ogłoszono akt nadania Klubowi Inteligencji Katolickiej w Tarnowie imienia arcybiskupa Jerzego Ablewicza³². Fakt ten stał się inspiracją do organizacji tzw. *Dni Ablewiczowskich*. W roku 2019 z racji jubileuszu 100-lecia urodzin Patrona tarnowskiego Klubu zorganizowano wystawę poświęconą życiu abp. Jerzego Ablewicza oraz opracowano okolicznościowy numer biuletynu *Odpowiedź* poświęcony tej ważnej rocznicy³³.

kiej. To przesunięcie akcentów wynikało z faktu ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej i panującej cenzury. Zob. P. Pawlina, *Bogu dziękujcie...*, s. 136.

³⁰ Tamże, s. 148.

³¹ Cyt za: P. Pawlina, *Bogu dziękujcie...*, s. 131.

³² Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie, brak sygnatury.

³³ Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie, E. Zięba, *Sprawozdanie z działalności Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie im. Abp. Jerzego Ablewicza za okres 17.05.2019 – 29. 09. 2020 roku*, brak paginacji.

4. Klub Inteligencji Katolickiej w Mielcu

Wiosną 1981 r. do ks. dr. Jana Białoboka, pełniącego wówczas funkcję dziekana dekanatu mieleckiego i proboszcza parafii pw. Matki Bożej Nieustającej Pomocy w Mielcu przybyła delegacja z sąsiedniej parafii pw. św. Mateusza z Mielca. W skład delegacji wchodził uczestnicy comiesięcznych spotkań i prelekcji organizowanych dotychczas przez ks. Stanisława Jurka proboszcza parafii św. Mateusza³⁴. W dniu 26 lutego 1981 r. odbyło się zebranie założycielskie. Nie czekając na oficjalną rejestrację i uznanie ze strony państwa, już 16 maja 1981 r. miała miejsce w mieleckim KIK-u pierwsza prelekcja, którą wygłosił dr Julian Maj, przywołując osobiste wspomnienia walk pod Monte Cassino. Dzień później w kościele Matki Bożej Nieustającej Pomocy odbyła się uroczysta Msza Święta rozpoczynająca działalność Klubu połączona z wykładem inauguracyjnym dotyczącym motywów religijnych w twórczości Czesława Miłosza. Wykład wygłosiła dr Irena Sławińska z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego³⁵. Statut mieleckiego KIK-u określa cele i zamierzenia na przyszłość. Dokonując pewnego uogólnienia, możemy określić ten cel w tryptyku: praca intelektualna, praca formacyjna oraz działalność na rzecz społeczeństwa. Wyrazem troski o rozwój intelektualny jest organizacja Tygodni Kultury Katolickiej³⁶ w mieście, a także liczne spotkania i wykłady zaproszonych gości. Praca formacyjna uwidacznia się udziałem członków i sympatyków Klubu w nabożeństwach przewidzianych rokiem liturgicznym, ale także w specjalnie organizowanych dniach skupienia, pielgrzymkach jak również poprzez zapraszanie różnych zespołów teatralnych i muzycznych promujących swoim repertuarem wartości chrześcijańskie. Praca praktyczna dotyczy bieżących wydarzeń życia publicznego w Mielcu i w okolicy³⁷. Wśród bogactwa podjętych działań i inicjatyw na szczególną uwagę zasługuje założenie pod koniec 1984 r. Chrześcijańskiej Poradni Rodzinnej, a także rozbudowany program przedstawień i inscenizacji teatralnych podejmowanych przez grupę recytatorską Klubu. Z uznaniem należy również dostrzec włączenie się Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu w organizację kolonii dla dzieci dotkniętych powodzią z okolic Borowej

³⁴ J. Szymański, *Historia Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu* [w:] *Klub Inteligencji Katolickiej w Mielcu w latach 1981–2011. Trzydziestolecie działalności*, A. Skowron (red.) Mielec 2013, s. 10.

³⁵ Tamże, s. 14.

³⁶ W przypadku Mielca nazwa tej inicjatywy przechodziła pewną ewolucję. W 1985 r. oficjalna nazwa brzmiała: Dni Kultury Chrześcijańskiej. Od 1986 r. używano nazwy: Tydzień Kultury Chrześcijańskiej. W 1994 r. pojawiła się nazwa Tydzień Kultury Katolickiej. W 2000 r. mielecki KIK zmienił nazwę na Tydzień Kultury Chrześcijańskiej. Zob. *Klub Inteligencji Katolickiej w Mielcu w latach 1981–2011. Trzydziestolecie działalności...*, s. 77.

³⁷ Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu, Statut Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu, Mielec 1985, s. 1–9.

w 1997 r.³⁸ Wymienione przykłady działań stanowią dowód dużego wkładu, który Klub wnosił i nadal wnosi w życie Mielca i okolic.

Podsumowanie

Kluby Inteligencji Katolickiej są stowarzyszeniami katolików świeckich działających w łączności z władzami kościelnymi, ale z zachowaniem własnej autonomii. Zasadniczo ich działalność nie jest zamknięta w ramach struktur parafialnych. Poszczególne Kluby zasadniczo są autonomiczne i działają na podstawie własnego statutu i rejestracji zgodnie z wymogami cywilnego prawa o stowarzyszeniach, co daje im osobowość prawną. Ze strony hierarchii kościelnej otrzymują akceptację swej katolickiej tożsamości poprzez mianowanie tzw. asystentów kościelnych. Stanowi to rodzaj mandatu udzielanego przez Kościół i formę pośredniego zatwierdzenia³⁹.

Celem Klubów Inteligencji Katolickiej było aktywne uczestnictwo w życiu Kościoła i całego społeczeństwa. Tak postawiony cel może być wprawdzie różnie rozumiany, jednakże w kontekście działalności poszczególnych klubów wiadać wyraźnie, że chodzi najpierw o umożliwienie członkom rozwoju religijnego, budowanie głębokich relacji z Bogiem i kształtowanie świadomości bycia czy stawania się Kościołem. Inaczej nie można bowiem być w pełni odpowiedzialnym za Kościół i aktywnie uczestniczyć w jego życiu. Chodzi tu też o ewangeliczny styl życia, a więc życie słowem Bożym, sakramentami świętymi i o świadectwo chrześcijańskiej miłości bliźniego. Innymi słowy, chodzi o wzrastanie, na co dzień, w świętości.

Kluby Inteligencji Katolickiej – jak zauważa ks. prof. Michał Bednarz: „zrodziły się z potrzeby moralnego odrodzenia człowieka w trudnych warunkach polskiej rzeczywistości w duchu chrześcijańskiej wiary, nadziei i miłości”⁴⁰. Stąd też w Klubach „analizuje się relacje człowiek – społeczeństwo w świetle podstawowych praw i obowiązków człowieka, aby poprzez refleksję nad polską rzeczywistością kształtować prawdziwie chrześcijańską postawę społeczną”⁴¹.

Wprawdzie w dziedzinie formacji modlitewnej czy liturgicznej Kluby nie wypracowały własnych metod i form, to jednak wciąż akcentowały potrzebę ożywienia i świadomego uczestnictwa w tradycyjnych formach pobożności w parafii czy diecezji. Szczególnym natomiast osiągnięciem była formacja biblijna, prowadzona za pośrednictwem kręgów biblijnych, katechez, konferencji

³⁸ Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu. Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej. brak sygnatury i paginacji.

³⁹ M. Łaszczuk, *Kluby Inteligencji Katolickiej...*, s. 158.

⁴⁰ Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. ARz XXII/3. M. Bednarz, *Kluby Inteligencji Katolickiej w Diecezji Tarnowskiej. Historia*, mps, s.3.

⁴¹ Tamże, s. 5.

i wykładów. W ten sposób członkowie KIK-ów nie tylko zdobywali znajomość Pisma Świętego, ale także uczyli się słuchania i wypełniania słowa Bożego. Bibliista ks. prof. Michał Bednarz stwierdza, że członkowie KIK-ów studiują Pismo Święte, „by w Słowie Bożym szukać odpowiedzi na pytania dręczące współczesnego człowieka. W tym celu organizują wykłady z egzegezy, archeologii i historii biblijnej, by przygotować się do pełniejszego odbioru Objawienia Bożego”⁴². Istotny jest również fakt, że KIK-i jasno stawiały swoim członkom wymagania w dziedzinie praktyk życia religijnego, korzystania w duchowej formacji z katechez dla dorosłych, konferencji i wykładów. Wspomniane środki i przedsięwzięcia miały i nadal mają na celu troskę o wychowanie i formację człowieka oraz jego wysoki poziom moralny i intelektualny.

Bibliografia

Akty normatywne

Dekret z dnia 5 sierpnia 1949 r. o zmianie niektórych przepisów prawa o stowarzyszeniach (Dz.U. 1949, Nr 45, poz. 335).

Źródła archiwalne

- 1. Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT)**
Akta Rzeczowe sygn. ARz. XXII/3.
- 2. Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu**
Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu.
Statut Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu.
- 3. Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu**
Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu.
- 4. Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie**
Kronika Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie.
Sprawozdanie z działalności Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie im. Abp. Jerzego Ablewicza za okres 17.05.2019 – 29. 09. 2020 roku.
- 5. Archiwum Narodowe w Krakowie, Oddział w Tarnowie (ANKr./ O. Tarn.)**
Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Tarnowie, sygn. 283.
- 6. Archiwum Zakładowe Urzędu Miasta Nowy Sącz**
Spis *zdawczo*-odbiorczy akt nr 576, poz. 22, t. VII. Sesje Rady Miasta Nowego Sącza,teczka 0052. Uchwała Rady Miasta Nowy Sącz z dnia 18.10.2005 r. sygn. LII/655/2005.
- 7. Archiwum Państwowe w Rzeszowie**
Zespół: Urząd Miejski w Mielcu, nr 737, sygn. 123.

Opracowania

BednarSKI D., *Bractwa pobożne, stowarzyszenia i ruchy kościelne w diecezji katowickiej (1945-1989)*, Wyd. Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011.

⁴² Tamże, s. 3.

- Borowicz S., *Kluby Inteligencji Katolickiej po sierpniu 1980 r.*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1986, z. 76.
- Friszke A., *Oaza na Kopernika. Klub Inteligencji Katolickiej 1956–1989*, Wyd. Więź, Warszawa 1997.
- Jawor B., *Nowosądecki Klub Inteligencji Katolickiej*, (w:) *XX-lecie Klubu Inteligencji Katolickiej*, B. Jawor, A. Hebenstreit, L. Remi, M. Dobrowolska, J. Pach (red.), Nowy Sącz 2000.
- Kaźmierczak P., *Klub Inteligencji Katolickiej w Krakowie w latach 1956–1989*, Wyd. WAM, Kraków 2009.
- Kierski K.A., *Kryptonim „Tekla”. Działalność inteligencji katolickiej przy parafii pod wezwaniem świętej Tekli w Ciechanowie w świetle dokumentów aparatu bezpieczeństwa (1988–1989)*, „Meritum” t. 8 (2016).
- Krzysztofek K., *Stowarzyszenia katolickie w Krakowie w latach 1918–1939. Studium historyczno-prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Klub Inteligencji Katolickiej w Mielcu w latach 1981–2011. Trzydziestolecie działalności*, A. Skowron (red.), Mielec 2013.
- Kluby Inteligencji Katolickiej jako przestrzeń działań niezależnych w latach osiemdziesiątych XX wieku*, K. Białecki (red.), Wyd. Instytut Pamięci Narodowej (IPN), Warszawa–Poznań 2014.
- Łaszczyk M., *Kluby Inteligencji Katolickiej w powojennej Polsce. Charakterystyka działalności i próba pastoralnej oceny kościelnej tożsamości środowiska katolików świeckich w okresie PRL-u*, „Studia Włocławskie” 7 (2004).
- Pawlina P., *Bogu dziękujcie, ducha nie gaście. 25 lat Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie*, Tarnów 2006.
- Weron E., *Świeccy w Kościele polskim*, „Collectanea Theologica” 59 (1989), z. 1.
- Zabłocka-Skupieńska D., *Kluby Inteligencji 1955–1957*, „Chrześcijanin w Świecie”, 1986, nr 10.
- Zięba E., *Działalność bieżąca*, „Odpowiedź. Miesięcznik Klubu Inteligencji Katolickiej im. Arcybiskupa Jerzego Ablewicza w Tarnowie” 2016, nr 255 Kwiecień.
- Zięba E., *Początki KIK-u w Tarnowie*, „Odpowiedź. Miesięcznik Klubu Inteligencji Katolickiej im. Arcybiskupa Jerzego Ablewicza w Tarnowie” 2016, nr 255 Kwiecień.
- Żaryn J., *Kościół katolicki w PRL: wybrane zagadnienia, hipotezy, prowokacje*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 4 (2005), nr 1 (7).
- Żaryn J., *Kościół w PRL*, Wyd. Instytut Pamięci Narodowej (IPN), Warszawa 2004.

Artykuły prasowe

Wid., *Dzieci lwowskie nie tulają się po świecie*, „Głos Sądecki” 1993, nr 30 (133).

Relacje

Relacja pisemna Prezes Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu Bożeny Jawor z dnia 3 października 2020 r. (w posiadaniu autora).

Zarząd Założycielski
Klubu Inteligencji Katolickiej
w Nowym Sączu
Parafia, Rektorat Kościoła
Sw. Kazimierza
ul. Sygańskiego 3

Nowy Sącz, dnia 14 listopada 1980r

WYDZIAŁ SPRAW
SPOŁECZNO ADMINISTRACYJNYCH
URZĘDU WOJEWÓDZKIEGO
W NOWYM SĄCZU

Dotyczy: rejestracji Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu.

Uprzejmie informujemy, że na spotkaniu grupy założycielskiej w dniu 11 listopada 1980 r w Nowym Sączu został powołany Klub Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu.

W załączeniu przedkładamy listę członków-założycieli.

W trakcie spotkania założycielskiego wybrano Zarząd Założycielski oraz przygotowane projekt Statutu, który w głosowaniu został jednogłośnie przyjęty.

Statut w swojej treści jest zgodny ze Statutem Klubu Inteligencji Katolickiej w Krakowie.

Przedstawiając Statut formułujący cele i zadania Klubu - prosimy o rejestrację Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, zgodnie z obowiązującymi przepisami.

Zarząd Założycielski:

Krzysztof Pałowski

Zofia Flisówna

Stefan Krawczuk

Marek Paporz

Helena Nasior

[Handwritten signatures]
Krzysztof Pałowski
Zofia Flisówna
Stefan Krawczuk
Marek Paporz
Helena Nasior

Do wiadomości:

1. Sekretariat Episkopatu
Polski w Warszawie
2. Kuria Metropolitalna
w Krakowie
Kardynał Franciszek Macharski
3. Kuria Biskupia w Tarnowie
Biskup Ordynariusz
Jerzy Ablewicz

Załączniki - 2

1. 3 egz. Statutu
2. wykaz imienny założycieli Klubu.

Fot. 1. Wniosek o rejestrację Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu

Źródło: Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. ARz XX/3, brak paginacji.

Adres dla doręczeń:
Parafia Katedralna
Tarnów ul. Kapitulna 2

Tarnów dnia 2.XII.1980 r

URZĄD WOJEWÓDZKI
w Tarnowie
Wydział Spraw Społeczno - Administracyjnych
ul. Narutowicza 34

W N I O S E K

o rejestrację Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie
jako stowarzyszenia zarejestrowanego

Uprzejmie informujemy, że na spotkaniu członków - założycieli w dniu 2.XII.br w Tarnowie został powołany Klub Inteligencji Katolickiej w Tarnowie.

W związku z wybraniem w trakcie zebrania założycielskiego Zarządu Klubu oraz jednogłośnie uchwaleniem Statutu prosimy o rejestrację Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie, informując jednocześnie, że Statut Klubu został opracowany w oparciu o Statut Klubu Inteligencji Katolickiej w Krakowie.

- 1/ Załączniki :
1 egz. wykasu imiennego
członków założycieli
2/4 egz. Statutu

Do wiadomości:

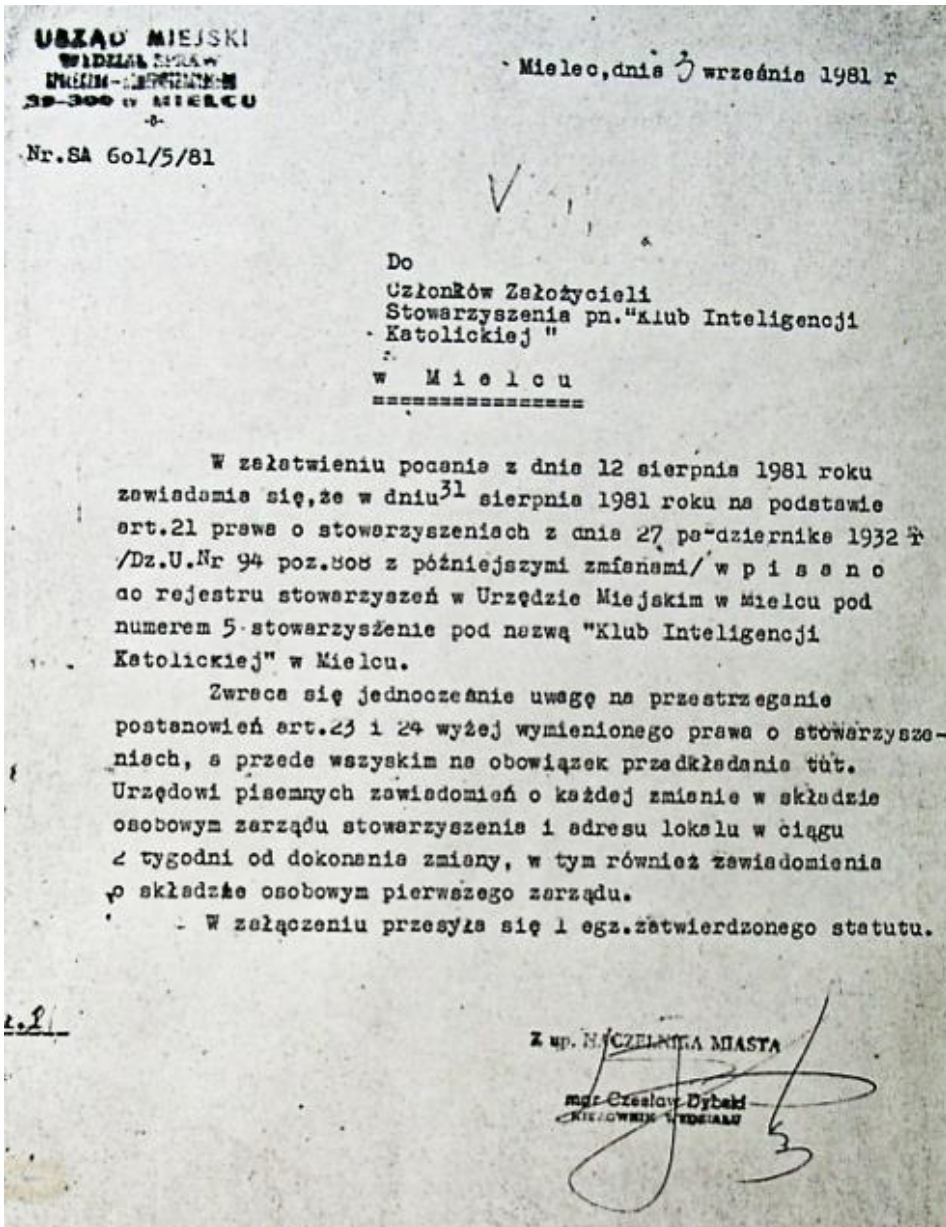
1. Sekretariat Episkopatu
Polski w Warszawie
2. Kuria Metropolitalna w Krakowie
Kardynał Franciszek Macharski
3. Kuria Biskupia w Tarnowie
Biskup Ordynariusz
Jerzy Ablewicz

Za Zarząd Założycielski Klubu
Inteligencji Katolickiej
w Tarnowie:

1. *Andrzej Białobliński*
2. *[Signature]*
3. *[Signature]*
4. *[Signature]*
5. *[Signature]*
6. *[Signature]*
7. *[Signature]*

Fot. 2. Wniosek o rejestrację Klubu Inteligencji Katolickiej w Tarnowie

Źródło: Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. ARz XX/3, brak paginacji.



Fot. 3. Dokument potwierdzający wpis Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu do rejestru stowarzyszeń uznawanych przez władze państwowe

Źródło: Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespół Urząd Miejski w Mielcu, zespół 737, sygn. 123, k. 33. Zob. także: Archiwum Klubu Inteligencji Katolickiej w Mielcu. Brak sygnatury i paginacji.

Część II

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

Part II

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

Dr Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

PRÓBA UJĘCIA MODELU PRACY PEDAGOGA W KONTEKŚCIE ŚRODOWISKA SZKOLNEGO

AN ATTEMPT TO PRESENT THE COUNSELOR'S WORK MODEL IN THE CONTEXT OF THE SCHOOL ENVIRONMENT

Streszczenie

Artykuł stanowi próbę prezentacji modelu pracy pedagoga szkolnego. Dokonano w nim przeglądu dotychczas opisanych w literaturze ujęć stylów i koncepcji pracy pedagoga szkolnego. Przyjęto teoretyczne założenie, że model jest pewnym obrazem rzeczywistości, możliwym jej kształtem. W przypadku pedagoga, w modelu chodzi o proces oddziaływań wychowawczych. Wynika on zawsze z istniejącej sytuacji szkolnej, zadań przypisanych pomocy psychologiczno-pedagogicznej, potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli oraz środowiska wychowawczego. Wyodrębniono i opisano sześć modeli pracy pedagoga: opiekuna i społecznika, terapeuty, pedagoga kreatywnego, mentora dzieci i młodzieży, pragmatyka i koordynatora pracy edukacyjnej w szkole, pedagoga podejmującego działania interwencyjne. Przedstawione modele pracy mogą stanowić propozycję do efektywnego planowania działań podejmowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Słowa kluczowe: pedagog szkolny, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, model pracy, propozycja klasyfikacji modeli pracy.

Abstract

The article is an attempt to present the model of work of a school counselor. It reviews the approaches to the styles and concepts of school counselors work described so far in the literature. It was assumed that the model is a certain image of reality, its possible shape. In the case of the school counselors, the model refers to the process of educational interactions. It always results from the existing school situation, tasks assigned to the educational psychologist and school counselor, the needs of students, parents and teachers, and the educational environment. Six models of the pedagogue's work were distinguished and described: a tutor and social activist, therapist, creative educator, mentor of children and youth, a pragmatist and coordinator of educational work at school, and an interventionist pedagogue. The presented models of work may constitute a proposal for effective planning of activities undertaken as part of psychological and pedagogical support.

Keywords: school counselor, psychological and pedagogical support, work model, proposal for classification of work models.

Wprowadzenie

Współczesna polska szkoła ulega przemianom jako instytucja i środowisko społeczno-wychowawcze. Jest to nieuchronne następstwo przeobrażeń społecz-

nych, ustrojowych i kulturowych¹. Kolejne reformy szkolne, zróżnicowanie społeczne, transformacja gospodarcza i ustrojowa, zmiany funkcji rodziny, rozwój nowoczesnych technologii, wzrastające zagrożenia społeczne (uzależniania tradycyjne i behawioralne, przemoc, przestępczość, bezrobocie, dezintegracja życia rodzinnego i inne) stawiają przed nauczycielami i pedagogami szkolnymi kolejne wyzwania. Prowadzą do konieczności wyposażenia ich w nową wiedzę, umiejętności i kompetencje.

Oddziaływanie pedagoga jako uczestnika procesów wspomagania, kształtowania i rozwoju młodego pokolenia jest przedmiotem zainteresowań przedstawicieli dyscyplin zajmujących się głównie edukacją szkolną. Dotychczasowi badacze wskazują na węższe i szersze rozumienie roli pedagoga. W ujęciu węższym, odnoszą się do indywidualnych, praktycznych doświadczeń w pracy pedagogicznej. W szerszym, określają znaczenie funkcjonowania pedagoga na tle kategorii społeczno-kulturowych, w których opisywana jest sytuacja, społeczne konteksty jego pracy w różnych typach środowisk, głównie w rodzinie i w szkole².

W pracy pedagoga wyraźnie akcentuje się organizację pracy pedagogicznej, zabezpieczenie dziecka w miarę optymalnych warunków rozwoju, opieki, wychowania i kształcenia³. W związku z tym ważne jest, aby pedagog szkolny był osobą nieobciążoną obowiązkiem nauczania, umiejacą rozwiązywać problemy, znającą dobrze wszystkie aspekty opieki nad dzieckiem, współuczestniczącą w realizacji funkcji opiekuńczej, socjalizacyjnej i wychowawczej rodziny i szkoły.

W szkołach na tym stanowisku nie zatrudnia się urzędników, ale osoby aktywne, otwarte na drugiego człowieka, gotowe do ciągłej pracy nad sobą, elastycznie dostosowujące swoje działania do potrzeb społeczności szkolnej. Uwzględnia się przy tym cechy środowiska wychowawczego i wyzwania współczesności. Pedagog posiada wiedzę psychologiczno-pedagogiczną oraz umiejętności praktyczne, nabyte w czasie studiów kierunkowych oraz rozmaitych studiów podyplomowych i doskonalących. Bez ustawicznego doksztalcania się, poszukiwania nowych, skutecznych metod pracy i umiejętności rozwiązywania trudności nie byłoby możliwe nadążanie przez pedagoga za zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Wyjątkowo cenne są umiejętności interpersonalne, które umożliwiają pedagogom bycie fachowym wsparciem dla dyrektora, uczniów, rodziców, nau-

¹ D. Klaus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, (red.) J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Naukowe UŁ, Łódź 2010, s. 35–49; J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 9.

² P. Forma, *Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2010, t. 19, s. 263–271.

³ B. Matyjas: *Pedagog szkolny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, t. 4, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2005, s. 85–87.

czyteli oraz innych profesjonalistów współpracujących ze szkołą (m.in. asystentów rodziny, kuratorów sądowych, pracowników opieki społecznej).

Reasumując, można powiedzieć, że określony model pracy pedagoga szkolnego jest wykładnią różnych czynników, jak: jego osobowość, wiedza, doświadczenie, sprawność organizacyjna szkoły, w której pracuje, podmioty jego oddziaływań i środowisko wychowawcze, które może być źródłem i tłem podejmowanych działań.

Założenia ogólne

W dotychczasowych opracowaniach poświęconych profesji pedagoga odnajdujemy próby typologii pedagoga ze względu na podejście do podejmowanych przez niego działań. Jedno z nich zaproponowali Mirosław Sałasiński i Beata Badziukiewicz⁴. Autorzy, podejmując próbę modelowego spojrzenia na profesję pedagoga szkolnego, wzięli pod uwagę jego osobowość, postrzeganie ról społecznych pełnionych w szkole, klimat społeczny placówki i sposób zarządzania nią. Kierując się tymi wyznacznikami, wyróżnili następujące typy pedagogów⁵:

- 1) Pedagog, czyli „dyrektor”: ma wysoki status społeczny w placówce i duży autorytet. Cechuje go duża samodzielność w podejmowaniu decyzji. Jego praca znajduje powszechne uznanie w oczach całej społeczności szkolnej. Zdarza się, że taka „pozycja” jest wynikiem wewnętrznych zależności towarzysko-służbowych, negatywnych cech osobowości pedagoga (np. skłonności do dominacji) lub indolencji dyrektora.
- 2) Pedagog, czyli człowiek od „gaszenia pożarów”: pedagog, który uaktywnia się tylko w sytuacjach trudnych, kryzysowych. Zdaniem autorów, ten typ pedagoga na ogół „stoi z boku”, traktuje swoją pracę w sposób rutynowy i „bierze sprawy w swoje ręce” tylko wtedy, gdy wymaga tego sytuacja. Jednocześnie jego działania są niezaplanowane, spontaniczne i dlatego trudno się z nim współpracuje.
- 3) Pedagog jako „dziewczyna do wszystkiego”: wykonuje polecenia i podejmuje działania, które wynikają z danej chwili (np. prowadzenie lekcji w zastępstwie nieobecnego nauczyciela, pisanie sprawozdań, raportów). Taki sposób wypełniania obowiązków sprzyja wypaleniu zawodowemu, frustracji i zniechęca do podejmowania planowych, konstruktywnych, z punktu widzenia szkoły, działań.
- 4) Pedagog jako „miejscowy policjant”: traktowany bywa jako osoba, „którą straszy się ucznia”. Nauczyciele zakładają, że pedagog ma w ręku narzędzia,

⁴ M. Sałasiński, B. Badziukiewicz, *Vademecum pedagoga szkolnego*, WSiP, Warszawa 2003, s. 15–19.

⁵ Tamże.

które pozwolą mu wprowadzić rozmaite restrykcje czy karać złe zachowania uczniów. Od tak postrzeganego pedagoga wymaga się, aby zapobiegał wszelkim złym sytuacjom, a także „rozprawiał” się z uczniami ujawniającymi negatywne zachowania.

- 5) Pedagog jako „kabel dyrektora”: postrzegany jest jako osoba niegodna zaufania, bo przekazująca informacje dyrektorowi.
- 6) Pedagog jako „dobra ciocia”: traktowany jest przez uczniów jako „pocieszyciel”, doradca, obrońca. W praktyce ten typ pedagoga głosi tezę „wszystkie dzieci są nasze”, często ubolewa nad krzywdami i trudnościami uczniów. Taka postawa powoduje, że postrzegany jest jako osoba, która „nie pomoże, ale i nie zaszkodzi”.
- 7) Pedagog jako „serdeczna przyjaciółka” lub „starszy kumpel”: taki styl pracy przyjmują często młodzi stażem i wiekiem pedagogzy. Polega on na bezpośrednim kontakcie z uczniem, wchodzeniu z nim w zażyłość wykraczającą poza sferę spraw szkolnych i niwelowaniu wszelkiego dystansu. W praktyce powstające więzi emocjonalne pomiędzy pedagogiem a uczniem utrudniają wypełnianie obowiązków zawodowych, zaburzają proces diagnozy i działania.
- 8) Pedagog, czyli „formalista szkolny”: rygorystycznie przestrzega zasad, odnosząc każdy problem i sprawę do zapisów prawa i regulaminów. Podobnym typem pedagoga jest pedagog „biurokrata”, którego bardziej interesuje porządek w papierach niż rzeczywista praca z człowiekiem.
- 9) Pedagog, czyli „naukowiec”: zwolennik teorii i autorytetów naukowych. W pracy dąży przede wszystkim do weryfikacji prawidłowości naukowych. Za wszelką cenę podporządkowuje dany problem, sprawę określonej teorii czy koncepcji naukowej⁶.

Wspomniane typy działań pedagoga ukazują go właściwie w negatywnym świetle, nie są poparte wynikami badań, raczej potocznymi i nierzadko krzywdzącymi opiniami. W podobny sposób, Renata Szczepanik uzupełniła tę klasyfikację o cztery kolejne typy⁷. W ich opisie autorka skoncentrowała się na podejściu pedagoga do wykonywanych obowiązków zawodowych. W ten sposób wyróżniła:

- 1) Pedagoga „psychologizującego” (albo „psychoterapeutę”): wybiera jedną, określoną strategię postępowania z trudnościami, która jego zdaniem stanowi swoiste panaceum. Nie byłoby to złe, gdyby nie to, że jednocześnie odrzuca inne metody i sposoby działania, a nawet je deprecjonuje. W ten styl pracy autorka wpisuje również pedagogów podejmujących się prowadzenia terapii czy psychoterapii bez psychologicznego przygotowania.
- 2) Pedagoga „nawiedzonego”, z którym dobrze się współpracuje, jeżeli wyraża się zgodę na jego wizję działania.

⁶ Tamże.

⁷ R. Szczepanik, *Podstawy pracy pedagoga szkolnego*, Polski Uniwersytet Wirtualny 2009, s. 12.

- 3) Pedagoga społecznika: skupiony jest na organizowaniu instytucjonalnych warunków działania, koncentruje się na wizualizacji swojej pracy, dokumentowaniu i promowaniu działań, zdobywaniu funduszy dla organizacji programów, uczestniczeniu w akcjach promujących szkołę. Jednocześnie traci z pola widzenia jednostkę (ucznia, nauczyciela, rodzica) i jej potrzeby.
- 4) Pedagoga „stawiającego na siebie”: z jednej strony przejawia nadmierną pewność siebie w zakresie samodzielnego rozwiązywania problemów i odsuwa od prac inne osoby, z drugiej strony – bagatelizuje problemy jednostki. Bywa, że jest to osoba, która decyduje się na wykonywanie zadań leżących poza jej kompetencjami⁸.

Przedstawiona powyżej charakterystyka – podobnie jak wcześniejsza – jest „przerysowana”, oparta głównie na obserwacji działań podejmowanych przez pedagogów oraz opiniach społeczności szkolnej, choć oczywiście w opisach należy docenić uwzględnienie organizacji pracy placówki oświatowej oraz atmosfery w niej panującej.

Jeszcze inne ujęcie proponują Teresa Lewandowska-Kidoń i Barbara Kalinowska-Witek⁹, które, biorąc pod uwagę zadania stawiane przed pedagogiem, wyróżniły trzy koncepcje jego pracy:

- 1) *Koncepcję ukierunkowaną na przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym.* Pedagog działający zgodnie z tą koncepcją koncentruje swoje działania na wszelkiej pomocy w zakresie realizowania obowiązku szkolnego i odnoszenia przez uczniów sukcesu w uczeniu się na miarę ich możliwości. Dotyczy to m.in. zadań realizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, szczególnie diagnozowania niepowodzeń szkolnych, organizowania, monitorowania, a czasem także prowadzenia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, rewalidacyjnych), porad, konsultacji. W krytycznych sytuacjach poszukiwanie zastępczych form ukończenia szkoły. Pedagog pełni również rolę doradcy nauczycieli, prowadzi bądź organizuje szkolenia wzbogacające ich warsztat metodyczny i umiejętności pracy z uczniem z trudnościami szkolnymi.
- 2) *Koncepcję pracy podkreślającą działalność interwencyjną, środowiskową, socjalną.* Pedagog o takim nastawieniu podejmuje się realizacji spraw związanych z sytuacją bytową, wychowawczą i społeczną uczniów. Szczególnie zabiega o pomoc materialną – dofinansowanie obiadów, różnych form wy-

⁸ Tamże.

⁹ T. Lewandowska-Kidoń, B. Kalinowska-Witek, *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 24–25; Zob. też: M. Wolska-Długosz, P. Forma, *Rola pedagoga szkolnego w procesie wychowania dziecka*. „Nauczania Początkowe Kształcenie Zintegrowane” 2008/2009, nr 3, s. 37–45; P. Forma, *Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka* [w:] *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga*. „Studia Pedagogiczne”, T. 19, (red.) W. Dróżka, B. Matyjas, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczego, Kielce 2010, s. 263–271.

poczynku, przyznanie stypendiów socjalnych. Z tego powodu utrzymuje stałe kontakty z instytucjami i organizacjami niosącymi pomoc dziecku i jego rodzinie. Ponadto wspomaga rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, interweniuje w przypadku zaniedbań wobec dzieci. W tym celu współpracuje z instytucjami zewnętrznymi: sądem rodzinnym, pomocą społeczną, policją, placówkami pieczy zastępczej, profilaktyczno-lecznicznymi i resocjalizacyjnymi.

- 3) *Koncepcję pracy polegającą na przyjmowaniu roli koordynatora i mediatora.* Pedagog wybierający taką koncepcję podejmuje działania mające na celu ujawnienie i rozpoznanie sytuacji, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi dziecka. Rozpoznaje więc źródła zagrożeń (sam uczeń, jego rodzina, szkoła), następnie organizuje pomoc, uruchamia procedury naprawcze, podejmuje działania zapobiegające niedostosowaniu społecznemu uczniów. Jego zadaniem jest również wprowadzanie szeroko rozumianej profilaktyki, w tym profilaktyki uzależnień. Niektóre z wymienionych zadań realizuje sam, częściej jednak jest ich koordynatorem, zaprasza do współpracy specjalistów z danej dziedziny¹⁰.

Omówione koncepcje pracy są kolejnym przykładem całościowego spojrzenia na działania pedagoga szkolnego. W praktyce jednak pedagog rzadko ma możliwość posługiwania się tylko jedną z nich. Zakres zadań określonych przepisami prawa oświatowego powoduje, że mamy raczej do czynienia z mieszaną koncepcją pracy pedagoga. Nie do końca też trafne wydaje się określenie *koncepcja pracy*. Koncepcja jest bowiem ogólnym planem działania¹¹, czyli takim, który nie zawiera szczegółów, ale generalnie określa kierunki pracy lub rozwoju (wizję, priorytety) oraz powiązane z nimi cele i zadania. Pojęcie *koncepcji pracy* zasadniej jest odnieść do instytucji, nie zaś osoby. Tym bardziej że pedagog to przede wszystkim profesjonalista, obdarzony predyspozycjami osobowościowymi, kompetencjami zawodowymi i doświadczeniem, który realizuje swoje zadania w powiązaniu z koncepcją pracy i warunkami, jakie stwarza szkoła oraz oczekiwaniami środowiska wychowawczego. W swoich działaniach posługuje się określonym modelem pracy, czyli systemem założeń, pojęć i zależności między nimi, pozwalającym kształtować różne aspekty rzeczywistości¹² szkolnej.

Proponowane modele pracy pedagoga szkolnego

Przyjęte pojęcie modelu jako sposobu realizacji czegoś, a w odniesieniu do pedagoga szkolnego sposobu wypełniania swoich powinności zawodowych,

¹⁰ Tamże.

¹¹ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, T. 1, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 921.

¹² <https://pl.wikipedia.org/wiki/Model>, (data dostępu 6.08.2019 r.)

wymaga nieco szerszego omówienia. Należy podkreślić, że pojęcie modelu wywodzi się z nauk ekonomicznych, ale ma również swoje zastosowanie w naukach pedagogicznych. Przykładem definicji sformułowanej na potrzeby tej dyscypliny naukowej jest ujęcie Jerzego Apanowicza, który model określa jako „konstrukcję myślową, będącą uproszczonym obrazem badanego fragmentu rzeczywistości, stanowi sformalizowane ujęcie pewnej teorii lub sytuacji przy czynowej, w której zakłada się, że generuje on badane dane”¹³. Inne nieco ujęcie proponuje Oliver W. Holmer, pisząc, że model to „wyodrębnienie istotnych elementów rzeczywistości i zależności między nimi łącznie z przypuszczeniami, dotyczącymi istoty tych zależności”¹⁴.

Z powyższych definicji wynika, że model jest pewnym obrazem rzeczywistości, możliwym jej kształtem, wyodrębnieniem istotnych elementów tej rzeczywistości. Można go konstruować, używając wielu zmiennych, także w sposób, który da przybliżony obraz jakiejś przyszłości. W modelu pomija się zwykle mniej istotne elementy rzeczywistości. Konstruuje się je, aby skupić się na najistotniejszych czynnikach czy też elementach wpływających na przebieg określonego procesu¹⁵. W przypadku pedagoga chodzi o proces oddziaływań wychowawczych. Model spełnia różne funkcje, które także można wykorzystać w placówce edukacyjnej. Należy tutaj wymienić następujące funkcje:

- *odzwierciedlenia*, czyli szukania analogii strukturalnej i funkcjonalnej pomiędzy tym, co zakładane, a tym co rzeczywiste,
- *abstrahowania*, czyli upraszczania sytuacji diagnozowanej poprzez odrzucenie nieistotnych i przypadkowych związków,
- *komunikacji* – model stanowi ważne narzędzie komunikacji, pozwala przedstawiać złożone treści w zrozumiałej formie,
- *kontroli* poprzez stwarzanie możliwości ustalenia i analizy odchyłeń w różnych obszarach działania¹⁶.

Model pracy pedagoga wynika więc z istniejącej rzeczywistości szkolnej, zadań przypisanych pomocy psychologiczno-pedagogicznej, potrzeb uczniów rodziców i nauczycieli oraz środowiska wychowawczego. Jego zmiennymi są czynniki fizyczne (uczniowie, rodzice, nauczyciele), materialne (baza szkoły), formalnoprawne (organizacja pracy szkoły, prawo oświatowe) oraz indywidualne (cechy osobowości pedagoga). Stanowi zakładany wzorzec działania wynikający z wymienionych zmiennych, oparty na posiadanej przez pedagoga wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz jego doświadczeniu.

Dokonując próby modelowego ujęcia działań pracy pedagoga, przyjęto następujące założenia:

¹³ J. Apanowicz, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne*. Wyd. Difin, Warszawa 2005, s. 113.

¹⁴ B. Glinkowska, *Modelowanie w procesach usprawniania organizacji – uwagi teoretyczno-metodyczne*. „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Oeconomica 2010, nr 234, s. 260.

¹⁵ M. Romanowska, *Leksykon zarządzania*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2004, s. 343.

¹⁶ Tamże, s. 343–344.

- pedagog wypełnia swoje zadania w wyniku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rozumianej jako „szczególny rodzaj wzajemnego oddziaływania osoby pomagającej i wspomagananej”¹⁷; korzystać z pomocy pedagoga mogą następujące podmioty: uczniowie, wychowankowie, rodzice i nauczyciele; pomoc ta polega, najogólniej ujmując, na „wspieraniu w rozwiązywaniu problemów związanych z rozwojem dzieci i młodzieży oraz ich edukacją i wychowaniem”¹⁸;
- proces wspomaganania prowadzony przez pedagoga obejmuje: diagnozę problemu/problemów, ustalenie programu pomocy zmierzającego do rozwiązania problemu, realizację propozycji naprawczych;
- proces wspomaganania jest realizowany z wykorzystaniem określonych prawem oświatowym form pracy i uwzględnia środowisko wychowawcze (szkolne, rodzinne, lokalne), w którym funkcjonują uczniowie.

Przyjęte założenia teoretyczne, przegląd literatury przedmiotu i badania własne pozwalają zaproponować następujące modele pracy pedagoga szkolnego:

- 1) *Model pedagoga opiekuna i społecznika*: typowa dla tego modelu jest opieka nad uczniem i jego rodziną poprzez diagnozowanie sytuacji wychowawczej, pomoc w rozwiązaniu problemów wychowawczych oraz wspieranie rozwoju dziecka. Ważne są również działania na rzecz szkoły i środowiska lokalnego, na przykład organizacja dni otwartych, festynów, włączanie się do projektów lokalnych, działania promocyjne, współpraca z instytucjami lokalnymi.
- 2) *Model pedagoga terapeuty*: w tym modelu pedagog koncentruje się na prowadzeniu badań i działań diagnostycznych uczniów, ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych w celu określenia przyczyn trudności. Planuje, a czasem także realizuje działania wspierające rozwój i kompensujące deficyty rozwojowe. Udziela pomocy pedagogicznej stosownie do rozpoznanych potrzeb. Pomaga rodzicom i nauczycielom w przewyciężaniu trudności dzieci i młodzieży poprzez konsultacje, organizowanie szkoleń czy warsztatów. Do tego celu najczęściej wykorzystuje następujące formy pracy: pomoc w organizowaniu opieki specjalistycznej nad dzieckiem poprzez ustalanie wizyt w poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych poradniach specjalistycznych, kierowanie na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne i zajęcia specjalistyczne (czasem również prowadzi je). Ten model znajduje zastosowanie w środowisku szkolnym o dużej liczbie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stąd zadania terapeutyczne wynikają z troski o rozwój ucznia i udzielenie mu wsparcia w procesie edukacyjnym.
- 3) *Model pedagoga kreatywnego*: w tym modelu pedagog twórczo podchodzi do swoich zadań. Chętnie realizuje nowatorskie projekty, innowacje pedagogiczne. Rozpoznaje oraz wspiera uczniów uzdolnionych. Często sam ujawnia

¹⁷ MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Wyd. MEN, Warszawa, 2001, s. 5.

¹⁸ Tamże.

szczególne uzdolnienia, które wykorzystuje dla wzbogacenia pracy pedagogicznej z uczniem. Głównym podmiotem oddziaływań w tym modelu jest uczeń. Najczęściej wybieranymi formami pracy są: zajęcia rozwijające kreatywność, uzdolnienia uczniów, różnego typu warsztaty edukacyjne. Taki model może być realizowany w środowisku lokalnym o wysokim statusie materialnym mieszkańców, wysokim stopniu organizacji. W szkołach, w których wykorzystuje się metody aktywizujące młodzież, prowadzone są działania innowacyjne i twórcze. Warunkiem powodzenia jest również środowisko rodzinne, rodziny funkcjonalne, interesujące się dziećmi.

- 4) *Model pedagoga mentora dzieci i młodzieży*: pedagog wybierający ten model pracy kładzie duży nacisk na pozytywną relację z uczniem, wspiera go i udziela mu racjonalnego wsparcia. Zawsze bierze pod uwagę różne uwarunkowania życia ucznia (sytuację rodzinną, relacje rówieśnicze, osiągnięcia i trudności szkolne). Jest nastawiony na odkrywanie i rozwijanie potencjału młodego człowieka oraz kształtowanie jego wrażliwości. W ten sposób buduje swój autorytet w oczach uczniów. Zachęca więc uczniów do różnych form aktywności, wolontariatu, pomocy osobom samotnym czy chorym, opieki nad zwierzętami, ochrony środowiska naturalnego. Do realizacji tych zadań wybiera następujące formy pracy: porady i rozmowy z uczniami, warsztaty dla młodzieży, opieka nad wolontariatem, samorządem uczniowskim, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Istotnym czynnikiem skuteczności tego modelu jest środowisko szkolne, w którym kładzie się nacisk na aktywny udział uczniów w życiu placówki poprzez rozwijanie samorządności, samodzielności, altruizmu i tolerancji.
- 5) *Model pedagoga pragmatyka, koordynatora pracy edukacyjnej w szkole*: to model pedagoga koncentrującego się na działaniach praktycznych, obdarzonego dużym doświadczeniem i często autorytetem całej społeczności szkolnej. Wykonuje on powierzone mu zadania sumiennie, często poza godzinami pracy. Realistycznie ocenia rzeczywistość i podejmuje działania, które gwarantują skuteczność. Jest zawsze dostępny dla uczniów i rodziców. Wspiera nauczycieli w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dokonuje systematycznej diagnozy sytuacji wychowawczej szkoły oraz sytuacji rodzinnej uczniów i udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosownie do rozpoznanych potrzeb. Racjonalnie, odpowiednio do potrzeb szkoły poszerza swoją wiedzę. Często pełni na terenie szkoły dodatkowe funkcje. W swoich działaniach wykorzystuje następujące formy pracy: porady i konsultacje dla uczniów, nauczycieli, rodziców, zajęcia psychoedukacyjne dla uczniów, warsztaty dla nauczycieli i rodziców. Warunkiem powodzenia takich działań jest środowisko szkolne, w którym kładzie się nacisk na wiedzę i efekty kształcenia, oraz rodzice, którzy współpracują ze szkołą i są zainteresowani rozwojem swoich dzieci.

6) *Model pedagoga podejmującego działania interwencyjne*: pedagog w podejmowanych przez siebie działaniach koncentruje się na rozwiązywaniu problemów uczniów, inicjuje i prowadzi działania mediacyjne oraz interwencyjne w sytuacjach kryzysowych. Prowadzi działania z zakresu profilaktyki pierwszego, drugiego, a jeśli zachodzi taka potrzeba także trzeciego poziomu. Kontroluje realizację obowiązku szkolnego przez uczniów. Monitoruje sytuację rodzinną uczniów, rozpoznaje zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Współpracuje z instytucjami wspomagającymi rodzinę (m.in. sądem rodzinnym, opieką społeczną, asystentami rodziny). Wspiera nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, prowadzi zajęcia i warsztaty profilaktyczne dla uczniów. Zachęca rodziców do podnoszenia umiejętności wychowawczych. Do realizacji tych działań wykorzystuje następujące formy pracy: interwencje wychowawcze, mediację w sytuacjach konfliktowych, działania w środowisku rodzinnym (wywiady, interwencje, często we współpracy z innymi specjalistami: asystentem rodziny, pracownikiem socjalnym, policją, kuratorem), działania w ramach zespołu interdyscyplinarnego. Taki model jest wybierany przez pedagogów pracujących w szkołach położonych w środowisku lokalnym o dużym nasileniu negatywnych czynników, jak: bezrobocie, patologie życia rodzinnego, zagrożenie dla uczniów niedostosowaniem społecznym. Taki typ środowiska lokalnego prowadzi często do dysfunkcjonalności rodzin i wysokiego odsetka uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Zaproponowane powyżej modele pracy pedagoga szkolnego pozostają w związku z czynnikami warunkującymi ich realizację. Pedagog musi w modelowaniu swoich działań uwzględniać określony prawem oświatowym przydział zadań, środowisko wychowawcze oraz swoje indywidualne predyspozycje i możliwości. Zdarza się, że praktyka pedagogiczna narzuca konieczność weryfikacji przyjętego modelu pracy, a czasem nawet jego zmiany. Zakłada się więc, że część pedagogów stosuje *model mieszany*, czyli łączy zadania ujęte w sześciu opisanych modelach.

Podsumowując, należy podkreślić, że przedstawiona propozycja modelu pracy pedagoga szkolnego odwołuje się do badań sondażowych przeprowadzonych w 2018 r. w grupie 212 pedagogów szkolnych¹⁹. Dlatego też podstawą jej sformułowania były opinie samych badanych na temat podejmowanych przez siebie działań zawodowych. W dotychczasowych ujęciach typów działań/koncepcji pracy pedagoga opierano się głównie na opiniach uczniów, rodziców i nauczycieli. Opisane modele są obrazem rzeczywistości szkolnej, w której pracują pedagodzy, jej podmiotami są uczniowie, rodzice i nauczyciele, a elementami planowane działania, środowisko wychowawcze oraz kompetencje zawodowe pedagoga.

¹⁹ Badania przeprowadzono na terenie wybranych województw jak: śląskie, małopolskie i opolskie.

Bibliografia

- Apanowicz J., *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne*. Wyd. Difin, Warszawa 2005.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Forma P., *Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka*, (w:) *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga*. „Studia Pedagogiczne”, T. 19, red. W. Dróżka, B. Matyjas, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczego, Kielce 2010, s. 263–271.
- Glinkowska B., *Modelowanie w procesach usprawniania organizacji – uwagi teoretyczno-metodyczne*. „Acta Universitatis Lodzianis”, Folia Oeconomica 2010, nr 234, s. 260. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Model>, (data dostępu 6.08.2019r.)
- Klaus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* (w:) *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Naukowe UŁ, Łódź 2010.
- Lewandowska-Kidoń T., Kalinowska-Witek B., *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.
- MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wyd. MEN, Warszawa 2000.
- Romanowska M., *Leksykon zarządzania*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2004.
- Sałasiniński M., Badiukiewicz B., *Vademecum pedagoga szkolnego*, WSiP, Warszawa 2003.
- Szczepanik R., *Podstawy pracy pedagoga szkolnego*, Polski Uniwersytet Wirtualny 2009.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*. T 1, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Wolska-Długosz M., Forma P., *Rola pedagoga szkolnego w procesie wychowania dziecka*. „Nauczania Początkowe Kształcenie Zintegrowane” 2008/2009, nr 3, s. 37–45.

Dr Zofia Frączek

Uniwersytet Rzeszowski

**NIEPOWODZENIA SZKOLNE UCZNIÓW
W CZASIE PANDEMII COVID-19
W PERSPEKTYWIE
WYBRANYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH**

**SCHOOL FAILURE AMONG PUPILS
IN COVID-19 PANDEMIC
IN PERSPECTIVE OF CHOSEN
EMPIRICAL RESEARCH**

Streszczenie

W tekście tym scharakteryzowano zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów – przedstawiono trudności dydaktyczne i wychowawcze. Zaprezentowano ich specyfikę, syndromy i przyczyny oraz wskazano na możliwości zapobiegania tym niepowodzeniom i wspierania uczniów przejawiających owe trudności. Podjęto także próbę przedstawienia trudności dydaktycznych i wychowawczych, z którymi zmagają się uczniowie w czasie pandemii COVID-19, uwzględniono przy tym dostępne i wybrane wyniki badań empirycznych. Artykuł zamykają propozycje wspierania uczniów przez środowisko szkolne i rodzinne w okresie pandemii i zapobiegania niepowodzeniom szkolnym. Szczególną uwagę zwrócono na potrzebę realizacji intensywnej współpracy i otwartej komunikacji nauczycieli, rodziców i samych uczniów w nowych warunkach, z koniecznością zachowania dystansu społecznego.

Słowa kluczowe: niepowodzenia szkolne, nauczyciele, rodzice, uczniowie, pandemia COVID-19.

Abstract

In this text the phenomenon of school failure among pupils has been characterized with presentation of didactical and educational difficulties. Their specificity, syndromes and causes have been presented. The author has indicated possibilities of prevention of those failures as well as possibilities of support of the ones manifesting these difficulties. An attempt to outline the didactical and educational difficulties of pupils on COVID-19 pandemic was made. In the process, chosen and available results of empirical research were used. Suggestions of pupils support by school and family environment encloses the article. Special attention was brought to the need of realization of intensive cooperation and open communication among teachers, parents and pupils themselves, as the new circumstances require maintenance of social distancing.

Keywords: school failure, teachers, parents, pupils, COVID-19 pandemic.

1. Niepowodzenia szkolne – dydaktyczne i wychowawcze

Niepowodzenia szkolne uczniów od lat skupiają uwagę badaczy – pedagogów, psychologów, teoretyków oraz praktyków- nauczycieli i wychowawców. W opracowaniach naukowych na przestrzeni lat pojawiło się wiele interpretacji terminu *niepowodzenia szkolne*. I tak, W. Okoń wskazał, że niepowodzenia szkolne to „proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży do wymagań szkoły”¹. Natomiast W. Kojs określił je jako: „stan, w którym działająca jednostka lub grupa osób, mimo ponoszonych ubytków, wkładanego wysiłku i energii, nie przybliży się do stanu zamierzonego”². Z kolei w opinii wielkiego polskiego dydaktyka C. Kupisiewicza są to: „sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania”³. Wskazane wyżej przykłady nie wyczerpują występujących w literaturze wielości definicyjnych ujęć analizowanego pojęcia, ale trzeba zauważyć, że we wszystkich powyższych interpretacjach, pomimo zaistnienia pewnych różnic, badacze pozostają w zgodzie co do tego, że w przypadku niepowodzeń szkolnych mamy do czynienia z rozbieżnością pomiędzy celem, który z założenia ma zostać osiągnięty, a rzeczywistymi osiągnięciami ucznia.

Termin *niepowodzenia szkolne* jest bardzo obszerny w swej treści i obejmuje zasięgiem *niepowodzenia dydaktyczne* (inaczej trudności dydaktyczne) i *niepowodzenia wychowawcze* (inaczej trudności wychowawcze). „W rzeczywistości te dwa rodzaje niepowodzeń są ze sobą ściśle powiązane, niekiedy nakładają się na siebie, lub współwystępują, ale mogą też występować rozłącznie. Zadaniem szkoły jest nie tylko kształcenie, ale również wychowanie dzieci i młodzieży”⁴.

Niepowodzenia dydaktyczne wiążą się z trudnościami w opanowaniu przez uczniów wymagań zawartych w programie nauczania⁵. Są one różnie klasyfikowane ze względu na wybierane przez badaczy kryteria podziału. Możemy klasyfikować je z uwagi na zasięg przedmiotowy, wyróżniając niepowodzenia o charakterze globalnym, występujące wtedy, kiedy obejmują wszystkie przedmioty szkolne, lub częściowy, gdy dotyczą jednego lub części przedmiotów, czy też obejmują pewien zakres⁶. C. Kupisiewicz wskazał na istnienie niepowodzeń dydaktycznych ukrytych (tj. takich, kiedy występują pewne symptomy i uczeń

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 274.

² W. Kojs, *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych* [w:] *Niepowodzenia szkolne: praca zespołowa*, red. J. Lysek, Kraków 1998, s. 16–19.

³ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 225.

⁴ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 269.

⁵ T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 148.

⁶ A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011, s. 96.

ma trudności ze zrozumieniem i opanowaniem treści kształcenia, a nauczyciel na ogół jeszcze ich nie dostrzega) i jawnych (kiedy trudności są już tak duże, że uczeń nie może poradzić sobie z nauką, co dostrzega nauczyciel, niekiedy także i jego rodzice). Występują również niepowodzenia dydaktyczne przejściowe i względnie trwałe, które mogą prowadzić do drugoroczności i odsiewu szkolnego⁷. Ponadto K. Denek zwrócił uwagę na występowanie niepowodzeń dydaktycznych losowych i okolicznościowych. Losowe wynikają z psychicznych braków i niskiego ilorazu inteligencji, natomiast niepowodzenie okolicznościowe powiązał autor z sytuacją, kiedy uczeń pomimo zdolności znalazł się w niesprzyjających mu okolicznościach, które spowodowały u niego trudności w uczeniu się⁸.

Niepowodzenia wychowawcze (trudności wychowawcze), to obok dydaktycznych kolejny rodzaj niepowodzeń, do których dochodzi w związku z przypisywaną szkole funkcją wychowawczą, a właściwie trudnościami w jej realizacji.

Pojęcie *trudności wychowawczych* nie jest łatwe do zdefiniowania. M. Łobocki, charakteryzując zjawisko trudności wychowawczych, wyjaśniał, że dotyczy ono ucznia, który nie potrafi lub nie jest w stanie nawiązać poprawnych stosunków z rówieśnikami i dorosłymi, a w konsekwencji często popada z nimi w konflikty; nie wie, czego chce i wysuwa w stosunku do innych osób różnorodne pretensje; sprawia nauczycielom wiele kłopotów w pracy dydaktyczno-wychowawczej i z oporem reaguje na zwykłe oddziaływania pedagogiczne, a ponadto czyni niezadowalające postępy w nauce, pomimo funkcjonowania opinii, że jest on uczniem zdolnym⁹.

Podobnie istotę rzeczy ujął A. Lewicki, który wyjaśniał, że: „trudności wychowawcze obejmują tylko zachowania dzieci niezgodne z przyjętymi normami życia społecznego, a jednocześnie uporczywe i niepoddające się zwykłym zabiegom wychowawczym”¹⁰.

Definiując trudności wychowawcze R. Skrzypniak podkreślił, iż są to zachowania się uczniów, które pozostają w sprzeczności z założeniami wychowawczymi i występują w mniej lub bardziej świadomie zorganizowanym procesie wychowawczym¹¹.

Syntetyzując wyżej zaprezentowane stanowiska i jak się wydaje wyczerpującą interpretację pojęcia trudności wychowawcze, zaprezentował L. Zarzecki,

⁷ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej...*, s. 225–227.

⁸ K. Denek, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań [w:] Niepowodzenia szkolne: praca zespołowa...*, s. 25.

⁹ M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole. (Zapobieganie i przeciwdziałanie)*, Warszawa 1989, s. 10.

¹⁰ Tamże, s. 12.

¹¹ R. Skrzypniak, *Trójgłos w sprawie niepowodzeń edukacyjnych – trudności wychowawcze [w:] Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, Warszawa 2014, s. 40.

który napisał, że: „Trudności wychowawcze – to niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi i utrudniające współzycie formy zachowań występujące u dzieci i młodzieży, nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym, a spowodowane najczęściej niekorzystnymi warunkami życia i niewłaściwym wychowaniem, przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju intelektualnym jednostki”¹².

Rodzaje trudności wychowawczych są już w literaturze pedagogicznej dobrze opisane.

Na dwie grupy podzielił je L. Bandura. Do pierwszej zaliczył trudności wychowawcze spowodowane przez dzieci o przewadze procesów pobudzania i wskazał, że są to uczniowie arogancy i nieposłuszni, a ponadto lekceważący swoje obowiązki zarówno te szkolne, jak i domowe. Ich zachowanie prowadzi do naruszenia dyscypliny szkolnej, a nawet do przestępstw, np. kradzieży. Drugą grupę stanowią trudności wychowawcze spowodowane przez dzieci o przewadze procesów hamowania. Są to na ogół dzieci nieśmiałe, niepewne siebie, ciche, unikające towarzystwa. Niekiedy także niepełnosprawne intelektualnie¹³.

Podobne stanowisko zaprezentował M. Łobocki, który wyróżnił dzieci przesadnie bierny, tj. osoby z ograniczoną samodzielnością i aktywnością, u których występuje strach, lęk, osamotnienie, a także brak zainteresowania, oraz dzieci nadmiernie aktywne, w których zachowaniu możemy zaobserwować brak sprawności fizycznej, zaburzenia w sferze uwagi i agresję słowną¹⁴. Warto podkreślić, że przy klasyfikowaniu uczniów do poszczególnych grup trzeba brać pod uwagę nie pojedyncze cechy, ale ich zespoły, gdyż te same zachowania mogą wystąpić zarówno u uczniów przesadnie biernych, jak i nadmiernie aktywnych, np. lęklivość, kłamstwa, konflikty¹⁵.

Do często występujących wśród uczniów trudności wychowawczych należą: lekceważący stosunek do lekcji, opuszczanie pojedynczych godzin lekcyjnych; nieprzestrzeganie regulaminu szkolnego (palenie papierosów na terenie szkoły i poza nią, spóźnianie się na lekcje, niewłaściwy ubiór i makijaż, używanie telefonów komórkowych podczas zajęć); stosowanie przemocy fizycznej i słownej wobec rówieśników; przejawianie zachowań napastliwych; izolowanie wybranych osób; agresja słowna wobec nauczycieli, znieważanie, używanie wulgaryzmów; niszczenie mienia szkolnego¹⁶.

Opisywane syndromy niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych dotyczą wielu uczniów, warto więc, choćby krótko, zastanowić się nad ich przyczynami. Badania pokazują, że mogą one tkwić zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym ucznia. Istotny jest także wpływ środowiska rówieśniczego oraz mediów.

¹² L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 104.

¹³ Tamże, s. 105.

¹⁴ M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole...*, s. 26–30.

¹⁵ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 106.

¹⁶ R. Skrzypniak, *Trójgłos w sprawie niepowodzeń edukacyjnych...*, s. 42.

2. Uwarunkowania niepowodzeń szkolnych uczniów (dydaktycznych i wychowawczych) oraz ich eliminowanie

Jak już wcześniej wskazano, pomiędzy trudnościami dydaktycznymi i wychowawczymi istnieje ścisły związek. Te dwa rodzaje niepowodzeń szkolnych wzajemnie się warunkują. Podobne są także determinanty tych niepowodzeń szkolnych uczniów. Kwestię tę rozwinął M. Łobocki, pisząc, że niepowodzenia w nauce szkolnej mogą być zarówno skutkiem, jak i przyczyną nieprzystosowania społecznego – i odwrotnie. Nieprzystosowanie społeczne pociąga za sobą zazwyczaj niepowodzenia szkolne, które z kolei powodują wzrost zaburzeń w zachowaniu, a te przyczyniają się dodatkowo do zaniżenia i tak już niskiego poziomu osiągnięć szkolnych¹⁷.

Poszukując przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów, C. Kupisiewicz wyróżnił trzy ich grupy:

- przyczyny społeczno-ekonomiczne: warunki materialno-bytowe; wykształcenie rodziców; rodzaj wykonywanej przez rodziców pracy (zawód), ale także pozostawanie bez pracy; miejsce zamieszkania (miasto, wieś); poziom życia kulturalnego rodziny; sytuacja moralna w rodzinie (rodziny patologiczne, rozbite i inne); pozycja dziecka w rodzinie; poziom opieki nad rozwojem dziecka w aspekcie intelektualnym, moralnym, kulturalnym oraz fizycznym;
- przyczyny biopsychiczne: zadatki wrodzone (poziom inteligencji uczniów); uzdolnienia; motywacja uczenia się; temperament; charakter; defekty narządów zmysłu; zaburzenia w funkcjonowaniu układu nerwowego; choroby somatyczne; zaburzenia w funkcjonowaniu procesów poznawczych (np. powolne tempo myślenia, skłonność do uogólniania);
- przyczyny dydaktyczne: zuniformizowany system nauczania; stereotypowość metod nauczania; brak systemowej kontroli; nadmierne obciążenie uczniów; wadliwe plany i programy nauczania; złe warunki pracy szkół (nadmierna liczba uczniów w klasie szkolnej, nauka na zmiany, brak pracowni przedmiotowych); niedostatek pomocy naukowych; błędy w pracy nauczyciela (merytoryczne i pedagogiczne), niewłaściwe podręczniki; brak zorganizowanej przez szkołę pomocy uczniom opóźnionym w nauce¹⁸.

Podobne kategorie przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów wymieniają i inni autorzy. Stosują jedynie odmienne kryteria klasyfikacyjne albo też koncentrują się bardziej na trudnościach wychowawczych. Do przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów zaliczają: przyczyny egzo- i endogenne. Przyczyny egzogenne, tj. zewnętrzne, tkwią w otoczeniu dziecka, są to czynniki społeczne czy też

¹⁷ M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole...*, s. 31.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej...*, s. 227–237.

środowiskowe. Mogą one być usytuowane w rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym, mediach.

Przyczyny związane z rodziną dziecka to np. zła sytuacja materialna rodziny, konflikty występujące pomiędzy jej członkami, niewłaściwe postawy rodzicielskie oraz style wychowania i błędy wychowawcze rodziców, a także dysfunkcjonalność rodziny spowodowana takimi zjawiskami, jak: toksykomania, przemoc, rozwód, przewlekła choroba czy też śmierć członka rodziny¹⁹.

Do przyczyn tkwiących w środowisku szkolnym należą m.in.: zbyt obszerne treści kształcenia i programy nauczania, a co się z tym wiąże zbyt duże tempo pracy nauczyciela; podręczniki niedostosowane do rozwoju, uzdolnień i zainteresowań uczniów; dominacja tradycyjnych metod nauczania i mało urozmaiconych organizacyjnych form pracy na lekcji; zbyt liczne klasy i utrudnienia w realizacji indywidualizacji pracy z uczniem, a także nieznamość ucznia przez nauczyciela. Negatywny wpływ na uczniów mają także błędy w ich ocenianiu przez nauczycieli oraz niedoceniając ich wysiłku, brak pochwał i uznania, który prowadzi do zmniejszenia motywacji do nauki²⁰.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów mogą tkwić również w środowisku rówieśniczym, które oferuje niekiedy młodym ludziom normy i wartości sprzeczne z powszechnie uznawanymi normami społecznymi. Uczestnictwo w życiu takiej grupy zaspokaja ważną potrzebę nastolatków – aprobaty ze strony rówieśników, ale negatywnie wpływa na ich zachowania i osiągnięcia szkolne²¹.

Czynnikiem wpływającym na niepowodzenia szkolne uczniów mogą być także media – Internet, gry komputerowe oraz telewizja. Dzieci coraz więcej wolnego czasu spędzają w kontakcie z tymi elektronicznymi środkami. Nie można zapominać o tym, że dostęp do mediów to szybki dostęp do informacji i różnych źródeł wiedzy, ale trzeba podkreślić, że większość gier komputerowych (różnego rodzaju strzelanki oraz gry wyścigowe), a także niekontrolowane i nieograniczone czasowo wykorzystywanie Internetu niesie wiele zagrożeń dla rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci oraz młodzieży²².

Do endogennych, tj. wewnętrznych przyczyn trudności wychowawczych należą przyczyny biopsychiczne, które oddziałują na jednostkę nie tyle bezpośrednio, co pośrednio, w ścisłym powiązaniu z przyczynami zewnętrznymi, egzogennymi. Przyczyny biopsychiczne obejmują: czynniki genetyczne, uszkodzenia

¹⁹ M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole...*, s. 40–53; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 108–109.

²⁰ M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole...*, s. 54–63; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 108–109.

²¹ Szerzej o tym: T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze* [w:] *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 174–186; B. Urban, *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą* [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, red. B. Urban, Kraków 2001, s. 9–22.

²² A. Olczyk, „Nowe” problemy wychowawcze w dobie „nowych” mediów. „Polonia Sacra” XVI (XXXIV) 2012, nr 31 (75), s. 75–85.

ośrodkowego układu nerwowego, obniżony poziom sprawności umysłowej i zaburzenia somatyczne. Uwarunkowania genetyczne to wszelkiego rodzaju predyspozycje przechodzące na nią z pokolenia na pokolenie. Kolejną z tej grupy przyczyną są uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, które mogą mieć charakter funkcjonalny (czynnościowy) lub organiczny. Do funkcjonalnych zalicza się nerwice lub zaburzenia nerwicowe. Natomiast organiczne uszkodzenia wiążą się z urazami czaszki i mózgu, powstałe np. na skutek wypadku samochodowego lub w okresie płodowym i podczas ciężkiego porodu. Do ważnych przyczyn natury wewnętrznej należy: obniżony poziom sprawności umysłowej, zaburzenia somatyczne – choroby układu trawiennego, narządu ruchu, zaburzenia gruczołów wydzielania wewnętrznego oraz choroby zakaźne, takie jak np.: odra, ospa, żółtaczkę, grypa. Wszystkie te choroby negatywnie wpływają na ogólne funkcjonowanie dziecka i mogą powodować trudności dydaktyczne i wychowawcze²³.

Poza działaniami związanymi z charakteryzowaniem i klasyfikowaniem syndromów oraz przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów, badacze wskazują również na możliwości zapobiegania tym zjawiskom i ich eliminowania. Do podstawowych dydaktycznych środków zapobiegania niepowodzeniom szkolnym uczniów C. Kupisiewicz zaliczył: profilaktykę pedagogiczną (a w tym nauczanie problemowe i nauczanie grupowe); diagnozę pedagogiczną (ukierunkowaną na natychmiastowe wykrywanie luk w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach ucznia); terapię pedagogiczną (zwróconą na wyrównywanie wykrytych zaległości w opanowywanym przez uczniów materiale)²⁴. Natomiast L. Zarzecki wskazał na następujące sposoby przewycięzania niepowodzeń szkolnych, a w szczególności trudności wychowawczych: podmiotowe traktowanie uczniów; troska o rozwijanie karności świadomej; stosowanie demokratycznego stylu kierowania grupą uczniów; przestrzeganie takich zasad organizacji pracy i życia uczniów, jak: zasada humanizacji, kooperacji i harmonii, karności ładu i porządku; troska o atmosferę prawdziwie wychowawczą poprzez właściwe porozumiewanie się nauczycieli i uczniów z wykorzystaniem dyskusji, dialogu. Istotną kwestią w przewycięzaniu trudności wychowawczych jest, zdaniem autora, spójność oddziaływań wychowawczych wszystkich nauczycieli, realizacja programów profilaktycznych, opracowanie czytelnego i zrozumiałego dla wszystkich uczniów szkolnego programu wychowawczego, zdecydowane i krytyczne działania wobec zachowań stanowiących naruszenie regulaminu szkolnego; udzielanie pomocy uczniom sprawiającym trudności wychowawcze²⁵.

Zachodzące przemiany społeczno-kulturowe, ale i nagłe wydarzenia stają się powodem ujawniania nowych, dotąd nienotowanych problemów dydaktycznych

²³ M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole...*, s. 63–72; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 109.

²⁴ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej...*, s. 237–243.

²⁵ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 109–112.

oraz wychowawczych i przyczyniają się do niepowodzeń szkolnych uczniów. Do takich sytuacji z pewnością należy zjawisko, z którym zmagają się obecnie cały świat – pandemii wirusa SARS-CoV-2, wywołującego chorobę COVID-19.

3. Problematyka niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych w czasach pandemii, w świetle rozważań teoretycznych i w badaniach empirycznych

Zjawisko pandemii wirusa SARS-CoV-2 staje się dla współczesnego, globalnego społeczeństwa doświadczeniem niezwykle zaskakującym, a wręcz traumatycznym. Jest to doświadczenie zupełnie nowe dla współczesnego człowieka, które przyniosło ze sobą dezorganizację wszystkich dziedzin życia społecznego i załamanie się indywidualnych planów życiowych. Wpłynęło ono na jakość ludzkiego życia w nauce, pracy i wypoczynku.

Obserwowany w podawanych codziennie przez uprawnione instytucje danych statystycznych wzrost liczby osób zakażonych, wymusił ponowną reorganizację aktywności zawodowej osób dorosłych, a w przypadku uczniów konieczność zmian w organizowaniu i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Szkoły już po raz drugi (po krótkim niespełna dwumiesięcznym realizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej w formie tradycyjnej) przeszły do formy pracy zdalnej. Warto więc bliżej przyjrzeć się tej pracy i sytuacji uczniów.

Po etapie obserwowanego wiosną 2020 r. pewnego zadowolenia niektórych uczniów z zamknięcia szkół, widać było, że wielu z nich doświadcza negatywnych emocji i problemów. Specjaliści piszą, że sposób przeżywania przez młodych ludzi tej nowej oraz trudnej sytuacji i radzenia sobie z nią, uzależniony jest od czterech zasadniczych determinantów:

- od kontekstu społecznego, na który składają się: zmiana ich codziennego życia; ograniczenia w przemieszczaniu się; informacje o sytuacji w kraju i za granicą; zachowania prezentowane przez rówieśników;
- od kontekstu rodzinnego, który obejmuje: sytuację ekonomiczną i demograficzną; jakości rodzinnych relacji (specyfika systemu rodzinnego, występujących w rodzinie problemów takich jak np. toksykomania; przemoc; naruszanie norm prawnych);
- od cech osobowościowych ucznia, tj. np. od wieku i dojrzałości mechanizmów obronnych; wrażliwości; temperamentu²⁶;
- od funkcjonowania systemu edukacji – od organizacji szkoły i jej zaangażowania w realizację procesu edukacyjnego; jej bazy i środków dydaktycznych; od zaangażowania nauczycieli, wychowawców i pedagogów szkolnych

²⁶ W. Poleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID – 19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 9.

w proces dydaktyczno-wychowawczy oraz od stosowania innych działań wspierających uczniów.

Sytuacja uczniów i problemy, z którymi się oni zmagają w okresie pandemii, nie są jednorodne. Można wyróżnić uczniów z dużymi zasobami do poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją, a są to uczniowie posiadający silne oparcie w rodzinie oraz rówieśnikach, odreagowujący napięcia poprzez realizację swoich pasji i zainteresowań oraz poszukujący nowych rozwiązań w okresie wystąpienia utrudnień w zakresie realizacji przyjętych przez nich celów życiowych. Uczniowie ci mogą być dla swoich rówieśników przykładem na to jak radzić sobie w trudnych sytuacjach. Drugą grupę stanowią uczniowie o niestabilnej samoocenie, potwierdzający swoją wartość poprzez aktywność szkolną. Niepokoją się, że przerwa w nauce zagrozi ich karierze szkolnej, a posiadane zasoby nie poprawiają ich samopoczucia. Trzecia grupa to osoby, które większość potrzeb realizują poza domem rodzinnym z uwagi na panujące w nim trudne relacje międzyludzkie i występujące problemy. Swoją samoocenę i pozycję kształtują w relacjach z rówieśnikami. Grupa rówieśnicza jest dla nich miejscem odreagowania negatywnych emocji. Są to uczniowie wymagający pomocy i wsparcia, rozmowy o trudnościach i sposobach ich przezwyciężania. Uwagą należy objąć także ich rodziny i rozpoznać, czy nie jest im potrzebna pomoc instytucji zewnętrznych. Ostatnia, czwarta grupa to uczniowie doświadczający problemów wynikających ze stanu epidemii oraz sytuacji rodzinnej, która wiązać się może z utratą pracy, spadkiem dochodów, chorobą w rodzinie, ale także z jej dysfunkcjami – np. z toksykomanią, przemocą. W stosunku do tych uczniów niezbędne może się okazać wdrażanie działań z zakresu interwencji kryzysowej²⁷.

Interesujących informacji o położeniu uczniów w czasie pandemii COVID-19 dostarczają, realizowane po pierwszym cyklu pracy nauki zdalnej naukowe badania, przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli. Okazuje się, że uczniowie dostrzegają pozytywne i negatywne konsekwencje pandemii, przy dominacji ocen negatywnych.

Pozytywne strony pandemii w opiniach uczniów to:

- brak konieczności bardzo wczesnego wstawania, aby dojechać na godzinę 8.00 do szkoły;
- więcej czasu na inne zajęcia;
- wyeliminowanie rygoru – konieczności noszenia mundurków i zakazu posługiwania się telefonem komórkowym;
- pojawiły się nowe ciekawe możliwości kontaktowania się z nauczycielami – np. spotkania grupowe pozalekcyjne.

Do problemów, na które wskazywali badani uczniowie, należą:

- brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami z klasy;

²⁷ Tamże, s. 12–14.

- nie wszyscy nauczyciele jednakowo dobrze radzili sobie z nowym sposobem prowadzenia lekcji, co utrudniało im naukę;
- obiektywne trudności techniczne – słaba jakość łącz, problemy z mikrofonem, kamerką;
- zbyt długi czas przebywania przed komputerem – bóle głowy, oczu, zmęczenie;
- trudności w rzetelnym sprawdzaniu wiedzy i umiejętności uczniów, przeprowadzaniu testów oraz sprawdzianów tak, aby oceny w odczuciu uczniów były uczciwe, bo nie wszyscy uczniowie rozwiązują je samodzielnie;
- problemy z rozwijaniem własnych zainteresowań uczniów, uczestniczeniem w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych, rozwijających ich pasje;
- problemy z samodyscypliną i samomobilizacją do pracy z wykorzystaniem urządzeń elektronicznych²⁸.

Te wskazania uczniów warto porównać z wypowiedziami nauczycieli. Do największych trudności związanych z realizacją edukacji zdalnej zaliczyli oni:

- chaos organizacyjny podczas wdrażania nauczania zdalnego;
- czasochłonność procesu nauczania;
- braki w sprzęcie elektronicznym;
- problemy z obsługą przez uczniów wymaganych programów;
- braki sprzętowe uczniów związane z realizacją aktywności zawodowej rodziców w formie zdalnej – czasem powodem tych braków była wielodzietność rodziny i trudna sytuacja materialna, a także dysfunkcyjność rodziny²⁹.

Istotnym problemem, który ujawnił się podczas edukacji zdalnej, jest „pogubienie” uczniów. Jak pokazały dane statystyczne, liczba dzieci, które nie brały udziału w zajęciach zdalnych na początku ich wdrażania, była niepokojąca. Z przeprowadzonej w czerwcu 2020 r. w Warszawie ankiety wynika, że liczba uczniów, z którymi nie udało się w ogóle nawiązać kontaktu podczas epidemii, na początku wynosiła aż 656. Wynik udało się poprawić, kiedy ruszyła akcja kupowania sprzętu, który najpierw trafiał do szkół, a następnie był przekazywany dzieciom. Byli też tacy uczniowie, którzy nie otrzymali klasyfikacji z uwagi na niechęć do udziału w zajęciach zdalnych i odrabiania zadań domowych. Często byli to ci sami uczniowie, którym podczas nauki w formie tradycyjnej zdarzało się wagarowanie, ale także dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, w których zabrakło zainteresowania ze strony rodziców edukacją dziecka. Były też i takie dzieci, które już wcześniej miały epizody depresyjne, stany lękowe, a w czasie pandemii po prostu się nie odnalazły³⁰.

Analizując wyniki dostępnych badań prezentujących opinie uczniów i nauczycieli odnośnie do edukacji zdalnej, można wywnioskować, że młodzi ludzie

²⁸ <https://www.ourkids.net/pl/nauka-w-czasach-pandemii-w-oczach-uczniow.php> (data dostępu: 26. 10. 2020)

²⁹ <https://polskatimes.pl/edukacja-zdalna-podczas-epidemii-koronawirusa-jak-radza-sobie-polscy-uczniowie-i-nauczyciele/ar/c5-14971756> (data dostępu: 26. 10. 2020)

³⁰ <https://edukacja.dennik.pl/aktualnosci/artykuly/7755052,nauczanie-zdalne-szkola-promocja-uczniowie-rodzice-nauczyciele-problemy-epidemia.htm> 1 (data dostępu: 26. 10. 2020)

doświadczyli wielu trudności dydaktycznych i wychowawczych. Mieli oni kłopot z opanowaniem treści kształcenia. Czasem przesądzały o tym problemy związane z dostępem do sprzętu technicznego, niekiedy kłopoty z nową formą pracy (pozbawioną bezpośredniego kontaktu z nauczycielem) i użytkowaniem sprzętu. Dodać do tego należy skrócenie lekcji z wielu przedmiotów i pośpiech nauczycieli związany z realizacją treści kształcenia, a przecież dzieci różnią się zdolnościami i tempem pracy. Trzeba zauważyć, że wiele treści uczniowie musieli samodzielnie zgłębiać i powtarzać, utrwaląc. Istotną przyczyną było lekceważenie przez uczniów obowiązków szkolnych, nieodrabianie zadań domowych. Ważne wydaje się być także słabe niekiedy zaangażowanie rodziny w proces edukacji zdalnej dziecka. Wszystko to w ostateczności przyczyniło się do wystąpienia braku klasyfikacji niektórych uczniów.

Podczas lekcji zdalnych uczniowie przejawiali także trudności wychowawcze, a ich przykładem było utrudnianie nauczycielowi prowadzenia lekcji poprzez wyciszanie go i wprowadzanie atmosfery zabawy, a także wyciszanie, albo wyrzucanie z grupy zajęciowej kolegów z klasy. Zaobserwować także było można brak zaangażowania uczniów w lekcję i zajmowanie się sprawami odbiegającymi od realizowanych treści, ale także agresywne, ośmieszające innych uczniów odnoszenie się do nich podczas ich wypowiedzi na lekcjach zdalnych. Widać było też uciekanie się uczniów do kłamstw i oszukiwanie nauczyciela podczas rozwiązywania testów, pisania sprawdzianów i kartków. U niektórych uczniów można było zauważyć brak pewności siebie, nieśmiałość, wycofanie.

Wszyscy ci uczniowie wymagają pomocy ze strony rodziny i szkoły, która przerwałaby narastanie niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych. Pozostaje jednak pytanie, jak to skutecznie zrobić.

4. Jak pomagać uczniom w czasie pandemii?

O tym, jak uczniowie poradzą sobie z nauką w czasie pandemii COVID-19, która ciągle trwa i wkroczyła już w drugą fazę (gdyż rozpoczęty zaledwie we wrześniu w formie nauki tradycyjnej nowy rok szkolny 2020/21 został znowu przerwany i przyjął ponownie postać nauki zdalnej), zależy od nich samych, ale i pomocy rodziny, szkoły i rówieśników.

W fachowych źródłach naukowych można znaleźć wiele propozycji dotyczących niesienia wsparcia uczniom w czasie pandemii. Oto niektóre propozycje:

- należy zadbać o zaspokojenie podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży, a w szczególności, w tej trudnej sytuacji – potrzeby bezpieczeństwa;
- trzeba kształtować dobre wewnątrzrodzinne relacje;
- warto zadbać o współpracę szkoły z rodziną ucznia, a także relacje ucznia z rówieśnikami z klasy szkolnej i jego pozaszkolne kontakty;

- należy w miarę możliwości zatroszczyć się o naturalny rytm dnia dziecka: czas na naukę, wypełnianie obowiązków domowych, odpoczynek i sen;
- trzeba wzmacniać w uczniach pewność siebie i umiejętność normalnego funkcjonowania w trudnych warunkach;
- należy urozmaicać proces dydaktyczny tak, aby był podzielony na czas ekranowy i doświadczenia, obserwacje, zadania niewymagające pracy z komputerem;
- nauczyciele mogą także prowadzić zajęcia pozalekcyjne w formie zdalnej – np. koła zainteresowań;
- pedagodzy szkolni mogą włączyć się w niesienie pomocy młodym ludziom, np. ucząc ich stosowania różnych sposobów nabywania wiedzy i umiejętności oraz technik relaksacji podczas zajęć zdalnych;
- trzeba rozmawiać z dziećmi o pandemii, zwrócić uczniom uwagę na jej pozytywne aspekty, np. możliwość spędzania większej ilości czasu z najbliższymi, czy też angażowania się w realizację przyjemnych form aktywności, np. uprawianie hobby.

Szczególne znaczenie we wspieraniu dzieci i młodzieży przypisuje się trosce o jakość relacji międzyludzkich, na które w znacznej mierze wpływa poprawna komunikacja. Idzie tu o relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, samymi uczniami oraz szkołą i rodziną ucznia.

W opracowaniach naukowych badacze wskazują na różne sposoby, dzięki którym nauczyciel może utrzymać i ulepszyć relacje z uczniami, poprawić atmosferę współpracy, co z pewnością zapobiega niepowodzeniom szkolnym. Proponują oni rozwiązania, które zapewne nie wyczerpują wszystkich możliwości, ale mogą inspirować nauczycieli do poszukiwania autorskich pomysłów kształtowania pozytywnych relacji z uczniami. A oto przykładowe rozwiązania:

- powracajmy w komunikacji z uczniami do wspólnych doświadczeń sprzed pandemii;
- pokazujemy zdjęcia lub filmy z pracy w klasie lub wycieczek czy imprez szkolnych;
- przypominajmy uczniom pozytywne doświadczenia – przywołujmy coś, co wykonali, osiągnęli, powracajmy do sytuacji, kiedy komuś pomogli, coś wymyślili. Takie komunikaty są bardzo uczniom potrzebne, bo pozwalają doświadczać ciągłości naszych relacji;
- pokazujemy uczniom fragment naszej codzienności, np. filmik z naszym zwierzęciem. To podtrzymuje więzi, ale też budzi pozytywne emocje i pokazuje, że życie toczy się dalej, nawet w obecnych, trudnych dla wszystkich okolicznościach. Możemy o to samo poprosić naszych uczniów, podsuwając im kilka tematów, tak aby każdy z nich miał szansę coś zaprezentować;
- bądźmy dla uczniów dobrym przykładem, pokażmy, jak dbać o siebie, przebywając w izolacji;
- podzielmy się z uczniami radami, wskażmy, co my robimy, żeby się lepiej czuć;

- dbajmy także o to, aby komunikacja z uczniami była wzbogacona elementem humoru³¹.

Ważną rolę w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym odgrywa komunikacja i relacje rówieśnicze w klasie szkolnej. Mogą one kształtować atmosferę wsparcia i współpracy, albo też przyczyniać się do poczucia osamotnienia dziecka, odrzucenia przez rówieśników. Ważne jest to, aby obecna sytuacja, która modyfikuje, ogranicza i utrudnia podtrzymywanie więzi i komunikację w grupie rówieśniczej oraz stanowi zagrożenie dla relacji i poczucia wspólnoty w klasie, uczyniła jak najmniejsze szkody. Najistotniejsze jest, aby integrować uczniów, wykorzystując dostępne narzędzia elektroniczne. Należy stwarzać takie możliwości i warunki, które sprzyjają podtrzymywaniu poczucia przynależności uczniów do zespołu klasowego i sprawiają, że nadal współpracują oni ze sobą, wspierają innych oraz siebie nawzajem. Wielu narzędzi, które mieliśmy w rękach w ramach tradycyjnej edukacji, obecnie już nie mamy. Jednak jeśli dobrze się zastanowimy, to jesteśmy w stanie znaleźć w dzisiejszych warunkach podobne czy podobnie działające strategie i metody pracy.

Pewną propozycję dla nauczycieli i wychowawców, służącą integracji zespołu klasowego, mogą stanowić następujące wskazania:

- stawiamy uczniom zadania wymagające współpracy w parach bądź małych grupach. Ważne jest, aby pary lub grupy były dobierane poprzez losowanie, tak aby stworzyć możliwość interakcji pomiędzy wszystkimi uczniami, także tymi, którzy na co dzień mniej się ze sobą komunikują;
- wprowadzamy elementy edukacji rówieśniczej, polegającej na tym, że uczeń lub grupa uczniów przygotowuje materiały lub zajęcia edukacyjne. Odbiorcami mogą być uczniowie z tej samej klasy lub innych zespołów klasowych w szkole. Treść zajęć może dotyczyć zarówno programu jakiegoś przedmiotu, jak i innych umiejętności czy kompetencji;
- przygotujmy jako wspólnota coś dla kogoś innego – uczniów z innego kraju, z którymi współpracowaliśmy lub teraz zaczęliśmy współpracę. Może to być film, prezentacja itd³².

W czasie pandemii szczególnie ważne są poprawne relacje szkoły i nauczyciela z rodziną ucznia, gdyż na bieżąco mogą być wtedy eliminowane pojawiające się trudności dydaktyczne i wychowawcze. Relacje te są kształtowane przez cztery istotne składowe. Po pierwsze, musimy sobie uświadomić, co nas łączy na poziomie celów, priorytetów. Zarówno rodzicowi, jak i nauczycielowi powinien przyświecać ten sam cel – dobro dziecka. W każdej trudnej rozmowie przypominajmy to sobie, ale także i rodzicowi, z którym rozmawiamy i z którym doświadczamy trudności w porozumiewaniu się. Po drugie, inicjujemy kontakty

³¹ W. Poleszak, J. Pyżalski, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID – 19...*, s. 31.

³² Tamże, s. 31–34.

z rodzicami, sprawdzajmy, jak sobie ich dzieci radzą z obowiązkami szkolnymi w trudnych czasach pandemii. Komunikacja daje szansę na poznawanie wzajemnych oczekiwań, a ponadto pozwala na podzielenie się radami dotyczącymi np. motywowania uczniów do nauki, organizowania im czasu wolnego. Po trzecie, w edukacji zdalnej bardziej zależy nam na tym, żeby nauczyć uczniów, jak się uczyć, niż sprawdzić, czy przyswoili sobie dany materiał. Dla realizacji tego zadania ważna jest współpraca i wymiana informacji z rodzicem. Wszystkie kontrakty zawierane z uczniem wymagają wprowadzenia w to działanie rodzica, bo to on będzie czuwał nad realizacją zadań. Świadomość tego, że rodzic jest dobrze poinformowany, motywuje samych uczniów do działania, wywiązywania się z przyjętych kontraktów. Wzajemne informowanie się w relacji nauczyciel – rodzic umożliwia też poznawanie potrzeb dzieci i rodziców oraz jest szansą na znalezienie nowych rozwiązań trudnych sytuacji. Ostatnia składowa kształtująca relacje nauczyciel – rodzic, to wspieranie się w trudnych warunkach. Przecież nic nie buduje tak mocno międzyludzkich relacji, jak wspólne mierzenie się z przeciwnościami losu. I nie idzie tu o wymagające szczególnego zaangażowania i czasochłonne przedsięwzięcia, ale o proste ludzkie zainteresowanie i dzielenie się uwagą, empatią, troską oraz obdarzanie wzajemnym szacunkiem³³.

Niepowodzenia szkolne uczniów zawsze towarzyszyły procesowi dydaktyczno-wychowawczemu. Ich występowanie wpisane jest poniekąd w życie szkolne. Skala tego zjawiska jest zdeterminowana wieloma opisanymi w tym tekście czynnikami. Literatura pedagogiczna w sposób dość wyczerpujący przedstawia sposoby zapobiegania tym niepowodzeniom i eliminowania ich wtedy, kiedy się ujawniają. Jednakże dziś, w czasie pandemii nasze życie społeczne, w tym także w zakresie edukacji, uległo tak znacznej dezorganizacji, że szkoła, nauczyciele, rodzice, ale i sami uczniowie stają wobec nieznanych dotąd trudności, a w tym problemów związanych z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi. Mimo konieczności zachowywania dystansu społecznego muszą odnaleźć się w nowej rzeczywistości i podjąć trud intensywnej współpracy, opartej na otwartej (choć zdalnej) komunikacji i zaangażowaniu wszystkich stron. Wydaje się, że tylko taka postawa może minimalizować pojawiające się trudności dydaktyczne oraz wychowawcze i wspierać tych uczniów, którzy z jakichś powodów sobie nie radzą z realizacją obowiązku szkolnego.

Bibliografia

- Denek K, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań* [w:] *Niepowodzenia szkolne: praca zespołowa*, red. J. Łysek, Kraków 1998.
- Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011.

³³ Tamże, s. 34-35.

- Kojs W., *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych* [w:] *Niepowodzenia szkolne: praca zespołowa*, red. J. Lysek, Kraków 1998.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Łobocki M., *Trudności wychowawcze w szkole. (Zapobieganie i przeciwdziałanie)*, Warszawa 1989.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Olczyk A., „Nowe” problemy wychowawcze w dobie „nowych” mediów. „Polonia Sacra” XVI (XXXIV) 2012, nr 31 (75).
- Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze* [w:] *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Poleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
- Skrzypniak R., *Trójgłos w sprawie niepowodzeń edukacyjnych – trudności wychowawcze* [w:] *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, Warszawa 2014.
- Urban B., *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą* [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, red. B. Urban, Kraków 2001.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.

Źródła internetowe

- <https://www.ourkids.net/pl/nauka-w-czasach-pandemii-w-oczach-uczniow.php> (data dostępu: 26.10.2020)
- <https://polskatimes.pl/edukacja-zdalna-podczas-epidemii-koronawirusa-jak-radza-sobie-polscy-uczniowie-i-nauczyciele/ar/c5-14971756> (data dostępu: 26.10.2020)
- <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7755052,nauczanie-zdalne-szkola-promocja-uczniowie-rodzice-nauczyciele-problemy-epidemia.htm> 1 (data dostępu: 26.10.2020)

Dr Beata Górnicka

Uniwersytet Opolski

**„W TRYBIE ZDALNYM ...”
– NAUKA – WYCHOWANIE – OPIEKA NAD UCZNIAMI
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
W CZASIE PANDEMII. REFLEKSJE I ROZTERKI
PEDAGOGA**

**„ONLINE ...”
SCIENCE – EDUCATION – THE CARE ABOUT
STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS DURING
A PANDEMIC. REFLECTIONS AND DILEMMAS
OF A TEACHER**

Streszczenie

Artykuł został poświęcony aktualnym ważnym zagadnieniom związanym z ogłoszoną 11 marca 2020 roku przez WHO pandemią COVID-19. Na całym niemal świecie, w tym również w naszym kraju, trwa walka z nową, nieznaną dotychczas chorobą, a wszelkie działania zmierzają przede wszystkim do zatrzymania szybko postępującej transmisji zakażeń. Jednym z podejmowanych środków zaradczych jest ogłaszany w wielu krajach *lockdown*, obejmujący między innymi zamknięcie szkół i uczelni, w których nauka odbywa się w trybie zdalnym. Szkoły, nauczyciele i uczniowie oraz ich rodzice stanęli w obliczu wielu problemów i trudności organizacyjnych, technicznych, adaptacyjnych związanych z edukacją zdalną. Nieustannie pojawia się wiele pytań, a wśród nich między innymi takie, jak: *Jak przezwyciężać problemy techniczne związane z edukacją w trybie zdalnym? Na co kłaść największy nacisk: na realizację programu nauczania czy na troskę o stan emocjonalny ucznia? Jak pracować z uczniem, zwłaszcza młodszym lub uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*

Autorka, w swoich rozważaniach dokonuje próby ukazania aktualnej sytuacji w zakresie zdalnej realizacji działalności edukacyjno-opiekuńczo-wychowawczej szkół, omawiając ją na podstawie literatury oraz wyników badań sondażowych realizowanych wśród nauczycieli. Badani nauczyciele w swoich opiniach określają zagrożenia i trudności powodowane koniecznością edukacji w trybie zdalnym, oceniają możliwości realizacji zadań wobec uczniów, a szczególnie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: pandemia, kryzys, edukacja, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Abstract

The article is devoted to the current issues related to the COVID-19 pandemic, which was announced by the WHO on March 11 2020. The fight against a new, unknown until now disease takes a place all over the world, including our country. All the activities are aimed primarily at stopping the transmission of infections, which is progressing rapidly. One of the prevention actions

is lockdown, which is being announced in many countries. It includes the closing of schools and universities and the learning takes place online. Schools, teachers, students and their parents are facing many organizational, technical and adaptation difficulties, which are connected with a distance education. There are many questions, e. g.: “*How to overcome the technical problems? What should be more important: the completion of the syllabus or the emotional state of the student? How to work with a student, especially with the younger one or with a special educational needs?*”

The author attempts to show the current situation in the area of realization of online education and care activities in schools. She discuss it basing on the literature and the research with the use of surveys among performed by teachers. The surveyed teachers define the threats and difficulties that are being caused by the necessity of online education. They assess the possibility of completing the tasks for students, especially for those with the special educational needs.

Keywords: pandemic, crisis, education, student with the special education needs

1. Wprowadzenie

Cały świat współczesny pełen jest nieustannych zmian i przeobrażeń, pojawiających się coraz to nowych wyzwań, zarówno dla pojedynczego człowieka, jak też grup społecznych oraz całych społeczeństw. Niestety boryka się również z wieloma zagrożeniami, do których należą między innymi choroby rozprzestrzeniające się z dużą łatwością w czasach globalizacji i niejednokrotnie przyjmujące postać epidemii lub pandemii¹.

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) 11 marca 2020 roku podniosła alarm, informując o szybko rosnących na całym świecie zachorowaniach ludzi na nieznaną dotychczas chorobę COVID-19, powodowaną zakażeniem koronawirusem SARS-CoV-2. Świat jakby przez moment zadrżał, jakby na moment się zatrzymał. Jak podały media, dyrektor generalny WHO Tedros Adhanom Ghebreyesus na konferencji prasowej w Genewie oświadczył: „Jesteśmy głęboko zaniepokojeni zarówno alarmującym poziomem rozprzestrzeniania się, intensywnością, jak i alarmującym poziomem braku działań (rządów poszczególnych krajów). Dlatego sformułowaliśmy ocenę, że COVID-19 można scharakteryzować jako pandemię”².

¹ Wśród najpoważniejszych epidemii (oraz pandemii) wymienia się np.: *Zaraza Antoninów* (lata: 165–180; 5 mln zgonów); *Czarna Śmierć* (lata: 1347–1351, 25 mln zgonów); *Ospa prawdziwa* (lata: 1520–1979; 56 mln zgonów); *Wielka zaraza w Londynie* (lata: 1665–1666, 100 tys. zgonów); *Hiszpanka* (lata: 1918–1920, 40–50 mln – wg niektórych źródeł nawet 100 mln – zgonów); *Grypa azjatycka* (lata: 1957–1958, 1–2 mln zgonów); *Grypa Hong Kong* (lata: 1968–1970, 1–4 mln zgonów); *Rosyjska grypa* (lata: 1977–1978, 1 mln zgonów); *SARS* (lata: 2002–2003, 800 zgonów); *Swińska grypa* (lata: 2009–2010, 284 500 zgonów); *Ebola* (ostatnia duża epidemia – lata: 2014–2016, 11 300 zgonów); *Cholera* (pandemie 1–7) lata: 1817–2018 ostatnie ognisko epidemii 1 mln zgonów); *HIV/AIDS* (lata: 1981 – nieopanowana, 35 mln zgonów); *MERS* (lata: 2015 – nieopanowana, 858 zgonów); *COVID-19* lata: 2019 – nieopanowana, 345 105 zgonów – stan na 25.05.2020, 1 273 059 – stan na 16.10.2020; Źródło: <https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/historia-pandemii-na-swiecie-koronawirus-sars-cov-2-na-tle-innych-pandemii>, 6788,n, 168; [dostęp: 15.10.2020].

² PAP, *WHO ogłasza pandemię COVIDD-19*, „Puls Medycyny”2020, nr 15; źródło: <https://pulsmedycyny.pl/who-grozba-pandemii-koronawirusa-jest-realna-984550>, [dostęp: 10.09.2020].

Na całym niemal świecie, w tym również w naszym kraju, zaczęła się walka z nową, nieznaną dotąd chorobą. Wszelkie działania zmierzające przede wszystkim do zatrzymania szybko postępującej transmisji zakażeń (a w ich efekcie zachorowań oraz zgonów wielu osób) wymagały podjęcia trudnych do akceptacji decyzji, które obejmowały: zamknięte granice i ograniczone podróże, odroczone lub odwołane wydarzenia kulturalne, sportowe, religijne; zamknięte restauracje, kawiarnie, hotele; zamknięte galerie handlowe, ograniczona działalność sklepów spożywczych i wiele innych obostrzeń. W niektórych krajach wprowadzono stan wyjątkowy, w wielu ogłoszono *lockdown*. W związku z wybuchem pandemii na poziomie krajowym lub lokalnym zostały zamknięte szkoły i uniwersytety, wprowadzając zdalne nauczanie. Była to z pewnością trudna do podjęcia decyzja, gdyż jej konsekwencje odnoszą się nie tylko do samego procesu nauczania, ale szerzej rozumianej edukacji, a także do wielu różnych aspektów funkcjonowania społeczno-gospodarczego kraju. Jednak na plan pierwszy wysuwają się te, które wiążą się z procesem edukacji, gdyż – jak podkreśla Jacek Pyżalski – w edukacji „wszystko zmieniło się w bardzo krótkim czasie, stawiając przed osobami zarządzającymi szkołami, nauczycielami, a przede wszystkim uczniami i ich rodzinami nowe wyzwania”³. Szkoły, nauczyciele i uczniowie oraz ich rodzice stanęli w obliczu wielu problemów i trudności organizacyjnych, technicznych, adaptacyjnych. Pojawiło i pojawia się nadal wiele pytań, a wśród nich między innymi takie, jak: *Jak przetrwać problemy techniczne związane z edukacją w trybie zdalnym? Jak pracować z uczniem, zwłaszcza młodszym lub uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Jak oceniać uczniów? Na co kłaść największy nacisk: na realizację programu (podstawy programowej) czy na troskę o stan emocjonalny ucznia? Jak współpracować z rodzicami i w końcu jak ich wspierać?* Te i wiele innych pytań nurtują niemal wszystkich nauczycieli, niezależnie od rodzaju szkoły, w jakiej pracują, niezależnie od ich kompetencji, doświadczeń w zakresie edukacji zdalnej, a także niezależnie od ich własnych wyborów, ponieważ w „nowych warunkach mamy przymus, który oznacza, że bez względu na możliwości, kompetencje i chęci z takich rozwiązań muszą korzystać wszyscy, a nie tylko ci, którzy chcą i potrafią. To ważne w kontekście tego, że kompetencje cyfrowe, tak niezbędne do uczestnictwa w zdalnej edukacji, zarówno w przypadku nauczycieli, jak i rodziców oraz uczniów, są bardzo zróżnicowane”.

W ostatnim okresie obserwujemy znaczący wzrost zainteresowania nakreśloną powyżej problematyką edukacji zdalnej, która stanowi przedmiot rozmów prywatnych, dyskusji na portalach społecznościowych, doniesień medialnych, raportów społecznych, ale także prac naukowych. Wśród szczególnie wartościowych należy wymienić pracę zatytułowaną *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, pod redakcją J. Pyżalskiego, poświęconą ważnym aktualnym kwestiom dotyczącym

³ J. Pyżalski, *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020, s. 2.

zdalnego nauczania, w której autorzy analizują to, co pozwala „spojrzeć z dystansu na to, co i po co obecnie robimy jako nauczyciele. Co jest ważne, a co jest tylko mniej znaczącym szczegółem? Na czym skupić się najbardziej? Czego na pewno nie możemy pominąć? Wreszcie – jakie błędy w obecnej sytuacji łatwo popełnić?”⁴

Stawiane powyżej pytania stały się przyczynkiem do poszukiwania pogłębionych odpowiedzi oraz próby określenia, jakie są doświadczenia i opinie nauczycieli zmagających się z wyzwaniami współczesności wynikającymi z konieczności zdalnej edukacji. W niniejszym opracowaniu przedstawione są refleksje i dylematy dotyczące zdalnej działalności edukacyjno-opiekuńczo-wychowawczej szkół, zarówno ukazywane już w literaturze przedmiotu, jak i w pojawiających się coraz częściej raportach. Część prowadzonych tu analiz opiera się na wynikach badań sondażowych realizowanych wśród nauczycieli, którzy w swoich opiniach określają zagrożenia i trudności powodowane koniecznością edukacji w trybie zdalnym, wskazują największe utrudnienia z nią związane, ale również ewentualne korzyści. Szczególną uwagę zwrócono w opracowaniu na kwestie związane z możliwością zdalnej realizacji zadań edukacyjnych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

2. O pandemii jako sytuacji kryzysowej

Niewątpliwie ogłoszona pandemia COVID-19 stała się źródłem kryzysu, w jakim znalazła się aktualnie znaczna część ludzi na całym niemal świecie. Kryzys jest pojęciem wpisującym się w zasadzie w każde ludzkie istnienie. Jakkolwiek doświadczamy go dość często, w różnych jego wymiarach, to jednak rzadko przybiera on tak ogromną skalę. Sam termin *kryzys* rozumiany jest jako zakłócenie normalnego biegu zdarzeń w życiu człowieka, które wymaga rewizji dotychczasowych utrwalonych sposobów myślenia i reorganizacji własnego działania, ponownej ich oceny i zmiany adaptacyjnej do nowych warunków życia, czemu towarzyszy jednocześnie poczucie bezradności (braku możliwości kontrolowania sytuacji) oraz konieczność poddania się biegowi zdarzeń, na który najczęściej jednostka nie ma wpływu, albo wpływ ten jest znikomy⁵. Kryzys określa się również jako sytuację trudną, problem, czyli po prostu przeszkodę na dotychczasowej drodze realizacji celów, wymagającą zmiany w naszym funkcjonowaniu. Najtrudniejsze sytuacje kryzysowe to takie, których się nie spodziewamy i nie jesteśmy na nie przygotowani oraz które „w naszym mniemaniu całkowicie uniemożliwią nam realizację ważnych celów lub zaspokajanie ja-

⁴ Tamże, s. 4.

⁵ A.S. Reber, *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 327.

kichś ważnych potrzeb, (...) której nie jesteśmy w stanie stawić czoła z powodu, według naszej oceny, braku zdolności do reorganizacji myślenia czy działania”⁶.

Jak jednak poradzić sobie z sytuacją kryzysową, dotąd niewyobrażalną, w której nasze dotychczasowe funkcjonowanie uległo w sposób nieoczekiwany, natychmiastowy niemal pełnej dezorganizacji? Autorzy podkreślają, że – jak pokazują doświadczenia życia codziennego: „jedni uporają się z nią szybciej i w miarę łatwo, innym zajmie to lata i wymagać będzie od nich wielkiego wysiłku. Widać więc, że szybkość poradzenia sobie z sytuacją dezorganizującą nasze aktualne funkcjonowanie oraz zdolność do dalszego konstruktywnego funkcjonowania w jej obliczu byłyby miarą poradzenia sobie z kryzysem”⁷. Chociaż ludzie w zróżnicowany sposób reagują w sytuacjach kryzysowych, różnie przeżywają kryzysy i z nich wychodzą, to zawsze można wyodrębnić pewne jego etapy, a w aktualnych okolicznościach można je ująć następująco:

- pojawiające się informacje o narastających zachorowaniach na COVID-19 na świecie i w kraju to zdarzenia stanowiące źródło kryzysu, które niewątpliwie u wielu osób powodowały pewnego rodzaju szok i doprowadziły do doświadczenia napięcia jako konsekwencji narastających emocji (lęku, niepewności, złości, poczucia zagrożenia itp.);
- u wielu osób oficjalne ogłoszenie pandemii uruchomiło obsesyjne śledzenie informacji na jej temat, ich życie zaczęło się koncentrować wokół zagrożeń (np. robienie zapasów żywnościowych na wypadek zamknięcia sklepów spożywczych), ale też w wielu przypadkach miała miejsce ucieczka od rzeczywistości (aktywność niezwiązana z rozwijającą się sytuacją, podejmowana po to, aby nie zajmować się pandemią);
- narastające napięcie i pojawiające się coraz silniejsze poczucie bezradności i frustracji powoduje, że coraz częściej dochodzi do narastania konfliktów, a wobec przedłużającej się sytuacji pandemicznej i narastającego wciąż poczucia zagrożenia ludzie jednak poszukują nadzwyczajnych środków stabilizacji i odzyskania kontroli – następuje weryfikacja i rekonstrukcja celów, wielu zaczyna sięgać po pomoc i wsparcie, podejmuje próbę wykorzystania posiadanych zasobów dla uzyskania względnej normalizacji życia;
- gdy rozwija się ostra faza kryzysu, wraz z nią ujawniają się poważne dysfunkcje w zachowaniu i ewentualna utrata kontroli emocjonalnej, co można traktować jako doświadczenie konsekwencji niemożności poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją (wobec braku nowych atrakcyjnych celów i gdy zasoby wygasają) zaczyna pojawiać się marazm i depresja, a często dochodzi również do psychosomatyki⁸.

⁶ L. Kapler, *Radzenie sobie z kryzysami życiowymi*, „Terapia, Uzależnienia i Współzależnienia” 2003 nr 1, s. 3.

⁷ Tamże.

⁸ W. Poleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020, s. 7–8.

Wskazane powyżej aspekty sytuacji kryzysowej dotyczą również dzieci i młodzieży. Jak podkreślają autorzy: „dzieci i młodzież doświadczają wielu emocji i problemów typowych dla sytuacji kryzysowej. Uczniowie mogą się zmierzyć z podobnymi problemami, jakie dotyczą każdego z nas”⁹. Jednak to, w jaki sposób i w jakim stopniu będą przeżywały kryzys związany z pandemią i koniecznością zdalnej edukacji, w znacznym stopniu zależy zarówno od ich potencjału, jak również – a może głównie – od tego, jakie uzyskają w swoim środowisku życia wsparcie w tym zakresie, ze strony rodziców oraz bliższego i dalszego środowiska społecznego, którego integralnym elementem są również nauczyciele. Jakkolwiek aktualnie – w trybie zdalnym – to jednak nie mniej ważni niż zwykle, a może w niektórych przypadkach nawet bardziej niż zwykle.

W szczególnej sytuacji znajdują dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których należą te przewlekle chore lub obciążone niepełnosprawnością, których stan pozwala na korzystanie z edukacji włączającej lub integracyjnej, ale również te, które nie posiadają orzeczeń i opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale przeżywane przez nich sytuacje rodzinne, np. doświadczanie przemocy, zaniedbania, powodują, że winny być one objęte szczególną opieką edukacyjną. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych to ci, którzy mają różnorodne trudności w prawidłowym, zgodnym z profilem rozwojowym oraz adekwatnym do społecznych oczekiwań funkcjonowaniu (w roli dziecka, kolegi, ucznia). Oni wymagają najczęściej dodatkowych zajęć, dostosowanych metod i form pracy, wymagają szczególnej opieki emocjonalnej i adekwatnych do ich możliwości zabiegów wychowawczych. Tak jak wcześniej stawiane były pytania o możliwości osiągnięcia celów edukacyjnych w edukacji zdalnej w ogóle, tak teraz to pytanie wraca ze wzmożoną mocą. Wszak nauka, opieka i wychowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są bardziej wymagające. Czy są możliwe w trybie zdalnym?

3. Edukacja w trybie zdalnym – refleksje i rozterki nauczycieli (w świetle wyników badań własnych)

Poszukując odpowiedzi na stawiane współcześnie przez wielu praktyków i teoretyków pytania o różne aspekty edukacji zdalnej, sformułowane również we wprowadzeniu do niniejszego opracowania, podjęto próbę przeprowadzenia badań wśród nauczycieli, którzy w ostatnim okresie borykają się z wieloma zadaniami, a często trudnościami związanymi z aktualną sytuacją. Prezentowane tu badania mają charakter pilotażowy i stanowią wstępną część szerszego projektu badawczego, realizowanego w losowo dobranej grupie nauczycieli szkół podstawowych realizujących obecnie swoje zadania w trybie zdalnym. Przedmiotem badań uczyniono opinie wspomnianych nauczycieli na temat wy-

⁹ Tamże, s. 9.

branych aspektów edukacji zdalnej, zatem celem badań jest poznanie opinii nauczycieli na temat zagrożeń i ewentualnych korzyści płynących z nauczania w trybie zdalnym, największych trudności wynikających ze zdalnej edukacji zarówno dla nich samych, jak również dla ich uczniów i rodziców. Szczególną uwagę starano się zwrócić na możliwości zdalnej realizacji zadań wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: *Jak badani nauczyciele oceniają edukację zdalną? Problemy szczegółowe zaś sformułowano następująco: Jakie zagrożenia i ewentualne korzyści dostrzegają w edukacji zdalnej? Jakie, zdaniem badanych, największe trudności związane z edukacją zdalną wynikają dla nauczycieli, uczniów i rodziców? Czy i w jaki sposób realizowana jest w trybie zdalnym pomoc psychologiczno-pedagogiczna uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Czy i w jaki sposób odbywa się w trybie zdalnym współpraca nauczycieli z rodzicami?* Badania mają charakter eksploracyjny, toteż na tym etapie zaniechano formułowania hipotez.

Zastosowaną metodą jest sondaż diagnostyczny, a techniką – ankieta, którą z uwagi na aktualną sytuację pandemiczną skierowano drogą elektroniczną do kadry pedagogicznej losowo dobranych szkół na terenie całego kraju z wykorzystaniem techniki kuli śnieżnej. Tą drogą gromadzony jest materiał badawczy¹⁰, z którego na etapie badań pilotażowych, wyłoniono 10 ankiet. Uzyskane dotychczas wyniki dostarczyły interesującego materiału empirycznego, i – jakkolwiek nie pozwalają jeszcze na ich statystyczne opracowanie – to uznano, iż mogą one stanowić podstawę do wstępnych analiz jakościowych¹¹. Przemawia za tym między innymi szczególna ważność i aktualność podejmowanej problematyki. Prowadzone analizy mogą ponadto stać się inspiracją do wysunięcia określonych postulatów ważnych z perspektywy praktyki pedagogicznej.

A. Zagrożenia wynikające z edukacji zdalnej w opiniach nauczycieli

Nauczyciele wyrazili swoje opinie na temat największych zagrożeń wynikających z edukacji w trybie zdalnym, ale też dostrzeganych możliwych korzyści pojawiających się w związku z taką sytuacją. Jednak, co wydaje się dość oczy-

¹⁰ Badania ankietowe są częścią projektu badawczego autorki realizowanego wśród nauczycieli szkół podstawowych na temat „W trybie zdalnym...”. *Refleksje i rozterki pedagoga w czasie pandemii*. Drogą elektroniczną skierowano ponad 100 ankiet do losowo dobranych szkół podstawowych na terenie kraju (zakładana liczebność badanej próby oscyluje wokół 1000 osób); planowane zakończenie badań przewiduje się na koniec lutego 2021, a ich wyniki będą stanowiły podstawę do opracowania monografii.

¹¹ Przytaczane wypowiedzi nauczycieli oznaczone są liczbami przyporządkowanymi poszczególnym badanym.

wiste, zdecydowanie więcej jest zagrożeń, które dotyczą nie tylko nauki (zarówno realizacji obowiązku szkolnego, jak i samego uczenia się), ale także stanu zdrowia uczniów fizycznego i emocjonalnego.

Oto przykłady wypowiedzi wskazujące na najczęściej dostrzegane przez respondentów zagrożenia:

1) w zakresie nauki:

- *Istotnym zagrożeniem jest słabe opanowanie materiału (przy niedostosowanych podstawach programowych). Uczniowie nie wkładają tyle pracy w naukę, jak w formie stacjonarnej. Nagminne jest kopiowanie z sieci, odsyłanie byle jak wykonanych prac. W klasach młodszych rodzice podpowiadają, wykonują zadania za dzieci (2);*
- *Niesamodzielność pracy w domu – rozluźnienie uczniów wynikające z braku stałego rytmu dnia: ranne wstawanie, wyjście do szkoły itp. (5);*
- *Pośredniość edukacji, w ogóle kontaktów i powierzchowność (mniej aktywnych i zindywidualizowanych metod) przekazywanej wiedzy i umiejętności; skupienie na formie, mniej na treści oraz łatwa możliwość zrzucenia niepowodzeń i „nicnierobienia” na kłopoty z siecią (7);*
- *Trudność ze sprawdzeniem wiedzy. Testy i sprawdziany mogą nie odzwierciedlać rzeczywistego poziomu wiedzy (3); Brak, możliwości rzeczywistej kontroli nad pracą ucznia (1);*
- *Nie wszyscy uczniowie brali aktywny udział w lekcjach. Niektórzy wychodzili z założenia, że nie muszą odrabiać zadań domowych, bo czas pandemii to czas stresu, trudny czas dla nas wszystkich i po co jeszcze się dodatkowo stresować (4);*
- *Duża część uczniów „wypadła z nauczania” – nie ma z nimi kontaktu, nie pojawiają się na nauczaniu zdalnym, nie ma kontaktu z ich rodzicami – ma to miejsce szczególnie w szkołach średnich (9);*

2) w zakresie zdrowia:

- *Trudności emocjonalne uczniów z powodu izolacji (5); Uczniowie są zagubieni (1);*
- *Spędzanie zbyt dużo czasu przed ekranem, co może niekorzystnie wpływać na zdrowie, na wady postawy, problemy ze wzrokiem; brak wychowania fizycznego, co może powodować pogorszenie kondycji dzieci (5);*
- *Spędzanie zbyt długiego czasu przed ekranem może niekorzystnie wpływać na zdrowie, np. wady postawy, problemy ze wzrokiem, złe nawyki żywieniowe prowadzące do nadwagi (8);*

3) w tym dotyczące uzależnień:

- *Największe zagrożenie stanowi moim zdaniem „przyzwolenie” na korzystanie z komputera w sposób nieograniczony. Rodzice nie potrafią, bądź nie mają woli ograniczać dostępu uczniów do sieci. Niestety prowadzi to do uzależnienia (2);*

- *Młodzież i dzieci bez kontaktów w realu, uzależniają się od sprzętu, z którym i tak już się nie rozstają (6);*
- *Wzrasta możliwość wystąpienia uzależnienia od komputera (8).*

Respondenci, mówiąc o zagrożeniach związanych z edukacją zdalną, wyraźnie zwracali również uwagę na szczególną sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy w tradycyjnym, stacjonarnym trybie edukacji objęci są pomocą psychologiczno-pedagogiczną, często realizowaną w formie indywidualnej. Edukacja w trybie zdalnym stanowi poważne zagrożenie dla efektywności podejmowanych działań terapeutycznych, rewalidacyjnych, rekreacyjnych. Respondenci wypowiadali się w tej kwestii następująco:

- *Dzieci objęte kształceniem specjalnym, zajęciami z pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą mieć regres zwiększenie problemów (5);*
- *Nierówność w dostępie do edukacji dotyczy też dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli tych, które gdy nauka była prowadzona w sposób tradycyjny, miały dodatkowe wsparcie. Teraz takiego wsparcia jak wówczas miały, nie mają (3);*
- *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami tracą ważne dla nich w edukacji poczucie bezpieczeństwa, poczucie przynależności do wspólnoty klasowej, relację z nauczycielem (9).*

Nauczyciele zwracali także uwagę na inne zagrożenia, między innymi takie, które dotyczą w zasadzie organizacji środowiska rodzinnego uczniów i funkcjonowania rodziny w trakcie edukacji zdalnej, mówiąc:

- *W wielu domach oczywiście komputery są, ale różne wiekowo i mniej lub bardziej wydolne. Czasami komputer jest jeden, a dzieci w domu dwójka, trójka, czwórka, a do tego są jeszcze rodzice, więc trzeba podzielić się nim z wszystkimi domownikami (5).*

Jak wynika z prezentowanych powyżej opinii nauczycieli, wszyscy oni dostrzegają i trafnie wskazują powszechnie obserwowane zagrożenia wynikające z konieczności edukacji zdalnej. Warto podkreślić, że w swoich opiniach nie ograniczają się tylko do kwestii związanych z samym uczeniem/uczeniem się, ale postrzegają zagadnienie w sposób całościowy – nie tylko ucznia traktując holistycznie, ale również uwzględniają cały system rodzinny, do którego ich uczeń należy. Można z tego faktu wnioskować zarówno o ich wysokim poziomie kompetencji, ale też o podmiotowym traktowaniu ucznia oraz dużej pedagogicznej perspektywie postrzegania jego sytuacji.

B. Korzyści wynikające z edukacji zdalnej, jakie dostrzegają nauczyciele

Jak wspomniano wcześniej, ankietowani nauczyciele zostali poproszeni również o wyrażenie opinii na temat ewentualnych korzyści, jakie mogą wynikać

z edukacji w trybie zdalnym. Niektórzy z respondentów w zasadzie ich nie dostrzegają, mówiąc:

- *Żadnych korzyści nie widzę, może bezpieczeństwo rodzin uczniów, mniejszy kontakt z wirusem (6);*
- *Prócz tego, że nauczyciele podnieśli swoje cyfrowe kompetencje – żadnych (1);*
- *Nie widzę wiele korzyści (2).*

Ci z respondentów, którzy potrafili dostrzec jakieś pozytywne aspekty wynikające z edukacji w trybie zdalnym, najczęściej zwracali uwagę na korzyści płynące dla uczniów, ale również zauważali to, że mogą one dotyczyć ich samych. Wypowiadali się następująco:

1) o korzyściach dla uczniów:

- *Pozytywne jest to, że dzieci przebywają z rodzicami i mogą liczyć na ich wsparcie. Mają mniej zajęć dodatkowych, są mniej obciążone pracą (3);*
- *Uczniowie uczą się komunikacji poza Facebookiem (9);*
- *To możliwość uczenia się organizacji czasu pracy poza miejscem pracy, co jest ważne dla młodzieży (7);*
- *Wzrasta samodzielność uczniów w procesie uczenia się. Uczniowie zaczynają traktować naukę odpowiedzialnie, bez tego zdalne nauczanie nie ma sensu (8);*
- *Dzieci, które były w szkole prześladowane, narażone na szykany, nie doświadczają teraz takich sytuacji (8).*

2) o korzyściach dla samych nauczycieli:

- *Wymuszenie (motywacja zewnętrzna) nabywania nowych umiejętności: zdecydowanie spora grupa nauczycieli różnych przedmiotów i etapów edukacyjnych MUSIAŁA nauczyć się korzystać z multimediiów i zasobów internetowych, stosować metody pracy zdalnej (7);*
- *Oszczędność czasu, nie trzeba dojeżdżać do szkoły, można odbywać zajęcia z miejsca zamieszkania (8);*
- *Nauczyciele zauważyli, że można prowadzić nauczanie hybrydowe, np. jeśli uczeń jest na zwolnieniu, można by umożliwić mu uczestnictwo na zajęciach, przekazując obraz i głos z klasy (kamera) (9);*
- *Bardzo często środowisko nauczycielskie wzajemnie dzieli się cennymi radami. Pojawiły się webinary i materiały udostępniane przez wydawnictwa (8);*
- *Zaangażowanie rodziców w proces edukacji – w końcu zobaczyli, ile wymaga prowadzenie dziecka przez edukację (8);*
- *Wychowawcy mogą teraz spokojnie porozmawiać w sposób, w jaki nie było łatwo wcześniej w codziennym zamieszaniu (9).*

Trzeba podkreślić, że i tym razem znaleźli się wśród respondentów nauczyciele, którzy samoistnie zwracali uwagę na korzyści, jakie dostrzegają w zakresie pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (choć w zadawanym pytaniu nie dookreślono tej grupy uczniów). Nauczyciele ci wskazywali, że:

- *Nauczyciel może udzielać rodzicom wskazówek do pracy w domu, czego zwykle nie ma okazji czynić (6);*

- *Nauczyciele wspomagający udzielający wsparcia uczniom niepełnosprawnym w formie stacjonarnej, uważają, że zdalna forma zajęć stwarza im okazję do osiągnięcia lepszych wyników w pracy (2);*
- *Spotkałam się jednak z pozytywnymi opiniami dotyczącymi sytuacji nauki online. Nauczyciel logopeda może przekazywać uwagi np. dotyczące ustawienia języka jednocześnie dziecku, jak i towarzyszącemu mu (w klasach pierwszych) rodzicowi, z którym na zajęciach w szkole nie ma bezpośredniego kontaktu (2);*
- *To dobre rozwiązanie szczególnie dla osób niepełnosprawnych, na wózkach (9);*
- *Mam możliwość zaproszenia ucznia na rozmowę indywidualną, wtedy często uczniowie otwierają się przed nauczycielem, czego nie było w klasie. Mówią o swoich problemach (8).*

C. Opinie dotyczące największych trudności w edukacji zdalnej

Praca nauczyciela wymaga od niego pokonywania różnego rodzaju trudności, ujawniających się w zwyczajnych znanych dotąd wszystkim warunkach. Łatwo sobie wyobrazić, że w kryzysie dotychczasowe trudności mogą zostać spotęgowane z powodu niedostatecznych zasobów niezbędnych do zdalnego realizowania obowiązków wobec uczniów. Tym bardziej, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że nauczyciel przecież również funkcjonuje w stanie napięcia emocjonalnego powodowanego między innymi poczuciem braku bezpieczeństwa wynikającego z realnego zagrożenia pandemicznego. Co prawda edukacja zdalna znacznie zmniejsza, jak dowodzą eksperci, ryzyko transmisji zakażenia, to jednak nie likwiduje go całkowicie. A ponadto nauczyciel niepokoi się nie tylko o siebie i swoich bliskich, ale także o swoich uczniów i ich rodziny. Jakkolwiek więc edukacja zdalna stanowi pożądaną formę ograniczenia zasięgu pandemii, to jednak nie jest to rozwiązanie bezproblemowe i może stać się sama w sobie źródłem trudności, jakie muszą pokonać wszyscy jej bezpośredni i pośredni uczestnicy. O percepcję tych trudności zapytano badanych nauczycieli. Okazało się, że dostrzegają oni sporo problemów, jakie muszą pokonać w aktualnej rzeczywistości i oni sami, ale też ich uczniowie oraz rodzice (rodziny) ich uczniów. Opinie respondentów dotyczące trudności wynikających z edukacji zdalnej, z jakimi muszą się zmierzyć nauczyciele, uczniowie i rodzice, są następujące:

1. Trudności najczęściej napotymane przez nauczycieli dotyczą między innymi braku ich odpowiedniego przygotowania do realizacji wymogów edukacji zdalnej, a także odczuwany przez nich brak wsparcia ze strony władz oświatowych i organów samorządowych. Badani podkreślali, że:

- *Nauczyciele zostali rzucony na głęboką wodę w kwestiach technologii i techniki (7);*

- *Brak przygotowania do prowadzenia lekcji online, nieumiejętność korzystania z narzędzi nauczania online (2); brak szkoleń z Teams, brak znajomości wszystkich możliwości platformy (5);*
- *Nie są przygotowani ani programowo, informatycznie, ani sprzętowo w wielu wypadkach. Średnia wieku nauczycieli nie pozwala u nas na biegłe operowanie pracą na platformie Ms Teams (6);*
- *Bardzo często na początku pandemii nauczyciele samodzielnie musieli radzić sobie z aplikacjami do zdalnej nauki. Nie było wcześniej takich szkoleń. Wiedza była niewielka (8);*
- *Konieczność samodzielnego wyszukiwania i opanowywania nowych narzędzi, doszkalania się, przygotowania materiałów nowego typu oraz brak systemowego wsparcia (9);*
- *Braki sprzętowe oraz słabe łącza internetowe (2), (3), (4), (5);*
- *Nieprzygotowana platforma/baza (np. e-podręczniki), która wspierałaby nauczycieli (2).*

W opiniach wyrażanych przez nauczycieli wybrzmiewają również trudności związane z realizacją nauczania, w tym także postawą uczniów i nastawieniem rodziców, na co wskazują następujące przykładowe wypowiedzi:

- *Nauczyciele zmuszeni są do wielokrotnego powtarzania tych samych informacji, tłumaczenia tych samych treści. Praca online nie jest pracą z całą klasą, jest pracą z każdym zainteresowanym oddzielnie (1);*
- *Nauczyciele nie mają pełnych możliwości weryfikacji przyswojonego materiału (2);*
- *Trudność w sprawdzaniu prac i przeprowadzaniu sprawdzianów – uczniowie mogą ściągać i oszukiwać, np. że nie mają dźwięku (3);*
- *Niesamodzielność uczniów (podpowiedzi rodziny) oraz mała aktywność uczniów starszych klas (5);*
- *W trakcie lekcji uczniowie mogą zajmować się czymś innym, np. wykorzystują różne komunikatory (9);*
- *Nauczyciel nie może zweryfikować, ile jest wkładu ze strony ucznia, a ile pracy wykonał rodzic (8);*
- *Brak współpracy ze strony rodziców (4);*
- *Nauczyciele negatywnie oceniani są przez niektórych rodziców (dostają pieniądze, siedzą w domach, a to rodzice muszą uczyć swoje dzieci) (9).*

2. Według nauczycieli trudności najczęściej napotykanymi przez uczniów związane z edukacją zdalną, dotyczą między innymi braku odpowiednich umiejętności technicznych oraz niedostatecznych warunków w zakresie bazy sprzętowej. Jednak, co szczególnie ważne, nauczyciele wskazywali również problemy związane z samą realizacją obowiązku szkolnego w trybie zdalnym (uczeniem się), a także takie, które są powodowane konsekwencjami ich funkcjonowania w sytuacji kryzysu, gdyż, na co zwrócono uwagę już wcześniej, dzieci i młodzież również bardzo dotkliwie odczuwają konsekwencje kryzysu. Nauczyciele wy-

mieniali między innymi następujące trudności uczniów w zakresie posiadanych przez nich umiejętności technicznych oraz niedostatków w zakresie sprzętowym:

- *Nie potrafią w dostatecznym stopniu posługiwać się komputerem, szczególnie ci młodsi uczniowie; nie potrafią zapisywać zadań i wysyłać maili (4);*
- *Wielu uczniów ma słabe umiejętności w obsłudze komputera/classroom (2);*
- *Nie mają komputerów lub dostępu do internetu (4); duże są braki sprzętowe, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych; słaby sygnał sieci (2), (3), (5).*

Wypowiadając się na temat trudności uczniów w zakresie uczenia się w trybie zdalnym, nauczyciele wskazywali między innymi na:

- *Brak umiejętności samodzielnego uczenia się i nieprzystosowanie do pracy zdalnej – zwłaszcza u młodszych uczniów (7);*
- *Młodsi uczniowie nie radzą sobie w obsłudze platformy bez pomocy rodziców, którzy w czasie lekcji są w pracy (6);*
- *Uczniowie mają kłopoty z koncentracją (1) i „duże rozpraszacze” uwagi (5);*
- *Trudności w samoorganizacji (7).*

Warto podkreślić również, że nauczyciele dostrzegają wiele innych kwestii, które wynikają bezpośrednio z faktu izolacji dzieci i młodzieży od rówieśników, a także – zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów – od nauczycieli. Wskazują między innymi na:

- *Trudności emocjonalne z powodu izolacji (4);*
- *Brak bezpośredniego kontaktu z wychowawcą, ulubionym nauczycielem (7);*
- *Tęsknią za przyjaciółmi, spotkaniami, zajęciami dodatkowymi (6);*
- *Stany niedostatecznej aktywności, doświadczanie stresu, apatii powodują, że dzieci mają depresje dziecięce (6).*

3. Według nauczycieli trudności najczęściej napotymane przez rodziców uczniów w systemie edukacji zdalnej są związane nie tylko z niedostatkiem umiejętności informatycznych rodziców czy też brakami sprzętowymi, ale dotyczą przede wszystkim organizacji warunków nauki dziecka w domu oraz udzielania mu pomocy i wsparcia. Nauczyciele najczęściej wskazują w tym zakresie między innymi na następujące trudności:

- *Opieka nad uczniem młodszym. Przejęcie roli nauczyciela – tłumaczenie i nadzór nad pracą ucznia (1);*
- *Przejęcie funkcji nauczyciela – w tłumaczeniu materiału, kontrolowaniu wykonania zadań (2);*
- *Młodszym dzieciom trzeba pomóc w zorganizowaniu pracy, dopilnować, kontrolować (3);*
- *Jeśli jest kilkoro dzieci w domu, konieczność zapewnienia każdemu warunków do nauki w domu, jednocześnie zdalna praca rodzica (5);*
- *Nie mają czasu, aby pomóc dzieciom w trakcie zdalnego nauczania, ponieważ wykonują zdalną pracę lub mają inne zajęcia, jak praca czy opieka nad młodszymi dziećmi (7).*

D. Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w trybie edukacji zdalnej w opiniach nauczycieli

Niestety, nie wszystkie zadania możliwe są do realizacji w trybie zdalnym, a część przynajmniej mocno się ogranicza. Jeśli jednak chodzi o udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to według ankietowanych nauczycieli są one przynajmniej częściowo realizowane. Badani wyrażali się w tej kwestii następująco:

- *Zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej odbywają się online, jeśli to możliwe, np. korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne. Terapeuci starają się realizować zadania. Uczniowie klas młodszych, którzy objęci są zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi otrzymali również pakiety z kartami pracy i innymi materiałami w formie papierowej (2);*
- *Dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych przygotowuję ćwiczenia różnego typu i razem rozwiązujemy je na platformie (4);*
- *Odbywają się zajęcia z pomocy psychologiczno-pedagogicznej (na przykład dydaktyczne, korekcyjno-kompensacyjne, rewalidacyjne itp.) z wykorzystaniem platformy MsTeams. Niektóre zajęcia indywidualne odbywają się w szkole (5).*

Nauczyciele podkreślając, że nie wszystko można zrealizować zdalnie, stwierdzali również, że:

- *Nie każdą pomoc psychologiczno-pedagogiczną można realizować zdalnie. Część wymagań jest po prostu pomijana. Nic nie zastąpi dziecku ze specjalnymi potrzebami prawdziwego terapeuty, spotkań, zajęć z PPP, nawet najlepiej zorganizowana praca zdalna (6);*
- *Zajęcia grupowe prowadzone są na MsTeams, a zajęcia indywidualne prowadzone na terenie szkoły lub też na platformie, to jest decyzja rodziców (9);*
- *Zadania są realizowane poprzez dyżury pedagogów, psychologa – kontakt telefoniczny, emailowy, na platformie MsTeams (8);*
- *Odbywają się porady, konsultacje, rozmowy dla uczniów i rodziców, zamieszczanie informacji na stronie internetowej szkoły i w e-dzienniku (9);*
- *Niektóre zajęcia są zawieszane na czas nauki zdalnej, np. zajęcia terapii SI wymagałyby dezynfekcji sprzętów i sali po każdym dziecku, prania części sprzętów (8).*

Jak wynika z opinii nauczycieli, sytuacjach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zróżnicowana, a w szkołach podejmowane są różne decyzje, co z pewnością jest uzależnione wieloma czynnikami, związanymi zarówno z potencjałem dziecka, jak też z zasobami szkolnymi i rodzinnymi. Z pewnością jednak nauczyciele starają się realizować wszystko to, co jest w trybie zdalnym możliwe.

4. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania i prowadzone w niniejszym opracowaniu analizy, należy wyraźnie podkreślić, że w sytuacji, której przecież nikt nie wybierał, to jednak wszyscy muszą jej sprostać. I chociaż działanie w warunkach kryzysu powodowanego przeżywaną aktualnie przez cały niemal świat pandemią jest bardzo trudne, to jednak nauczyciele i ich uczniowie, w tym również uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także rodzice tych uczniów, dzień po dniu zasiadają przed monitorami komputerów, laptopów, sięgają do swoich tabletów i telefonów komórkowych i realizują swoje codzienne zadania edukacyjne, opiekuńcze i wychowawcze – w trybie zdalnym, i tak będzie dopóty, dopóki jest to konieczne. Rodzą się również inne pytania, także o to, co można naprawdę zrobić, aby edukacja zdalna była rzeczywiście efektywna, a także o to, jak zmieni się jej oblicze, gdy już pandemia ustanie. Badani nauczyciele mają również i w tym zakresie swoje przemyślenia i opinie, których jednak z uwagi na ograniczone ramy opracowania nie sposób tutaj omówić. Jednak warto je poznać, aby móc optymalizować nasze życie, pomimo kryzysu.

Bibliografia

- Bilicki T., *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19* (w:) *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.
- Dobre i słabe strony zdalnej nauki*, Raport z badania ankietowego na temat zdalnej edukacji przeprowadzonego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na terenie miasta Konina, 2020, Opracowanie: Zespół Szkoła Naszych Marzeń, Konin, źródło: http://www.konin.pl/files/dokumenty/szkola_naszych_marzen/zdalna_edukacja_wyniki_raport.pdf, [dostęp: 10.10.2020].
- Kapler L.A., *Radzenie sobie z kryzysami życiowymi*, „Terapia, Uzależnienia i Współzależnienia” 2003, nr 1.
- PAP, *WHO ogłasza pandemię COVID-19*, „Puls Medycyny” 2020, nr 15; źródło: <https://pulsmedycyny.pl/who-grozba-pandemii-koronawirusa-jest-realna-984550>, [dostęp: 10.09.2020].
- Poleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* (w:) *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.
- Pyżalski J., *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* (w:) *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.
- Pyżalski J. (red.) *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.
- Reber A.S., *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Witkowski J., *Organizacja zdalnego nauczania* (w:) *Edukacja w czasach pandemii wirusa. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.

Dr Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski

KOHABITACJA WE WSPÓŁCZESNYM SPOŁECZEŃSTWIE POLSKIM – WYBÓR CZY KONIECZNOŚĆ? ANALIZA SOCJOLOGICZNA

COHABITATION IN CONTEMPORARY POLISH SOCIETY – CHOICE OR NECESSITY? SOCIAL ANALYSIS

Streszczenie

Powszechnie m.in. w socjologii, a także w mediach mówi się o intensyfikacji zjawiska kohabitacji w Polsce. Za jego wykładnik uznaje się urodzenia pozamałżeńskie, a za konkretny wskaźnik należy traktować odsetek związków partnerskich w ogólnej liczbie urodzin (Narodowy Spis Powszechny). W literaturze przedmiotu mówi się w związku z tym o zróżnicowanych uwarunkowaniach owego zjawiska m.in. społeczno-kulturowych, ekonomicznych, indywidualnych (choćby osobowościowych). Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest próba udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy życie w kohabitacji obecnie w III RP jest wynikiem wolnego wyboru jednostki w zindywidualizowanym, jak nigdy dotąd społeczeństwie, czy też jest koniecznością – stanowi efekt uwarunkowań ekonomicznych, w jakich przyszło jej żyć, z racji tego, iż nie zawsze może być ona kreatorem swojej sytuacji majątkowej, a zdeterminowana jest w tym obszarze wymogami gospodarki wolnorynkowej, stawianymi przez państwo, jako organizację społeczeństwa globalnego?

Słowa kluczowe: kohabitacja; kohabitacja aheteroseksualna; małżeństwo; rodzina; zmiany społeczno-kulturowe; uwarunkowania ekonomiczne.

Abstract

Intensification of cohabitation phenomenon in Poland is commonly discussed i.a. in sociology and media. The exponent of cohabitation is considered to be births outside of wedlock, and the specific indicator should be the percentage of civil unions in the total number of births (National Census). Therefore, the literature on the subject talks about various conditions of this phenomenon, e.g. socio-cultural, economic, individual (even personal). The main goal of this article is an attempt to answer the question: is living in cohabitation nowadays in the Third Polish Republic the result of free choice of an individual in an individualized, like never before society, or is it a necessity – the result of the economic conditions in which he/she lives, due to the fact that she may not always be the creator of her financial situation, and is determined in this area by the requirements of a free market economy, set by the state as an organization of global society?

Keywords: cohabitation, aheterosexual cohabitation, marriage, family, socio-cultural transformations, economic conditions.

Wprowadzenie

Nie ulega wątpliwości, że rodzina:

- stanowi na przestrzeni lat istotną, a w ostatnim okresie nawet priorytetową wartość w preferencjach Polaków, na co wskazują wyraźnie rezultaty badań opinii społecznej CBOS w tej sferze;
- odbija, o czym powszechnie mówi się w socjologii, zmiany społeczne (a obecnie wskazuje się ponadto, że jest również ich kreatorem), w konsekwencji czego dochodzi do zróżnicowanych jej przekształceń¹.

Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu uczyniono zjawisko kohabitacji, stanowiącej, o czym powszechnie mówi się, zarówno w literaturze przedmiotu, jak też w mediach, alternatywną formę życia małżeńsko-rodzinnego. Wskazanie, iż stanowi ona z perspektywy intensyfikacji owego zjawiska symptom deprecjacji rodziny w tradycyjnym jej rozumieniu – jako małżeństwa kobiety i mężczyzny z dzieckiem/ćmi, której to wzór kulturowy w Polsce znajduje odzwierciedlenie w ustawodawstwie (art. 18 konstytucji i kodeks rodzinny i opiekuńczy) oraz postawienie tezy, że nie zawsze życie w kohabitacji stanowi konsekwencję liberalizacji stosunków społecznych przejawiającej się we wzroście podmiotowości jednostki i tym samym – w postępującym procesie indywidualizacji, a więc nie zawsze jest wynikiem subiektywnego wyboru partnerów. Należałoby je również traktować jako konsekwencję istniejących w III RP warunków społeczno-gospodarczych. Ponadto, skoro coraz więcej osób podejmuje decyzję o takiej formie życia rodzinnego, to za nieco kontrowersyjne, z perspektywy państwa jako organizacji społeczeństwa można by przyjąć wycinkowe regulacje owego obszaru życia społecznego, co w konsekwencji powoduje, że konkretne sytuacje życiowe stają się dla nich uciążliwe czy też nawet zyskują status „sytuacji trudnych”: z perspektywy rozwiązań prawnych. Za klasyczny tego przykład może posłużyć wieloletni związek celebrytki Kory Jackowskiej i Kamila Sipowicza, którzy, jak donosiły media i oni sami, zdecydowali się po wielu latach na małżeństwo w okresie choroby piosenkarki, a status prawny ich związku „bywał niekiedy źródłem komplikacji w życiu codziennym”.

¹ R. Boguszewski, *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie*, Komunikat z badań BS/33/2013, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2013, s. 1–2; R. Boguszewski, *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie*. Komunikat z badań 22/2019, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2019, s. 1–2; https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_022_19.PDF; K. Slany, *Alternatywne formy życia – małżeńsko rodzinne w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2002; Z. Tyszcza, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002; F. Adamski, *Rodzina wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002; A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Rodzina jako wartość w społeczeństwie polskim – o symptomach deprecjacji małżeństwa jako tradycyjnej formy życia rodzinnego – wybrane aspekty socjologiczno-prawne

O znaczeniu rodziny we współczesnym społeczeństwie polskim wzmiankuje się permanentnie w raportach CBOS kolejno z lat 2008, 2013, 2019. Wyniki w tym przedmiocie stanowią procentowy rozkład odpowiedzi ankietowanych na pytanie: *Ludzie kierują się różnymi wartościami w życiu. Z podanej listy proszę wskazać nie więcej niż pięć wartości, które uznaje Pan (-i) za najważniejsze w swoim życiu?* Wskazują one, że niezmiennie rodzina odgrywa pierwszoplanowe znaczenie w życiu Polaków, ponieważ na „szczęście rodzinne” jako cenniejszą wartość w pierwszej kolejności wskazało w roku 2008 i 2013 odpowiednio 78 proc. ankietowanych, a w roku 2019 – 80 proc. respondentów. W drugiej kolejności uznawali oni za cenne „zachowanie dobrego zdrowia” – odpowiednio 58 proc., 59 proc., 55 proc.; w trzeciej zaś „spokój” – odpowiednio 46 proc., 44 proc., 48 proc.²

Należy jednakże zaznaczyć, że zaprezentowane rezultaty opierają się na deklaracjach – wyrażaniu opinii – a nie na faktycznym *status quo*, co jest jednym z mankamentów badań sondażowych. Jako przykład można by przytoczyć deklaracje Polaków odnośnie do ich zaangażowania w religię katolicką, co nie przekłada się na realia, niektórzy bowiem socjologowie wskazują na zjawisko tzw. katolicyzmu selektywnego³.

Za bardziej wymierny wykładnik znaczenia rodziny w systemie wartości jednostek funkcjonujących w społeczeństwie, tak z merytorycznego, jak i metodologicznego punktu widzenia, należałoby uznać wskaźnik zawierania małżeństw, tj. nawiązania stosunku prawnego małżeństwa / przyjęcia sakramentu małżeństwa w kościele katolickim (tzw. ślub konkordatowy) – instytucji stanowiącej fundament rodziny na gruncie prawa, a także powszechnie uznanej w tym kontekście w mentalności społecznej. A ponadto wskaźnik rozwodów skutkujących rozbięciem rodziny (przesłanki – trwałe, tj. nieodwracalny rozkład pożycia i zupełny – obejmujący sferę duchową, fizyczną i ekonomiczną) czy też separacji – dowodzącej niewątpliwie o jej destabilizacji czy też stanowiącej symptom jej rozpadu (przesłanka – zupełny rozkład pożycia)⁴. Zasadne jest tu przytoczenie definicji małżeństwa prezentowanej przez klasyka prawa Jana Winiarza, trafnie odzwierciedlającą istotę owej instytucji – jest to „trwały stosunek prawny łączący zwykle dożywotnio mężczyznę i kobietę, którzy z zacho-

² Tamże.

³ U. Altermatt, *Katolicyzm a nowoczesny świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995; M. Woźniak, *Ile jest katolika w katoliku?*, 12 lutego 2012, https://www.onet.pl/?utm_source=pl.search.yahoo.com_viasg_wiadomosci&utm_medium=referral&utm_campaign=leo_automatic&srcc=ucs&id=69f4242b-1d9b-4ab9-abf6-ad8b4a68a0fd&sid=b177a2c9-166f-4113; A. Sporniak, *Kościół, seks, moralność*, <http://sporniak.blog.tygodnikpowszechny.pl/page/4/>.

⁴ Artykuły: art. 56 i 61. przypis 1 ustawy kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r., tekst ujednolicony – Dz.U. 2019, poz. 1461, <https://www.arslege.pl/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy/k2/>.

waniem konstytutywnych przesłanek przewidzianych w postanowieniach kodeksu rodzinnego i opiekuńczego dokonali czynności prawnej zawarcia małżeństwa i w jej następstwie stali się równouprawnionymi podmiotami kompleksu praw i obowiązków małżeńskich dla optymalnej realizacji funkcji społecznych założonej przez ich związek rodziny⁵.

Małżeństwo można więc interpretować, jako swoistą wspólnotę mężczyzny i kobiety, funkcjonującą na podstawie dobrowolnie zawartego kontraktu, którego treść znajduje odbicie w przepisach kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Warto zaznaczyć, iż z założenia ustawodawcy, przyjmującego wymóg osiągnięcia przez jednostkę kryterium wieku 18 lat, tj. tzw. pełnoletności (wyjątkowo szesnastolatka może je zawrzeć, za zgodą sądu, z tzw. przyczyn społecznych), jako swoistego wyznacznika poziomu dojrzałości socjopsychologicznej, legitymizującego osobę do pełnienia ról małżeńskich (i rodzicielskich) – kobieta i mężczyzna, niezależnie od sposobu formalizacji związku, zawierając małżeństwo, dokonują tego (używając nomenklatury prawniczej) z rozeznanie społecznych skutków podjętych przez siebie działań (za swoisty tego gwarant należy uznać – niektóre przesłanki unieważnienia małżeństwa wskazane przez ustawodawcę w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym). W domniemaniu należy przyjąć, iż nupturienicy, składając oświadczenie woli określonej treści w USC czy też składając przysięgę małżeńską określonej treści – tj. przyjmując sakrament małżeństwa w kościele – powinni być w pełni świadomi znaczenia owej instytucji, nie tylko w aspekcie subiektywnym, tj. własnej osoby, czy też nowo powstałej, jak pisze Maria Ziemska (określając małżeństwo) „diady dwojga osób”⁶, ale również w szerszym kontekście. Nawiązanie stosunku prawnego małżeństwa powoduje bowiem dalekosiężne skutki społeczne i prawne (np. zainicjowanie rodziny, powinowactwo, dziedziczenie), zintensyfikowane z chwilą pojawienia się dziecka/ci. Powinno być ono wynikiem odpowiedzialnej, rozważnej, właściwie umotywowanej i dobrowolnej decyzji, co stanowi, jak stwierdza Stanisława Steuden wyznacznik dojrzałości uczuciowej i społecznej małżonków⁷.

Przejawy owej niedojrzałości, jak stwierdza powyższa autorka, to np.: egocentryzm, nieodróżnowanie emocjonalne, zabawowy stosunek do życia, nadmierna emocjonalna lub materialna zależność od rodziców⁸.

Jednakże warto zaznaczyć, że powyżej przyjęte założenie, stanowiące uzasadnione domniemanie prawne nie koreluje czy też nie zawsze koreluje z realiami życia społecznego, ponieważ nie jest powszechne, by osoby zawierające małżeństwo mia-

⁵ Cyt. za: J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo C.H.BECK, Warszawa 1999, s. 4.

⁶ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 53.

⁷ S. Steuden, *Psychologiczne aspekty powodzenia i niepowodzenia w małżeństwie*, „Symposium” 2000, 4/2(7), s. 51. Wydawca: Wyższe Seminarium Misyjne Księży Sercanów, Warszawa 2000, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Symposium/Symposium-r2000-t4-n2\(7\)/Symposium-r2000-t4-n2\(7\)-s49-70.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Symposium/Symposium-r2000-t4-n2(7)/Symposium-r2000-t4-n2(7)-s49-70/Symposium-r2000-t4-n2(7)-s49-70.pdf).

⁸ Tamże.

ły i rozpatrywały dylematy co do jego istoty w sferze prawa i społeczno-prawnych skutków (chyba, że są prawnikami bądź mają już za sobą owe doświadczenie/a życiowe), pomijając jedynie to, że zainicjowały tworzenie legalnego, uznanego przez państwo, fundamentu rodziny, gdyż podstawowe znaczenie racjonalizujące zaistnienie – owego faktu prawnego – mają tu przyjęte przez mężczyznę i kobietę kryteria wyboru małżonka i motywy nawiązania owego stosunku prawnego⁹. Rzutuje to, obok wzmiankowanej powyżej dojrzałości m.in. na jakość związku, a w dalszej konsekwencji na jego znaczenie w ich życiu oraz trwałość.

Z kolei najczęstsze motywy zawierania małżeństw, stanowiące niejako o jego istocie w mentalności społecznej, to: miłość, chęć posiadania własnej rodziny – pragnienie posiadania potomstwa, zagwarantowanie poczucia bezpieczeństwa, możliwość osiągnięcia satysfakcji emocjonalnej¹⁰. W literaturze przedmiotu wskazuje się w związku z tym, że na przestrzeni ostatnich lat, następuje wyraźne przekształcanie się małżeństwa ze związku o więziach rzeczowych w związek o charakterze więzi emocjonalnych¹¹.

Na wstępie niniejszego artykułu, postawiono tezę, iż wyniki badań ogólnopolskich dotyczących rodziny w systemie wartości Polaków nie przekładają się w pełni na realia. Konieczne jest bowiem odróżnienie znaczenia/istoty pojęć „szczęście rodzinne” „rodzina”, a tym samym, przyjęcie za wymierny wykładnik, na ile jest ona ceniona – statystyk, co do zawierania małżeństw – jako fundamentu życia rodzinnego (jak dotychczas) w Polsce, rozwodów i separacji, dowodzących bynajmniej nie tylko o dezinstytucjonalizacji rodziny.

Obrazują ów stan rzeczy poniższe tabele i wykresy.

Jeśli chodzi o zainicjowanie powstania rodziny, a warunkiem tego jest nawiązanie stosunku prawnego małżeństwa, to można mówić o tendencji spadkowej w tym zakresie w Polsce na przestrzeni lat, gdyż „boom” w tej sferze miał miejsce w roku 1980, przy czym do tego okresu wyraźnie obserwuje się wzrost liczby zawieranych małżeństw, a w 1990 r. wskaźnik ów wynosił 255,4 tys., w 2015 – tylko 188,8 tys., w kolejnych zaś utrzymywał się na zbliżonym do niego poziomie.

Optymalnie odzwierciedla to tabela nr 1 i wykres nr 1, ilustrujące statystyki w tym zakresie na przestrzeni lat¹².

⁹ M. Kaźmierczak, *Oblicza empatii w relacjach małżeńskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 80–82; B. Jankowiak, *Problematyka jakości i trwałości relacji partnerskich w teorii i badaniach*, „Przegląd Terapeutyczny” 2007, nr 3, s. 1–25, <http://www.ptt-terapia.pl/wpcontent/uploads/2011/06/Jankowiak.pdf>.

¹⁰ A. Kwak, *Kierunki przemian rodziny-alternatywy dla małżeństwa*, *Rodzina w Czasach Szybkich Przemian*, Roczniki Socjologii Rodziny XIII, UAM, Poznań 2001, s. 19–27, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4382/1/02_Anna_Kwak_Kierunki_przemian_rodziny_alternatywy_19-27.pdf

¹¹ Tamże, s. 23.

¹² Raport GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin*, *Analizy Statystyczne GUS*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2019, s. 64, [sytuacja_demograficzna_polski_do_2018_roku_tworzenie_i_rozpad_rodzin%20\(2\).pdf](https://stat.gov.pl/pliki/sytuacja_demograficzna_polski_do_2018_roku_tworzenie_i_rozpad_rodzin%20(2).pdf).

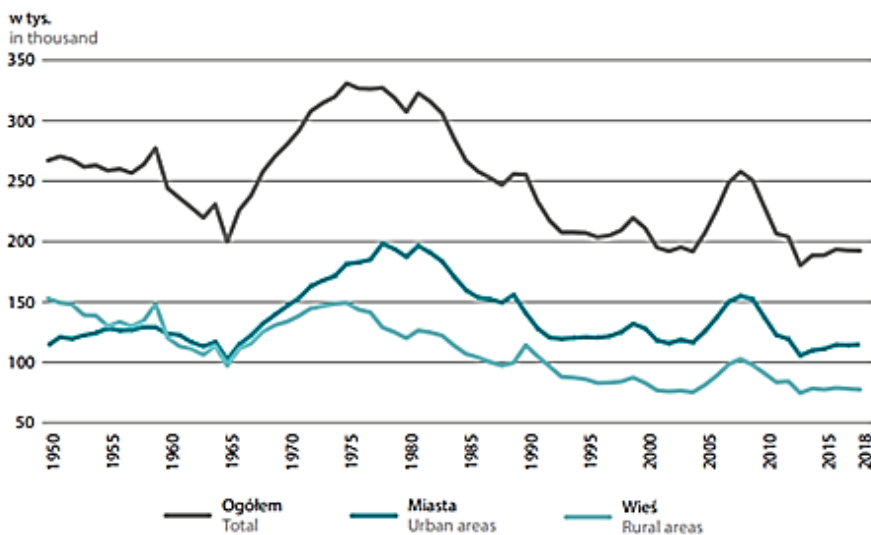
Tabela nr 1

Liczba zawartych małżeństw i współczynniki małżeństw

Wyszczególnienie Specification	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2015	2017	2018
Małżeństwa (w tys.) Marriages (in thousands)										
Ogółem Total	267,1	244,2	280,3	307,4	255,4	211,2	228,3	188,8	192,6	192,4
Miasta Urban areas	114,2	123,7	146,7	187,3	141,0	128,2	137,2	111,2	114,3	114,8
Wieś Rural areas	152,9	120,5	133,6	120,1	114,4	83,0	91,1	77,6	78,2	77,6
Współczynniki – małżeństwa na 1000 ludności Rates – marriages per 1000 population										
Ogółem Total	10,8	8,2	8,5	8,6	6,7	5,5	5,9	4,9	5,0	5,0
Miasta Urban areas	12,6	8,8	8,7	9,0	6,0	5,4	5,9	4,8	4,9	5,0
Wieś Rural areas	9,7	7,7	8,4	8,1	7,9	5,7	6,0	5,1	5,1	5,1

Źródło: Raport GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin w Polsce*, s. 64.

Liczba nowo zawartych małżeństw w latach 1950–2018



Wykres nr 1

Źródło: Raport GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin w Polsce*, s. 65¹³.

¹³ Tamże, s. 65.

Z kolei, jeśli chodzi o rozwody, to jak wskazuje zestawienie rezultatów w tabeli nr 2 – do końca lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia można mówić o względnie niskiej skali owego zjawiska, gdyż w roku 1950 orzeczono ustanie 11 tys. małżeństw, a w 1960 liczba prawomocnych postanowień sądu w tym przedmiocie wynosiła 14,8 tys. Natomiast od lat sześćdziesiątych XX w. zaobserwować można wyraźną tendencję wzrostową w owej sferze: w 1970 r. rozwiodło się 34,6 tys. par małżeńskich przy czym pewien stan constans w tym obszarze dotyczy lat – 1980 r., 1990, 2000 (około 40 tys.). Drastyczny przełom rozpadu rodzin na przestrzeni lat miał miejsce w 2010 r. – rozwód dotyczył aż 61,3 tys. owych związków i w 2018 liczba ta była doń zbliżona 62,8 tys.

Tabela nr 2

Rozwody (w tys.)

Wyszczególnienie Specification	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2018
Ogółem* Total*	11,0	14,8	34,6	40,3	42,4	42,8	61,3	62,8
Miasta Urban areas	8,6	12,4	29,6	33,9	34,3	36,0	47,4	45,2
Wieś Rural areas	2,4	2,4	4,9	5,9	7,3	6,7	13,4	16,6

a Do 1998r. w podziale terytorialnym nie uwzględniano rozwodów z powództwa osób (jednej lub obojga) zamieszkałych za granicą. Począwszy od 1999r. nie uwzględnia się tylko przypadków, gdy oboje małżonkowie zamieszkiwali za granicą.

Źródło: Raport GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin w Polsce*, s. 89.

Nie bez znaczenia z perspektywy powyższych rozważań należy uznać to, że przykładowo:

- w 1990 r. niemal co czwarty rozwód, tj. 25 proc. ogólnej liczby dotyczył małżonków ze stosunkowo krótkim stażem, a do 4 lat, w 2000 r. wskaźnik ów wynosił 18 proc., obejmując tym samym blisko co piąte z ogółu owych małżeństw¹⁴;
- związki oparte na tradycyjnej formie życia rodzinnego z dzieckiem/ćmi stanowiły zdecydowaną większość, z perspektywy odsetka ogółu rozwiedzionych małżeństw, np. w roku 1990 – wynosił on 69 proc., 2000 – 65 proc., 2010 – 59 proc. 2018 – 58 proc.¹⁵

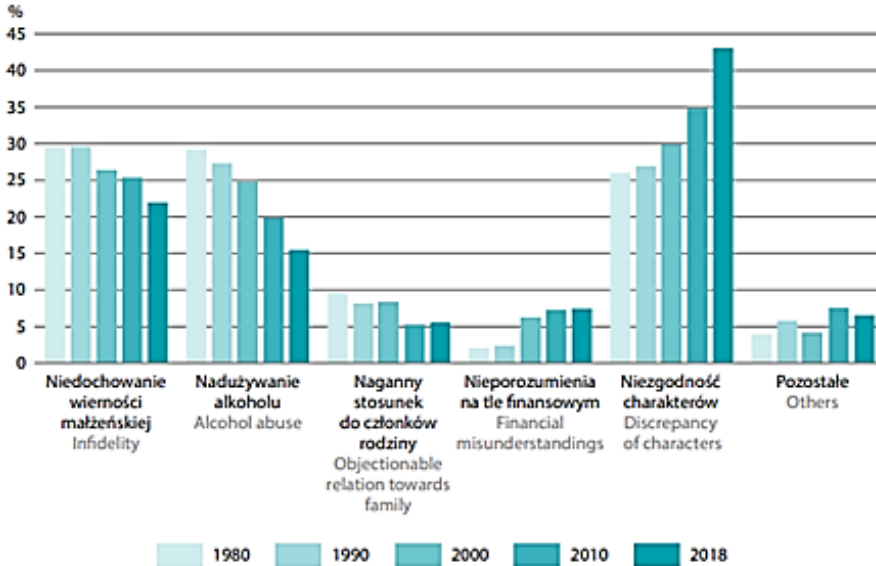
Natomiast szczegółowe wyniki, co do przyczyn – zawiera wykres nr 2. Warto ponadto podkreślić, iż zdecydowanie częściej rozwodzą się mieszkańcy miast aniżeli wsi i tendencja ta jest constans z perspektywy poszczególnych lat, jakich dotyczyła statystyki.

¹⁴ Tamże, s. 98.

¹⁵ Tamże, s. 105.

Niezgodność charakterów stanowi od lat, jak wskazują statystyki, dominującą przesłankę rozwodową obok zdrady małżeńskiej i nadużywania alkoholu¹⁶. Można by owe przyczyny określić, jako „swoistą triadę w etiologii polskich rozwodów”.

Przyczyny rozkładu pożycia małżeńskiego



Wykres nr 2

Źródło: Raport GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin w Polsce*, s. 101.

Przytoczone zestawienie wskaźników procentowych dowodzi, że na znaczeniu dla ustania małżeństw na podstawie procesu rozwodowego powoli traci niewierność oraz nadużywanie alkoholu przez współmałżonka na rzecz różnicy charakterów lub osobowości.

Niezgodność charakterów jako priorytetową przyczynę rozwodów we współczesnym społeczeństwie polskim można by uznać za konsekwencję:

– z jednej strony indywidualizacji życia społecznego i konsumpcyjnego podejścia do drugiego człowieka, o czym wzmiankował Z. Bauman w *Cierpieniach ponowoczesności*, i tym samym, coraz częstszym traktowaniem rozwodu nie jako traumy, ale jako „prawa do godnego życia” (o czym niżej),

¹⁶ Tamże, s. 101.

– z drugiej zaś wzmiankowaną powyżej niedojrzałością partnerów w sferze realizacji ról małżeńskich/rodzicielskich.

Jeśli chodzi o ów indywidualizm, a więc własne ego i konsumeryzm, to w jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego podkreśla się, iż małżonkowie winni dołożyć wszelkich starań do kształtowania więzi: duchowej, fizycznej i ekonomicznej, a także, że ich pożycie winno opierać się na wzajemnym konsensusie z uwzględnieniem indywidualnych cech partnera, jego potrzeb, predyspozycji oraz możliwości itp.¹⁷

Z kolei za przejawy niedojrzałości do pełnienia wzmiankowanych powyżej ról można by przyjąć (co w jakimś stopniu wiąże się z indywidualizacją i konsumpcjonizmem życia społecznego):

- nieprzywiązywanie przez oboje lub jednego z partnerów należytej wagi, używając języka potocznego do „pielęgnacji związku”, tj. do kształtowania i utrzymywania więzi, o której pisał J. Winiarz (rozpatrując to w kategorii wzajemnego obligatio małżonków¹⁸).
- bądź, co się z tym wiąże, pasywności żony/męża lub ich obojga w zakresie podejmowania przez nich starań mających na celu zgodne pożycie.

Należałoby to racjonalizować realnym, a jak wskazują statystyki rozwodów, bardziej potencjalnym przypisaniem niejako partnera/partnerki do swojej osoby czy, używając profesjonalnego określenia, do „diady małżeńskiej”, którego legitymizację i usankcjonowanie stanowi sformalizowanie związku w USC lub w kościele katolickim (tzw. ślub konkordatowy), a więc na podstawie swoistego kontraktu w rozumieniu prawa cywilnego. Ponadto taki, a nie inny stan rzeczy może wynikać z braku umiejętności wzajemnego porozumiewania się małżonków. Przyczyn tego należałoby upatrywać w mediatyzacji kultury – przejawiającej się m.in. wysyłaniem krótkich komunikatów z emotikonami za pośrednictwem Internetu np. e-maili czy SMS-ów, doprowadzającej do obniżenia znaczenia kontaktów interpersonalnych na rzecz wirtualnych. Coraz częściej, zdaniem psychologów „mówimy”, lecz nie rozmawiamy – nie umiemy więc słuchać partnera interakcji¹⁹.

Orzeczenie separacji nie wywołuje w swych skutkach ustania małżeństwa, ale stanowi niejako formalnoprawny dowód jego destabilizacji. Małżonków nie dotyczy już obowiązek kształtowania więzi duchowej, fizycznej i ekonomicznej, a więc uwolnieni są oni od wspólnego pożycia, a także wierności. Pozostaje natomiast obowiązek współdziałania na rzecz dobra rodziny wówczas gdy, względy słuszności to nakazują²⁰. Z perspektywy realiów życia społecznego

¹⁷ Cyt. za: J. Gajda, dz. cyt., s. 62.

¹⁸ Tamże.

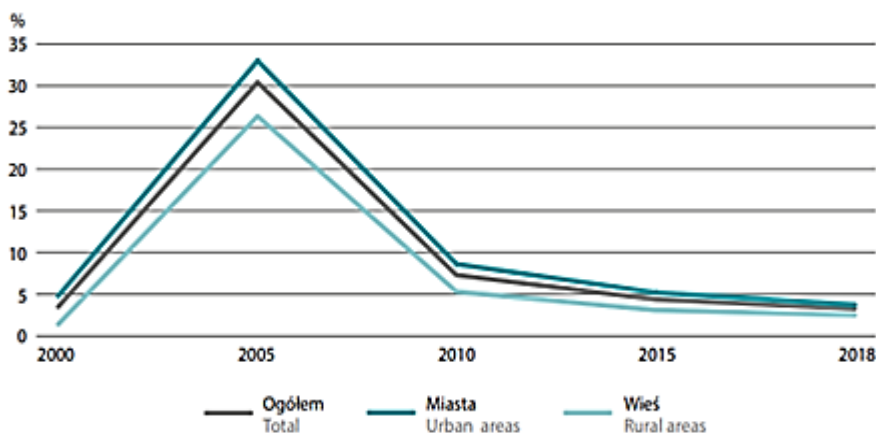
¹⁹ A. Górską, V. Huryn, *Mediacje w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Wydawnictwo C.H.BECK, Warszawa 2007; B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2008, s. 112–116.

²⁰ Art. 61 przypis 4 ustawy – kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r., tekst ujednolicony – Dz.U. 2019, poz. 1461, <https://www.arslege.pl/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy/k2/>.

wydaje się być ona niejednoznaczna, w kontekście faktycznego funkcjonowania jednostki – przede wszystkim w sferze życia rodzinnego – co do wyraźnych wyznaczników w tym zakresie. Ponadto wymaga ona konsensusu nie tylko w obszarze mediacji co do wzajemnych stosunków tak teraźniejszych, jak i przeszłych, a także jest nieco ryzykowna, bo uchyla się ją wyłącznie na zgodny wniosek małżonków²¹. Najprawdopodobniej dlatego też instytucja ta, nie jest tak popularna, jak pragmatyczny w swych skutkach – rozwód. Jednakże stanowić może ona dogodne rozwiązanie dla „niezdecydowanych”, ponieważ należy ją rozpatrywać jako: „rozwód dla katolików”, „fundament do naprawy jakości związku w drodze ugody i powrotu partnerów do pierwotnego statusu małżeńskiego”, „czy też stan małżeństwa optymalizujący uzyskanie w przyszłości rozwodu”²². Statystyki separacji na przestrzeni lat obrazuje wykres nr 3²³. Wskazują one, iż wzrost orzeczeń notuje się w okresie po jej wprowadzeniu do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, co interpretować należałoby w kategorii społecznej weryfikacji/ falsyfikacji owej instytucji, a obecnie w kategorii „zapotrzebowania społecznego” w zależności od wymogów konkretnej sytuacji.

Wykres nr 3

Natężenie separacji – współczynnik na 100 tys. ludności



Źródło: Raport GUS, *Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin w Polsce*, s. 109.

²¹ Art. 61 przypis 6 ustawy – kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r., tekst ujednolicony – Dz.U. 2019, poz. 1461, <https://www.arslege.pl/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy/k2/>.

²² Dział V Separacja ustawy – kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r., tekst ujednolicony – Dz.U. 2019, poz. 1461, <https://www.arslege.pl/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy/k2/>.

²³ M. Cierniak-Piotrowska, A. Franecka, J. Stańczak, K. Stelmach, A. Znajewska, dz. cyt., s. 104.

Kohabitacja jako jedna z alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego i jej społeczno-kulturowe uwarunkowania – wybór czy konieczność?

Jak wzmiankowano na wstępie niniejszego artykułu, rodzina odbija zmiany społeczne, a jednocześnie w jakimś stopniu jest ich kreatorem. Należy to przede wszystkim przypisać rozwojowi cywilizacji w szerokim rozumieniu tego słowa, co wiąże się z technologizacją życia społecznego, a to nie pozostaje bez znaczenia dla gospodarki, kultury, stosunków społecznych itp. Standardowym tego przykładem w literaturze przedmiotu jest teoria rozwoju społeczeństw Daniela Bella, wyróżniającego etapy preindustrialny, industrialny i postindustrialny, i odpowiadające im etapy życia rodzinnego²⁴. Zagadnienie to stanowiło przedmiot szczegółowej analizy klasyków polskiej socjologii Zbigniewa Tyszki czy Franciszka Adamskiego²⁵. Obecnie natomiast znawcy przedmiotu powołują się na teorię „trzeciej fali” Alвина Tofflera, wskazującego, że druga fala w analizowanym tu kontekście przejawiała się w przejściu od rodziny wielopokoleniowej ku nuklearnej, trzecią zaś charakteryzuje tendencja wskazująca na wyraźne obniżenie w życiu społecznym znaczenia rodziny nuklearnej na rzecz alternatywnych form życia rodzinnego, co niewątpliwie należy uznać za symptomatyczne na gruncie konkretnych realiów życia społecznego, w tym obecnie w Polsce²⁶.

Nasuwa się pytanie – o konkretne uwarunkowania owego *status quo*. Trudno, z uwagi na ich zróżnicowanie, wskazać nań w sposób enumeratywny, satysfakcjonujący przedstawicieli każdej z dziedzin nauk humanistycznych i społecznych, z uwagi na specyfikę każdej z nich i eksplikację przez przedstawicieli konkretnej z nich stanowiska z perspektywy przyjętych w niej założeń/koncepcji, co nie stanowi zasadniczego przedmiotu rozważań w niniejszym artykule.

Za merytorycznie zasadne, mając na uwadze podjęty temat, uznano przedstawienie tych, istotnych z perspektywy socjologicznej z uwzględnieniem niektórych aspektów prawnych, jako że prawo stanowi regulator życia społecznego.

Można by z perspektywy socjologiczno-prawnej wskazać w szczególności (przykładowo) na następujące czynniki determinujące przechodzenie społeczeństw do „trzeciej fali” w sferze życia rodzinnego o istotnym znaczeniu:

– liberalizacja stosunków społecznych, przejawiająca się we wzroście podmiotowości jednostki i jak nigdy dotąd indywidualizacji stosunków społecznych w większości współczesnych państw, przejawiająca się w wolności słowa, sty-

²⁴ D. Bell, *Comming of Post-Industrial Society, AVenture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973.

²⁵ Z. Tyszka, dz. cyt., s. 28–31; F. Adamski, dz. cyt.

²⁶ R. Boguszewski, *Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny*, Zeszyty Naukowe KUL 59(2015), nr 4 232, s. 127–128; https://www.kul.pl/files/102/articles/2015_4/zn_kul_2015_4_a_boguszewski.pdf; A. Toffler, *Trzecia fala*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2006, s. 36–54.

- łów życia itp., co znajduje odbicie w regulacjach prawnych (np. Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności Unii Europejskiej, Konwencja o Prawach Dziecka, konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej Rady Europy zwana potocznie stambulską);
- konsekwencją m.in. tego, a także technologizacji życia społecznego są zmiany społeczno-kulturowe w sferze intensyfikacji procesu emancypacji kobiet, co znajduje wyraz nie tylko w ich uczestnictwie w różnego rodzaju manifestacjach na rzecz czy to praw człowieka, czy kobiet, ale również w życiu politycznym bądź gospodarczym (wzrost ich aktywności zawodowej, a także niewątpliwe aspiracji w tym obszarze – realizacja ideału *business women* oraz w sferze wykształcenia – powszechnie uznaje się, o czym świadczą wyniki zawarte w niektórych raportach np. Eurostatu, że kobiety są bardziej wykształcone od mężczyzn²⁷), a za nieco skrajny tego przejaw należałoby uznać nośną obecnie w niektórych kręgach społecznych ideologię *gender*;
 - zmiany kulturowe – wynikające z przejścia społeczeństw z epoki nowoczesnej w stadium ponowoczesności, o czym wzmiankował już swego czasu Zygmunt Bauman, charakteryzujące się zasadniczo konsumeryzmem nie tylko w kontekście dóbr materialnych (co podkreślał David Riesman, wskazując na wzór kulturowy człowieka zewnątrzsterownego, realizowany we współczesnym społeczeństwie, czy też Jean Baudillard, dodając do owego katalogu konsumpcję usług – jako wyznaczniki statusu społecznego jednostki), ale również w sferze kontaktów interpersonalnych (przedmiotowe traktowanie partnera interakcji zgodnie z zasadą maksymalnej użyteczności), płynność, labilność – niepewność jutra, prowadząca jednostkę do życia „tu i teraz”, dominacji hiperrzeczywistości nad rzeczywistością – tj. zdominowania społecznego funkcjonowania jednostki, o ile można to tak określić, przez świat wirtualny, tj. w przez społeczeństwo sieci w rozumieniu Manuela Castellsa²⁸, co jest o wiele prostsze aniżeli interakcje *face to face*, bo nie wymagające aż tylu przedsięwzięć i wysiłku – wskutek czego dochodzi do spłylenia jakości stosunków międzyludzkich, co w konsekwencji może prowadzić jednostkę do komformizmu w sferze życia rodzinnego, tj. obrania kohabitacji (czy też funkcjonowania w związku LAT bądź obrania stylu życia jako *singiel*);

²⁷ N. Sawka, *Polki są lepiej wykształcone, wcześniej wyprowadzają się z domu i żyją dłużej*, „Gazeta Wyborcza”, 12 marzec 2018 r., <https://sonar.wyborcza.pl/sonar/7,156422,23123452,polki-sa-lepiej-wykształcone-wczesniej-wyprowadzaja-sie-z-domu.html>, [https://aleo.com/pl/blog/kobiety-w-biznesie-raport: Rynek pracy w UE z kobiecej perspektywy, 2019 r.](https://aleo.com/pl/blog/kobiety-w-biznesie-raport-Rynek-pracy-w-UE-z-kobiecej-perspektywy,2019-r.), <https://aleo.com/pl/blog/kobiety-w-biznesie>

²⁸ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013; D. Riesman, *Samotny tłum*. Wydawnictwo Vis aVis Etiuda Kraków 2012; J. Baudillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2010, cyt. za: G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, Wydawnictwo Zysk i S-Ka, Poznań 2004.

– zmiany w sferze sił wytwórczych wywołane wprowadzaniem nowych technologii, rzutujących na społeczny podział pracy, przełożyły się na przejście od społeczeństwa solidarności mechanicznej, używając terminologii Emila Durkheima, do solidarności organicznej (od jednostek niezależnych ekonomicznie od siebie do wysokiej klasy specjalistów skazanych na kooperację z innymi – prawo przestaje być przymusem na rzecz kształtowania stosunków społecznych i własnego statusu na drodze dobrowolnie zawieranych umów – to ów consensus ma stanowić o godności i sile prawa, a nie groźba zastosowania przymusu ze strony państwa²⁹, czego przejawy zauważalne są obecnie w społeczeństwach liberalnych, w których wzrasta znaczenie umów cywilnoprawnych, zgodnie m.in. z ideą – co nie jest prawnie nakazane ani zakazane jest dozwolone i co przekłada się również na niektóre sfery życia rodzinnego („umowa konkubencka w niektórych państwach, umowa – np. małżeństwa/ partnerów w związku nieformalnym, samotnej kobiety z surrogatką w zakresie statusu prawnego urodzonego przez nią dziecka).

Prowadzi to m.in. do zróżnicowanych w swej istocie przekształceń rodziny nie tylko w sferach stosunków władzy i podziału obowiązków pomiędzy kobietą a mężczyzną czy też stosunków rodzice – dziecko, ale i struktury (np. statystyki dotyczące rozwodów – rodziny rozbite czy też małżeństw powtórnie zawartych z dziećmi z nowo powstałego i byłego związku, tzw. rodziny pachtworkowe) bądź też formy (małżeństwo jako tradycyjna forma życia rodzinnego z dzieckiem/ćmi; kohabitacja, tj. tzw. „związki bez papierka”, małżeństwa typu DINKS; związki typu LAT, single – życie z wyboru w pojedynkę bez zaangażowania w jakiegokolwiek stałe związki uczuciowe)³⁰.

Konkluzję powyższych rozważań należałoby sprowadzić do stwierdzenia, iż owa indywidualizacja życia społecznego (m.in.) sprawia, że wybór formy życia małżeńsko-rodzinnego, to przede wszystkim wynik, jak nigdy dotąd subiektywnej decyzji jednostki (a istotne jej ograniczenia – to regulacje prawne). Jednakże obiektywizm tychże refleksji wymaga powołania się tu na założenia tzw. woluntarystycznej teorii działania Talcota Parsonsa³¹.

²⁹ Cyt. za: G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, Wydawnictwo Zysk i S-Ka, Poznań, 2004.

³⁰ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Nomos Kraków 2002; K. Slany (red.) *Zagadnienie małżeństwa i rodziny w perspektywie feministyczno-genderowej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013; A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne i małżeństwo (dobrowolne, bezdzietne), kohabitacja, LAT*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014; P. Szukalski, *Kohabitacja w Polsce [w:] Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim* (red.) W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 49–74; I. Burkacka, *Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego*, „Artes Humanae” 2017 r., Vol 2, s.61-94, <https://journals.umcs.pl/artes>.

³¹ T. Parsons, dz. cyt., s. 297–298.

Założył on, że jednostka dążąca do celu, w analizowanym kontekście – do założenia rodziny, wprawdzie wolna jest w swych wyborach, co do środków zmierzających do jego realizacji, ale faktycznie jest ograniczona uwarunkowaniami środowiskowymi w szerokim rozumieniu tego słowa, np. położeniem geograficznym państwa, w jakim żyje (a tym samym regulacjami prawnymi), statusem materialnym, stanem zdrowia.

Założenie to wydaje się być optymalne dla każdej sytuacji, na jaką napotyka jednostka dokonująca konkretnych wyborów, funkcjonując w społeczeństwie.

Podjęty w niniejszym artykule temat wymaga analizy owych uwarunkowań potencjalnych decyzji jednostki w sferze życia rodzinnego z perspektywy socjologicznej, co dowodzić może, iż nie zawsze stanowi ona konsekwencję postępującej indywidualizacji życia społecznego, a może być niejako „wypadkową” konkretnych warunków, w jakich ona funkcjonuje. Mam tu na myśli przede wszystkim determinanty ekonomiczne zagwarantowane przez państwo, jako organizację społeczeństwa, które stanowią względnie dogodny fundament do intensyfikacji zjawiska kohabitacji w III RP, jako symptomatycznej dla naszego społeczeństwa formy życia rodzinnego. Konkretnie należałoby to sprowadzić do:

- takiej, a nie innej stopy bezrobocia i wynikającej zeń niepewności zatrudnienia, będącej konsekwencją tzw. wolnej gry sił rynkowych;
- wysokości zarobków Polaków, a przede wszystkim doświadczania biedy/ubóstwa przez niektóre kategorie społeczne (przy jego drastycznym różnicowaniu na m.in. elity finansowe, klasę średnią, kategorie osób doświadczających biedy/ubóstwa);
- funkcjonowania dość znacznego odsetka Polaków na zaciąganych kredytach, co nie zawsze, jak sugerują niekiedy statystyki, znajduje uzasadnienie w konsumpcyjnym stylu życia, dla którego czasami charakterystyczne jest to, iż aspiracje konsumpcyjne przerastają możliwości finansowe osoby/osób, a stanowią niezbędną konieczność;
- gospodarki mieszkaniowej, stwarzającej na ogół jedynie potencjalne perspektywy dla młodych osób zakładających /funkcjonujących już w rodzinach, niedysponujących wystarczającym kapitałem do zakupu lokalu/nieruchomości czy też niebędących najemcą mieszkania komunalnego bądź właścicielem/użytkownikiem nieruchomości, zakupionej /posiadanej przez najbliższych członków rodziny pochodzenia;

Jeśli chodzi o bezrobocie, to zestawienia statystyczne wskaźników owego zjawiska na przestrzeni ostatnich lat w rocznikach GUS wskazują wprawdzie na jego spadek³², jednakże uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż nie jest ono adekwatne do rzeczywistego *status quo* w tym obszarze, niektóre bowiem osoby – potencjalnie

³² Statystyki GUS: *Stopa bezrobocia rejestrowanego w Polsce w latach 1990–2020*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2020,4,1.html>

i realnie kwalifikujące się do kategorii bezrobotnych, pozostające bez pracy, emigrują w celach zarobkowych za granicę czy też nie rejestrują się z różnych powodów bądź podejmują aktywność w owej sferze, ale pracują na czarno, co określane jest jako tzw. „szara strefa bezrobocia”. Nie ulega wątpliwości, że owa praktyka życia społecznego znalazła bardzo dogodny grunt z chwilą wejścia Polski do Unii Europejskiej, umożliwiającego „swobodny przepływ usług i kapitału”. Stopa bezrobocia, jak wskazuje się w Roczniku GUS z 2019 r. wynosiła przykładowo na przestrzeni lat: 1990 r. – 6,5%; 1995 r. – 14,9%; 2000 r. – 15,1%; 2010 r. – 12,4 %; 2015 r. – 9,7%; 2018 r. – 5,8 proc.; 2019 r. – 5,2 proc.³³. Należy przy tym nadmienić, iż bezrobociem często dotknięte są osoby nie legitymujące się jakimkolwiek stażem pracy, stanowią one 25 proc. ogółu populacji bezrobotnych, a także ze stosunkowo krótkim, bo pięcioletnim okresem aktywności zawodowej (20 proc.)³⁴.

Warto przy tym podkreślić, że znaczną grupę osób legitymujących się statusem bezrobotnego wśród jednostek doświadczających owego zjawiska tworzą osoby młode czy też w tzw. „sile wieku”, ponieważ w 2018 r. udział poszczególnych kategorii wiekowych w ogólnej liczbie 986,9 tys. bezrobotnych przedstawiał się następująco: 18–24 lata – 118,6 tys.; 25–34 lata – 217,7 tys.; 35–44 lata – 230,1 tys.; 45–54 lat – 173,9 tys.; 55 lat – 174,6 tys.³⁵

Z kolei największa liczba bezrobotnych w tymże roku (wskazany powyżej 968,9 tys. ogół) pozostaje bez pracy przez okres powyżej 24 miesięcy – 239,8 tys. (do 1 miesiąca – 104,1 tys.; powyżej 1–3 miesięcy – 190,9 tys.; powyżej 3–6 miesięcy – 144,0 tys.; powyżej 6–12 miesięcy – 146,5 tys.; powyżej 12 do 24 miesięcy – 143,5 tys.)³⁶. Zaznaczenia wymaga też, jak stwierdza Krzysztof Ingłot ekspert rynku pracy, powołując się na konkretne wyniki badań (przeprowadzonych 16–20 października 2020 r., zleconych przez Personnel Servis) – że najbardziej zagrożone są omawianym zjawiskiem osoby w wieku 25–34 lata, a największe obawy wzbudza ono wśród 35–44-latków oraz 24–34-latków (odpowiednio: po 27 proc. wskazań)³⁷. Trudno nie wspomnieć tu jeszcze o współczynniku przyjęć i zwolnień z pracy, którego wskaźnik ogólnikowy w Polsce wynosił 23,9 proc, przy czym należy nadmienić o jego *in concreto* zróżnicowaniu w zależności od sekcji gospodarki; warto przytoczyć tu jego wielkości w: budownictwie – 31,8 proc.; handlu, naprawie samochodów – 28,2 proc.; zakwaterowaniu,

³³ Tamże.

³⁴ *Rocznik Statystyczny Pracy GUS 2019* (red.) D. Rozkrut, s. 169–170, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-pracy-2019,7,6.html>.

³⁵ Tamże, s. 169.

³⁶ Tamże, s. 170.

³⁷ Raport z badań: Druga fala koronawirusa: Najbardziej utraty pracy boją się osoby w wieku 35–44 lat (N = 1010 osób, metoda CAWI), <https://forsal.pl/praca/bezrobocie/artykuly/8002-482,polacy-najbardziej-niepewni-utrzymania-pracy-w-najblizszym-polroczu.html>.

gastronomii – 38,7 proc.; administrowaniu i działalności w sprawach administracyjnych – 82,4 proc. Można więc mówić o dużej niepewności na rynku pracy³⁸.

Z kolei zagadnienie zarobków Polaków wymaga na wstępie zaznaczenia, że w 2020 r. przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto w trzecim kwartale 2020 (komunikat prezesa GUS) to 5168,93 zł, a płaca minimalna w styczniu tego roku to 2600 zł (dane szacunkowe ZUS)³⁹.

Jednakże wiadomo jest, iż nie stanowi to obiektywnego wskaźnika zarobków każdego pracownika zatrudnionego w owej sferze. Adekwatnie odzwierciedla to następujące stwierdzenie Kamila Fejfera: „Rekordowo duże zatrudnienie nie pokazuje prawdy o pracy Polaków. Dość powiedzieć, że pieniądze (...) zwane średnią krajową dostaje aż 13 proc. rodaków pracujących. A tzw. biedni pracujący, których nie stać na cokolwiek więcej niż minimum egzystencji to codzienność”⁴⁰. Znajduje to w jakimś stopniu potwierdzenie w treści raportu *Ubóstwo w Polsce 2020 r.* (opracowanego na podstawie obliczeń Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych), w którym wskazuje się, że 2019 r. doświadczało go 5,4 proc. ogółu Polaków, a tzw. relatywne wynosiło – 14,2 proc., ustawowe zaś 9 proc. Zasadne jest, przytoczenie tu krótkiego jego fragmentu: „W zależności od grupy społeczno-ekonomicznej w 2019 r. w ubóstwie skrajnym żyło od 2 do 11 proc. gospodarstw domowych, najmniej wśród osób pracujących na własny rachunek, najczęściej wśród osób utrzymujących się z innych niezarobkowych źródeł”⁴¹. Warto uzupełnić owe wskaźniki o dane zaprezentowane w raporcie BIK *Kredyt Trendy* autorstwa Dagmary Marszałek. Stwierdza ona, że w 2019 r. ponad 40 proc. naszych obywateli posiadało aktywne kredyty, przy czym w 2020 r. nie uległo to zmianie – „aktywne zobowiązanie finansowe posiada 15 mln obywateli naszego kraju. Ponadto stwierdza ona, że na statystycznego Polaka uwzględniając osoby niepełnoletnie przypada kredyt w wysokości 17 tys.600 zł, z pominięciem zaś osób poniżej 18 r. życia kwota ta wynosi 22 tys. zł. (przy czym uwzględnia się tu tzw. „chwilówki”, kredyty gotówkowe, hipoteczne, zakupy na raty). Konieczne jest ponadto wyraźne podkreślenie, że statystyki przez nią przytaczane wskazują, iż 4 mln osób zaciągnęły kredyt hipoteczny⁴², co

³⁸ *Rocznik Statystyczny Pracy GUS 2019...*, dz. cyt., s. 151.

³⁹ Informacje INFOR KADRY: „Przeciętne miesięczne wynagrodzenie w III kwartale 2020”, <https://kadry.infor.pl/wiadomosci/4723795,Przecietne-wynagrodzenie-w-III-kwartale-2020-r.html>; informacje ZUS- Minimalne i przeciętne wynagrodzenie, <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/skladki-wskazniki-odsetki/wskazniki/minimalne-i-przecietne-wynagrodzenie>

⁴⁰ K. Fejfer, *Bezrobocie w Polsce: Dlaczego jest tak kiepsko, skoro (rzekomo) jest tak dobrze*, „Newsweek” 14 VIII 2018 r., <https://www.newsweek.pl/biznes/gospodarka/bezrobocie-w-polsce-nie-jest-tak-dobrze-jak-sie-wydaje/jjm4ek9>

⁴¹ Raport: *Ubóstwo w Polsce coraz mniejsze*, *Zadłużenia.com* (red.) D. Sobieraj, <https://www.zadluzenia.com/ubostwo-w-polsce/>

⁴² D. Marszałek, *Zadłużenie Polaków w bankach w 2020 roku – sprawdź strukturę i statystyki długów polskich*, <https://www.totalmoney.pl/artykuly/zadluzenie-polakow-w-bankach-w-2020-roku-sprawdz-strukture-i-statystyki-dlugow-polskich-kredytobiorcow>

z perspektywy wagi zaistniałej potrzeby i wieloletniego ryzyka kredytobiorcy (np. Frankowicze) nabiera istotnego znaczenia i niewątpliwie nie powinno wzbudzać kontrowersji – nadmierna konsumpcja czy realna potrzeba?

Gospodarka mieszkaniowa państwa III RP stworzyła natomiast potencjalnie dogodne warunki do spełnienia przez młodych Polaków marzenia – posiadania własnego mieszkania poprzez wprowadzenie w życie programu MDM w latach 2014–2018, szeroko nagłaśnianym przez rządzących za pośrednictwem mediów. Jednakże jego realizacja obwarowana była szeregiem wymogów, które nie każdy był w stanie spełnić. Nie wszystkich zainteresowanych, a raczej tylko konkretne osoby dysponujące tzw. wkładem własnym stać było na realizację owego przedsięwzięcia [(posiadanie go stanowiło niezbędny wymóg pozyskania mieszkania, co warunkowało częściową spłatę kredytu przez państwo; wiek – do 35 lat; brak własnej nieruchomości czy prawa do mieszkania komunalnego, mieszkanie dla dwojga -powierzchnia do 50 m kw., dodatkowa dopłata przez państwo do ceny lokalu w wysokości 5% jego wartości użytkowej (koszt budowy w danym miejscu i czasie) powyżej 65 m kw. pod warunkiem pojawienia się w rodzinie trzeciego dziecka do 5 lat od daty podpisania umowy]⁴³. Obecnie realizowane są dwa programy: Mieszkanie na Start 2020 oraz Mieszkanie Plus 2020, które również z uwagi na konieczność spełnienia przez zainteresowanych tym razem nieco innych wymogów nie jest w stanie objąć swym zakresem podmiotowym populacji młodych osób, będących w realnej potrzebie bycia nie tyle posiadaczem, a bardziej użytkownikiem własnego M, którzy nie musieliby wówczas mieszkać z rodzicami, wynajmować lokal u kogoś i spłacać cudzy kredyt czy też ponosić wieloletnie ryzyko, dokonując jego zakupu poprzez zaciągnięcie kredytu hipotecznego⁴⁴.

Powyższe rozważania niewątpliwie dowodzą, iż uwarunkowania społeczno-ekonomiczne stanowią dogodny fundament do intensyfikacji w społeczeństwie polskim alternatywnych form życia rodzinnego, w tym kohabitacji, jako wspólnoty analogicznej do małżeństwa, tyle że:

- niesformalizowanej, naznaczonej niejako na „własne życzenie” partnerów funkcjonujących w optymalnej opcji w oparciu o werbalny konsensus lub bazujący na paradygmacie „płynięcia z prądem tu i teraz”;
- charakteryzującej się brakiem stabilizacji jej członków, ukonstytuowanym w jakimś stopniu przez państwo funkcjonujące w sferze gospodarki na podstawie „wolnej gry sił rynkowych”, a także poczuciem niepewności jutra zagwarantowanym przez epokę, w której żyjemy z perspektywy rozwoju cywilizacji, a wraz z nią intensywnie przebiegającego procesu ewoluowania społeczeństwa.

⁴³ Business Insider Polska, *Mieszkania dla młodych. Zobacz, co zmieniło się w rządowym programie?*, https://businessinsider.com.pl/mieszkanie-dla-mlodych-2020-co-w-zamian-wazne-informacje/3qw9qcy?utm_source=pl.search.yahoo.com_viasg_businessinsider&utm_medium=referral&utm_campaign=leo_auto.

⁴⁴ Tamże.

Nasuwa się tu refleksja, iż wiele państw cechuje kapitalistyczny ustrój w sferze gospodarki, jednakże u niektórych spośród nich sytuacja ekonomiczna obywateli przedstawia się bardziej optymistycznie niż w Polsce.

Kohabitacja jako alternatywna forma życia małżeńsko-rodzinnego – próba charakterystyki

Coraz częściej w literaturze przedmiotu, jak też w mediach, mówi się o intensyfikacji zjawiska kohabitacji i wzroście dłań akceptacji we współczesnym społeczeństwie. Znajduje to chociażby odbicie w określeniu życia osób w nieformalnym związku, już nie jak dotychczas, nieco pejoratywnie, jako konkubentów (*con* – razem, *cubare* – leżeć, polegiwać), a współcześnie postrzeganych jako kohabitantów (*kohabere* – współzamieszkiwać). Warto przytoczyć tu definicję owej alternatywnej formy życia małżeńsko-rodzinnego Daniela Jabłońskiego i Lecha Ostasza, oddającą jej istotę. Według nich jest to: „związek opierający się na wspólnym pożyciu partnerów, któremu towarzyszy ich współzamieszkiwanie (z łac. *habitare* – mieszkać, *com* – wespół) bez jego formalizacji”⁴⁵. Za optymalną, bo klarowną i enumeratywną, należy uznać propozycję w tym przedmiocie Jana Trosta, przytaczaną w polskiej literaturze, w której przyjmuje się, iż składają się nań: „niezalegalizowane relacje kobiety i mężczyzny, związek, który tworzy dwie osoby płci przeciwnej, wspólnie zamieszkujące przez jakiś dłuższy czas, prowadzące wspólne gospodarstwo domowe i utrzymujące związki seksualne”⁴⁶. Definicję tę przyjęto więc na użytek niniejszego artykułu. W konsekwencji czego Anna Kwak wskazuje na merytoryczną zasadność pojęcia „niezamężnej heteroseksualnej kohabitacji”⁴⁷, co wobec istnienia związków małżeńskich typu LAT, wydaje się być optymalne i adekwatne do określenia jej jako „alternatywnej formy życia małżeńskiego”, w sytuacji zaś gdy w związku tym jest dziecko/dzieci należałoby, co słusznie podkreśla powyższa autorka, używać sformułowania „alternatywna forma życia małżeńsko-rodzinnego”.

Anna Kwak dokonuje interesującego z perspektywy poznawczej i realiów życia społecznego zróżnicowania owych związków, wyodrębniając kohabitację jako:

- przedmałżeńską, określaną w języku potocznym, jako tzw. „chodzenie ze sobą”;
- wyraźny związek, którego celem jest przygotowanie do zawarcia małżeństwa, a jego istota sprowadza się do umacniania wzajemnych relacji partnerów i – co jest oczywiste – nie ma w nim odpowiedzialności z perspektywy prawa;

⁴⁵ D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wydawnictwo Adiaphora, Olsztyn 2001, s. 54.

⁴⁶ J. Trost, *Married and unmarried cohabitation* 1979, cyt. za: A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 127.

⁴⁷ Tamże, s. 217.

- jedyną alternatywę względem małżeństwa (dla osób, które najprawdopodobniej, gdyby nie możliwość funkcjonowania w związku kohabitacyjnym, realizowałyby styl życia singla, tj. w pojedynkę);
- sposób na życie – niezamężna forma bycia – jako alternatywa do życia w stanie wolnym, swoisty związek dwojga osób, którego funkcjonowanie oparte jest niejako na paradygmacie indywidualizmu partnerów⁴⁸.

Pierwsze dwa związki z powyżej wymienionych są zbliżone co do swej istoty, ponieważ zasadniczy ich cel sprowadza się do wzajemnego poznania się partnerów i „uczenia się bycia ze sobą”, więc można by uznać, iż w mniejszym bądź większym stopniu służyć ma to ich wtórnej socjalizacji, w związku z optymalizacją ich funkcjonowania w przyszłości we wspólnie tworzonej czy stworzonej diadzie małżeńskiej. Przy czym, jeśli chodzi o ten drugi ze wzmiankowanych, ma on niejako głębszy wymiar, gdyż chodzi w nim już o konkret, jakim jest budowanie przez partnerów jakości związku, mającego na celu weryfikację lub falsyfikację owej wspólnoty rozpatrywanej już w kontekście (potencjalnego) związku małżeńskiego. Ma on stworzyć dogodne społeczne podłoże do potencjalnego, wyczekiwanego małżeństwa bądź dowodzić, iż owa diada dwojga ludzi to nieporozumienie i prowadzić do ich rozłąki.

Kolejna zaś dotyczy osób, które z różnych względów nie są w stanie wiązać się z kimś na całe życie, deprecjonując jednocześnie małżeństwo w kontekście związku dożywotnio łączącego partnerów, co w konsekwencji prowadzi do tego, iż stanowi ona, dla osób niewyrażających chęci życia w pojedynkę, alternatywę wobec małżeństwa⁴⁹.

Ostatnia z powyżej wymienionych stanowi z kolei alternatywę do życia jako singiel – w stanie wolnym, gdyż podstawą tak rozumianej kohabitacji, pomimo wspólnego funkcjonowania partnerów, jest indywidualizm przejawiający się w realizacji idei w wolności i samorealizacji każdego z nich. Optymalnie odzwierciedlają to następujące stwierdzenia jednego ze znawców przedmiotu: „To ja muszę być szczęśliwa sama ze sobą, by cieszyć się szczęściem razem z tobą”. „Wolność jest potrzebna po to, by nie dać się pochłoniąć drugiej osobie i by móc się realizować pozytywnie”⁵⁰.

Za najbardziej liberalną, odzwierciedlającą w pełni funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie ponowoczesnym, nieco kontrowersyjną z merytorycznego punktu widzenia (patrz: definicja związku kohabitacyjnego) należy uznać kategoryzację owych związków K. Pastora. Przedstawia się ona następująco:

- wstęp do małżeństwa;
- alternatywa dla tych, którzy nie chcą lub nie mogą funkcjonować w owej tradycyjnej formie życia rodzinnego;

⁴⁸ Tamże, s. 112.

⁴⁹ Tamże, s. 113–115.

⁵⁰ M. Cieślukowska, *Współczesna kohabitacja – charakterystyka zjawiska* [w:] *Współczesna rodzina. Szanse-zagrozenia-kierunki przemian* (red.) K. Pujer, Exante, Wrocław 2016, s. 16.

- „bycie z kimś”, ale nie dla tej osoby i w celu budowania „wspólnej diady”, ale w oczekiwaniu na tzw. „lepszą partię” (partnera / partnerkę);
- forma, której istota sprowadza się do okazjonalnej, niewymuszonej, usprawiedliwionej zmiany partnerów (często chodzi tu o nowo zapoznane osoby);
- specyficzny związek dwojga ludzi, który istnieje celem organizacji czasu wolnego, sprowadza się on do permanentnych spotkań, z uwzględnieniem wspólnie spędzanych nocy⁵¹.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na zadania, jakie powinien realizować związek kohabitacyjny, powołując się na założenia przyjęte w tym zakresie przez Evelyn Mills Duvall⁵².

Można je ująć następująco:

- wspólne zamieszkiwanie, stworzenie, używając języka potocznego – „domu”;
- stworzenie systemu ekonomicznego opierającego się nie na wiodącej roli mężczyzny, ale na egalitaryzmie, a więc aktywności zawodowej obojga partnerów;
- negocjowanie ról, na podstawie wzajemnych interakcji;
- deprecjacja w związku tradycji, co do kulturowo przypisywanych ról dystyngtywnych dla kobiety i mężczyzny, na rzecz ich elastycznego podziału opartego na kryterium osobistych kompetencji i preferencji;
- stworzenie intelektualnej i komunikacyjnej „jedności”, stanowiącej dogodne podłoże do zażegnania sporów i rozwiązywania konfliktów, celem optymalizacji funkcjonowania w związku;
- wspólna filozofia życia (przekonania, wartości) jako podstawa strategicznych decyzji życiowych;
- plany prokreacyjne;
- oddzielenie seksu od prokreacji (porozumienie co do regulacji poczęć);
- seks jako „spoiwo diady” związku, źródło wzajemnej satysfakcji partnerów w owej sferze.

Wydają się one być analogiczne do małżeństwa, jednakże można tu mówić o daleko idącej liberalizacji stosunków pomiędzy partnerami w owym związku w porównaniu z normatywnie określonym przez ustawodawcę wzorem kulturowym małżeństwa opartym na egalitaryzmie, co jest oczywiste, ponieważ związek kohabitacyjny to swoisty „układ” oparty na wolnej woli partycypujących w nim podmiotów, którego jedynym właściwie spoiwem (obok niekiedy wspól-

⁵¹ K. Pastor, *Demografické zmeny v reľazci príčin a následkov* [w:] *Rodina a jej miesto v spoločnosti, Zbomik prednášok a metodických postupov, ktoré odzneli r. 2002–2005 v Prešove, Modře a Žiline*, w rámci projektu priebežného vzdelávania učiteľ'ov „V ýchova k manželstvu a rodičovstvusexualita v slobodě a zodpovednosti”, cyt za: K. Juszczuk-Frelkiewicz, *Kohabitacja w świadomości studentów polskich i słowackich na tle przemian życia rodzinnego. Socjologiczne studium porównawcze opinii wybranych środowisk uniwersyteckich* (rozprawa doktorska, promotor – W. Świątkiewicz), Uniwersytet Śląski, Katowice 2013, s. 62, <http://www.sbc.org.pl/Content/100707/doktorat3387.pdf>.

⁵² E.M. Duvall, *Family Development*, Philadelphia 1967, patrz cyt. za: K. Slany, *Alternatywne formy życia...*, s. 137.

nego potomka) jest faktyczna więź i wzajemna satysfakcja partnerów kształtowana na bazie consensusu. W małżeństwie zaś nie można kwestionować jej istnienia, jednakże rola i znaczenie konsensusu ulegać może deprecjacji na rzecz potencjalnie i realnie istniejącego przeświadczenia małżonków o dożgonności ich diady z racji posiadanego dokumentu konstytuującego ich związek.

Kohabitacja w opinii społecznej i w świetle statystyk – wybrane konteksty

Temat niniejszego artykułu wymaga przedstawienia poziomu społecznej akceptacji zjawiska kohabitacji oraz jego skali w Polsce. Powszechnie wiadomo, iż najprostszą z perspektywy ułatwień wynikających z przeprowadzenia badań, a także możliwości objęcia nimi względnie szerokiego kręgu osób jest metoda sondażu diagnostycznego, którym posługują się nie tylko przedstawiciele tejże dziedziny nauki, ale również np. wyspecjalizowane firmy, realizujące je na czyjeś zlecenie w celu zbadania opinii społecznej w określonym *in konkreto* przedmiocie. Zasadniczym jej mankamentem, na który wskazuje się w metodologii badań społecznych, jest m.in. to, iż badane są opinie, co podkreślono powyżej, a więc wyprowadzone na podstawie uzyskanych wyników wnioski, należałoby traktować w kategorii bardziej prognoz czy też trendów, niż stwierdzenia aktualnego stanu rzeczy. Dotyczy to również badań, za przedmiot których przyjęto zjawisko kohabitacji, a jednym z problemów uczyniono poziom akceptacji badanych względem związków dlań dystynktywnych.

Ponadto, niekiedy z uwagi na wielkość badanej grupy niewłaściwe byłoby ich generalizowanie.

Jeśli chodzi o akceptację związków kohabitacyjnych, rezultaty badań prowadzonych swego czasu przez A. Kwak wskazują na to, że „wyższy poziom wykształcenia (powyżej średniego), młodszy wiek (39 lat i mniej) i słaby związek z religią współwystępują z istotnie częstszym aprobowaniem związków kohabitacyjnych w ogóle oraz ze zdecydowanie aprobującymi postawami. Aż 82% młodszych badanych oraz z wyższym poziomem wykształcenia, a 93% słabo związanych z religią aprobowało tego typu związki”⁵³. Jednakże niewłaściwe byłoby generalizowanie owych wniosków, z uwagi na wielkość badanej grupy (776 osób w wieku 23–65 lat).

Za względnie wymierny wykładnik poziomu społecznej akceptacji kohabitacji można by przyjąć wyniki ogólnopolskiego sondażu diagnostycznego przeprowadzanego m.in. w tym przedmiocie w 2006 r., 2013 r. i 2019 r. (przytaczane tu rezultaty dotyczą wyłącznie związków heteroseksualnych, co zgodne jest z przyjętą w niniejszym artykule definicją – J. Trosta, przedmiotem badań była również kohabitacja homoseksualna). Zaprezentowane w nim rezultaty wskazu-

⁵³ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian...*, s. 223.

ją, na umiarkowany wzrost społecznej akceptacji na przestrzeni okresu, w jakim realizowano owe badania. Jednakże stwierdzić można wyraźny w tym obszarze rozdźwięk pomiędzy owym poziomem – w odniesieniu do par bezdzietnych a tych posiadających dziecko/ci – co wydaje się być uzasadnione względami religijnymi i tradycyjnym podejściem do rodziny oraz moralnymi (dobro dziecka). Związek nieformalny z dzieckiem traktowany jest przez większość badanych Polaków jako rodzina – taką opinię wyraziło w 2006 r. 71 proc. ogółu badanych, w 2013 – 78 proc. ankietowanych, a w 2019 r. – 83 proc. Natomiast owa opinia jest zdecydowanie mniej liberalna odnośnie do bezdzietnych kohabitantów, gdyż w roku 2006 zwolennicy owego poglądu stanowili 26 proc. ogółu ankietowanych, z tendencją wzrostową wskaźnika procentowego w roku 2013 do 33 proc., a w roku 2019 był on zbliżony do tego z 2013 r. i wynosił 31 proc.⁵⁴

Wzrost społecznej akceptacji dla kohabitacji potwierdzają aktualne wyniki badań zaprezentowane w 2019 r. w raporcie CBOS-u, przy czym adekwatnie odzwierciedla to następujące stwierdzenie autora owego raportu Rafała Boguszewskiego: „z perspektywy czasu widoczne jest, że nieznacznie ubywa zwolenników zawierania małżeństw, a powiększa się grupa osób, dla których ślub obok konkubinatu stanowią jedną z dwóch równorzędnych możliwości”⁵⁵.

Mając na względzie konkrety, tj. statystyki omawianego zjawiska, to powszechnie (zwłaszcza dotyczy to mediów) opierają się one na odsetku urodzeń pozamałżeńskich w społeczeństwie, jednakże z perspektywy praktyki życia społecznego można by uznać, że nie jest to adekwatny wykładnik istniejącego *status quo*, bowiem nie każda para funkcjonująca w związku nieformalnym posiada dziecko/ci. Jak wskazują znawcy przedmiotu: „od kilkunastu lat systematycznie rośnie liczba urodzeń pozamałżeńskich. Na początku lat 90. ub. wieku ze związków pozamałżeńskich pochodziło 6–7 proc. urodzonych dzieci, w 2000 r. – 12 proc., w 2013 – ponad 23 proc. Rosnący współczynnik dzietności pozamałżeńskiej wynika głównie ze wzrostu liczby rodzin tworzonych przez związki kohabitacyjne”⁵⁶.

Obecnie, tj. w roku 2020 jest on zbliżony i wynosił ponad 26 proc. Odsetek dzieci pozamałżeńskich jest wyższy w miastach niż na wsi – w 2018 r. wynosił on odpowiednio 29 proc. i 22 proc.⁵⁷

Bardziej wiarygodne wyznaczniki zjawiska kohabitacji, co słusznie podkreśla Piotr Szukalski, to:

⁵⁴ R. Boguszewski, Raport GUS Nr 22/209, 2019 r., „Rodzina jej współczesne znaczenie i rozumienie”, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2013, s. 6, <https://cbos.pl/SPISKO>

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 6–7.

⁵⁷ Raport BUSSINES INSIDER, cyt. za: onet.pl, raport: „Alarmujące dane GUS. Polska demografia ma się najgorzej od II wojny światowej”, https://www.onet.pl/?utm_source=pl.earch.yahoo.com_viasg_businessinsider&utm_medium=utm_campaign=leo_automatic&src=uc&pid=8e7c196b-996c-42ea-bedd-0a358682a081&sid=ca0527

- udział związków nieformalnych wśród istniejących związków;
- frakcje dorosłej ludności zaangażowanej w związki⁵⁸.

Skala tych pierwszych przedstawia się następująco: 1995 r. – 1,2 proc. wszystkich rodzin, 1998 r. – 1,7 proc., 2011 – 3,6 proc.⁵⁹.

Z kolei, uwzględniając ten drugi, z powyżej wzmiankowanych – znawca przedmiotu Piotr Szukalski pisze: „Patrząc z kolei z perspektywy ludności w wieku 15 lat i więcej, to w latach 2002—2011 nastąpiła znacząca zmiana w podejściu do kohabitacji. O ile w pierwszym roku przytoczonej dekady jedynie 1,3 proc. ludności żyło w związkach kohabitacyjnych, o tyle w roku 2011 było to 2 proc., przy czym wielkości te były o 0,1–0,2 proc. wyższe w przypadku mężczyzn w porównaniu z kobietami”.

Jeśli chodzi o ich socjodemograficzną charakterystykę, jak stwierdza Anna Giza-Poleszczuk, pojawiają się dwie tendencje: a mianowicie – funkcjonują w nich osoby o wysokim statusie społecznym, dla których małżeństwo stanowi potencjalnie determinantę negatywnego bilansu życiowego, uniemożliwiającą samorealizację, rozwój kariery; czy też decydują się nań partnerzy o niskim statusie społecznym, których po prostu nie stać, np. na ceremonię ślubną itp.⁶⁰ Jak stwierdza Mariola Kitaj, powołując się na analizy znawców przedmiotu, przeprowadzane na podstawie danych Narodowego Spisu Powszechnego – owe wzory życia małżeńskiego i rodzinnego upowszechniają się w Polsce niezwykle szybko, szczególnie wśród ludzi młodych, rozwiedzionych, mieszkających w wielkich miastach⁶¹.

Związek kohabitacyjny należałoby uznać za konkurencyjny wobec małżeństwa jako tradycyjnej formy życia rodzinnego, czym m.in. można by racjonalizować rosnącą dlań społeczną akceptację i intensyfikację zjawiska kohabitacji we współczesnym społeczeństwie. Wskazuje na to wyraźnie dodatni „bilans” jednostkowych „zysków i strat”, stanowiących efekt funkcjonowania w nim.

Jeśli chodzi o pozytywne aspekty, to zasadniczo można by wskazać na następujące:

- wolność w granicach istniejącego ustnego lub dorozumianego kontraktu i samorealizacja bez formalnoprawnych obwarowań, jakie wyznacza stosunek prawny małżeństwa;
- możliwość lepszego i głębszego poznania się (stworzenie naturalnych warunków do poznania nawyków, przyzwyczajzeń, sposobów zachowania itp.);
- poddanie diady dwóch osób „próbie”, tzw. „sprawdzenie się”, polegające na weryfikacji/ falsyfikacji osobistej kompatybilności partnerów (osobowość, system wartości, światopogląd);

⁵⁸ P. Szukalski, *Charakterystyka związków nieformalnych w Polsce*. Badania i analiza, „Wiadomości Statystyczne” 2014 r., nr 8, s. 64, <https://bazekon.uek.krakow.pl/gospodarka/171283977>.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ A. Giza-Poleszczuk, dz. cyt., s. 181–182.

⁶¹ M. Kitaj, *Problem przedmałżeńskiej kohabitacji*, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* 2(13), 2013 r., s. 52, Wydawca – fundacja Fides et Ratio, Warszawa 2013, <https://docplayer.pl/16495537-Problem-przedmalzenskiej-kohabitacji.html>.

- brak wyraźnego podziału obowiązków pomiędzy partnerami – oddzielenie seksu od prokreacji, co należałoby uznać za dystynktywne dla związku małżeńskiego;
- niezależność finansowa;
- łatwość zakończenia związku bez konsekwencji prawnych (wyłączając sytuację, gdy jest dziecko).

Negatywnych, niewątpliwie jest zdecydowanie mniej, a wynikają one głównie z braku komplementarnych uregulowań prawnych ołych związków. Sprowadzić je można zasadniczo, co wydaje się oczywiste, do braku stabilizacji życiowej partnerów i wynikającego z tego braku poczucia bezpieczeństwa, istnieje bowiem możliwość odejścia partnera/ki w każdej chwili bez konsekwencji prawnych (chyba, że w związku jest dziecko).

Mając na uwadze skalę zjawiska kohabitacji, właściwe jest rozpatrywanie go w kategorii symptomu deprecjacji rodziny w jej tradycyjnym ujęciu (małżeństwo z dzieckiem/dziećmi) aniżeli jej zagrożenia.

Powyższe rozważania mogą stanowić źródło sugestii, iż z perspektywy socjologicznej spośród zróżnicowanych uwarunkowań funkcjonowania partnerów w związku kohabitacyjnym, takich jak: wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, stosunek do religii, status materialny, stan cywilny, wiodące znaczenie racjonalizujące intensyfikację zjawiska kohabitacji w III RP, należałoby przypisać determinantom o podłożu:

- globalnym, wyznaczonych wymogami epoki ponowoczesnej, w której żyjemy (indywidualizm, pluralizm wartości, poglądów, stylów życia, wolność, konsumpcjonizm niezależnie od jego rozumienia);
- makrosocjalnym, tj. ekonomicznym, nie zawsze bowiem wydaje się być oczywiste to, że każda jednostka może stać się *homo kreatorem* własnej sytuacji majątkowej, a niewątpliwie ma to niebagatelne znaczenie w jej społecznym funkcjonowaniu w różnych obszarach życia społecznego, a zwłaszcza w sferze życia rodzinnego.

Abstrahując od owych dywagacji, zasadne wydaje się odwołanie do indywidualnego systemu wartości jednostki, co znajduje ugruntowanie, jak powszechnie wiadomo, przede wszystkim w rodzinie (niezależnie od jej rozumienia) za pośrednictwem m.in. procesu wychowania i socjalizacji oraz jej indywidualnej biografii.

Bibliografia

Prace monograficzne

Altermatt U., *Katolicyzm a nowoczesny świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.

Adamski F., *Rodzina wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

Baudillard J., *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013.
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2010.
- Bell D., *Comming of Post-Industrial Society, AVenture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973.
- Gajda J., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo C.H.BECK, Warszawa 1999.
- Giza-Poleszczuk A., *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Górska A., Huryn V., *Mediacje w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Wydawnictwo C.H.BECK, Warszawa 2007.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2008.
- Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wydawnictwo Adiaphora, Olsztyn 2001.
- Każmierczak M., *Oblicza empatii w relacjach małżeńskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Kwak A., *Współczesne związki heteroseksualne i małżeństwo (dobrowolne, bezdzietne), kohabitacja, LAT*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Riesman D., *Samotny tłum*, Wydawnictwo Vis aVis Etiuda, Kraków 2012.
- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, Wydawnictwo Zysk i S-Ka, Poznań, 2004.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2002.
- Slany K. (red.), *Zagadnienie małżeństwa i rodziny w perspektywie feministyczno-genderowej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2006.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

Artykuły

- Cieślakowska M., *Współczesna kohabitacja-charakterystyka zjawiska [w:] Współczesna rodzina. Szanse-zagrozenia-kierunki przemian* (red. K.Pujer), Exante, Wrocław 2016, s.: 13–25.
- Szukalski P., *Kohabitacja w Polsce [w:] Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim* (red.) W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 20004, s. 49–74.

Netografia

- Boguszewski R., „Rodzina – jej znaczenie i rozumienie. Komunikat z badań” BS/33/2013, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2013, s.: 1–2.
- Boguszewski R., „Rodzina – jej znaczenie i rozumienie. Komunikat z badań” 22/2019, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2019, s. 1, https://cbos.pl/SPISKO M.POL/2019/K_022_19.PDF.
- Boguszewski R., Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny, *Zeszyty Naukowe KUL* 59(2015) nr 4 (232), s. 127–148.
- Raport Bussines insider, cyt. za: onet.pl, raport: „Alarmujące dane GUS. Polska demografia ma się najgorzej od II wojny światowej”, https://www.onet.pl/?utm_source=pl.search.yahoo.com

- _viasg_businessinsider&utm_medium=&utm_campaign=leo_automatic&srcc=ucs&pid=8e7c196b-996c-42ea-bedd-0a358682a081&sid=ca0527 https://www.kul.pl/files/102/articles/2015_4/zn_kul_2015_4_a_boguszewski.pdf
- Burkacka I., Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego, *Artes Humanae*, 2017 r., Vol 2, s. 61–94, <https://journals.umcs.pl/artes>
- Cierniak-Piotrowska M., Franecka A., Stańczak J., Stelmach K., Znajewska A., Raport GUS „Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin”, *Analizy Statystyczne GUS, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2019*, s. 64.
- Kitaj M., Problem przedmałżeńskiej kohabitacji, *Kwartalnik Naukowy Fides* 2(13), 2013 r., s. 52, Wydawca – fundacja Fides et Ratio, Warszawa 2013; <https://docplayer.pl/16495537-Problem-przedmalzenskiej-kohabitacji.html>.
- Stańczak J., Stelmach K., Urbanowicz M., Raport GUS: Małżeństwa i dzieciństwo w Polsce, (J. Stańczak, K. Stelmach, M. Urbanowicz), Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2016.
- Żukalski P., Charakterystyka związków nieformalnych w Polsce. Badania i analiza, „Wiadomości Statystyczne” 2014 r. Nr 8, s. 64, <https://bazekon.uek.krakow.pl/gospodarka/171283977>.
- Jankowiak B., Problematyka jakości i trwałości relacji partnerskich w teorii i badaniach, „Przegląd Terapeutyczny”, 2007, Nr. 3, s.: 1–25, <http://www.pptterapia.pl/wpcontent/uploads/2011/06/Jankowiak.pdf>
- Juszczyk-Frelkiewicz K., Kohabitacja w świadomości studentów polskich i słowackich na tle przemian życia rodzinnego. Socjologiczne studium porównawcze opinii wybranych środowisk uniwersyteckich (rozprawa doktorska, promotor – W. Świątkiewicz), Uniwersytet Śląski, Katowice 2013, s.62, <http://www.sbc.org.pl/Content/100707/doktorat3387.pdf>.
- Fejfer K., Bezrobocie w Polsce: Dlaczego jest tak kiepsko, skoro (rzekomo) jest tak dobrze, „Newsweek” 14.VIII.2018 r., <https://www.newsweek.pl/biznes/gospodarka/bezrobocie-w-polsce-nie-jest-tak-dobrze-jak-sie-wydaje/jjm4ek9>.
- Informacje Infor kadry: „Przeciętne miesięczne wynagrodzenie w III kwartale 2020”, <https://kadry.infor.pl/wiadomosci/4723795,Przecietne-wynagrodzenie-w-III-kwartale-2020-r.html>.
- Informacje ZUS – Minimalne i przeciętne wynagrodzenie, <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/skladki-wskazniki-odsetki/wskazniki/minimalne-i-przecietne-wynagrodzenie>.
- Kwak A., Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa, *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica* 2014, s.: 5–19, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_8695/c/005_019_kwak.pdf
- Kwak A., Kierunki przemian rodziny-alternatywy dla małżeństwa, *Rodzina w Czasach Szybkich Przemian, Roczniki Socjologii Rodziny XIII*, UAM, Poznań 2001, s.: 19–27, https://repositorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4382/1/02_Aнна_Kwak_Kierunki_przemian_rodziny_alternatywy_19-27.pdf.
- Sawka N., Polki są lepiej wykształcone, wcześniej wyprowadzają się z domu i żyją dłużej, „Gazeta Wyborcza”, 12 marzec 2018 r., <https://sonar.wyborcza.pl/sonar/7,156422,23123452,polki-sa-lepiej-wykształcone-wczesniej-wyprowadzaja-sie-z-domu.html>, [https://aleo.com/pl/blog/kobiety-w-biznesie](https://aleo.com/pl/blog/kobiety-w-biznesie-raport-Rynek-pracy-w-UE-z-kobiecej-perspektywy).
- Raport z badań: Druga fala koronawirusa: Najbardziej utraty pracy boją się osoby w wieku 35–44 lat, (N = 1010 osób, metoda CAWI) <https://forsal.pl/praca/bezrobocie/artykuly/8002482-polacy-najbardziej-niepewni-utrzymania-pracy-w-najblizszym-polroczu.html>.
- Raport: Rynek pracy w UE z kobiecej perspektywy, 2019 r., <https://aleo.com/pl/blog/kobiety-w-biznesie>.

- Raport: Ubóstwo w Polsce coraz mniejsze, Zadłużenia com (red. D. Sobieraj), [https:// www. zadluzenia.com/ubostwo-w-polsce/](https://www.zadluzenia.com/ubostwo-w-polsce/).
- Rocznik Statystyczny Pracy GUS 2019 (red. D. Rozkrut), s. 169–170, [https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-pracy-2019, 7,6.html](https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-pracy-2019,7,6.html).
- Sporniak A., Kościół, seks, moralność, <http://sporniak.blog.tygodnikpowszechny.pl/page/4/>
- Statystyki GUS: Stopa bezrobocia rejestrowanego w Polsce w latach 1990–2020, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2020,4,1.htm>.
- Steuden S., Psychologiczne aspekty powodzenia i niepowodzenia w małżeństwie, „Symposium”, 2000 r., 4/2 (7), s.: 49–70, Wydawca: Wyższe Seminarium Misyjne Księży Sercanów, Warszawa 2000, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Symposium/Symposium-r2000-t4-n2\(7\)/Symposium-r2000-t4-n2\(7\)-s49-70/Symposium-r2000-t4-n2\(7\)-s49-70.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Symposium/Symposium-r2000-t4-n2(7)/Symposium-r2000-t4-n2(7)-s49-70/Symposium-r2000-t4-n2(7)-s49-70.pdf).
- Woźniak M., Ile jest katolika w katoliku?, 12 luty 2012, https://www.onet.pl/?utm_source=pl.search.yahoo.com_viasg_wiadomosci&utm_medium=referral&utm_campaign=leo_automatic&src=ucs&pid=69f4242b-1d9b-4ab9-abf6-ad8b4a68a0fd&sid=b177a2c9-166f-4113.

Akty prawne

- Ustawa kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r., tekst ujednolicony – Dz.U. 2019, poz. 1461, <https://www.arslege.pl/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy/k2/>

Dr Oksana Iwankowa-Stetsiuk

Instytut Etnologii Narodowej Akademii Nauk Ukrainy

**ROZSZERZENIE PRZESTRZENI INTEGRACYJNEJ
OSÓB WEWNĘTRZNIE PRZESIEDLONYCH:
IMPLEMENTACJA NA UKRAINIE
POLSKIEGO DOŚWIADCZENIA
WSPOMAGANIA RODZIN**

**EXTENDING THE INTEGRATION SPACE OF IDPS:
IMPLEMENTATION OF THE POLISH EXPERIENCE
OF SUPPORTING FAMILIES IN UKRAINE**

Streszczenie

Artykuł jest poświęcony analizie procesu implementacji na Ukrainie polskiego doświadczenia wspomagania rodzin, przewidującego harmonizację wysiłków fachowców w celu pomocy rodzinie, jako integralności specyficznej. Podobne doświadczenie jest istotne dla Ukrainy w czasie przedłużającego się konfliktu zbrojnego na wschodnich terenach kraju, co w konsekwencji prowadzi do wzrostu liczby rodzin wewnętrznie przesiedlonych, które borykają się z własnymi specyficznymi problemami i potrzebami, w tym również z potrzebą rozszerzenia przestrzeni integracji. W artykule wykorzystano materiały wspólnego projektu Caritas Ukraina i Caritas Polska „Utworzenie centrum wsparcia rodziny, w jakości modelu integracji osób wewnętrznie przesiedlonych (OWP) i społeczności przyjmujących na Ukrainie”, zrealizowanego z udziałem autora w latach 2017-2019 r. w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP.

Słowa kluczowe: integracja, rodzina, technologie artystyczne, osoby wewnętrznie przesiedlone, wspólnota.

Abstract

The article is dedicated to the analysis of the implementation process of the Polish experience of supporting IDPs families in Ukraine, which envisages the harmonization of the efforts of professionals to help families as an specific integrities. A similar experience is important for Ukraine during the armed conflict in the eastern territories of the country, which in turn leads to an increase in the number of internally displaced families who are struggling with their own specific problems and needs, including the need to expand the integration space. The article uses the materials of the joint project of Caritas Ukraine and Caritas Polska "Establishing a family support center due to the model of integration of internally displaced persons (IDPs) and host communities in Ukraine", implemented with the author's participation in 2017-2019 as part of the cooperation program of the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland.

Keywords: integration, family, artistic technologies, internally displaced persons, community.

Wprowadzenie

O znaczeniu realizowanych badań decyduje ich społeczna użyteczność. Społeczeństwo ukraińskie znalazło się w szczególnie trudnej sytuacji. Konflikt zbrojny w Donbasie wraz z aneksją Krymu doprowadził do tego, że około 1,5 mln Ukraińców zostało zmuszone do opuszczenia swoich domów (zgodnie z ocenami ekspertów Ukraina zajmuje dziewiąte miejsce na świecie pod względem liczby osób wewnętrznie przesiedlonych (OWP)¹. Na Ukrainie mamy z jednej strony do czynienia z dużą liczbą rodzin, osób wewnętrznie przesiedlonych, potrzebujących pomocy i wsparcia, natomiast z drugiej ze społecznościami terytorialnymi, które je przyjęły, a teraz w związku ze zmianami w ich strukturach społeczno-demograficznych oraz etniczno-religijnych, zmuszone są sprostać wyzwaniom integracyjnym. Wyżej opisana sytuacja powoduje napięcia społeczne, co z kolei wymusza poszukiwanie odpowiednich środków wzmocnienia wewnątrzukraińskich procesów integracyjnych. Sytuacja jest złożona ze względu na fakt, iż Ukraina do roku 2014 nie miała doświadczenia w zakresie niesienia pomocy rodzinom OWP, dotkniętych konfliktem zbrojnym. Dlatego też tak ważne miejsce zajmuje analiza aktualnych możliwości asystowania rodzinom potrzebującym wsparcia obecnych w międzynarodowych praktykach pomocy społecznej. Idzie o ocenę perspektyw realizacji udanych doświadczeń i ich adaptację do sytuacji ukraińskiej.

Baza źródłowa badań nad asystowaniem rodzinom jest na ogół wystarczająco szeroka. W „postradzieckiej” przestrzeni naukowej w Ukrainie zwykle chodzi o publikacje, przedstawiające metodologię wdrażania psychologicznych praktyk doradztwa rodzinnego oraz prowadzenia pracy socjalnej z określonymi grupami osób zainteresowanych (O. Wolgina, M. Gumina, N. Dmytryszyn, Z. Kisarczuk, A. Kozłowa, K. Madanes, G. Onyszczenko, T. Semygina, E. Sylajewa, G. Chomycz, R. Tkacz, J. Czupachina, T. Jurczenko itp.). Pojawiają się również nowe osiągnięcia naukowo-praktyczne oraz tłumaczy się zagraniczne publikacje z zakresu poradnictwa rodzinnego realizowanego przy wsparciu Kościoła, w szczególności dotyczące pracy w poradniach rodzinnych przy parafiach kościelnych (M. Bondarenko, M. Braun-Galkowska, A. Kataneo, G. Rajt, M. Chapman itp.). Opracowuje się oraz aprobejuje metody pomocy rodzinom migrantów, zwłaszcza w wychowywaniu dzieci (M. Bondarenko, L. Pidłypna, L. Kricak, S. Chrystofora, M. Bursztyn, Zgromadzenie Sióstr Służebnic Niepokalanej Panny Maryi ZSSNPM oraz inni). Jednak powyższe doświadczenie nie może być bezwarunkowo implementowane i stosowane w realizacji pomocy rodzinom OWP na Ukrainie ze względu na to, że modele ich integracji różnią się od modeli inte-

¹ M. Demyanenko, *Current problems of migrants in Ukraine*. 2006. [online:] http://www.nbuv.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2006:aktualni-problemi-pereselentsiv-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350 dostęp: 04.02.2020 (in Ukrainian)

gracji rodzin zarobkowych migrantów². Ze względu na narzucony charakter migracji w wyniku konfliktu zbrojnego oraz jej wszystkie negatywne skutki społeczno-psychologiczne związane z zagrożeniami życia, rodziny OWP potrzebują szczególnej uwagi, a także trwałego wsparcia społecznego z przewidywaniem możliwości dostosowania mechanizmów stałego rozwoju systemu pomocy potrzebującym w Ukrainie. Rozpatrując szczególną sytuację życiową osób wewnątrznie przesiedlonych, należy skupić się na kontekście kulturowym społeczności lokalnych, który istotnie różni się w poszczególnych regionach Ukrainy. Życie w środowisku odmiennym kulturowo jest wyzwaniem dla osób wewnątrznie przesiedlonych: brak wiedzy dotyczącej praktyk lokalnych i umiejętności językowych oraz trudności w przystosowaniu się do kultury lokalnej są głównymi czynnikami, doprowadzającymi do niepowodzenia przesiedleńców na nowym miejscu. Aby poprawnie funkcjonować w środowisku odmiennym kulturowo, należy znać jego wartości, normy, przekonania i modele zachowań oraz dostosowywać się do nich. Znajomość języka środowiska przyjmującego w znacznym stopniu prowadzi do wzrostu kompetencji kulturowych. Wsparcie socjologiczne oraz działania społeczne, mają na celu pomoc osobom wewnątrznie przesiedlonym, a także społecznościom, które stają się dla nich nowym domem.

W tym kontekście potencjał integracyjny ma polski model asystowania rodzinnego³, zakładający harmonizację wysiłków fachowców z różnych dziedzin, mających na celu pomoc rodzinie jako integralnej całości, w przeciwieństwie do działającej na Ukrainie tradycyjnej koncepcji pomocy społecznej poszczególnym kategoriom osób przez rozmaite organizacje pomocy społecznej. Polskie doświadczenie asystowania rodzinnego wykorzystano w trakcie realizacji projektu Caritas Ukraina i Caritas Polska „Tworzenie centrum wsparcia rodziny dla poprawienia jakości modelu integracji osób wewnątrznie przesiedlonych (OWP) i społeczności przyjmujących na Ukrainie”, co opisano w materiałach o charakterze naukowym i praktycznym⁴. Biorąc pod uwagę potrzebę wzmocnienia interakcji OWP z przyjmującym środowiskiem, znaczącym uzupełnieniem bazy źródłowej są publikacje poświęcone kulturalno-artystycznym działaniom integra-

² O. Ivankova-Stetsiuk, *Carriers of contradictions in territorial communities: fault lines* [w:] Ivankova-Stetsiuk O., Seleshchuk G. (ed.), *Overcoming faults-3: expansion of peacekeeping spaces in territorial communities of Ukraine (analytical notes in the fields)*, Stryi: Publishing house: Ukrpol, 2018, s. 32-49. (in Ukrainian).

³ I. Krasiejko, T. Świtek, *Między wsparciem a kontrolą – różne rozumienie roli asystentów rodziny*, [w:] Biernat T., Malinowski J. A., Wasilewska-Ostrowska K. M. *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania*, Toruń: Edukacyjne Akapit. 2015, s. 275-296.

⁴ M. Bondarenko, *Methodical materials for heads of programs on implementation of social projects on support and support of the family, integration and development of communities in non-governmental and state organizations*. “Supporting, integrating”. Lviv: Logos, 2019, s. 7–44. (in Ukrainian).

cyjnym (E.D. Carlson, J. Engebretson, R.M. Chamberlain, C. Wang, M.A. Burris, T. Garvin oraz inni), których potencjał heurystyczny jest rzadko wykorzystywany w nowoczesnych badaniach.

Występują zatem pewne braki w badaniach nad procesami integracji rodzin OWP. Dla ich przewyciężenia dokonujemy kompleksowej oceny wykorzystania polskiego doświadczenia asystowania rodzinom oraz jego adaptacji na Ukrainie, w celu rozszerzenia przestrzeni integracyjnej osób wewnątrznie przesiedlonych. Przyjęty cel przewiduje rozwiązanie kilku problemów badawczych:

- 1) analizę typowych przypadków adaptacji rodzin do sytuacji wymuszonego przesiedlenia z jednej strony, a z drugiej dostosowania się społeczności przyjmujących do zmian we własnej strukturze przez rozszerzenie granic wynikających z przyjęcia „innych”;

- 2) analizę praktyk udanej realizacji projektów społecznych i kulturalno-artystycznych, mających na celu osiągnięcie istotnych społecznie celów;

- 3) opracowanie naukowo-praktycznych zaleceń dotyczących stałego rozwoju systemu pomocy społecznej, udzielanej rodzinom na Ukrainie na podstawie doświadczenia polskich państwowych służb pomocy społecznej i organizacji pozarządowych, działających na rzecz obniżenia poziomu konfliktu we współczesnych społecznościach oraz ich integracji.

Badaniami zostanie objęta przestrzeń integracji, procesy interakcji podmiotów społecznych – społeczności przyjmujących oraz rodzin osób wewnątrznie przesiedlonych. Natomiast przedmiotem badań będą aktualne praktyki implementacji polskiego doświadczenia pomocy rodzinom osób wewnątrznie przesiedlonych na Ukrainie, mające na celu pogłębienie ich integracji z przyjmującym środowiskiem. Analiza będzie miała na celu zrozumienie sytuacji przymusowego przesiedlenia jako doświadczenia subiektywnego, związanego z komunikacją międzykulturową oraz potrzebą nabycia kompetencji międzykulturowych. Podstawą realizowanych badań będą wywiady fokusowe przeprowadzone w społecznościach Ukrainy, w których działają organizacje takie jak: Centrum Wsparcia rodzin Caritas (Drohobycz, Zaporozże, Iwano-Frankiwnsk, Kamjanske, Kołomyja, Charków), oraz materiały wystawy fotograficznej pt. „NaDzieję Rodzina. Społeczność”, powołanej w celu promowania integracji rodzin dotkniętych konfliktem zbrojnym.

Integracja poprzez adaptację: zrozumieć „innych”

Na początku konfliktu zbrojnego na Wschodzie Ukrainy, wraz z rozpoczęciem procesu masowej migracji z obszarów prowadzenia działań wojennych, wiele rodzin ukraińskich zostało zmuszonych do rozpoczęcia nowego etapu życia, w którym ludzie muszą pokonać liczne trudności. Społeczności lokalne ciężko przeżywały ten czas, reagując na wyzwania wynikające z dywersyfikacji przez

stopniowe łagodzenie konfrontacji pomiędzy „starymi” a „nowymi” jednostkami identyfikacyjnymi (a takie konfrontacje, jak wiadomo zawsze utrudniają proces solidaryzowania się społeczeństwa)⁵. W szczególności dotyczy to społeczności lokalnych zachodniej części Ukrainy, które przed rokiem 2014 były dość jednolite pod względem aspektów etniczno-narodowych oraz religijnych, ale w wyniku inkluzyj osób przesiedlonych stały się środowiskami wielokulturowymi.

W niniejszym artykule zostaną opisane dwa przypadki takich społeczności na zachodzie Ukrainy (m. Drohobycz obwodu Lwowskiego i m. Kołomyja obwodu Iwano-Frankowskiego). Właśnie tutaj, jeszcze wiosną 2014 r., po aneksji Krymu, udzielono pierwszej pomocy społecznej rodzinom Tatarów krymskich, nieco później, wraz z początkiem konfliktu zbrojnego na Wschodzie Ukrainy, również przesiedleńcom z Donbasu: *To była bardzo ciężka praca ze względu na bardzo duży przepływ osób. I tak się stało, że służby państwowe dzwoniły do nas, i same zadawały pytania, czy naprawdę mamy jakąkolwiek pomoc (...). Bo oni zrobili to, co do nich należało, chcieliby bardziej pomóc i dzwonili, żeby do nas skierować jeszcze więcej osób przesiedlonych*; *„Byli ludzie, którzy przyszli do nas tylko z jedną walizką. A następnie było poszukiwanie mieszkania, rejestracja dokumentów, dalsze wsparcie. Osobom tym było trudno nawet, żeby pójść do sklepu, ponieważ obawiały się one: „jak będę postrzegany jak zaczną mówić w języku rosyjskim”*⁶.

Na początku chodziło o pomoc humanitarną, ale jednak z czasem powstała potrzeba kompleksowej pomocy rodzinom osób przesiedlonych, mająca na celu wzmocnienie integracji ze środowiskiem przyjmującym. Dlatego w społecznościach (w ramach wskazanego wyżej projektu Caritas Ukraina i Caritas Polska) uruchomiono działalność (w latach 2017- 2019) Centrum wsparcia rodzin (dalej CWR). Centra zostały zaprojektowane w postaci specjalnej platformy integracyjnej sprzyjającej aktywnej komunikacji między rodzinami potrzebującymi a realizatorami projektu. W konsekwencji, pracownicy lokalnych ośrodków Caritasu mieli możliwość wyboru optymalnych środków wsparcia rodzin w nawiązywaniu kontaktów społecznych; realna współpraca z samorządami lokalnymi oraz instytucjami edukacyjnymi, pomagającymi w poprawie adaptacji społecznej; dobieranie tematyki i prowadzenie szkoleń, spotkań grupowych, oraz organizowanie imprez integracyjnych i zajęć terapeutycznych⁷. Jednocześnie miało miejsce wsparcie analityczne działalności centrum, w efekcie którego (pod

⁵ A. Ruchka, *Identification dimensions of modern Ukrainian society* [w:] A. Ruchka, *Sociocultural Identities and Practices*, Kyiv: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. (in Ukrainian), 2002, s. 155.

⁶ Fragmenty wypowiedzi pozyskanych podczas badań od przedstawicieli społeczności zaangażowanych w służeńiu społecznym rodzinom osób wewnątrznie przesiedlonych w m. Kołomyja obwodu Iwano-Frankowskiego (2019 r.).

⁷ L. Aza., *Ethnic Identity: Forms of Presentation and Specifications* [w:] A. Ruchka (ed.) *Sociocultural Identities and Practices*, Kyiv: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2002, s. 202-203. (in Ukrainian).

przewodnictwem autorki tekstu) dokonywano ewaluacji wprowadzenia polskiego doświadczenia asystowania rodzinnego na Ukrainie w perspektywie społeczno-antropologicznej, z naciskiem na jakościowy opis oraz interpretację zjawisk⁸. W szczególności przeprowadzono wywiady grupowe oraz zebrano narracje, które postrzegano jako rodzaj specyficznego uogólnienia doświadczeń emocjonalnych i społecznych, poprzez utrwalenie stworzonych przez poszczególne jednostki znaczeń, uczuć i wyborów. Podczas ich analizy uwzględniono stanowisko J. Johnsona dotyczące znaczącego potencjału heurystycznego realizowanych wywiadów w zakresie zdobywania wiedzy o sensie życia ludzkiego⁹. Przeprowadzona analiza narracyjna wykazała między innymi, że: rodziny wewnętrznie przesiedlonych Tatarów krymskich mają pewne problemy z zachowaniem swojej tożsamości etniczno-narodowej, co utrudnia ich integrację ze środowiskiem społeczności przyjmującej. Pojawiające się trudności dotyczą głównie komunikacji międzykulturowej oraz kulturowo-edukacyjnej, wiążą się z brakiem możliwości nauczania dzieci w języku ojczystym, a co za tym idzie, z komplikacjami w asymilacji etniczno-kulturowej: „*Mamy centrum kultury, są również kobiety z wykształceniem - nauczycielki*”. *Właśnie ze specjalnością „język i literatura krymskotatarska”.* *Ale jednak problem polega na tym, że za to trzeba zapłacić (...). Dziś niestety jest taka sytuacja, że każdy sam uczy swoje dziecko (...). Mamy tu około dwadzieścia rodzin. Jesteśmy wspólnotą. Stanowimy społeczność (...). Ale nie wszyscy zarabiają tyle, że mogą zapłacić (...). Zgodnie z tradycją mamy, co najmniej trójkę dzieci w każdej rodzinie”; „Dzieci pomalu zaczynają zapominać język ojczysty (...). Nasze dzieci po nas w ogóle przestaną posługiwać się językiem”¹⁰.*

Możemy zatem zauważyć, że zmiany w strukturze etniczno-społecznej w społecznościach przyjmujących, doprowadziły do potrzeby pewnego rodzaju rekonceptualizacji w zmienionych warunkach bytowych wizerunku „dla innych”, jako elementu tożsamości etnicznej w kontekście kształtowania się nowej uświadomionej przestrzeni komunikacji i interakcji¹¹. Niemniej jednak, jak wykazały grupy fokusowe, trudności z integracją powstały nie tylko w rodzinach wymuszonych przesiedleńców z Krymu – Tatarów krymskich, ale również w rodzinach osób wysiedlonych ze Wschodu, przy czym zarówno dotyczy to

⁸ A. Melnikov, *Existential sociology: problems of identification of paradigmatic specificity: monograph*. Kiev: Millennium 2018.

⁹ I. Krasiejko, T. Świtek, *Między wsparciem a kontrolą – różne rozumienie roli asystentów rodziny* [w:] Biernat T., Malinowski J. A., Wasilewska-Ostrowska K.M., *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania*, Toruń: Edukacyjne Akapit. 2015, s. 275–296, s. 138.

¹⁰ Fragmenty wypowiedzi pozyskanych podczas badań od przedstawicieli rodzin osób wewnętrznie przesiedlonych w m. Drohobycz, obwodu Lwowskiego (2019 r.).

¹¹ L. Aza, *Ethnic Identity: Forms of Presentation and Specifications* [w:] A. Ruchka (ed.) *Sociocultural Identities and Practices*, Kyiv: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2002, s. 202-203. (in Ukrainian).

osób narodowości ukraińskiej, jak i rosyjskiej. Potwierdza to potrzebę rozwoju kompetencji międzykulturowych osób wewnątrznie przesiedlonych, nawet w przypadku przedstawicieli większości etnicznej. W pewnym stopniu trudności z integracją pierwszych (rodzin Tatarów krymskich) są naturalne, biorąc pod uwagę ich cechy etniczno-kulturowe – nietypowe dla tradycyjnego środowiska ukraińskiego, jakim jest społeczność niewielkiego, współczesnego miasteczka na zachodzie Ukrainy: *„Bardzo chcielibyśmy, aby ludzie wiedzieli o nas więcej, ponieważ do tej pory (już piąty rok tutaj mieszkamy) jest wiele osób, które nie znają ani nas, ani naszej kultury. Do tej pory wszyscy pytają: a co u was, jak się macie? (...). Naprawdę chcielibyśmy kontaktować się z miejscową ludnością, ponieważ tutaj mieszkamy, nie możemy po prostu zamknąć się w naszej ciasnej społeczności”*¹². Sytuacja zaś tych ostatnich (wysiedleńców ze Wschodu) jest inna.

Badania międzyetnicznych interakcji w wielokulturowych społecznościach Zachodniej Ukrainy wskazują na długą tradycję współistnienia różnych (w etnicznych oraz kulturalno-religijnych aspektach) grup. Bliższymi są przedstawiciele tych grup, które łączą wspólne wartości religijne, zbliżona orientacja światopoglądowa, oraz społeczności bliskie pod względem językowo-kulturowym¹³. Jednak, jak pokazują wyniki przeprowadzonych wywiadów grupowych, tradycja ta obecnie (w kontekście sytuacji przedłużającego konfliktu zbrojnego na wschodzie Ukrainy) faktycznie została przerwana. O ile rodziny Tatarów krymskich są postrzegane przez przedstawicieli społeczności przyjmującej jako „inni”, to rodziny wymuszonych przesiedleńców ze Wschodu (Ukraińców, a tym bardziej etnicznych Rosjan) jako „obcy”¹⁴, oprócz tego, że „wybrali” w krytycznym dla siebie momencie właśnie Ukrainę: *„On (przedstawiciel społeczności przyjmującej – aut.) twierdzi, że nasi chłopaki tam za was umierają. Ja mówię: „Przepraszam, za kogo za nas? Gdzie umierają? Mówię bez żadnego strzału wzięli Krym”. A on mówi: „Ty jesteś z Krymu” Ja mówię, że tak, jestem krymskim Tatarem. Potem on już: „Bracie, przepraszam, myślałem, że jesteś z Doniecka”. Niestety taka tendencja utrzymuje się. Kiedy oni słyszą, że jestem Tatarem krymskim, to braterski naród? Postawy do tych, które są ze wschodu krytyczne. Bardziej krytyczne niż do nas”*¹⁵. Sytuację tę można wyjaśnić obecnością w społecznościach przyjmujących pewnych „linii uskoku”, nie tylko etniczno-

¹² Fragmenty wypowiedzi pozyskanych podczas badań od przedstawicieli rodzin osób wewnątrznie przesiedlonych w m. Drohobycz, obwodu Lwowskiego (2019 r.).

¹³ M. Bondarenko, *Methodical materials for heads of programs on implementation of social projects on support and support of the family, integration and development of communities in non-governmental and state organizations*. “Supporting, integrating”. Lviv: Logos, 2019, s. 7-44. (in Ukrainian).

¹⁴ H. Tajfel, *Social psychology of intergroup relations*. Annual Review of Psychology, 1982, vol. 33, s. 1-39.

¹⁵ Fragmenty wypowiedzi pozyskanych podczas badań od przedstawicieli rodzin osób wewnątrznie przesiedlonych w m. Drohobycz, obwodu Lwowskiego (2019 r.).

kulturowych, ale również ideologicznych, to znaczy takich, które zakładają odmienne punkty widzenia dotyczące optymalnych kierunków rozwoju społecznego, opartych na różnych orientacjach wartościujących¹⁶.

Trudności integracyjne rodzin OWP ze środowiskiem przyjmującym mają negatywny wpływ na społeczny mikroklimat: wszelkiego rodzaju napięcia społeczne, nawet istniejące w ukrytej postaci, zawsze niosą w sobie zagrożenie ewentualnych zakłóceń¹⁷, dlatego aktualne staje się zapotrzebowanie na struktury pomocy społecznej mające na celu wsparcie każdej rodziny, przed którą powstają wyzwania adaptacji do trudnych warunków życiowych, dla koordynacji działania wszystkich jednostek pomocy społecznej w społeczności terytorialnej¹⁸.

Kształtowanie się takich struktur jest szczególnie ważne dla Ukrainy, ponieważ tutaj, w przeciwieństwie do „sąsiedniej” Polski, nie przewidziano systematycznego wsparcia rodziny w potrzebie w celu rozwoju wiedzy, umiejętności oraz dyspozycji, niezbędnych do samodzielnego aktywnego życia. W szczególności na Ukrainie nie przewidziano stanowiska asystenta rodzinnego (jak ma to miejsce w Polsce), który jest przydzielany w chwili pojawienia się trudności w pracy z rodziną, za jej zgodą oraz przy aktywnym zaangażowaniu wszystkich jej członków w proces pracy, przy jasnym określeniu jego funkcji. Prowadzi to do znacznego utrudnienia pracy z rodzinami OWP oraz innymi rodzinami potrzebującymi pomocy. Jednak ze względu na aktywny rozwój społeczeństwa obywatelskiego na Ukrainie, promowanie oraz rozwój asystowania rodzinnego jest możliwy w ramach działalności organizacji pozarządowych. Przykładem może być praca CWR: *„Niestety pracownicy ośrodków terytorialnych lub edukacyjnych, a także ośrodków pomocy społecznej dla rodzin, dzieci i młodzieży nie mogą objąć wszystkich rodzin potrzebujących takiej pomocy. Istnieje również podstawowy poziom obsady i obciążenia. Dlatego właśnie, organizacjom charytatywnym należy się ogromną „wdzięczność” za to, że wciąż podejmują pracę, której nie są w stanie wykonać pracownicy ośrodków terytorialnych lub ośrodków pomocy społecznej”*. *„Caritas jest pierwszym. Przynajmniej ma jakieś wyobrażenie na temat funkcji, jaką powinien spełniać asystent rodzinny, co ma robić, jak pracować”*¹⁹.

¹⁶ O. Ivankova-Stetsiuk, *Carriers of contradictions in territorial communities: fault lines* [in:] Ivankova-Stetsiuk O., Seleshchuk G. (ed.), *Overcoming faults-2: expansion of peacekeeping spaces in territorial communities of Ukraine (analytical notes in the fields)*, Stryi: Publishing house: Ukrpol, 2017, s. 25–28. (in Ukrainian).

¹⁷ Ye. Siryj, M. Nahabich, *Research of social tension in Ukraine: basic aspects and development of tools*. Kyiv: Globe. (in Ukrainian), 2018, s. 113.

¹⁸ M. Klimek, *Miejsce powiatowych centrów pomocy rodzinie w systemie pomocy społecznej*. „Społeczeństwo i Rodzina” 2019, nr 58 (1), s. 25–36.

¹⁹ Fragmenty wypowiedzi pozyskanych podczas badań od przedstawicieli społeczności zaangażowanych w służeniu społecznym rodzinom osób wewnętrznie przesiedlonych w m. Kołomyja obwodu Iwano-Frankowskiego (2019 r.).

O wysokim potencjale integracyjnym polskiego podejścia do asystowania rodzinnego świadczy między innymi zmiana jakościowa podmiotów pomocy społecznej, którą można zaobserwować w społecznościach, w których działają struktury CWR. Stają się nimi: rodzina potrzebująca z jednej strony oraz społeczność przyjmująca – z drugiej. Na skutek tego w pierwszym przypadku dostrzegamy pozytywną dynamikę, przejście od rodziny w kompleksowym kryzysie; bez mieszkania, podstawowych środków do życia oraz trwałych więzi społecznych, która wciąż znajduje się w trudnej sytuacji, do rodziny, która mimo okoliczności znajduje siłę, by zadbać o własną godność: *Jeżeli już obserwowalne są przejawy kultury psychologicznej samozaradności, że osoba już przyszła tutaj i otworzyła się nie tylko ze względu na brak pieniędzy lub możliwości oddania dziecka do przedszkola, ale przyszła z wewnętrznym dyskomfortem psychicznym i wiedziała, gdzie ma przyjść, to już jest dobrze*²⁰. W drugim przypadku (w odniesieniu do społeczności), zawdzięczając zainicjowanym przez Centrum działaniom integracyjnego wsparcia rodzin oraz programom wymiany, a także wizyt rodzin (w postaci formatu Wschód – Zachód), ujawnia się tendencja do rozszerzania się przestrzeni integracyjnej w społecznościach: *Te wizyty (...) przynoszą bardzo dobre rezultaty. Osoby przyjeżdżające z Zaporozża i mieszkające tutaj w rodzinach miejscowych (...). Oni wrywiają się ze swojego środowiska i komunikują się z ludźmi tutaj, co jest bardzo dobre*²¹.

Ogólnie na podstawie wyników zogniskowanych wywiadów grupowych można dojść do wniosku, że proces integracji rodzin OWP ze społecznością przyjmującą, w której jest CWR, odbywa się na trzech poziomach. Na pierwszym poziomie ma miejsce aktualizacja asystowania rodzinnego w ramach CWR, co stwarza warunki dla rozwoju u beneficjentów umiejętności oraz nawyków samodzielnego rozwiązywania problemów i problemów własnej rodziny. Widzimy jak przeżywanie negatywnego doświadczenia, przede wszystkim w sytuacji zagrożenia życia, staje się szansą do przejścia ze stanu niestabilności i nieprzewidywalności do odczucia głębokiego kontaktu ze światem, przez wypełnienie życia nowymi znaczeniami²². Na poziomie drugim integracja odbywa się drogą rozwoju nowych form pomocy społecznej, przewidujących aktywne wykorzystanie zasobów bliskiego otoczenia w celu zjednoczenia ludzi ze wspólnym losem oraz osiągnięcia z nimi postawionych celów. W szczególności pojawia się jakościowo nowy fenomen – tutoring rodzinnego (mentorowania). Zja-

²⁰ Fragmenty wypowiedzi pozyskanych podczas badań od przedstawicieli społeczności zaangażowanych w służeńiu społecznym rodzinom osób wewnątrznie przesiedlonych w m. Drohobycz, obwodu Lwowskiego (2019 r.).

²¹ Fragmenty wypowiedzi pozyskanych podczas badań od przedstawicieli społeczności zaangażowanych w służeńiu społecznym rodzinom osób wewnątrznie przesiedlonych w m. Kołomyja obwodu Iwano-Frankowskiego (2019 r.).

²² N. A. Kasavina, *Existential experience: despair and hope*. Philosophical sciences, № 10, 2016, s. 54-67. (in Russian).

wisko to dotyczy rodziny, która pomyślnie ukończyła proces integracji z nowym środowiskiem, w stosunku do rodziny, która dopiero zaczyna tę drogę²³. Na poziomie trzecim CWR dochodzi do inicjacji aktywności ze strony społeczności, która stopniowo przyjmuje na siebie odpowiedzialność za ludzi potrzebujących, integrując się z nimi. Proces ten dokonuje się poprzez aktualizację praktyk, zorientowanych na osiągnięcie społecznie znaczących celów, takich jak: rozszerzenie przestrzeni interakcji dla integracji rodzin osób wewnątrznie przesiedlonych, zwiększenie wartości społeczności jako głównego ogniwa społeczeństwa oraz ukształtowanie się infrastruktury komunitarystycznej²⁴. Biorąc pod uwagę doniosłość procesów kulturalnych w życiu społecznym Ukraińców, którzy w różnych okresach historycznych byli i zostają zmuszeni do odpowiedzi na wyzwania integracyjne oraz kreowanie własnej tożsamości, aktualne stają się projekty społeczno-artystyczne, które wzmagają zainteresowanie tematem integracji osób wewnątrznie przesiedlonych ze środowiskiem przyjmującym, na czym skupimy się dokładniej w dalszej części artykułu.

Rodzina i wspólnota: potencjał integracyjny projektów społeczno-artystycznych

Wyraźnym przykładem projektu społeczno-artystycznego, którego celem jest zwracanie uwagi wspólnoty na ten lub inny problem społeczny, poprzez jego przekształcenie za pomocą technik artystycznych z „niewidzialnego” (nieuświadomianego przez ludzi) na „widzialny”, a zatem na poszukiwanie strategii odpowiedzi na wyzwania społeczne jest Foto Voice Project (projekt fotowizji lub fotograficzna nowela)²⁵. *PhotoVoiceProject* jest z natury badaniem pilotażowym (*Action research*), ponieważ ma charakter interdyscyplinarny i zbiorowy oraz zorientowany na osiągnięcie wzajemnego zrozumienia stron zainteresowanych konkretnym projektem²⁶. W trakcie realizacji inicjatyw projektu, aktywnie wykorzystywany jest potencjał społeczny fotografii artystycznej w nawiązywaniu dialogów międzygrupowych z ludźmi znajdującymi się w potrzebie oraz w celu głębszego zrozumienia problemów społeczności, poprzez analizę odpowiednich wizualnych obrazów, odtwarzających ten lub inny punkt widzenia w kontekście wybranej kwestii.

²³ O. Ivankova-Stetsiuk, *Introduction. Hope. Family. Community. Photo exhibition. Catalog*, Lviv: Color PRO LLC. 2019 (in Ukrainian).

²⁴ A. Etzioni, *The Spirit of Community*. London. Fontana Press., 1995, s. 27.

²⁵ G. Walton, S. Schleien, L. Brake, *Photovoice: A Collaborative Methodology Giving Voice to Underserved Populations Seeking Community Inclusion*. „Therapeutic Recreation Journal”, Vol. XLVI, No. 3, 2012, s. 168–178.

²⁶ R. Davison, M. Martinsons, N. Kock, *Principles of canonical action research*. „Information Systems Journal”. №14(1). 2004, s. 65–86.

Uświadamiając potencjał integracyjny *PhotoVoiceProject*, jako społeczno-artystycznego projektu, a mianowicie: jego możliwości rozszerzenia z pomocą technik artystycznych (fotografia artystyczna) przestrzeni aktywności obywatelskiej w społecznościach terytorialnych, przeżywających kryzys zmian w następstwie przedłużającego się konfliktu na wschodzie kraju, oraz mając na względzie konieczność zapoznania się jak największej liczby ludzi (w tym interesariuszy) z efektami wprowadzenia polskiego doświadczenia asystowania rodzinom na Ukrainie, w 2019 r., w ramach wskazanego wyżej projektu Caritas Ukraina i Caritas Polska zorganizowano wystawę fotograficzną „NaDzieja. Rodzina, Społeczność”. Wystawa została zorganizowana w celu wzmocnienia integracji rodzin OWP i pokazania udanych przykładów międzygrupowych interakcji społecznych, zrealizowanych na platformie Centrum Wsparcia Rodzin. Ze względu na szczególną wagę integracji w społecznościach, których etniczno-społeczna struktura uległa znacznemu urozmaiceniu w ostatnich latach, (o czym wspomniano wyżej), na miejsce realizacji projektu wybrano m. Kołomyję²⁷. Wystawa została otwarta w lipcu 2019 r. w Narodowym Muzeum Sztuki Ludowej Huculszczyzny i Pokucia imienia Josafata Kobryńskiego (m. Kołomyja obwodu Iwano-Frankowskiego), którego sale od momentu jego założenia były i pozostają przestrzenią integracji Ukraińców jako wspólnoty. Wzbudziła ona duży rezonans publiczny. W jej otwarciu jak również w dalszych prezentacjach, uczestniczyli przedstawiciele władz, ministerstw, organizacji pozarządowych, partnerzy zagraniczni oraz fundatorzy projektu; informację o wystawie zamieszczono nie tylko w lokalnych, ale również krajowych mediach (środkach przekazu informacji)²⁸.

Ponad ogólną ideę integrację społeczeństwa, które przewycięża następstwa konfliktu zbrojnego, wystawa miała również lokalny cel – przekazać ludziom myśl o tym, że nowe życie rodzin ze wschodu Ukrainy oraz Krymu w nowym miejscu nie tylko puściło młode pędy, ale w znacznym stopniu zakorzeniło się, co daje nadzieję na lepszą przyszłość. Jest to nie tylko nadzieja, która „umiera ostatnia” nawet w przypadku utraty wszystkich niezbędnych do życia zasobów i pozostaje tylko błaganie o pomoc w sytuacji beznadziejnej. To NaDzieja, ujawniająca się jako chęć do działania, do osiągnięcia zmian w samym sobie i swoim życiu (co właściwie zakłada nazwa projektu)²⁹.

²⁷ PhotoVoice Project «Nadzieja rodziny». Caritas Ukraina przygotowano przy wsparciu Caritas Polska oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP we współpracy z Instytutem Etnologii NAN (Narodowej Akademii Nauk) Ukrainy (dział współczesnej etnologii Ukrainy, realizujący projekty, mające na celu badanie interakcji etniczno-kulturowych we współczesnej Ukrainie).

²⁸ *A photo exhibition "Hope. Family. Community" in Kolomyia*. 2019. [online:] <http://visty.in.ua> dostęp 19.11.2019.

²⁹ O. Ivankova-Stetsiuk, *United by the challenges of migration: family tutoring as a new practice of public activism of Ukrainians*. Public activism of Ukrainian migrants in Europe: united by new challenges: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, October 24, 2019. Lviv: A priori, s.158-160. (in Ukrainian), 2019, s. 3.

Wystawa fotograficzna „NaDzieja. Rodzina, Społeczność”, zgodnie z formatem *PhotoVoiceProject*, zakłada „dopuszczenie do głosu” członków rodzin przesiedleńców (w czasie oraz w wyniku konfliktu na wschodzie Ukrainy). Pozwoliła im ona na „opowiedzenie” swoim nowym sąsiadom (społeczności przyjmującej) o swojej drodze adaptacji oraz integracji poprzez otrzymanie nowych, zawsze skomplikowanych, ale wreszcie udanych doświadczeń adaptacyjnych do złożonych oraz zmiennych warunków życia. Przez to pośrednio promowano także nowe trendy w niesieniu pomocy społecznej rodzinom OWP oraz innym osobom potrzebującym, a także ujawniono nowe tendencje w rozwoju współczesnej wielokulturowej społeczności lokalnej. Zdjęcia były zrobione przez pracowników oraz wolontariuszy fundacji charytatywnej „Caritas Kołomyja” (Iwanna Fedorak oraz inni) w latach 2018-2019, w ramach wykonywanej misji służenia społecznego. W obiektywie kamery znalazły się zarówno rodziny osób wewnątrznie przesiedlonych, jak i środowiska ich społecznego wsparcia i integracji. Otrzymane materiały zostały przygotowane i zaprezentowane przez kustosza w formie wystawy, w postaci 8 przypadków (m.in.: „Serce Krymskie na Bukowinie”, „Odnawianie”, „Życie trwa”, „Społeczność w jedności”, „Z nadzieją w każdym dniu”), z których każdy opowiada historię integracji – rodziny czy przedstawicieli samej społeczności.

Do powyższego należy dodać, że wystawa fotograficzna „NaDzieja. Rodzina, Społeczność” była drugim autorskim projektem głosowo-fotograficznym Caritasu (pierwszy identyczny projekt pod tytułem „Szara strefa. Człowiek. Los”, zrealizowano nieco wcześniej, aby zwrócić uwagę na życie w tzw. strefie „buforowej” na wschodzie Ukrainy i w ten sposób mówić o znaczeniu poszukiwania sposobów akceptacji „innych”³⁰.

Pomimo istnienia pewnych różnic w celach zorganizowanych wystaw fotograficznych oraz w ich rozwiązaniach projektowych, charakteryzują się one jednym koncepcyjnym schematem realizacji³¹, którego głównymi elementami były: dobór aktualnej dla współczesnego społeczeństwa tematyki; patos pokojowy i integracyjny; rezygnacja z przedstawienia zdjęć profesjonalnych fotografów, a zamiast tego wykorzystanie zdjęć zrobionych przez pracowników oraz wolontariuszy; konceptualizacja artefaktów w formie przypadków, a co za tym idzie wykorzystanie stojaków na zdjęcia (przypadki); rozwiązania projektowe (kompozycja stojaków, plakatów, banerów) skierowane na maksymalizację dostępności przekazywanych wartości i znaczeń; aktywne pozyskanie zasobów organiza-

³⁰ O. Ivankova-Stetsiuk, *Introduction. Gray area. Man. Fate. Photo exhibition. Catalog*, Lviv: Color PRO LLC. 2018 (in Ukrainian).

³¹ Doświadczenie realizacji inicjatyw społeczno-artystycznych Caritas Ukraina w projekcie głosowo-fotograficznym (Photo Voice Project) skonceptualizowane przez autora w ramach wykonywania pracy naukowo-badawczej w Instytucie Etnologii NAN (Narodowej Akademii Nauk) Ukrainy „Praktyki tradycyjno- bytowe i artystyczne Ukraińców w procesach tworzenia kultury etnicznej” numer rejestracji państwowej 0118U001796.

cyjno-finansowych ofiarodawców projektów charytatywnych, zaangażowanie kapitału społecznego muzeów, centrum wystawienniczych do promowania idei projektu w sieciach społecznych; organizacja i otwarcie wystawy fotograficznej jako wydarzenia publicznego dla społeczności; rozpowszechnianie katalogu wystawy w celu promowania projektu fotograficzno-głosowego jako formy skutecznych praktyk charytatywnych; pozycjonowanie wystawy jako migrującej, jej prezentacja w różnych miastach na Ukrainie oraz za granicą.

W ten sposób wystawa fotograficzna „NaDzieja. Rodzina, Społeczność” powstała jako „głos społeczności” (m. Kołomyja obwodu Iwano-Frankowskiego), która w ciągu ostatnich kilku lat skutecznie wdrażała polskie doświadczenie adaptacji rodzin OWP, mające na celu wzmocnienie ich integracji ze środowiskiem przyjmującym. Biorąc pod uwagę fakt, iż kwestia adaptacji osób dotkniętych konfliktem zbrojnym dotyczy lub może potencjalnie dotyczyć wielu społeczności, powyższa wystawa fotograficzna wydaje się dość ważna i interesująca nie tylko dla społeczności, dla której ona powstała, ale dla każdej społeczności na Ukrainie oraz za granicą wśród tych, którzy mają doświadczenie przyjmowania innych, w tym również OWP, emigrantów, uchodźców. Idzie nie tylko o ich akceptację, ale również pomoc tym, którzy jej potrzebują, napełnianie serca ludzi Nadzieją, Miłością, Wiarą i Mądrością.

Wnioski

Praktyka wykorzystania polskiego doświadczenia asystowania rodzinie na Ukrainie w ramach działalności Centrum wsparcia rodzinnego w regionalnych ośrodkach Caritasu, wprowadziła zmianę w strukturze niesienia pomocy społecznej OWP oraz innym rodzinom potrzebującym wsparcia. Przede wszystkim w kwestii uzupełnienia istniejących w systemie ośrodków pomocy społecznej praktyk niesienia pomocy rodzinom nowymi inicjatywami, w tym wykorzystania technologii artystycznych, dla dalszego pogłębiania integracji rodzin przesiedlonych ze społecznościami miejscowymi. Należy zauważyć, że nadal aktualna pozostaje potrzeba kształtowania sieci wsparcia z wykorzystaniem asystentów rodziny, zgodnie z polskim wzorem. W chwili obecnej nie została jeszcze opracowana wyraźna, długoterminowa wizja wprowadzenia polskiego doświadczenia asystowania rodzinie w celu wzmocnienia wewnątrzukraińskich procesów integracyjnych. Jednakże ogólna prognoza jego aktualizacji wydaje się dość optymistyczna, biorąc pod uwagę wypracowane obecnie relacje partnerskie i znaczny postęp w nawiązywaniu społecznego dialogu. Rozwój komunikacji międzykulturowej jest niezwykle ważnym elementem adaptacji. Wzrost kompetencji międzykulturowych osób wewnątrznie przesiedlonych zwiększy ich skuteczność komunikacyjną oraz pozwoli na zapobieganie konfliktom w nowym środowisku. Świadomość różnic kulturowych oraz kompetencje w zakresie komunikacji międ-

dzykulturowej są niezbędnym warunkiem adaptacji osób wewnątrznie przesiedlonych w nowym środowisku kulturowym. Międzynarodowy zespół specjalistów, którzy w szerokim zakresie stosują światowe doświadczenie pracy z osobami wewnątrznie przesiedlonymi, jest jednym z warunków skutecznego kształtowania się kompetencji kulturowych.

Bibliografia

- A photo exhibition "Hope. Family. Community" in Kolomyia*. 2019. [online:] <http://visty.in.ua> dostęp 19.11.2019.
- Aza L., *Ethnic Identity: Forms of Presentation and Specifications*, w: A. Ruchka (ed.) *Sociocultural Identities and Practices*, Kyiv: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2002, s. 202–203. (in Ukrainian)
- Bondarenko M., *Methodical materials for heads of programs on implementation of social projects on support and support of the family, integration and development of communities in non-governmental and state organizations*. "Supporting, integrating". Lviv: Logos, 2019, s. 7–44. (in Ukrainian)
- Chorniy P., *Ethnic groups of Galicia in the interwar period: interethnic (co) life and socio-cultural transformations: a monograph*. Lviv: Institute of Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine. 2018 (in Ukrainian)
- Davison R., M. Martinsons, N. Kock, *Principles of canonical action research*. *Information Systems Journal*. №14(1). 2004, s. 65–86.
- Demyanenko M., *Current problems of migrants in Ukraine*. 2006 [online:] http://www.nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2006:aktualni-problemi-pere-selentsiv-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350 dostęp: 04.02.2020 (in Ukrainian)
- Etzioni A., *The Spirit of Community*. Fontana Press. London.1995.
- Ivankova-Stetsiuk O., *Carriers of contradictions in territorial communities: fault lines*, in: Ivankova-Stetsiuk O., Seleshchuk G. (ed.), *Overcoming faults-2: expansion of peacekeeping spaces in territorial communities of Ukraine (analytical notes in the fields)*, Stryi: Publishing house: Ukrpol, 2017, s. 25–28. (in Ukrainian)
- Ivankova-Stetsiuk O., *Introduction. Gray area. Man. Fate. Photo exhibition. Catalog*, Lviv: Color PRO LLC. 2018 (in Ukrainian)
- Ivankova-Stetsiuk O., *Carriers of contradictions in territorial communities: fault lines*, in: Ivankova-Stetsiuk O., Seleshchuk G. (ed.), *Overcoming faults-3: expansion of peacekeeping spaces in territorial communities of Ukraine (analytical notes in the fields)*, Stryi: Publishing house: Ukrpol, 2018, s. 32-49. (in Ukrainian)
- Ivankova-Stetsiuk O., *Introduction. Hope. Family. Community. Photo exhibition. Catalog*, Lviv: Color PRO LLC. 2019 (in Ukrainian)
- Ivankova-Stetsiuk O., *United by the challenges of migration: family tutoring as a new practice of public activism of Ukrainians*. *Public activism of Ukrainian migrants in Europe: united by new challenges: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, October 24, 2019*. Lviv: A priori, 2019, s. 158–160. (in Ukrainian)
- Kasavina N.A., *Existential experience: despair and hope*. *Philosophical sciences*, № 10, 2016, 2016, s. 54–67. (in Russian)
- Klimek M., *Miejsce powiatowych centrów pomocy rodzinie w systemie pomocy społecznej*. „Społeczeństwo i Rodzina” 2019, nr 58 (1), s. 25–36.

- Krasiejko I., Świtek T., *Między wsparciem a kontrolą – różne rozumienie ról asystentów rodziny*, w: Biernat T., Malinowski J.A., Wasilewska-Ostrowska K.M., *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania*, Edukacyjne Akapit. Toruń 2015, s. 275–296.
- Melnikov A., *Existential sociology: problems of identification of paradigmatic specificity: monograph*. Millennium, Kiev 2018.
- Palmova E.A., *Evaluation as an integral part of modern education*. Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics. № 1, 2011, s. 85–90.
- Ruchka A., *Identification dimensions of modern Ukrainian society* [w:] A. Ruchka (ed.), *Sociocultural identities and practices*, Kyiv: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. 2002 (in Ukrainian).
- Siryj Ye., Nahabich M., *Research of social tension in Ukraine: basic aspects and development of tools*. Globe. Kyiv 2018 (in Ukrainian).
- Tajfel H., *Social psychology of intergroup relations*. Annual Review of Psychology, 33, 1982, s. 1–39.
- Walton G., Schleien S., Brake L., *Photovoice: A Collaborative Methodology Giving Voice to Underserved Populations Seeking Community Inclusion*. Therapeutic Recreation Journal, Vol. XLVI, No. 3, 2012, s. 168–178.

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH
PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH
I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

**PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN
EDUCATIONAL AND UPBRINGING
PROBLEMS**

Prof. PhDr. Mária Potočárová PhD.

Comenius University in Bratislava

DEVELOPMENTAL ASPECTS IN MODELS OF BEHAVIOUR AND EDUCATION

ASPEKTY ROZWOJOWE W MODELACH BEHAWIORALNYCH A EDUKACJA

Abstract

The article points out the link between the evolutionary conditioned human personality development and their upbringing. Basing on this theoretical context can be derived the definition of relational bonding, behavioral relationships, especially in the early childhood, as well as other patterns of behavior during individual (human) development. The models of behavioral patterns are demonstrated in both negative and positive forms in the adolescent youth. Although high importance is assigned to the socializing influence in the adolescent age, the innate natural relations of the development and evolutionary determined specific signs of relational bonding play a significant role in this period of the human development. The undesirable formulas and various forms of problem behavior must then be solved through the reeducational upbringing processes, in particular using the interacting in the educational process, communication, "relational" education and cultivating personality formation. The goal of the education is the development and integrity of the personality.

Keywords: evolution, human personality, behavior models, education and upbringing process.

Streszczenie

W artykule zwrócono uwagę na powiązanie między ewolucyjnie uwarunkowanym rozwojem osobowości człowieka a jego wychowaniem. Na podstawie tego kontekstu teoretycznego można wyprowadzić definicję więzi relacyjnej, relacji behawioralnych, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie, a także innych wzorców zachowań w indywidualnym rozwoju człowieka. Modele wzorców behawioralnych są demonstrowane zarówno w formie negatywnej, jak i pozytywnej u dorastającej młodzieży. Chociaż duże znaczenie przypisuje się wpływowi socjalizacji w wieku dorastania, to wrodzone naturalne relacje rozwojowe i ewolucyjnie zdeterminowane specyficzne oznaki więzi relacyjnej odgrywają kluczową rolę w tym okresie rozwoju. Niepożądane formuły i różne formy zachowania problemowego muszą być wyeliminowane poprzez proces reedukacji, szczególnie z wykorzystaniem interakcji w procesie edukacyjnym, komunikacji, edukacji „relacyjnej”, poprzez pracę nad formowaniem osobowości. Celem edukacji jest rozwój i integralność osobowości.

Słowa kluczowe: ewolucja, osobowość, modele behawioralne, proces edukacji i wychowania.

Introduction

This paper connects the development of personality of children and evolutionarily conditioned upbringing. Ethological principles applied during upbringing are at the fore-

front of this approach, and it is upon this basis that attachments and in particular early behaviour in children are derived. Other patterns of behaviour during individuals' development are also marked by attachment and become part of observable external expressions. Behind many issues in parenting there are deeper internal reasons and even certain evolutionary factors which cause what is seen as externally apparent. This is not always the result of the influence of the social environment or the result of some purposeful educational guidance. Models of behavioural patterns appear in various negative and positive forms among adolescents. Even though adolescence is a very important period of socialization, during this time there are innate rules of development and evolutionarily conditioned features of attachment which play an important role. Unwanted patterns and various forms of problematic behaviour are then dealt with through re-educational practices of parenting, particularly through interaction in the upbringing process, attachment parenting, cultivation of the formation of personality, and through education at the cognitive level. The primary aim of education and the impact of parenting is holistic development and assuring the integrity of personality. Not so much scholarly attention is paid to the causes of problems determined by evolutionary patterns, and it is important to include all agents in upbringing and take into account the many factors that can make it more effective.¹

Developmental (evolutionary and developmental) aspects of upbringing in early childhood and adolescence

The best preparation of conditions for a child's upbringing is to create a healthy relationship between the caregiver and the child. Attachment is an embedded system in the brain that develops in a way that influences and organizes motivational, emotional, and memory processes in relation to significant caregivers². It is the foundation of an interpersonal relationship which allows the

¹ The paper is a publication output of VEGA grant project No. 1/0549/18: *Filozofické a kozmologické aspekty chápania evolúcie vesmíru a miesta človeka v ňom* (Philosophical and cosmological aspects of the evolution of universe and the place of a human being in it). The project's core platform is the interconnection of philosophical and special scientific areas of research and the attempt to reach an interdisciplinary solution. The focus of the project is on the formulation of an appropriate value and ethical foundation which can determine the attitude of humans to nature, the world, other people, and even to themselves. The project addresses the anthropic principle and the understanding of human nature, including the human interference in evolution. From the evolutionary, cosmological, and anthropological points of view, the project seeks to reformulate answers to the "goals" and "meaning" of the evolution of the universe and humans in light of the latest philosophical as well as physical knowledge. With an interdisciplinary approach and as a part of pedagogical research, this project seeks to find the place of human beings in the universe by searching for the meanings of our lives through upbringing practices which encourage the formation of values and moral and pro-social behaviour.

² D.J. Siegel, *The developing Mind*, New York 1999.

undeveloped mental and nervous system of children to use the capacity and functions of the more developed brain and mental processes of their parents to organize their own processes. This leads children to seek out the closeness of parents and establish communication with them, thus increasing their own chances of survival. Repeated experiences from these relationships are stored in their implicit memory in the form of settings and expectations and then gradually in the form of internal working models³. Attachment is a universal process in human development that first appears in early childhood in their relationships with caregivers and later on in relationships with their friends, partners, and their own children.

Several psychological studies monitoring the physiology of mothers and the prenatal development of children during pregnancy have identified the emergence and presence of this attachment, which later on deeply affects children's upbringing. The relationship begins with early bodily attachment and the first parental reactions to a child, the first smile, and the specific course of the emotional attachment between child and parent; it is most intensively built upon between the ages of seventh months and two years. The formation of this relationship continues with the formation of a child's relationship with the home environment and the people living in it. This process includes experiences with other pre-schoolers and subsequently with schoolmates, and is also related to the acceptance of one's own gender identity. The formation of this aspect of personal identity develops continually and intensively during puberty. It is during adolescence that attachment achieves its greatest strength through the creation of relationships founded on young love, dreams of the future, and the culmination of intimate relationships. This biologically and evolutionary life cycle is ultimately concluded with partnerships, marriage, and pregnancy as a shared experience for both women and men⁴.

The rapid development of attachment theory and scholarly interest in related issues of parenting were first presented in studies by scientists, biologists, and ethologists: most notably by the Nobel Prize winners Konrad Lorenz and Nikolaas Tinbergen. Through their observations, behavioural studies, and animal experiments, ethologists have shown that there are critical moments and periods in development when a newly-born offspring acquire a basic tendency towards its own behaviour and interactions in life through "imprinting" by continuous emotional attachment, observing maternal behaviour, and social learning. Ethologists primarily observed this phenomenon in the behaviour of birds (specifically wild geese). Compared to animals, humans are much more adaptable and flexible⁵.

³ V. Vavrda, *Otázky soudobé psychoanalýzy. Tradice a současnost*. Praha 2005.

⁴ Z. Matějček, J. Langmeier, *Počátky našeho duševního života*, Praha 1996, p. 12

⁵ The neurobiological foundations of attachment are extensive and highly interesting. This area is beyond the scope of the present paper, but it is mentioned here for a greater theoretical understanding.

Humans are thinking and sentient beings with authentic individual personalities. Due to their typically “human” nature, going beyond a purely sociobiological determination of behaviour in people is possible. Precisely for this reason, remedying the negative consequences of human behaviour is always possible thanks to meaningful guidance and purposeful upbringing. Humans can also overcome unfavourable aspects of development and their consequences through their own decision making, free will, correct parental leadership, and guidance. Personality development in humans, determined by the laws of development and specific environmental conditions, is neither pre-determined nor unchangeable.

Attachment theory explains many things, but it does not provide a complete answer to the questions of “What is a human being?” or “Where is life going?” Nor are educational and anthropological questions such as “What shapes a person?” and “How can one properly raise others?” answered.

Even though research and knowledge of prenatal psychology is highly speculative and experimental in some aspects, the prenatal period in a child’s development is of considerable interest when examining attachment theory. In principle, this knowledge is a scientific rationale for asking the ethical question of whether a foetus should be treated as a human being with all the observable psychological and physiological manifestations. The answer to this lies in the fact that a human foetus deserves moral respect because it carries the life and dignity of a human being. Respect for the foetus (and subsequently for young and mature individuals) can be shown in an attitude of responsibility for its upbringing.

According to Bowlby⁶, a child has a primary instinctive tendency to bond with the mother as an individual and establish a relationship with her that binds her to the maternal role. A child will signal to its mother the necessity for her proximity through different behavioural patterns (e.g., crying, being calm in her proximity, and smiling). This is a separate system of instinctive behaviour with its own regulations, similar to the regulation of food intake and sexual instinct. Attachment behaviour is activated by loneliness, a feeling of abandonment, a foreign environment, fatigue, and weakness felt during illness. Interactions with the mother develop a child’s “internal working models”, which then become specific behavioural models. Bowlby’s research, also supported by Ainsworth’s empirical studies, (Ainsworth, 1989)⁷ confirmed that these internal working models, certain expectations, and the formation of behavioural patterns in relation to past experiences can be developed substantially at the end of the first year of life and then remain constant and stable for most children. They are stored in the implicit memory and even affect the formation of relationships in adulthood. Bowlby came to these findings upon the basis of his knowledge of psychoanaly-

⁶ J. Bowlby, *Childcare and the growth of love*, Middlesex 1980; idem, *Vazba : Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*, Praha 2010.

⁷ M.D.S. Ainsworth, *Attachment beyond infancy*, “American Psychologist“ 1989, 44, 709–716.

sis. He drew a lot of inspiration and information from ethology, which programmatically supports evolutionary biology. Ethology suited his approach to assessing human behavioural problems. This required the study of the brain and a concentration of knowledge from neurobiology and neurophysiology. Working on the theoretical understanding of internal working models, Bowlby relied upon knowledge from the field of cognitive psychology. In the same way, evolutionary psychology proved to be useful within attachment theory in explaining the meaning of a child's real experiences with those who are close to them. The basic finding was that the real behaviour of the mother (parent) decided what type of attachment the child would develop. Is the mother available? Does she readily feel the needs of the child and respond immediately to them? Descriptions of several types of bonds have emerged from these characteristics, such as "safe", "uncertain", "ambivalent", "evasive", and "disorganized". This theory significantly influenced subsequent research and enriched theoretical work in psychology, psychopathology, psychodynamic schools, psychotherapy, neonatology, and paediatrics. It also had an impact on the pedagogical disciplines, trends in pedagogical and psychological counselling, and theories of parenting. Several international experts have responded to the findings of this theory. Czech and Slovak psychologists – most notably L. Langmeier, Z. Matějček, J. Prekopova, J. Šturma, J. Kovařík, Z. Dytrych, J. Dunovsky, and I. Štúr⁸ – have dealt with attachment theory and consequently influenced developments in pedagogy.

The formation of personality and the attachment-based socialization of children within the family

Attachment parenting is a relatively new concept and represents a particular direction in counselling and psychotherapy. It focuses on the development of the relationship between parents and children as a basic requirement whereby the children's biological, psychological, and social needs are met. A precondition for the healthy development of a child is a safe attachment to someone who is the most important support in their life. The fulfilment of basic needs and the formation of attachment are the primary tasks of parenting. The family and the family environment is a very important value for children. A child is born defenceless and is unable to walk or take care of itself. Without the help of adults, babies would die; they need family care, the satisfaction of daily needs (food, warmth, care, and love), and the safety of the home environment. Over time and as they grow up, children within the family begin to understand their own identity as an answer to who they are and who makes up their family, they gain an idea of where they belong, and they develop an individuality which allows them to resemble other family member in some respects but also differ from them. Fur-

⁸ J. Hašto, *Vztáhová väzba. Ku koreňom lásky*, Trenčín 2005, p. 12–19.

thermore, they understand they have power over their own lives and the ability to make decisions concerning everyday matters and situations with the support of respectful and loving people. Supporting such attributes is the foundation of the building of self-esteem in a child's upbringing, and they are most present in the original family environment; their provision in foster family care is limited.

Attachment is a universal process in human development which first appears in early childhood in a child's relationship to its caregivers and then during adolescence in friendships, romantic partnerships, and later on in relationships with one's own children. Developmental theorists argue that sensitivity and the general quality of care contribute to safe attachment relationships and the gaining of internal models of good relationships which are then transferred from childhood to future forms of attachment.

During adolescence the attachment system undergoes substantial transformations, but it can primarily perform a function as a protective factor. Bowlby⁹ sees attachment as a protective system that has evolved to protect vulnerable offspring from danger and encourage their exploration of the environment. The quality of early attachments is considered to influence the development of later relationships with peers and romantic partners.

The balance between increasing independence and closeness to one's parents is a central feature of attachment theory and is especially relevant when children enter adolescence. Children and parents are more able to understand each other and reach an agreement on their relationship. Adolescents continue to perceive parents as a safe base for "exploring the world," and they take advantage of being able to temporarily return to parental safety as their parents will help them in times of threat, illness, fear, or stress. Emotional availability is a more frequent goal of the attachment system during adolescence than the physical proximity of the attachment figure. Attachment experiences provide a secure foundation for adolescents to explore their skills and experiences in different contexts, but these experiences also prepare adolescents to become socially connected with others and learn how to be a provider of care and protection to others.

The upbringing of adolescents is characterized by their tendency towards problematic and risky behaviour and the transgression of social limits and standards. According to Perkins and Borden¹⁰, factors of individual and contextual characteristics connected to risky adolescent behaviour can be placed into three categories: individual characteristics (gender, ethnicity, poor grades at school, low academic aspirations, negative expectations of the future, and low self-confidence); family factors (weak communication between parents and adolescent children, weak monitoring by parents, lack of parental support, and parents' addiction problems); and the extrafamilial context (negative relationships with

⁹ J. Bowlby, *Vazba...*

¹⁰ D.F. Perkins, L.M. Borden, *Positive Behaviors, Problem Behaviors and Resiliency in Adolescence*. In : I.B. Weiner (ed.) *Handbook of Psychology*, New Jersey 2003, p. 373–394.

peers, a negative school environment, poor neighbourly relationships, and low socioeconomic status). Specific risky behaviour among adolescents includes sexual activity, substance abuse, delinquent and antisocial behaviour, and performing poorly at school. However, it should be noted that the presence of risk factors does not yet determine whether these adverse effects will occur; they rather indicate the increasing likelihood of their occurrence.

There are other peculiarities in relationship development during adolescence which affect communication and upbringing, which specifically concern the period of “young adulthood” between the ages of twenty and thirty-five years. The central question of this evolutionary period is “Am I loved and wanted?” The quality of an adolescent’s ego is represented by love and its value; social relationship elements focus on belonging and various patterns of cooperation (often through partner relationships and marriage).

According to Erikson's theory¹¹ of the eight stages of the life cycle, adolescents can be characterized as having a given developmental role in the fifth stage (identity vs role confusion) and sixth stage (intimacy vs isolation) of life. The conflict between intimacy and isolation occurs between the ages of nineteen and thirty-four years. The beginning of this stage also sees the conclusion of the conflict between identity and role confusion (Erikson, 1950)¹². Young adults have a constant tendency to let their personal identities merge with those of their friends. The need to be integrated somewhere is dominant. According to Erikson, the need to confirm one’s own identity with the identities of others can actually isolate a maturing adult. This may arise, in particular, from a fear of rejection (such as by those of the same sex or their own parents). Experiences of pain, which in many cases is caused by the rejection of the ego, can seem unbearable. Erikson dealt with this issue in his work on the social psychological development of personality, and he confirmed the view that intimacy had its counterpart in being reserved, indicating a preparedness to isolate oneself and, if necessary, destroy those forces or people whose nature appears dangerous and whose presence encroaches into one’s own intimate relationships. It is in this area that determinants of problematic behaviour among young people can be found.

As is known, adolescence is a transitory developmental period full of changes, and this is particularly true when looking at the attachment system. Early adolescence begins with an enormous urge to be less dependent on the primary figures of attachment (one’s own parents). In late adolescence there is the potential for complete functional independence from one’s parents; indeed, adolescents assume readiness to become attachment figures for their own children. However, adolescence is not simply a transitory point between these two forms

¹¹ E.H.Erikson, *Dětství a společnost*, Praha 2002.

¹² E.H. Erikson, *Childhood and Society*, New York 1950, 1963.

of attachment engagement (Allen, 2008)¹³. Allen states that it is more of a period of intensive transformation in emotional, cognitive, and behavioural systems which are directly linked to attachment. These transformations happen as adolescents develop and transform from being recipients of care to independent adults and potentially care providers for their peers, romantic partners, and their own children. Thanks to the onset of formal operations in thinking, adolescents become capable of generalizing and abstract thinking when focusing on relationship figures. A small child may think of different relationship experiences without linking them together. By contrast, an adolescent can think of relationships in a more integrated fashion: “I can get help from people when I need it, but not from everyone. I have to be cautious about who I admit into my inner circle.” Allen and Land¹⁴ state that adolescence may initially appear to be a period of detachment from the relationship with one’s own parents, as many adolescents experience these relationships as binding ones at a time when their own behaviour is directed towards more autonomy. They also state, however, that it is important to understand this tendency among adolescents as an expression of the developmental context and not as a sign that these attachments are no longer important to them. Attachment plays an important role in fulfilling developmental roles in this period. This is a period of transition from a life stage with intense attachment experiences (childhood) to the next life stage of intense experiences in new relationships (adulthood). Adolescence is a particular period with specific cognitive and emotional processes related to attachment.

According to Allen and Land, normative and individual changes can be considered within the context of the development of the attachment system. They claim that before researchers begin to address individual differences in attachment among adolescents, they should firstly acquire a basic knowledge of the normative development of the attachment system and the general changes in cognition, feelings, and behaviours that emerge during adolescence. This should be supplemented by communication with adolescents as well as another forms of educational activity.

Integral parenting and upbringing as an ideal

Attachment parenting focuses on attachment as an extraordinary and unmistakable bond between parents and children. Children and (most) mothers are attracted to each other like magnets, with one not feeling complete without the

¹³ J.P. Allen, *The Attachment system in adolescence*. In : J.Cassidy & P. Shaver (eds.) *Handbook off attachment : Theory, research and clinical applications*. New York 2008, pp. 419–435.

¹⁴ J.P. Allen, D. Land, *The Attachment system in adolescence*. In : J.Cassidy & P. Shaver (eds.) *Handbook off attachment : Theory, research and clinical applications*, New York 1999, pp. 319–335.

other. A solid bond begins to form during pregnancy, and after birth it develops and strengthens. A very important time for the proper bonding of a mother with her child is in the first three years of life. Many mothers intuitively practice principles of attachment parenting without being aware that this involves a philosophical change in their approach to raising a child. This is because attachment parenting is based on natural listening, understanding, and answering the needs of children. Attachment parenting tends to be most effective and of the highest quality when all its tools of cognitive, emotional, and motivational means of parenting are used. Well established attachments are firmly rooted in the consciousness and the subconscious minds of those they concern. They bring quality and new dimensions to the mutual relationship between parent and child and influence the quality and effectiveness of parenting. Many psychiatrists and psychologists agree that the most important factor of attachment parenting which affects the intellectual development of a child is the mother's sensitivity to the child's signals. Attachment parenting is primarily a type of communication between the mother (parent) and child. It is a way of caring for a child that develops the best that is within the child and in its parents. Attachment parenting is based upon communication and intuition. When raising a child, it is very important to know how to listen to them and understand their legitimate needs, while also listening to one's own instincts, intuitions, and heart, and understanding one's own needs. The effort associated with the practice of attachment parenting is rewarded in the form of accumulated trust between parent and child as well as in experiencing understanding, love, self-confidence, and independence. This is why the family unit has further functions which can be employed in a parenting role. From birth, and through attachment parenting, children are given natural intelligence and wisdom from older family members; they learn from their family to make decisions and recognize and evaluate the things and phenomena around and within themselves; they learn to determine between good and evil and accept life and moral principles; and they learn to value themselves and not allow themselves to be belittled or brought down by others. This way of parenting means total interaction and communication between adults and children. This is shown in the choice and way of using means, procedures, and methods of parenting which are beneficial for the child's survival and behaviour, which in turn will influence its own adult experiences and behaviour.

According to Čáp¹⁵ types of parenting specifically affect different personality subsystems, which they develop and form in a complementary manner. The effect and impact of parenting can be seen in its strong influence on the formation of the moral qualities of the child, such as conscientiousness, endurance, self-control, and its overall role in character development. It has a strong influence on the formation of a child's psychological stability and resilience, and it

¹⁵ J. Čáp, *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, Praha 1996.

affects the formation of other subsystems of personality such as temperament, motivation, activeness, and traits that appear when communicating.

The Emotional Quotient (EQ) is an expression of human maturity which can be seen in the mastery of interpersonal relationships wherein relationships are successfully established, there is an ability to be open and inwardly “pure” (honest and consistent), and there is an ability to accept oneself and others just as they are. The path to EQ maturity is a natural one of personal growth and humanness, and this is the path taken by pedagogy. People who work on their EQ also improve their own social intelligence; they are easier to integrate into society, do not need alternative sources of personal development, and tend not to fall victim to addiction.

The cognitive intelligence quotient (IQ) primarily measures the ability of rational and logical thinking, spatial imagination, memory, and verbal and numerical expression. By contrast, EQ is practical and is more important for finding success and satisfaction in life (in terms of seeking value and meaning in life) than the cognitive properties which develop an individual’s personality. Emotional intelligence focuses on five main areas: understanding one’s own emotions (self-awareness), controlling one’s emotions, having the ability of self-motivation, being aware of other people’s emotions (empathy), and mastering the art of interpersonal relationships. However, parenting is more than simply developing the emotional intelligence of a child through attachment. Knowledge of emotional intelligence can be useful in the process of upbringing because the quality of parenting is primarily determined by the emotional and human preparedness of parents and caregivers in teaching a child to be aware of and distinguish between a range of deep emotions so that they become natural and acceptable for them. By developing emotional intelligence, a child can learn to express emotions and take responsibility for them, learning not to hurt others in emotional outbursts or transfer them to others and make them feel responsible for them. A brief summary of the above could be that IQ is good, EQ is better, and that IQ + EQ is ideal. This ideal is found in integral parenting, which is balanced and harmoniously develops all the components of a child’s personality, including cognition, emotions, motivation, and attitude, and which also educationally channels a child’s behaviour and actions.

Bibliography

- Allen J.P., *The Attachment system in adolescence*. In : J. Cassidy & P. Shaver (eds.) *Handbook off attachment : Theory, research and clinical applications*, New York 2008: Guilford Press, pp. 419–435.
- Allen J.P., Land D., *The Attachment system in adolescence*. In : J.Cassidy & P. Shaver (eds.) *Handbook off attachment : Theory, research and clinical applications*, New York 1999: Guilford Press, pp. 319–335).

- Ainsworth M.D.S., *Attachment beyond infancy*, "American Psychologist", 1989, 44, pp. 709–716.
- Bowlby J., *Childcare and the growth of love*, Middlesex 1980: Penguin Books.
- Bowlby J., *Vazba : Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*, Praha2010: Portál.
- Brisch K.H., *Poruchy vztahové vazby: Od teorie k terapii*. Praha 2011: Portál.
- Bronfenbrenner, U. (). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. New York 1979: Cambridge University Press.
- Čáp J., *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha 1996: ISV nakladatelství
- Erikson, E.H., *Dětství a společnost*. Praha 2002: Argo
- Erikson, E. H., *Childhood and Society*. New York 1950, 1963: W.W. Norton
- Erikson E.H., *Životní cyklus rozšířený a dokončený*, Praha 1999: Nakladatelství Lidové noviny.
- Guardini R., *Životní období. Jejich etický a pedagogický význam*, Praha 1997: Zvon.
- Hašto J., *Vztahová vazba. Ku koreňom lásky*, Trenčín 2005: Vydavateľstvo F.
- Lorenz K., *Osm smrtelných hříchů civilizace*, Praha 2014: Leda.
- Matějček Z., Langmeier J., *Počátky našeho duševního života*, Praha 1996: Panorama.
- Matějček Z., Dytrych Z., *Krizové situace v rodině očima dítěte*, Praha 2002: Grada.
- Perkins D.F., Borden L.M., *Positive Behaviors, Problem Behaviors and Resiliency in Adolescence*. In : I.B. Weiner (ed.) *Handbook of Psychology*, New Jersey 2003: John Wiley & Sons, pp. 373–394.
- Prekopová J., *Jak být dobrým rodičem*. Praha 2001: Grada.
- Siegel D.J., *The developing Mind*. New York 1999: The Guilford Press.
- Vavrdá V., *Otázky soudobé psychoanalýzy. Tradice a současnost*. Praha2005: Noviny.

PhDr Helena Oriješčiková PhD

Catholic University in Ružomberok

MUSIC THERAPY OR MUSIC PHILETICS IN SCHOOL? MUZYKOTERAPIA CZY FILETYKA MUZYCZNA W SZKOLE?

Abstract

The paper is focused on explaining the concepts of music therapy and music philetics at school. Music philetics is defined as an artistic - pedagogical discipline with a very close relationship with music therapy. It tries to create his own, new ways, procedures with the basis in music therapy, but require a different procedure and approach within the implementation. Music philetics is a newly emerging discipline standing on the border of music education and music therapy. It is beneficial in schools where teachers use different working methods with music, rhythm, and voice. The text deals with comparing concepts and explanations of the primary missions of both music therapy and music philetics in the educational process.

Keywords: music therapy, music philetics, student, school.

Streszczenie

W artykule skupiono się na wyjaśnieniu koncepcji muzykoterapii i filetyki muzycznej w szkole. Filetyka muzyczna jest definiowana jako artystyczno-pedagogiczna dyscyplina, pozostająca w ścisłym związku z muzykoterapią. Stara się tworzyć własne, nowe sposoby postępowania, które mają podstawę w muzykoterapii, ale wymagają innej procedury i podejścia w realizacji. Filetyka muzyczna to nowo powstająca dyscyplina, stojąca na pograniczu edukacji muzycznej i muzykoterapii. Jest korzystna w szkołach, w których nauczyciele używają różnych metod pracy z muzyką, rytmem i głosem. W artykule porównano koncepcje i wyjaśnienia podstawowych misji muzykoterapii i filetyki muzycznej w procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: muzykoterapia, filetyka muzyczna, uczeń, szkoła.

Introduction

As pointed out by Počtová¹, music could inspire, cultivate and develop students and young people in education, and serve as a support in life's problems and prevent mental or social problems. Music is used relatively well at school and in leisure activities; the issue occurs when it is not possible to connect the

¹ L. Počtová, *Muzikofiletika jako prostředek prevence [w] Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha, 2015, s. 216.

real interest of the student with the music or the offered musical activities so that the student can open himself to music so that music can address, influence and inspire him. The music then comes to the student “from the outside”, it is considered „closed“, he is inaccessible and does not meet his activity engagement. By this, it loses the potential for musical experience and opportunities to grasp its valuable content.

After enrollment into the school educational process, music continues to be a part of a child’s life, thanks to music therapy coordination and physical “I”. A remarkable place also belongs to vocal expression, playing musical instruments, reproduced music in the form of receptive activation and reproduced music in the form of receptive relaxation. Despite the school duties, the child still needs to escape from the real world to the world of stories, fictional characters or stories about himself. One of the music therapy methods applied at the younger school-age is playing a musical instrument. In this case, we do not differentiate between the musical instruments based on age but based on personal preferences. The child can choose which instrument he will use for the game, whether he will create it by himself and what music he will play using it. For example, it is appropriate to offer tools from other cultures, which children do not usually know and thus do not have the opportunity to use them often. Another suitable method is the musical improvisation. Musical improvisation is a spontaneous musical expression, a reflection of the child’s inner world, thanks to which the child connects with itself, can explore and express the feelings in a safe and pleasant environment. It allows you to analyze a problem child of school age based on his musical expression, choice of instrument or the way the child uses it. Improvisation allows the child to be “itself”. Music therapy’s intervention process is thus closely connected with the diagnostic process, considered a never-ending process. Even during the intervention process, important factors and elements are revealed to direct the music therapy process towards the child’s perception of its complexity and authenticity².

Music therapy

Music therapy is unique therapy (healing through music) - a therapeutic method, systematically controlled and purposefully using interpersonal sound space and music to improve, stabilize or even restore health. Through music therapy, we can affect physical, mental, emotional and social problems in healthy individuals and those with disabilities, disruptions and threats. We understand music therapy on several levels: perceptual - sensory perception, the child responds emotionally to sound stimuli (feeling, emotions, affect), emotions stimu-

² M. Beníčková, *Specifické poruchy učení a chování z pohledu metodiky hudby těla* (2. díl). *Speciální pedagogika*, ročník 20, číslo 2, 122–135

late physical movement or social interaction. If the child can verbally describe the musical experience – it also develops the cognitive level – the area of cognition. Music therapy goals are adequately adapted to the child's issues; they are realized using musical means. Music therapy has a positive effect on melody, rhythm, harmony and evoking pleasant experiences and ideas. Rhythmic education is essential for all children showing particular delayed development of motoric skills and social development. Music has a positive effect on physiological processes and helps to heal. It helps to relax, saturate emotional needs, find a way to others through shared experiences. It offers new possibilities of communication – through sounds, tones and rhythm, thus opening up opportunities for self-expression. Music therapy can specifically correct stuttering, attention deficit disorder, emotional disorders and many other difficulties. Music therapy – music therapy – is a therapeutic method systematically controlled and purposefully using interpersonal sound space and music to improve, stabilize or restore health. It addresses physical, mental, emotional and social issues in healthy individuals with disabilities, specific issues and individuals at risk.

Music therapy is a creative therapeutic process centered on an unspoken sound event - non-verbal experience - during listening and perception of sounds or music and non-verbal acting during a sound or musical game - improvisation³.

Music therapy's receptive form is used mainly in medicine (e.g., functional music therapy, palliative music therapy). It focuses on the regulation of physiological phenomena through rhythmization and timbre effects.

Active (expressive) music therapy is a collective name for all types of music therapy in which the client works directly with a musical instrument or voice. The character is close to the natural vitality and spontaneity of individuals. It appeals to the action method, the form of the game, experimenting with sound, and discovering musical material. It comprehensively stimulates impaired client functions through their controlled creative-productive activities.

Active music therapy uses sound play - improvisation to achieve the therapeutic goal. Active music therapy differs from other non-verbal therapies in that the sound does not come from the therapist but a musical instrument or its body. Therefore, sound mediates the formation of a relationship (this phenomenon is used mainly in communication with individuals with autism, impaired communication and speech. The chosen musical instrument selects sounds similar to the human voice: low, high, loud, quiet, resonant, sharp etc. Sounds and tones can be modulated, shaped, combined. Thanks to the non-verbal approach, it can be a relatively expressive process. Active music therapy also uses other artistic elements such as movement, dance, dramatization, artistic expression, poetics. The connection of speech, movement, dance, music and dramatic expression is based on a natural syncretic principle, appearing in early development. The play's me-

³ M. Pekariková, *Význam ticha v pedagogickom diele M. Montessoriovej a jeho aplikácia do hudobnej výchovy. Múzy v škole*, 2003, 8, č. 3–4, s.13–17.

dium is a musical instrument or one's own body as a resonant corpus and voice. Music therapy games are not conceived just by effort or willingness; the therapist offers them the specifics of individual or group dynamics, a specific situation, topic, and therapeutic goal. After each game, as it is perceived in active music therapy as a therapeutic medium, there should be enough space and time to reflect on what has happened and experienced in the game. How did I feel playing? Whom did I contact? What did I like and what did I not like? What else would I need? With similar questions, the experience is anchored in the child's consciousness and some new positive experiences can be integrated into his experience⁴.

Music therapy is mainly about the therapeutic use of musical means with a specific goal, rehabilitation and resocialization of the affected individual, and positive effects in his bio-psycho-social health. Thus, music therapy can be understood not only as a "treatment" by music but above all as a "treatment" with music support. According to Škoviera⁵, music therapy can be divided into:

- *individual* – therapist, client and music,
- *group* – for example, group listening to music, but in active music therapy in the relationship between therapist, client and music,
- *mass-work* with a larger group, where the music has a therapeutic effect.

Music therapy has a general focus from specific learning disabilities to psychiatric indications. Its goals are mainly therapeutic and educational, but also psychotherapeutic supportive. Professional works with a selected individual or group⁶.

Music therapy is one of the therapeutic and pedagogical intervention means, which, as Fábry Lucká⁷ writes, offers the child the opportunity to understand its own behavior and gain compensatory strategies to increase the quality of its own life. In the school environment, we can work with music therapy either within the framework of various complications or help children with their issues. These most often belong to special needs, interpersonal relations, harmonious development, etc. Music therapy is asked to clarify whether we lead the therapeutic process or support the pedagogical process. Regular engagement in musical activities improves the level of cognitive abilities and especially attention. The possibilities of the application are almost unlimited. Music therapy approaches can significantly help children with unsuitable brain plasticity. The reeducation of learning disabilities through music depends on the choice of methods, the intensi-

⁴ J. Gajdošíková Zeleiová, Muzikoterapia a psychoprofylaxia. In *ŠKOLA A ZDRAVÍ 21, 3/2008 Sociální a zdravotní aspekty výchovy ke zdraví. MSD* : Brno, 2008. s. 81–93

⁵ A. Škoviera, *Kapitoly zo špeciálnej výchovy hudbou*. Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum, 2006. s. 13.

⁶ *Ibidem*. s. 14.

⁷ Fábry Lucká, Z. *Terapeutické intervencie a človek s viacnásobným postihnutím*. Bratislava, Musica Liturgica. s. 18.

ty of exercise, the child's music therapist, and cooperation with the child's family, age, and mental level. In corrective exercises, music provides a wide application in auditory perception, especially in distinguishing sound and silence, while differentiating the color of sound, determining the acoustic space, perception, etc.. To develop rhythmic and motion skills, it is appropriate to use playing the body, playing musical instruments, vocal exercises, music and motion activities. Another of the musical activities for individuals with specific disorders of developing school skills is a suitable musical interpretation, composition, and performance in public. These activities require continuous and focused work, perseverance, attention⁸.

Music therapy can be included among experiential forms of therapy. The child communicates during therapy differently than in everyday life. Therapy begins at the sensory level and then perception continues in the auditory channel. However, perception is also closely linked to the child's emotions. Emotions are stored in memory in a verbal form as unorganized experiences. Music therapy is characterized by self-perception, subsequently activating communication. Music therapy's effectiveness is closely linked to the correct indication, conditioned by the appropriate choice of music offer corresponding to the child's issues. Individual issues must identify a specific problem and then choose the most appropriate solution. Singing or playing a musical instrument is not a prerequisite for using music therapy. A good determinant is a positive attitude towards music. Its effectiveness is the sound forming the medium's function and creates a protective barrier between the child and the therapist. The different pitch frequencies emitted by the individual instruments create the possibility of penetrating the child's subconscious. However, the possible risk lies in the child remembering the unpleasant experiences. Music therapy has the most significant effect on children with communication problems⁹.

According to Osvaldová (2015), Beníčková (2011), music therapy intervention includes three levels that can overlap and complement each other. The first is coordination - the level of music therapy intervention with the techniques and procedures of a coordinating nature to be primarily used. The music therapist coordinates the monitored areas of students with specific disorders in the development of school skills, the areas of the interaction relationship, through coordination, fulfills the primary partial and related goals of the music therapy intervention. Communication is the level of music therapy intervention, with the

⁸ M. Osvaldová, *Muzikoterapia ako intervenčný dynamizmus u osôb s postihnutím*. Iris, Bratislava, 2015. s. 83.

⁹ R. Polakovičová. *Účinnosť diverzitných terapií pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. https://www.researchgate.net/publication/292143229_Effectivene_ss_diversity_therapy_for_children_with_special_educational_needs/link/56aa162b08ae2df82166c1e2/download; A. Siedlaczek-Szwed, *Multidisciplinary Aspects of Logopaedics*, In: *What will be the next, special educational system?* Ed. H. Oriescikova, EDUCatt, Milano 2015, s. 75–101. ISBN 978-88-6780-767-3.

techniques and procedures of a communicative nature primarily used. The music therapist communicates with the student/group and leads them to mutual communication, establishes a therapeutic relationship, and fulfills the primary partial and related goals through communication. Confrontation is the level of music therapy intervention with techniques and procedures of a confrontational nature being used. The confrontation takes place after a particular exercise technique at the end of a music therapy session. It includes fulfilled or unfulfilled primary partial and related goals of the music therapy intervention^{10, 11}.

Music therapy can be used to practice and differentiate sounds to aid in the development of receptive, expressive speech and language skills. It also intervenes in understanding the language of communication, helps develop children, and the areas of specific developmental learning disorders. Music can be used as a mnemonic device to teach specific information such as telephone number, address and other factual information. Customized music therapy activities for practicing specific skills (e.g., learning the letters of the alphabet) can also be created for the family using lyrics and CDs to motivate fun music compositions to practice and control the understanding of skills. Besides, the music structure itself provides predictability, motivation and captivation, leading to increased compliance and behavior within the tasks. Music therapy is effective in improving hand, eye, and fine motoric coordination through playing instruments. It is not easy to choose specific tools to solve the tasks for individuals. For example, if a child has difficulty following and catching balls, a drum (held by a therapist) and a stick (held by a child) may be presented at various locations around the child and the child must watch and hit the drum when moving. Music therapy can also solve the problems of coordination by providing stable impulse synchronizing the movements. Musical and motion activities can include simple directions in the song (clapping hands, stomping feet).

Every child – healthy, disabled, handicapped, but also at risk – has a rich creative potential that needs to be stimulated, thus creating space for the transition from latency to openness. Creativity is connected with the children and therefore, the child can manifest itself, for example, in discovering and inducing various sounds. Likewise, the child likes to listen to the different sounds and assigns them a special meaning. This playful way of communication is used in the educational, leisure and therapeutic process. The child's interaction with other children in musical – verbal, musical – movement or instrumental games positively stimulates and harmonizes its personality¹².

¹⁰ M. Osvaldová, *Muzikoterapia ako intervenčný dynamizmus u osôb s postihnutím*. Iris, Bratislava, 2015. s. 85.

¹¹ M. Beníčková, *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Grada, Praha. 2011. s. 59.

¹² Autor neznámy, nedatované. Bližšie dostupné na: <https://novepribehy.webnode.cz/news/muzikoterapia/>

Kantor¹³ states that music therapy has a positive effect on:

- *communication*: receptive and expressive component of communication, motivation to communicate, but also non-verbal communication,
- *cognitive functions*: spatial orientation, cognition of relatives, memory, the concentration of attention, thinking,
- *sensorimotor functions*: perceptual functions such as sight, hearing, touch, sensory integration, all types of motoric skills,
- *emotions*: feelings, self-confidence, creativity, unconscious conflicts
- *social skills*: self-reflection, awareness of the environment, family relationships, self-identity, control of aggression,
- *behavior*: elimination of unwanted behavior, motivation, adaptability,
- *relaxation and anti-stress abilities*: stress and mental stress management strategy, acceptance of disability,

A musical relaxation is a form of passive, receptive perception of music. Using unique means and procedures, a state of mental and somatic relaxation is purposefully and systematically induced. This condition should eliminate adverse and stressful effects and bring the impaired nerve and muscle function back to typical performance¹⁴.

Musical relaxation should take place in an acoustically isolated room, with dim lighting and stereo music. Body position and comfort are essential. The basis is a suitably chosen song, eyes closed in an acoustically isolated room, with dim lighting and stereo reproduced music. Body position, comfort is essential. The basis is a suitably chosen song, eyes closed¹⁵.

Music philetics

Holzer¹⁶ defines the term music philetics as a word consisting of two words - music and philetics. Music: *músikos* comes from Greek and means musical. Philetics: is a term also derived from the Greek word *filein* - to love, to like. It is related to the personality and message of the Greek playwright, writer, educator and teacher Filet (Philéas) from Kos. In his works, we follow the distinctive aspects of the filetical approach - relaxed, artistic and creative expression, experience and reflection towards education and manners.

According to Kusý¹⁷, we define music philetics as an artistic - pedagogical discipline with a very close relationship with music therapy. It tries to create his

¹³ J. Kantor, M. Lipský, J. Weber, et al. *Základy muzikoterapie*. Praha : Grada, 2009. s. 32.

¹⁴ Z. Mátejková, S. Mašura, *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. s. 115.

¹⁵ *Ibidem*. s. 121.

¹⁶ L. Holzer, *Celostní muzikoterapie v praxi obecně*, [v:] *Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Olomouc, 2012, s. 142.

¹⁷ P. Kusý, *Quo vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku?*, „Psychiatria-psychoterapia-psychosomatika“ 2019, nr. 26, s. 20 .

own, new ways, procedures with the basis in music therapy, but require a different procedure and approach within the implementation. Music philetics is a newly emerging discipline standing on the border of music education and music therapy. It is beneficial in schools where teachers use different working methods with music, rhythm, and voice.

It is handy in schools where teachers use different working methods with music, rhythm, and voice. Music philetics is a creative and experiential application of music therapy techniques usable in the field of education¹⁸.

According to Géringová, Drlíčková and Pejčochová¹⁹, we can define music philetics as an art-pedagogical discipline close to music therapy. It creates new, own procedures requiring a different approach. The combination of expression and reflection makes it possible to define the boundaries between ordinary music education and music philetics, at the same time bringing music philetics closer to music therapy.

According to Počtová²⁰, we can define music philetics as an artistic-pedagogical discipline focusing on the educational use of music for personal and social development, helping to prevent mental disorders or problems in social relationships. This concept is mostly focused on the student's personality and is consistently based on student experience and possibilities. It has good preconditions to increase students' natural interest in music using expression principles, typical of different art types. We can also understand music philetics as a constructivist-oriented approach within music education, allowing the connection of knowledge and principles of several artistic disciplines. According to the author, we can also understand music philetics as a particular way of personal and social education based on music and other expressive activities. We observe the elements common with music therapy while it remains entirely in the field of education.

We can also understand music philetics as a creative, reflective, and experiential concept of expressive education based on musical and other artistic means of expression to support children's healthy personal development. Music philetics as an art-pedagogical discipline stands between music education and music therapy. It strives to develop the positive in humans, works in the field of prevention of socio-pathological phenomena. It brings to the fore pleasant experiences of music and its own artistic work. We can also define music philetics as a margin discipline between pedagogy and music therapy. It uses music therapy techniques to support and develop the student in the educational process²¹.

¹⁸ J. Gevendová, *Metodika práce asistenta pedagoga*, Olomouc 2015, s. 38.

¹⁹ J. Géringová, Drlíčková, S., Pejčochová, H. *Artefiletika a muzikofiletika jako cesta k sebepoznání*, Ústí nad Labem 2010, s. 33.

²⁰ L. Počtová, *Muzikofiletika jako prostředek prevence,[w] Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha, 2015, s. 330.

²¹ L. Holzer, *Celostní muzikoterapie v praxi obecně, [v:] Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Olomouc, 2012, s. 143.

According to Drlíčková, Friedlová, Kantor²², music philetics is an artistic-pedagogical discipline that does not use classical pedagogical procedures, but it creates new, its own, which, however, have a basis in music therapy. It requires a different implementation; the goal is a music and philanthropic activity that brings new constructivist-oriented methods into education, inspired by music therapy. The combination of reflection with expression brings the setting up of the boundaries between traditional music education and music philetics and, at the same time, brings music philetics closer to music therapy. The boundaries between music therapy and music philetics are very individual and subtle. Music philetics is a creative, experiential application of basic music therapy techniques to develop the psycho-emotional, artistic and general cultural potential of students, develop their social skills, and prevent psychosocial failure. It is implemented without therapeutic and diagnostic intent. Its concept is reflective, feedback like with a strong tendency to optimistic tuning and positive meaning.

Šperka²³ writes that if we imagine a space in which music stands on one side and the opposite side is taken by music as well, we can fill this space with other content that is located between both sides: music - listening to music - music education – special music education – music philetics – music therapy. The item music includes creation, realization, interpretation, teaching; it is dealt with by professionals and amateurs and beginners. Listening to music means passive reception of concert or reproduced music; music education serves to develop the world's aesthetic perception and develop its harmonious personality. We use special music education wherever we work with SEP students, where standard procedures are not suitable. Music philetics serves to support the educational process with the use of some special basic music therapy techniques and procedures. Based on the above, we understand music philetics as a creative and experiential application of music therapy techniques to develop students' social skills, prevent psychosocial failure and risky behavior, and create a strong relationship with music. The concept of music philetics is reflective, feedbackwise, with a strong tendency to optimistic tuning and positive meaning.

Počtová²⁴ writes that the characteristics of the music philetic activity are:

- music philetics is non-directive but process-oriented,
- focuses on educational goals, especially personal development,
- uses musical means and techniques that can be based on music therapy,
- is focused on practice and experience, not theory,

²² S. Drlíčková, M. Friedlová, J. Kantor, *Specifika skupinové muzikoterapie u klienti se speciálními potřebami* [v:] *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii, zborník z medzinárodnej konferencie*, Bratislava, 2015, s. 118

²³ M. Šperka, *Muzikofiletika v predškolskom a mladšom školskom veku*, [v:] *Expresívne terapie vo vedách o človeku – Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*, Bratislava, 2016, s. 72

²⁴ L. Počtová, *Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi*, Praha 2014, s. 145

- the primary means is expression and reflection,
- is based on the personal themes and experiences of the participants themselves,
- the overall effect should have a positive tuning,
- musical activities can be combined with other expressive methods
- music philetics has practically unlimited use and application.

Music philetics aim to develop the psycho-emotional, intellectual, artistic and general cultural potential of the individual. It seeks to develop the positive aspects of an individual's personality and life. The personal experience associated with the artistic process can lead the individual to a more profound knowledge of the content of the work and, at the same time, to a more profound knowledge of himself and others²⁵.

Music philetics has common elements with music therapy, but it remains entirely in the field of education. It can be applied as a discipline enabling the connection of knowledge and experience of music therapy with personal and social activity in education. Within the emphasis of education on the personal or social development of the student, two main educational functions of expressive activities are applied, which "personify" (experience) and "eternalize" (the content of experiences). Impersonation means that the expressive activity in which the student has personally engaged himself, he should make the most of what can only be used for his self-knowledge, self-regulation, self-development and self-improvement. Eternalization means analyzing what cultural and social phenomena have emerged²⁶.

For music-philetic activities, it is necessary to find such uses of music, musical elements and music therapy elements so that it is necessary for them to touch the students themselves in some way to be able to increase their interest. The use of music philetic techniques during school teaching has positive effects on students. It is mainly about relaxation, relieving tension, emotional experience, and communication for students with special needs. Students should feel good in the classroom, relaxed and stress-free. Therefore, we can also use music philetics to create a pleasant atmosphere in the classroom. It is crucial to create a safe, friendly environment where students will enjoy their time. It puts high demands on teachers in particular. They should have such a degree of empathy to create a safe environment. They should be able to experience joy and sadness with their students. The teacher should relieve the tension in the classroom, support the students, and help them express the emotions they need to express. A musical ritual, singing together, playing the body, relaxing while listening to reproduced or teacher-created music, playing musical instruments together can

²⁵ S. Drlíčková, M. Friedlová, J. Kantor, *Specifika skupinové muzikoterapie u klienti se speciálními potřebami*, [v:] *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii*, zborník z medzinárodnej konferencie, Bratislava, 2015, s. 118

²⁶ L. Počtová, *Muzikofiletika jako prostředek prevence* [w] *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha, 2015, s. 330.

help create such an atmosphere (playing drums is good for relieving tension; if we do not have them, we can use any other object)²⁷.

According to Počtová²⁸, an essential aspect of music philetics is an effort to develop positive human qualities. Therefore, music-philetic-oriented activities should have an overall optimistic attitude; the final reflection should significantly lead to a positive message. A suitable, but not the only, option is to work with stories that use music and musical means primary over the story's content. Music philetic activities can be carried out in shorter blocks (30–120 min), but also in longer daily and weekly programs. Unlike music therapy performed by a qualified therapist, music philetics can be performed by a trained special pedagogue, educator, teacher, social worker and other workers in helping professions.

Conclusion

The process of music production also enables an individual with a disability and disorder to get rid of unwanted manifestations and lead him to maximum concentration. In the active component of music therapy, the individual should learn to adapt successfully, manage life situations and realize his undiscovered creative abilities. The active component of music therapy is focused primarily on the individual's sensorimotor skills - hearing, movement, touch, through which music therapy provides a sense of security. Therefore, various games and exercises accompanied by music play an essential role for individuals with disabilities²⁹. Music therapy is based on the harmonious mutual action of other music-related verbal, movement, visual, and dramatic art elements. Through non-verbal and verbal media and receptive components of music therapy, it is possible to prevent individuals with disabilities and risky different age categories.

Bibliography

- Autor neznámý, nedatované. [cit.2019.01.28.] Dostupné na internete: <https://novepr.ibehy.webnode.cz/news/muzikoterapia/>.
- Beníčková M., Specifické poruchy učení a chování z pohledu metodiky hudby těla (2. díl). In *Speciální pedagogika*, ročník 20, číslo 2, s. 122–135.
- Drlíčková S., Friedlová M., Kantor J., *Specifika skupinové muzikoterapie u klienti se speciálními potřebami*, [v:] *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii, zbornik z medzinárodnej konferencie*, Bratislava, 2015, s. 118.

²⁷ L. Jetmarová, *Využití muzikofiletiky v edukačním procesu na základní škole speciální a její vliv na klima třídy* [w] *Diplomová práce*, Brno, 2018, s. 20.

²⁸ L. Počtová, *Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi*, Praha 2014, s. 43

²⁹ Z. Mátejková, *Základy teorie a praxe muzikoterapie*. Bratislava : UK, 1993. s. 52

- Fábry Lucká Z., *Terapeutické intervencie a človek s viacnásobným postihnutím*. Bratislava, Musica Liturgica, s. 84.
- Gajdošíková Zeleiová. J., Muzikoterapia a psychoprofylaxia. In *ŠKOLA A ZDRAVÍ 21, 3/2008 Sociální a zdravotní aspekty výchovy ke zdraví. MSD* : Brno, 2008. s. 272.
- Géringová J., Drličková S., Pejčochová H., *Artefiletika a muzikofiletika jako cesta k sebepoznání*, Ústí nad Labem 2010, s. 33.
- Gevendová J., *Metodika práce asistenta pedagoga*, Olomouc 2015, s. 38.
- Holzer J., *Celostní muzikoterapie v praxi obecně* [v:] *Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Olomouc, 2012, s. 142.
- https://www.researchgate.net/publication/292143229_Effectiveness_diversity_therapy_for_children_with_special_educational_needs/link/56aa162b08ae2df82166c1e2/download
- Jetmarová L., *Využití muzikofiletiky v edukačním procesu na základní škole speciální a její vliv na klima třídy*, [w] *Diplomová práce*, Brno, 2018, s. 20.
- Kantor J., Lipský M., Weber J. et al., *Základy muzikoterapie*. Praha : Grada 2009, s. 118.
- Kusý P., *Quo vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku?*, „Psychiatria-psychoterapia-psychosomatika“ 2019, nr 26, s. 20.
- Mátejová Z. – Mašura S., *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992, s. 183.
- Mátejová Z., *Základy teórie a praxe muzikoterapie*. Bratislava : UK, 1993, s. 10.
- Osvaldová M., *Muzikoterapia ako intervenčný dynamizmus u osôb s postihnutím*. Bratislava : Iris, 2015, s. 253.
- Pekariková M., *Význam ticha v pedagogickom diele M. Montessoriovej a jeho aplikácia do hudobnej výchovy*. *Múzy v škole*, 2003, 8, č. 3–4, s. 13–17.
- Počtová L., *Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi*, Praha 2014, s. 145
- Počtová L., *Muzikofiletika jako prostředek prevence* [w:] *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha 2015, s. 325.
- Polakovičová R., *Účinnosť diverzitných terapií pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*.
- Škoviera A., *Kapitoly zo špeciálnej výchovy hudbou*. Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum, 2006, s. 35.
- Šperka M., *Muzikofiletika v predškolskom a mladšom školskom veku* [v:] *Expresívne terapie vo vedách o človeku – Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*, Bratislava, 2016 , s. 72.

Dr Alicja Kubik

Uniwersytet Rzeszowski

**METODY AKTYWIZUJĄCE
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

**ACTIVATING METHODS IN POLISH LANGUAGE
EDUCATION OF CHILDREN
AT YOUNGER SCHOOL AGE**

Streszczenie

Współczesna podstawa programowa zakłada edukację małego dziecka z wykorzystaniem metod aktywizujących. Podczas zajęć edukacyjnych istotne jest, aby dzieci aktywnie słuchały, samodzielnie myślały, przeżywały, wykonywały praktyczne działania. Dzisiejsza szkoła powinna zadbać o to, aby uczniowie zgłaszali problemy, projektowali badania, przeprowadzali je, analizowali i weryfikowali ich wyniki. Jednym z zadań szkoły jest także wprowadzanie uczniów w świat sztuki, zachęcanie ich do ekspresyjnego wyrażania siebie przez aktywność plastyczną, muzyczną, literacką i teatralną. Łączy się to ściśle z rozwijaniem zdolności oraz zainteresowań uczniów. Nie wolno zapominać o nagradzaniu samodzielności w myśleniu, ciekawości poznawczej, zgłaszania własnych inicjatyw. W części głównej artykułu omówiono metody nauczania– uczenia się stosowane na zajęciach edukacyjnych w klasach początkowych w szkole podstawowej, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które sprzyjają rozwijaniu twórczej aktywności dzieci.

Słowa kluczowe: twórczość, kreatywność, metody aktywizujące w edukacji polonistycznej, twórcza aktywność, edukacja wczesnoszkolna

Abstract

The modern core curriculum assumes educating a young child with the use of activating methods. During educational activities, it is important that children listen actively, think, experience and perform practical activities on their own. Modern school should ensure that students report problems, design research, conduct them, analyze and verify their results. One of the tasks of the school is also introducing students to the world of art, encouraging them to express themselves expressively through artistic, musical, literary and theatrical activity. It is closely related to developing students' abilities and interests. One must not forget about rewarding independence in thinking, cognitive curiosity, and reporting one's own initiatives.

The main part of the article discusses the teaching-learning methods used in educational activities in primary school classes, with particular emphasis on those that favor the development of creative activity of children.

Keywords: creativity, creativeness, activating methods in Polish language education, creative activity, early school education

Wprowadzenie

Postawa twórcza jako dyspozycja do tworzenia istnieje w stanie potencjalnym u wszystkich ludzi w każdym wieku. Jest zależna od środowiska społeczno-kulturalnego, w tym także od czynnika pedagogicznego. Ujawnia się ona i prawidłowo rozwija dopiero w sprzyjających warunkach. We współczesnych czasach 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. Podczas zajęć dydaktycznych istotne jest, aby uczniowie aktywnie słuchali, samodzielnie myśleli, przeżywali, wykonywali praktyczne działania. Dzisiejsza szkoła powinna zadbać o to, aby uczniowie zgłaszali problemy, projektowali badania, przeprowadzali je, analizowali i weryfikowali ich wyniki. Należy wprowadzać ucznia w świat sztuki, zachęcać go do ekspresyjnego wyrażania siebie przez aktywność plastyczną, muzyczną, literacką i teatralną. Ważnym zadaniem każdej placówki oświatowej jest poznawanie i rozwijanie zdolności oraz zainteresowań uczniów. Nie wolno zapominać o nagradzaniu samodzielności w myśleniu, ciekawości poznawczej, zgłaszania własnych inicjatyw. Istotną rolę w tym procesie odgrywają także zajęcia pozalekcyjne oraz dom rodzinny¹.

Ważne w myśleniu twórczym jest szukanie innych punktów widzenia, analogii – myślenie lateralne. Nauczyciel i uczeń powinni działać niekonwencjonalnie, ponieważ trzymanie się schematów nie sprzyja rozwojowi w żadnej dziedzinie².

1. Twórczość a kreatywność uczniów w młodszym wieku szkolnym

Rozróżnienie tych dwóch pojęć – twórczość i kreatywność – jest istotne, ponieważ powszechne stosowanie ich zamiennie, jako synonimów, wprowadza w błąd. W *Słowniku pedagogicznym* czytamy: „Kreatywność, cecha określająca człowieka twórczego, autora oryginalnych dzieł teoretycznych i/lub praktycznych, wynalazcę. Kreatywność przejawia się gotowością do tworzenia nowatorskich, niekonwencjonalnych pomysłów i rozwiązań”³. Twórczość natomiast to „działalność, której efektem jest wzbogacanie istniejących zasobów literatury, nauki, sztuki i techniki o nowe i zarazem oryginalne wytwory, często o nieprze-

¹ E. Krzymowska, *Uczeń – istota twórcza*, „Wychowawca” 2015, nr 4, s. 18–19.

² H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 2010, s. 132–133.

³ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 86.

mijającej wartości (...). W pedagogice duże znaczenie przywiązuje się do twórczości dziecka, której wynikiem są wytwory w dziedzinie poznawczej, np. nowatorskie rozwiązanie jakiegoś problemu teoretycznego lub praktycznego; artystycznej (...) oraz technicznej⁴. Myślenie kreatywne, to myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych rozwiązań. Alternatywna, bardziej codzienna definicja kreatywności mówi, że jest to po prostu zdolność tworzenia czegoś nowego. Intuicyjnie proste zjawisko kreatywności, w rzeczywistości jest procesem bardzo złożonym. Było ono badane między innymi z perspektywy psychologii behawioralnej, psychologii społecznej, neuropsychologii poznawczej, sztucznej inteligencji, filozofii, historii, ekonomii i biznesu. Zdaniem M. Karwowskiego, czynnikiem, który w znacznym stopniu określa możliwość twórczego rozwoju ucznia, jest jego kreatywność, uznawana współcześnie za jedną z kluczowych kompetencji indywidualnych. Kreatywność, często błędnie utożsamiana z twórczością, to złożona i ogólna właściwość, określająca szanse i prawdopodobieństwo angażowania się przez podmiot (teraz bądź w przyszłości) w twórczą aktywność i odniesienia w niej sukcesu. Kreatywność jest osobowościowym potencjałem większości ludzi, stanowiącym podstawę do osiągnięć znaczących. Potencjał kreatywności współwystępuje z cechami charakteru (wrażliwość na problemy, motywacja do działania), stąd zasadne jest wiązanie kreatywności zarówno z postawą twórczą, jak i ze zdolnościami twórczymi. Kreatywność może być traktowana jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości, charakterystyczny dla większości zdrowych osób. Jest ona warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym każdej aktualnej i przyszłej aktywności twórczej⁵.

Dwoma najważniejszymi cechami dzisiejszego świata jest zdolność przystosowania się do zmian oraz kreatywność w generowaniu nowych pomysłów. Aby osiągnąć te cele, szkoła potrzebuje szerokiego i bogatego programu nauczania, a nie wąskiego i ubogiego. Edukacja powinna stwarzać młodym ludziom warunki do stawania się aktywnymi i wrażliwymi obywatelami. Szkoła powinna pomóc uczniom zrozumieć własną kulturę. 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 uczeniu się przez zabawę. Zabawa jest absolutnie fundamentalna dla nauki: jest naturalnym owocem ciekawości i wyobraźni.

Kreatywność to proces generowania oryginalnych pomysłów, które mają wartość. 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 ludzkiego życia. Podobnie jak wiele innych ludzkich zdolności, siłę naszej

⁴ Tamże, s. 182.

⁵ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009, s. 17.

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. Twórcza praca przechodzi często przez typowe fazy; to proces dynamiczny, obejmujący często łączenie różnych rzeczy, przechodzenie między dyscyplinami czy korzystanie z metafor i analogii. Wymaga także doskonalenia, testowania i koncentracji. Trzeba myśleć oryginalnie, ale trzeba także krytycznie oceniać to, nad czym się pracuje. Kreatywność nie jest przeciwieństwem zdyscyplinowania i kontroli, odwrotnie, może wymagać w każdej dziedzinie głębokiej wiedzy o faktach oraz wysokiego poziomu praktycznych umiejętności. Pielęgnowanie kreatywności jest jednym z najbardziej interesujących wyzwań dla każdego nauczyciela. Koncentrowanie się tylko na umiejętnościach może zabić zainteresowanie każdą dziedziną. Prawdziwym motorem kreatywności jest „apetyt” na odkrywanie i pasja do pracy samej w sobie. Kiedy uczniowie są zmotywowani do nauki w sposób naturalny, nabywają umiejętności potrzebnych do wykonywania zadania; ich biegłość wzrasta w miarę, jak rosną ich twórcze ambicje. Kreatywni nauczyciele umożliwiają uczniom eksperymentowanie, dociekanie, zadawanie pytań oraz rozwijanie umiejętności i skłonności do myślenia w sposób oryginalny⁶.

Nowoczesna pedagogika postuluje twórczy charakter działań nauczyciela i ucznia. Kładzie nacisk na samodzielność pracy wychowanków, odkrywanie nowych faktów i prawidłowości, rozwiązywanie zadań i problemów. Najważniejsze stają się formy pracy, które eksponują aktywność twórczą dzieci. Postępowanie zmierzające do rozwijania zdolności twórczych powinno dążyć 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–uczenia się problemowego, w którym dominują metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Proces twórczy obejmuje tu następujące fazy:

- odkrywanie problemu;
- analizowanie sytuacji problemowej;
- wytwarzanie pomysłów rozwiązania problemu;
- weryfikowanie pomysłów rozwiązania problemów;
- zastosowanie rozwiązań w nowych sytuacjach.

Aktywność dziecka jest w pełni twórcza, gdy przejawia się w trzech podstawowych fazach działalności, jakimi są: planowanie, realizowanie i kontrolowanie. Zajęcia edukacyjne pobudzające zachowania twórcze powinny być przeprowadzone na otwartych zadaniach problemowych. Większe szanse pobudzania aktywności stwarza praca grupowa niż zbiorowa. Wiele możliwości rozwijania aktywności twórczej daje praca indywidualna – zróżnicowana, dostosowana do

⁶ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Element, Kraków 2015, s. 154–157.

możliwości poznawczych uczniów, a głównie do ich uzdolnień i zainteresowań. Formę tę należy uzupełniać pracą grupową lub zbiorową. Dziecko powinno mieć dużo swobody, nauczyciel natomiast ma zachęcać, inspirować, podsuwać pomysły, pozwalać na samodzielne poszukiwania, pobudzać ciekawość. Szkoła powinna rozwijać wszystkie podstawowe środki ekspresji: werbalną (słowną) – ustną i pisemną, graficzną, muzyczną, manualną i ruchową. Techniki twórcze wpływają pozytywnie na rozwój dziecka, kształtują indywidualność, samodzielność, pobudzają wyobraźnię oraz aktywność umysłową. Uczniowie poznają swoje możliwości, rozwijają poczucie własnej wartości, uczą się podejmowania i realizacji działań oraz samooceny. Przewyższają swoich kolegów umiejętnością analizowania i rozwiązywania problemów, wysokim poziomem wiedzy, ciekawością poznawczą, dobrą organizacją pracy oraz umiejętnością samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Warto pamiętać, że ciekawość jest pierwszym stopniem do twórczości, zachęca do poszukiwań, badań i innych czynności polegających na nabywaniu oraz przetwarzaniu wiedzy i umiejętności⁷. Działanie ucznia wykazuje cechy aktywności twórczej, kiedy towarzyszą jej takie zjawiska, jak: autostyfikacja, autorealizacja, automotywacja⁸.

2. Metody aktywizujące w pracy z uczniem w edukacji wczesnoszkolnej

We współczesnej pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej ucznia uznaje się za aktywnego uczestnika i współtwórcę procesu edukacyjnego. W wielu koncepcjach pedagogicznych odnoszących się do małego dziecka, na głównym miejscu stawia się jego aktywizowanie, tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających działaniu, inspirowaniu. Za najlepsze metody uznaje się zatem te, które aktywizują wychowanków, motywują ich do pracy, pozytywnie wpływają na ich wiarę w siebie i swoje możliwości oraz umożliwiają praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy. Na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stosuje się wachlarz różnorodnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej; łączy się metody tradycyjne z metodami aktywizującymi⁹.

Metody aktywizujące niosą wiele korzyści dla dzieci, a także dla samego procesu edukacyjnego. Przede wszystkim podnoszą efektywność kształcenia, poprawiają skuteczność przekazywania treści, uatrakcyjniają przebieg zajęć, ułatwiają zdobywanie wiadomości i kształtowanie umiejętności. Łączą proces edukacyjny z zabawą, oddziałują na jego atrakcyjność, wzbudzają motywację do działania. Pozwalają aktywizować dziecko, zapewniając wysoką jakość kształ-

⁷ J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969, s. 25-26.

⁸ J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1990, s. 49.

⁹ Tamże, s. 215-216.

czenia. W obliczu dokonujących się przemian, potrzeba aktywizowania dzieci w procesie edukacyjnym nabiera szczególnego znaczenia.

B. Kubiczek wyróżnia następujące cechy odróżniające metody aktywizujące od tradycyjnych¹⁰:

- podmiotowość – uczniowie stanowią podmiot w procesie edukacyjnym, współdecydują o treściach, formach i o przebiegu procesu edukacyjnego;
- zaspokajanie indywidualnych potrzeb – dzieci uczą się tego, co zaspokaja ich potrzeby rozwojowe;
- kontrakt – treść i forma uczenia się jest ustalana z nauczycielem podczas negocjacji w formie kontraktu;
- odpowiedzialność – uczestnicy procesu edukacyjnego biorą współodpowiedzialność za efekty uczenia się;
- komunikacja – członkowie wykorzystują w procesie edukacyjnym wielostronną komunikację;
- doświadczenie – uczenie się jest wynikiem doświadczenia bieżącego i porządkowania doświadczenia przeszłego;
- rola nauczyciela – pełni on rolę koordynatora i organizatora aktywności dziecięcej, współpracującego z grupą.

Metody aktywizujące, zwane często metodami aktywnymi, metodami poszukującymi, metodami problemowymi, nauczaniem aktywizującym czy aktywizacją, stanowią taki rodzaj działania, sposobu pracy i nauczania, którego efektem jest aktywne dziecko – uczeń, czyli podmiot naszych oddziaływań. W ujęciu I. Adamek metody aktywizujące to takie, które „umożliwiają uczniom samodzielne poszukiwanie wiedzy w toku własnej, wielostronnej aktywności, wywołanej sytuacją zadaniową lub problemową”¹¹. Pojęcie metod aktywizujących wiąże się z terminem „aktywność”, którą M. Tyszkowa uważa za „podstawową właściwość istot żywych, sposób ich istnienia”¹².

Aktywność definiowana jest również jako ogół czynności podejmowanych przez jednostkę oraz jej indywidualną właściwość, wyróżniającą daną jednostkę wśród innych ze względu na dużą częstotliwość oraz znaczną intensywność podejmowanych działań. K. Rau oraz E. Ziętkiewicz twierdzą, iż głównym zadaniem metod aktywizujących jest stawianie ucznia w takiej sytuacji, aby odczuwał potrzebę podejmowania samodzielnych działań, jakich od niego oczekujemy, i aby nabywał umiejętności współdziałania w grupie, co jest szczególnie przydatne w życiu dorosłym¹³.

¹⁰ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Nowik, Opole 2007, s. 80-81.

¹¹ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1997, s. 64.

¹² M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 22.

¹³ K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000, s. 8.

Wśród metod aktywizujących E. Wójcik wyróżnia metody odnoszące się do rozmaitych płaszczyzn komunikacji. Są to metody¹⁴:

- ułatwiające zrozumienie tematu – pobudzające do przemyśleń i dyskusji oraz takie, które wywołują wzrost zainteresowania tematem;
- dotyczące płaszczyzny osobowej „ja” – pomagające zrozumieć siebie, własne przeżycia, własną sytuację, swoje możliwości i trudności oraz ułatwiające uczestnikom wyrażanie swoich poglądów i życzeń w obecności innych ludzi;
- dotyczące płaszczyzny kontaktów, relacji międzyosobowych – wyrażające się tworzeniem atmosfery zaufania, a nie konkurencji, ułatwiające lepsze poznanie się, rozumienie i nawiązywanie kontaktów.

Nauczyciel, zdaniem E. Korczewskiej, powinien być, bazując na szczególnej indywidualności dzieci, osobą otwartą na ich pomysły, odznaczać się dużą wrażliwością na ich oryginalne wypowiedzi i sposób myślenia, umieć ukierunkować je na konsekwentne poszukiwanie rozwiązań. W rezultacie takiego sposobu pracy dziecko ma szansę kształtować oryginalność i płynność myślenia, ciekawość badawczą, zdolność do analizowania, wyobraźnię i fantazję, umiejętność wykorzystania i przetwarzania posiadanej wiedzy oraz doświadczeń, radość z możliwości eksperymentowania i działania. Nauczyciel nie powinien narzucać kierunku myślenia, lecz podtrzymywać w dziecku potrzebę poszukiwania własnych rozwiązań¹⁵.

Prowadzenie zajęć metodami aktywizującymi przynosi, w opinii A. Marszałka, wiele korzyści nie tylko uczniom. Stosowanie metod aktywizujących jest również czynnikiem pobudzającym, sprzyjającym samodoskonaleniu się nauczycieli w sferze rozwiązań metodycznych oraz w zakresie renowacji i pogłębiania wiedzy merytorycznej¹⁶. Wszechstronna aktywizacja uczniów, przechodzenie na coraz to wyższy poziom aktywności, może być urzeczywistniana w atmosferze sprzyjającej pracy uczniów, w klimacie autentyczności, wzajemnego zaufania, uświadomienia wspólnych celów, budując u wychowanka poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach, gdy jego zachowanie będzie odbiegać od powszechnie przyjętego wzorca. Nauczyciel staje się w takim przypadku osobą, która pomaga w rozwoju, dojrzewaniu, w pełnym wykorzystaniu potencjału osobowościowego ucznia.

Szybki rozwój cywilizacji i wszechobecne zmiany towarzyszące człowiekowi na co dzień, dokonujące się we wszystkich sferach życia, stawiają przed dziećmi duże wymagania, dotyczące umiejętności sprawnej komunikacji oraz współdziałania, a co najważniejsze – twórczej aktywności.

¹⁴ E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Rubikon, Warszawa 2008, s. 9.

¹⁵ E. Korczewska, *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola” 2012, nr 12, s. 4–5.

¹⁶ A. Marszałek, *Metody aktywizujące w kształceniu* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 218.

3. Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej uczniów w młodszym wieku szkolnym

Twórcza aktywność dziecka w sferze języka jest niezaprzeczalnym faktem¹⁷. Już we wczesnym rozwoju język jest dla niego nie tylko narzędziem porozumiewania się z innymi, ale także „tworzywem” dla własnej, samodzielnie podejmowanej aktywności werbalnej. Wchodząc w pierwszy okres edukacji, dziecko posiada ogromne twórcze zasoby subiektywnych językowych możliwości. Wiedzę poprzedzającą naukę w szkole – inaczej (nieuświadomioną, niezinterioryzowaną) przedwiedzę językową – dziecko zdobyło samodzielnie, empirycznie (czyli drogą własnego doświadczenia), budując system językowy¹⁸. Tę aktywną, twórczą postawę wobec języka powinno zachować w okresie edukacji szkolnej, w którym podejmie wiele specyficznych zadań rozwojowo-dydaktycznych. Niestety, obserwacja zachowań językowych uczniów w pierwszych trzech latach edukacji szkolnej wskazuje wiele niepokojących symptomów aktywności językowej. E. Filipiak wymienia tutaj funkcjonujące schematy porozumiewania się w klasie szkolnej, zahamowanie i deprecjonowanie ekspresji werbalnej w sferze języka mówionego w kolejnych latach edukacji, często zamknięty styl komunikacji nauczyciela w interakcji z dzieckiem, odbiór językowego komunikatu nauczyciela ukierunkowany w większym stopniu na formę niż na treść, co w konsekwencji może przekształcić twórczy, aktywny, eksploracyjny stosunek dziecka do języka w postawę bierną, recepcyjną i odtwórczą¹⁹. Aby temu zapobiec, należy edukację językową prowadzić w sposób ciekawy, wyzwalający aktywność twórczą dzieci. Pomocne w tym będą aktywizujące metody nauczania – uczenia się. W nauczaniu ortografii może to być *Ortofrajda (Kolorowa Ortografia)* Lesława Furmaga²⁰ (dla uczniów o dobrze rozwiniętej percepcji wzrokowej), *Ortografia w Ruchu*²¹ (dla kinestetyków) czy mnemotechniki²², bazujące na mocnych stronach wychowanków. System dydaktyczny *Kolorowa Ortografia* bazuje na przypisaniu poszczególnym ortogramom stałych kolorów (ó – kolor różowy,

¹⁷ R. Jacobson, *Komunikacja werbalna* [w:] R. Jacobson, *W poszukiwaniu istoty języka*. T. 1, PIW, Warszawa 1989, s. 335–372; N. Chomsky, *Teoria lingwistyczna* [w:] B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, Czytelnik, Warszawa 1980; M.A. Holliday, *Uczenie się znaczeń* [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa 1980.

¹⁸ E. Filipiak, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996, s. 9.

¹⁹ Tamże, s. 10.

²⁰ L. Furmaga, *Kolorowa Ortografia. Podręcznik*, Quo Vadis, Poznań 1995 (wyd. 1); L. Furmaga, *Ortofrajda. Pierwsza dydaktyczna krajobrazowa gra komputerowa*; L. Furmaga, *Ortofrajda. Teoria nauczania i zabawy*. Egmont, Warszawa 2008; L. Furmaga, *Ortofrajda. Malowane dyktando*, Egmont, Warszawa 2000; L. Furmaga, *Słownik ortograficzny. Ortofrajda dla klas 1–3 szkoły podstawowej*, Egmont, Warszawa 2008.

²¹ E. Baranowska, *Ortografia w ruchu*, „Życie Szkoły” 2008, nr 1, s. 22–25.

²² E. Baranowska, *Mnemotechniki w ortografii*, „Życie Szkoły” 2007, nr 5, s. 21–23.

ż – zielony, rz – granatowy, h – brązowy, u, ch – czarny, wyjątki z sz – czerwony) i jest jedynym bezstresowym, pamięciowo-wzrokowym sposobem uczenia się i nauczania pisowni. Według ocen specjalistów, pamięciowo-wzrokowe formy nauczania ortografii uzupełniają, a także zastępują dotychczasowe metody. Podstawowym walorem systemu jest zaangażowanie pamięci wzrokowej (a także słuchu) do procesu edukacji. Takie rozwiązanie wpływa również dodatnio na rozwój kreatywnego myślenia i poszerzenia wyobraźni. Propozycję innego uczenia poprawnej pisowni i związanych z nią zasad stanowi *Ortografia w ruchu* E. Baranowskiej, w której to metodzie poszczególnym ortogramom przypisano określoną pozycję ciała.

W nabywaniu umiejętności czytania i pisania cenną propozycją pracy z dzieckiem będą metody: symultaniczno-sekwencyjna J. Cieszyńskiej²³ czy metoda A. Czerskiej *Cudowne dziecko*²⁴. Celem pierwszej z nich jest nauka zarówno poprawnej mowy, jak i czytania. Stymulacja rozwoju mowy odbywa się poprzez łagodne przechodzenie od ćwiczeń symultanicznych (prawopółkulowych) do sekwencyjnych (lewopółkulowych), aby w końcu połączyć obydwa typy w jedną całość. Podstawowym założeniem metodologicznym w proponowanej strategii jest nauka czytania sylabami. Natomiast czytanie metodą A. Czerskiej to prezentowanie całych wyrazów, a także zdań, na kartach, nagradzanie dziecka książkami, które samo potrafi przeczytać. Technika prezentacji i harmonogram wprowadzania wyrazów i zdań rozwija myślenie operacyjne, kreatywność i pamięć fotograficzną.

W nauczaniu gramatyki szczególne znaczenie mają gry i zabawy dydaktyczne, jak też metody problemowe, np. burza mózgów czy tworzenia map pojęciowych.

W kształceniu literackim, szczególnie w pracy z wierszem, cenna jest metoda przekładu intersemiotycznego, jej modyfikacje autorstwa A. Ungeheuer-Gołąb²⁵, K. Krasoń²⁶ czy W. Żuchowskiej²⁷. Autorki w swoich publikacjach podają przykłady zajęć prowadzonych tym sposobem. Przekład intersemiotyczny jest jedną z pięciu metod scharakteryzowanych przez A. Dyduchową²⁸. Stanowi przekład tekstu na inny system znaków. Ma na celu doprowadzenie do lepszego zrozumienia i interpretacji dzieła przez pozawerbalną analizę tekstu, a także

²³ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2016; M. Ganczarska, *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w nauczaniu zintegrowanym*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.

²⁴ A. Czerska, *Czytanie dla rozwoju. Wczesnodziecięca nauka czytania metodą „Cudowne Dziecko”*, Instytut Rozwoju Małego Dziecka, Warszawa 2016.

²⁵ A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrownce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Wyd. UR, Rzeszów 2009.

²⁶ K. Krasoń, *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Wyd. Edukacyjne, Kraków 1999.

²⁷ W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992.

²⁸ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1988, s. 105–118.

wyrażanie myśli i uczuć z nim związanych. Na poziomie intuicyjnym odbioru sztuki metoda przekładu intersemiotycznego jest dobrym sposobem poszukiwania pozasłownych możliwości konkretyzacji utworu, uwzględnia potrzebę manifestowania przez dziecko uczuć w formie zachowań, będących ekspresją różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania, gier i zabaw oraz mówienia²⁹. Nie ulega wątpliwości, że w edukacji polonistycznej podstawowym warunkiem przyswajania wiedzy przez uczniów musi być odejście od aprioryzmu i schematyzmu na lekcjach na rzecz dostarczania wychowankom wzruszeń, przeżyć i aktywizowania umysłu. To nauczyciele, począwszy od propedeutycznego szczebla edukacji, powinni wprowadzać dziecko w świat linii, barw, kształtów i dźwięków. Uczeń powinien mieć ukształtowaną zdolność „przekodowywania” tekstów literackich na plastykę, muzykę, utwór dramatyczny. Metoda przekładu intersemiotycznego to jeden z najlepszych sposobów poszukiwania pozasłownych możliwości konkretyzacji utworu, odblokowujących na lekcji milczącego zwykle ucznia. Jest środkiem wspomagającym właściwy proces dydaktyczny, zapobiega schematyzmowi i monotonii, wyzwala inicjatywę i samodzielność uczniów. Dzięki niej zajęcia stają się ciekawsze, uczeń jest zaangażowany w rozwiązywanie problemów.

Inną, również ciekawą metodą pracy z tekstem literackim jest drama. Wywodzi się ona z dziecięcych zabaw „w rolę”. Drama, jako kontynuacja tych zabaw, aktywizuje ucznia, rozbudzając jego wyobraźnię, ułatwia przyswajanie treści. Sprzyjające warunki do kształcenia sprawności językowej stwarza powstawanie odpowiedniego stanu emocjonalnego oraz pobudzenie intelektualne. Uczniowie, którzy przeszli „trening dramowy”, są otwarci, spontaniczni, łatwo nawiązują kontakt, chętnie współpracują z innymi, mówią głośno, wyraźnie, poruszają się swobodnie, myślą i działają oryginalnie, po prostu są twórcy³⁰. Najważniejsze jest „bycie w roli”. Uczeń wciela się w postać literacką i przejmuje jej styl myślenia, wczuwa się w nią, budując w ten sposób emocjonalny związek z bohaterem. Ma wówczas możliwość identyfikowania się z innymi osobami, bezpośrednio doświadczania danej sytuacji, spojrzenia na nią z innego niż własny punktu widzenia. Dzięki temu rozwija umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i formułowania własnych sądów.

Podsumowanie

Dążeniem współczesnej edukacji staje się coraz częściej stymulowanie i wspieranie zdolności twórczych oraz motywacji dzieci do działalności językowej. Jest to wynikiem przekonania, że aktywności twórczej można się nauczyć

²⁹ E. Szymik, *Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 9, s. 111 – 120.

³⁰ A. Dziedzic, *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży. Materiały szkoleniowe*. Centralny Ośrodek Metodyki i Upowszechniania Kultury, Warszawa 1988, s. 5–6.

i ją rozwijać. Stąd konieczne staje się przygotowanie uczniów do rozwijania potencjału twórczego w procesie dydaktyczno-wychowawczym, poprzez edukację językową i literacką, a także, pośrednio, kształtowanie takich cech osobowości, jak: samodzielność myślenia, pomysłowość, poszukiwanie niekonwencjonalnych rozwiązań problemów, tworzenie nowych, ciekawość poznawcza. Najważnym zadaniem szkoły staje się takie kształcenie dzieci, które da szansę jednostkom zdolnym i kreatywnym, które w przyszłości mogą działać na rzecz całego społeczeństwa.

Bibliografia

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1997.
- Baranowska E., *Mnemotechniki w ortografii*, „Życie Szkoły” 2007, nr 5.
- Baranowska E., *Ortografia w ruchu*, „Życie Szkoły” 2008, nr 1.
- Chomsky N., *Teoria lingwistyczna* [w:] B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Cieszyńska J., *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2016.
- Czerska A., *Czytanie dla rozwoju. Wczesnodziecięca nauka czytania metodą „Cudowne Dziecko”*, Instytut Rozwoju Małego Dziecka, Warszawa 2016.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Dziedzic A., *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży. Materiały szkoleniowe*. Centralny Ośrodek Metodyki i Upowszechniania Kultury, Warszawa 1988.
- Filipiak E., *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996.
- Furmaga L., *Kolorowa Ortografia. Podręcznik*, Quo Vadis, Poznań 1995 (wyd.1).
- Furmaga L., *Ortofrajda. Malowane dyktanda*, Egmont, Warszawa 2000.
- Furmaga L., *Ortofrajda. Pierwsza dydaktyczna krajobrazowa gra komputerowa*, Warszawa 2014.
- Furmaga L., *Ortofrajda. Teoria nauczania i zabawy*, Egmont, Warszawa 2008.
- Furmaga L., *Słownik ortograficzny. Ortofrajda dla klas 1–3 szkoły podstawowej*, Egmont, Warszawa 2008.
- Ganczarska M., *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w nauczaniu zintegrowanym*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 2010.
- Holliday M.A., *Uczenie się znaczeń* [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa 1980.
- Jacobson R., *Komunikacja werbalna* [w:] R. Jacobson, *W poszukiwaniu istoty języka*. T.1, PIW, Warszawa 1989.
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Korczyńska E., *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola” 2012, nr 12.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1969.
- Krasoń K., *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 1999.

- Krzymowska E., *Uczeń – istota twórcza*, „Wychowawca” 2015, nr 4.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, NOWIK, Opole 2007.
- Kujawiński J. (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Marszałek A., *Metody aktywizujące w kształceniu* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
- Robinson R., Aronica L., *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Element, Kraków 2015.
- Szymik E., *Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 9.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrowce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Wyd. UR, Rzeszów 2009.
- Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Rubikon, Warszawa 2008.
- Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992.

Prof. Asociado Marta Mauri Medrano

University of Zaragoza

THE USE OF VIRTUAL REALITY IN EDUCATION

WYKORZYSTANIE WIRTUALNEJ RZECZYWISTOŚCI W EDUKACJI

Summary

Recent technological developments in the field of teaching have brought significant changes in the daily practice of teaching. Due to the great development of computer resources, we must adapt the old and traditional teaching methods to the new technological conditions existing in our social environment. One of the latest developments in the field of education are the virtual reality techniques, which will change the course of our educational systems in few years. This transformation is currently present in the technologically advanced countries.

Keywords: virtual reality, education, learning, simulation.

Streszczenie

Dokonujący się rozwój technologiczny przyniósł znaczne zmiany w codziennej praktyce edukacyjnej. Z powodu ogromnego postępu w zakresie zasobów komputerowych, jesteśmy zmuszeni do zaadaptowania dotychczasowych, tradycyjnych metod nauczania do nowych warunków technologicznych, występujących w środowisku społecznym. Jednym z ostatnich osiągnięć w dziedzinie edukacji są techniki wirtualnej rzeczywistości, które w ciągu kilku lat wymuszają dalsze zmiany naszych systemów edukacyjnych. Z technikami tymi mamy już dziś do czynienia w zaawansowanych technologicznie krajach.

Słowa kluczowe: wirtualna rzeczywistość, edukacja, nauka, symulacja.

Introduction

Within the changing and prevailing world of technology, change and innovation are constant; this is where virtual reality comes into being, a subject which is not far from being a novelty, but which is quite striking, different and particularly didactic. The term "reality", as defined by the dictionary of the Real Academia de la Lengua Española, is each of the facts that make up the fabric of our existence, that is, everything that exists or has existed. On the other hand, the word "virtual" reflects it as something implicit, tacit, that has apparent and not real existence. In this way we can define virtual reality as something developed in an apparent way but perceived in a real way.

Although the term virtual reality dates back many decades, with Ivan Southland being the first to define it in 1965, the definitive impulse came from Wil-

liarn Gibson in 1985 with his novel *Neuromante*, in which he introduced the concept of cyberspace, an imaginary place on the other side of the computer where one can visualise programmes, data and the lines of interconnection of an infinite network of computer elements¹.

From flight simulators to virtual maps, virtual reality has had a great boom in industrialised countries as an alternative for leisure and entertainment; but it is only now that its educational possibilities are beginning to be exploited. We can define virtual reality as an environment of scenes or objects of real appearance that creates in the user the perception of being immersed in it, being complemented through glasses or helmets.

Palmer Luckey, a pioneering developer of virtual reality glasses tells us that the challenge of virtual reality is to make that virtual world look as realistic as possible, sound real and feel real. There are many applications based on the theory that knowledge is retained much better when it is experienced directly than when it is simply seen or heard. The basis of this theory is the concept of first-person knowledge, whereby an individual acquires most of the knowledge of his or her daily life through natural, direct, non-reflective and subjective experiences. Experiences of this kind are often characterized by the absence of deliberate reflection, as action arises directly from our perception of the world.

The concept of first-person learning is opposed to that of third-person learning, used in traditional educational methodologies, where the student acquires a more passive role as a mere recipient of knowledge, and where the abuse of the expository method has been frequent, ignoring the degree of motivation of the student.

On the other hand, with the advance of new technologies it has been common to use teaching systems through telematic means such as the computer, where they are increasingly versatile and varied, integrating audio and video for teaching purposes. These systems allow adaptability to almost any subject of knowledge, and are also reliable and safe, with an increasingly friendly and motivating environment, which clearly facilitates the teaching/learning process.

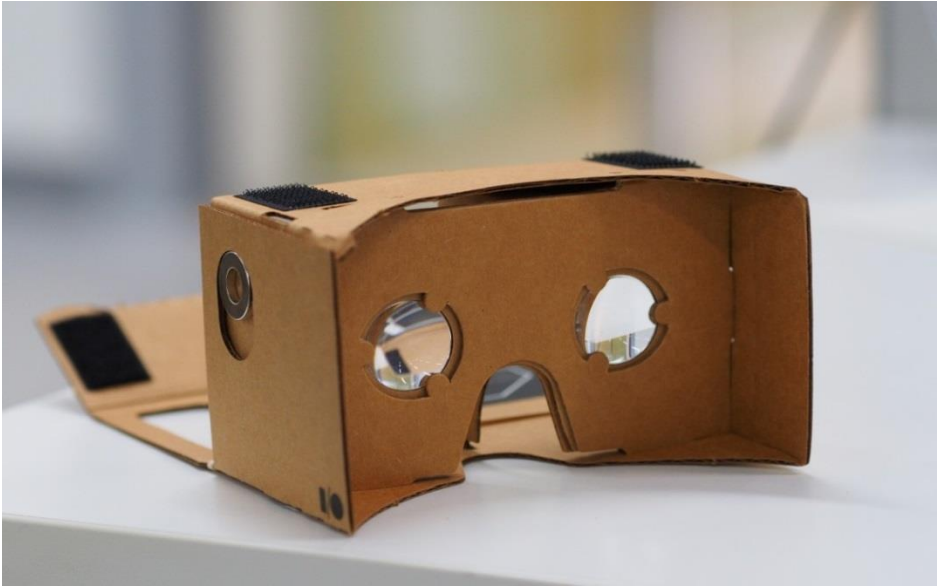
Virtual reality and its educational use

Without a doubt, the incorporation of virtual reality meant a very important qualitative leap in the learning of disciplines or areas of knowledge, especially in those in which it is difficult to visualize the processes studied. The use of virtual models makes it possible to obtain a sense of 3D space that any other system of graphic representation lacks. Moreover, it is a fairly intuitive tech-

¹ D. Zapatero, *La realidad virtual como recurso y herramienta útil para la docencia y la investigación*, "Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología" 2011, no. 6, pp. 17–23.

nology in terms of its use and it manages to facilitate the explanation of complex or abstract concepts².

On the other hand, the use of virtual reality mechanisms will imply an added motivation for the student, since they will encourage him/her to learn and continue exploring the virtual world, while observing and listening at the same time. Some experiments carried out by researchers have shown that the learning curve with virtual aids is faster and achieves greater and better assimilation of content than traditional teaching tools, mainly because students use almost all their senses in the process of learning a subject.



Google Cardboard. Image: Google cardboard official page

The concept of immersion has been present since the first developments of virtual reality technology. Its origins go back to the development of virtual reality devices, such as helmets or glasses, which were used by combat pilots and for computer-aided design [16]. The aim of these early projects was to place participants in environments that would provide them with the information they required and in which they could interact as naturally as they would in the real world. This required virtual reality devices to have both a wide visual field so that objects could be detected by peripheral vision, a position locator of the participant's body, and translators who interpreted the participant's natural behavior, such as looking or pointing. As a result of immersion in a virtual world, partici-

² M.A. Poveda & Thous, M. C., *Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas*, "Historia y Comunicación Social" 2013, no Especial Noviembre, pp. 469–479.

pants had a fairly real sense of being elsewhere, as well as a conviction that a virtual world is a valid and practical, if different, form of reality³.

In more technologically advanced countries (USA, France, England), these revolutionary teaching methods are already being developed, with good results for their students. For example, at Stanford Medical School, a virtual system for learning Human Anatomy has been developed. A team of researchers from the University of Strasbourg has also started to apply virtual reality techniques to the field of surgery. For these researchers, these techniques represent a real revolution in the practices carried out by medical students.



Microsoft HoloLens. Image: Microsoft official page

The technological capacity to reproduce even the smallest details, the fictitious as if it were real, is beginning to become a reality applicable to all areas of educational experimentation. Without a doubt, this phenomenon known as virtual reality, será one of the panaceas in education systems in recent years, promises to change the course of our educational systems.

One of the great thinkers who has developed his research in the field of virtual reality and its didactics is Pantelidis⁴, who proposed a model to decide when

³ M. LaCruz, C. Bravo & M.A. Redondo, *Educación y nuevas tecnologías ante el siglo XXI*, “Revista Comunicación y Pedagogía” 2000, no 164, pp. 25–39.

⁴ V.S. Pantelidis, *Reasons to use Virtual Reality in education and training courses and a model to determine when to use Virtual Reality*, “Themes in Science and Technology Education” 2009, no. 2(1), pp. 59–70.

and how to incorporate virtual reality into the educational field. This model is very interesting and proposes ten steps to implement it in a didactic way:

1. Define the objectives for the course
2. Mark those who could use a simulation
3. Put unselected targets on file for future consideration as Virtual Reality Technology evolves
4. Inspect each chosen objective to determine which one could use a computer-generated simulation.
5. Examine the chosen objectives to determine which ones could use 3D simulations.
6. Decide on the level of realism, type of interaction, type of sensory input and output required, for the chosen objectives
7. Choose the most appropriate Virtual Reality software and hardware for the objectives.
8. Designing and building the Virtual Environment
9. Evaluate using a pilot group
10. Modify according to the results of the evaluation.

It would be desirable for the Pantelidis model to consider aspects depending on the characteristics of the student, his or her Learning Style, the level of depth and learning required and the most appropriate teaching techniques. It should be noted that the Pantelidis model would need further pedagogical analysis, where specific objectives of the students using 3-D simulations and the group profile are determined⁵.

Conclusions

Virtual Reality is a technology applicable to the educational field, mainly due to its ability to visualize the processes under study, regardless of the discipline to be dealt with. In this way, students can immerse themselves in artificial scenarios that show them processes that would otherwise be inaccessible. This is the enormous potential of this technology in the educational field, as an auxiliary tool or even as one of the basic ingredients of a new teaching methodology.

Furthermore, we cannot disregard the interest and motivation that virtual reality generates in the user, not only because of the use of new tools, but also because of the fact of learning by experimenting and interacting with an environment, instead of passively receiving the information to be assimilated.

Virtual reality is beginning to have sufficient technology to satisfy the demand for resources that characterizes it, and the integration of telecommunications and information technology in today's society is giving rise to new training

⁵ I. Aznar-Díaz, J.M. Romero-Rodríguez & A.M. Rodríguez-García, *La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España*, "EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC" 2018, no. 7(1), pp. 256–274.

mechanisms through the new infrastructures. With the arrival of computers in the classroom, all that is needed is for this technology to become standardized and for the devices it uses to be made cheaper so that they can be used on a daily basis.⁶

Under these parameters, it is important to emphasize the great impact that this type of technology has within our society and it is also worth noting that it is precisely because of this access and availability that it can be allowed to elaborate future technological plans in which the use of virtual reality is constantly involved for strictly educational benefits.

Virtual reality has an enormous potential to simulate situations in various fields of the real world, particularly in the field of education, where its characteristics of immersion, first-person learning, non-symbolic interaction can be of great help to the teaching/learning process.

The characteristics of Virtual Reality make it an almost "natural" tool for the teaching/learning process; however, software applications must also consider technologies such as Teaching Techniques, Educational Objectives, and Learning Styles, in order to develop applications that are focused on the student and not only on the content⁷.

Any model that aims to help in the decision of when and how to incorporate virtual reality technology in the teaching-learning process, must consider the student as the central point. Virtual reality is one of the emerging technological tools and its trend is increasing in relation to its application in the educational field. In short, virtual reality is present in the educational field and its trend is increasing with technological development, the reduction in the cost of visual devices and the universalization of the smartphone, so its integration in education must be studied as it is a social reality and a new source of employment.

Bibliography

- Aznar-Díaz I., Romero-Rodríguez J.M., & Rodríguez-García A.M., *La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España*, "EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC" 2018, no. 7(1), pp. 256–274.
- De Antonio A., Villalobos M. & Luna E., *Cuándo y cómo usar la Realidad Virtual en la Enseñanza*, "Revista de Enseñanza y Tecnología" 2000, no.42, pp. 26-36.
- Echeverría J., *Avatares, realidad virtual y educación digital*, "Actas del primer congreso internacional de educación digital", Bilbao, España, 2000.

⁶ A. De Antonio, M. Villalobos & E. Luna, *Cuándo y cómo usar la Realidad Virtual en la Enseñanza*, "Revista de Enseñanza y Tecnología" 2000, no.42, pp. 26–36.

⁷ J. Echeverría, *Avatares, realidad virtual y educación digital*, "Actas del primer congreso internacional de educación digital", Bilbao, España, 2000.

- LaCruz M., Bravo C. & Redondo M.A., *Educación y nuevas tecnologías ante el siglo XXI*, “Revista Comunicación y Pedagogía” 2000, no 164, pp. 25–39.
- Pantelidis V.S., *Reasons to use Virtual Reality in education and training courses and a model to determine when to use Virtual Reality*, “Themes in Science and Technology Education” 2009, no. 2(1), pp. 59–70.
- Poveda M.A. & Thous M.C., *Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas*, “Historia y Comunicación Social” 2013, no Especial Noviembre, pp. 469–479.
- Zapatero D., *La realidad virtual como recurso y herramienta útil para la docencia y la investigación*, “Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología” 2011, no. 6, pp. 17–23.

Mgr Ewa Kłak

Nauczyciel języka angielskiego

WYKORZYSTYWANIE INTERNETU PRZEZ DZIECI I MŁODZIEŻ – POZYTYWNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY ORAZ ZAGROŻENIA

INTERNET USAGE BY CHILDREN AND ADOLESCENT – POSITIVE AND PRACTICAL ASPECT AND THREATS

Streszczenie

Internet jest narzędziem, które umożliwia szybkie rozprzestrzenianie się wiedzy i informacji, co ma ogromny wpływ na rozwój osoby i społeczeństwa. Ma szczególnie znaczący wpływ na młode pokolenie, które chętnie korzysta z jego dobrodziejstw w celach rozrywkowych, komunikacyjnych czy informacyjnych. Rosnącą rolę odgrywa tutaj telefon komórkowy, który umożliwia ciągły, mobilny dostęp do sieci. Skutki wykorzystywania Internetu w życiu codziennym mogą być pozytywne (np. zdobywanie wiedzy), ale także negatywne (jak np. uzależnienia). Badania wskazują na to, że czas poświęcany na aktywność w sieci przez młodych ciągle wzrasta. Wzbudza to niepokój wśród rodziców i opiekunów. Wykorzystywanie Internetu przez dzieci i młodzież jest tematem ciągle aktualnym i ważnym, który wymaga ciągłej uwagi oraz kontynuacji badań, a także edukacji użytkowników, rodziców i nauczycieli w zakresie prawidłowego korzystania z sieci.

Słowa kluczowe: Internet, dzieci, młodzież, korzyści, zagrożenia

Abstract

The Internet is a tool that enables knowledge and information to spread rapidly, which has a huge impact on the development of person and society. It has a particularly significant impact on the young generation that eagerly use its benefits for the entertainment, communication and information purposes. A mobile phone plays an increasing role here, as it enables continuous, mobile access to the network. However, the effects of using the Internet in everyday life can be positive (e.g. learning) but also negative (e.g. addictions). Research shows that the time spent by young people online is constantly increasing. This causes concern among parents and carers. The use of the Internet by children and adolescents is a current and important topic, that requires constant attention and continuation of research, as well as education of users, parents and teachers on the proper use of the Internet.

Keywords: the Internet, children, adolescent, benefits, threats

1. Wprowadzenie – rola Internetu w życiu człowieka XXI wieku

W dzisiejszych czasach Internet jest wszechobecny i niezmiernie popularny. Obserwując otaczający nas świat, łatwo zauważyć ciągle rosnący wpływ tego „nowego medium” na życie współczesnego człowieka. Jeszcze kilkanaście lat temu był on wykorzystywany jedynie w pracy naukowców, jednak w dzisiejszych czasach jest powszechnie dostępny dla szerokiej rzeszy użytkowników¹. W Polsce Internet pojawił się w latach 90., kiedy nastąpił jego niezwykle szybki rozwój². Początkowo było to dobro ekskluzywne i kosztowne. Z biegiem czasu i rozwojem technologii internetowej coraz więcej osób nabyło do niego dostęp. Grono użytkowników powiększyło się w dynamicznym tempie o młodzież, dzieci, a także ludzi starszych. Wiele osób, szczególnie tych młodych nie wyobraża sobie życia bez komputera czy telefonu komórkowego podłączonego do światowej sieci, gdzie znaleźć można prawie wszystkie informacje niezbędne do codziennego funkcjonowania³. Internet daje właściwie nieograniczone możliwości. Jest on nie tylko oceanem informacji, ale także umożliwia komunikowanie się, zdalne prowadzenie firmy czy zakupy bez wychodzenia z domu. Obecnie Internet odgrywa ogromną rolę w tak ważnym dla człowieka procesie jak uczenie się i poznawanie. Umożliwia on poznanie na odległość przyrody, zjawisk, ludzi oraz pozwala dotrzeć do spraw, które trudno byłoby osiągnąć realnie, jednak tym samym powoduje unikanie wysiłku związanego z poznawaniem realnego świata⁴.

Jak wynika z raportu Głównego Urzędu Statystycznego *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych 2015–2019*, udział gospodarstw domowych, posiadających w domu dostęp do Internetu, systematycznie rośnie. W roku 2019 dostęp do Internetu w Polsce miało 86,7% gospodarstw domowych. Poziom tego wskaźnika był zróżnicowany w zależności od rodzaju gospodarstwa, klasy i stopnia urbanizacji miejsca zamieszkania oraz obszaru Polski⁵. Współcześnie Internet jest bardzo popularny i wszechobecny, przeniknął on niemal wszystkie sfery, w których funkcjonuje człowiek XXI wieku, wprowadzając zmiany jakościowe w codziennym życiu⁶.

¹ W. Bobrowicz, *Internet; Kultura; Edukacja*, Lublin 2006, s. 7.

² R. Tadeusiewicz, *Spoleczeństwo internetu*, Warszawa 2002, s. 299.

³ L.H. Haber, M. Niezgodna, *Spoleczeństwo informacyjne – aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Kraków 2006, s. 105–106.

⁴ J. Miąso, *Poznanie z nowymi mediami – nowa jakość czy nowa trudność? Fragmentaryzacja czy integracja? Potrzeba nowej konwergentnej edukacji*. „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 3, s. 207.

⁵ Główny Urząd Statystyczny, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych 2015–2019*, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spolczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2015-2019,1,13.html>, (dostęp: 24.10.2020).

⁶ Ł. Lysik, P. Machura, *Rola i znaczenie technologii mobilnych*. „Media i Spoleczeństwo” 2014, nr 4, s. 16.

2. Wykorzystywanie Internetu przez dzieci i młodzież

W dzisiejszych czasach młodzi ludzie żyją w świecie zdominowanym przez media elektroniczne – telewizja, telefon komórkowy, a zwłaszcza Internet mają ogromny wpływ na życie i wychowanie. Często zapracowani i zmęczeni rodzice i opiekunowie przyzwalają na przejęcie przez media roli „opiekuńczej”, tzw. trzeciego rodzica⁷. Nietrudno więc zauważyć, że korzystanie z sieci w dużym stopniu wywiera wpływ na postawy oraz zachowania dzieci i młodzieży, co łatwo zaobserwować można w wielu aspektach życia – poczynając od słownictwa, jakim posługują się młodzi ludzie, sposobie mówienia czy przytaczanych tekstach zaczerpniętych prosto z Internetu, po wdrażanie w życie pomysłów wyszukanych w sieci. Internet zaczyna pełnić w pewnym sensie rolę przyjaciela, do którego można się zwrócić w każdej chwili, który zawsze ma dla nich czas oraz służy poradą. Staje się przestrzenią, w której funkcjonują, uczą się podstaw interakcji społecznych i czerpią społeczne normy postępowania, budują świat wartości i kształtowana jest ich osobowość. Internet stał się więc przestrzenią bardziej realną niż dotychczasowe „podwórko”⁸.

2.1. Korzyści związane z użytkowaniem Internetu

Urządzenia mobilne podłączone do Internetu są nieodzowną częścią życia współczesnego człowieka, zwłaszcza tego młodego. Stanowią one doskonałe narzędzie do komunikacji z osobami, które znajdują się w znacznej odległości od siebie. Obecnie dostępnych jest wiele aplikacji umożliwiających niezakłócony przepływ dźwięku i obrazu. Dostęp do informacji niezależnie od czasu i miejsca przebywania jest możliwy dzięki urządzeniom takim jak: telefon komórkowy czy tablet, gdzie mamy ciągle dostęp do poczty elektronicznej, przeróżnych aplikacji oraz informacji na różnego rodzaju tematy, tj. opinie o interesujących nas produktach bądź przepisy kulinarne⁹. Internet ma ogromny wpływ na edukację, której głównym celem jest zdobywanie wiedzy i umiejętności. Według samych nastolatków Internet jest źródłem wielu korzyści. Odwołując się do raportu NASK Nastolatki 3.0, większość badanych nastolatków wskazała na to, że dzięki korzystaniu z sieci z łatwością można poszerzyć wiedzę w zakresie swoich zainteresowań. Przede wszystkim chodzi o muzykę (73,3%), filmy, teatr, seriale (56,4%), kwestie związane z dbaniem o wygląd, ubiór i styl (52,1%), a także wiedzę o mediach (48,4), sporcie (48,4%), sprawach społecznych, histo-

⁷ J. Morbitzer, *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*. „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 120.

⁸ K. Stepniak, *Internet – wirtualny przyjaciel czy realny wróg*. „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy” 2012, nr 3, s. 46.

⁹ Ł. Łysik, P. Machura, *Rola i znaczenie technologii mobilnych w codziennym życiu człowieka XXI wieku*. „Media i Społeczeństwo” 2014, nr 4, s. 15.

rii i polityce (44,0%)¹⁰. Internet zapewnia łatwy i szybki dostęp do zasobów wiedzy na każdy możliwy temat, znajdujących się w dowolnym miejscu na ziemi. Szalenie ważną rolę pełnią ciągle powstające i dynamicznie rozwijające się serwisy społecznościowe. Dają one możliwość sięgnięcia po zupełnie nowy wymiar edukacji. Pozwalają na różnorodność form współpracy oraz znoszą ograniczenia przestrzenne i czasowe, w związku z tym proces edukacyjny jest możliwy w każdym miejscu i o każdej porze¹¹. Także nabywanie nowych umiejętności i zdolności jest ściśle związane ze zdobywaniem nowej wiedzy. Internet pełni funkcję narzędzia intelektualnego, poznawczego, stanowi instrument pomocny człowiekowi w działaniu, w wielu dziedzinach życia. Dostęp do Internetu z dowolnego miejsca na świecie oraz dynamicznie, ciągle rozwijające się aplikacje internetowe pozwalają użytkownikom na szereg różnorodnych, swobodnych działań, np. możliwość dokonywania z łatwością wysoko zaawansowanych obliczeń matematycznych, korzystając ze zdalnych arkuszy kalkulacyjnych, redagowania tekstów, publikowania w dowolnej formie utworzonych przez siebie dokumentów, tworzenia różnego rodzaju prezentacji on-line, udostępniania dokumentów, edytowania ich wspólnie z innymi osobami w realnym czasie, przeglądania, tworzenia, edytowania i publikowania multimediów¹². Działania te mają pozytywny wpływ zarówno na rozwój już opanowanych umiejętności i zdolności, jak i nabywanie zupełnie nowych, których nie można by było nabyć czy rozwijać bez istnienia Internetu.

2.2. Zagrożenia związane z korzystaniem z Internetu

Rozwój technologiczny, jak każdy postęp, niesie za sobą pewne następstwa. Intencjonalnie skutki te mają być jedynie pozytywne. W rzeczywistości występują również te negatywne¹³. Dotykają one zazwyczaj ludzi młodych, którzy już od najwcześniejszych lat życia posługują się komputerem, telefonem komórkowym i dzięki tym urządzeniom mają dostęp do sieci. W momencie, kiedy codzienne funkcjonowanie staje się niemożliwe bez dostępu do komputera czy telefonu z Internetem, wtedy pojawiają się trudności. Problem stanowią często uzależnienia np. od komputera czy telefonu, Internetu. Ich esencją są zachowania, działania w pełni akceptowalne społecznie. W przypadku większości osób czynności te są wkomponowane w życie codzienne, w przypadku innych jednak mogą przy-
-

¹⁰ M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa 2019.

¹¹ J. Wtórniak, *Portale społecznościowe w edukacji współczesnej młodzieży*. „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr. 3/25, s. 179 za: S. Wasiołka, *Syndrom łatwości życia*. „Edukacja i Dialog”, nr 1, s. 69–71.

¹² N. Walter, *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*. „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 222.

¹³ A. Piecuch, *Nowe media – nowe problemy*. „Dydaktyka informatyki” 2016, T. 11, s. 110.

mować formy patologiczne i powodować groźne skutki¹⁴ takie jak: zaburzenia relacji międzyludzkich, brak zainteresowań wszelkimi formami aktywności społecznej, zaniedbywanie nauki oraz życia rodzinnego, niekontrolowane spędzanie czasu przed monitorem, zaburzenia w sferze emocji i uczuć, zaburzenia tożsamości oraz zwężenie zainteresowań, zdolności intelektualnych, zubożenie języka, problemy finansowe, brak troski o własne zdrowie i higienę osobistą¹⁵. Konsekwencje fizjologiczne to często problemy ze wzrokiem, nadgarstkiem czy skrzywienie kręgosłupa, szczególnie u dzieci, bóle pleców, bóle głowy, brak ćwiczeń fizycznych, nadmierne zmęczenie oraz osłabienie systemu odpornościowego¹⁶.

Spędzanie ogromnej ilości czasu w sieci i przy komputerze jest często związane z uzależnieniem od gier komputerowych. Są one tworzone tak, aby gracz chciał w nie grać jak najdłużej. Wiele cech takich jak: atrakcyjna forma, interaktywność, bicie rekordu czy poczucie kontroli powoduje, że osoba grająca łatwo się uzależnia¹⁷. Wielogodzinne przebywanie w świecie gier nie sprzyja właściwemu kształtowaniu się w młodych ludziach pozytywnych wartości, takich jak: troska o innych, życzliwość czy poszanowanie życia drugiego człowieka. Jednak nie ma tutaj wątpliwości, że gra komputerowa pozwala zmierzyć się z żywym, realnym, często nieznanym przeciwnikiem, jego sprawnością czy intelektem¹⁸. Podobnie do gier komputerowych, jeszcze do niedawna niezauważalne w Polsce zjawisko uzależnienia od gier hazardowych, staje się poważnym problemem wśród młodzieży. Jest on jednak wciąż dalece bagatelizowany. Rodzice są nieświadomi zagrożeń i nie potrafią w porę rozpoznać problemowego zachowania. Stąd przed profilaktyką leży ważne, ale i szalenie trudne wyzwanie – podnieść świadomość społeczną na temat gier losowych i związanych z nimi zagrożeń oraz uwrażliwić społeczeństwo, a zwłaszcza rodziców i opiekunów nastolatków, na nowo powstałe uzależnienie behawioralne, jakim jest hazard¹⁹.

Przebywając w sieci, młodzi ludzie narażeni są na tzw. szkodliwe treści. Są to materiały, które mogą wywołać negatywne emocje u odbiorcy, destrukcyjnie wpływać na rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny dzieci oraz młodzieży. Promują one niebezpieczne zachowania, dlatego też są nieodpowiednie dla młodego odbiorcy. Treści te obejmują przede wszystkim: przemoc, obrażenia fizyczne, a nawet śmierć, treści nawołujące do zachowań niebezpiecznych, treści o tematyce seksualnej, treści dyskryminacyjne, promujące wrogość, a nawet nienawiść, sensacyjne, fałszywe wiadomości (tzw. *fake news*), internetowe wy-

¹⁴ C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Kraków 2006, s. 23–24.

¹⁵ A. Jakubik, *Zespół uzależnienia od Internetu* „Studia Psychologica” 2002, nr 3, 133–142.

¹⁶ C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia...*, s. 53–54.

¹⁷ A. Borkowska, *Dzieci w świecie gier komputerowych*, Warszawa 2016, s. 14–15.

¹⁸ K. Stępnia, *Internet – wirtualny przyjaciel czy realny wróg...*, s. 51.

¹⁹ Por. J. Celebucka, J. Jarczyńska, *Hazard wśród młodzieży – rozpoznanie, profilaktyka i terapia* [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowanie problemowe młodzieży*, red. J. Jarczyńska, Bydgoszcz 2014, s. 72.

zwania (*on-line challenge*), cieszące się popularnością wśród młodzieży, które polegają na wykonywaniu różnego rodzaju zadań, często dziwnych lub zagrażających zdrowiu, a nawet życiu, umieszczeniu relacji na żywo w sieci, prezentujące zachowania postrzegane jako patologiczne, tzw. patostreamy (np. zażywania narkotyków,²⁰).

Kolejnym problemem jest uzależnienie od relacji wirtualnych, które ma charakter emocjonalny. Powoduje, że stają się one z czasem ważniejsze od tych rzeczywistych. Wpływa na izolowanie się, ale jednocześnie życie w równoległym, wirtualnym świecie zamieszkiwanym przez wyidealizowane postacie. Nadrzedną rolę stanowi tutaj anonimowość, która pozwala na kreowanie własnej tożsamości wyrażonej poprzez wybrany pseudonim bądź nick²¹.

Równie problematyczna jest przemoc przy użyciu urządzeń elektronicznych, najczęściej komputera bądź telefonu komórkowego. Bywa określana także jako cyberbullying czy nękanie, prześladowanie w Internecie. Cyberprzemoc to regularne, zamierzone działanie wobec słabszego, który nie może, nie potrafi się bronić²². Do najczęstszych form cyberprzemocy można m.in. zaliczyć: agresję słowną, upublicznianie upokarzających, przerobionych zdjęć i filmów, szantażowanie, ujawnianie sekretów²³. Przemoc rówieśnicza nie jest niczym nowym, lecz dzięki nowym technologiom, agresorzy mają znacznie ułatwione zadanie²⁴. Przemoc internetowa charakteryzuje się dodatkowymi cechami, które sprawiają, że zapobieganie jej jest znacznie trudniejsze niż w przypadku agresji tradycyjnej. Obok wyżej wspomnianej anonimowości, charakteryzuje się ona dużym zasięgiem, oznacza to, że cyberprzemoc może dotrzeć do ogromnej publiczności internetowej. Działania związane z przemocą odbywają się w sieci, często poza zasięgiem wpływów dorosłych, dlatego też zjawisko to jest szalenie trudne do zaobserwowania. Internet daje również nieograniczoną możliwość prześladowania, niezależnie od pory dnia lub nocy²⁵. W przeciwdziałaniu cyberprzemocy istotna jest rola rodziców, którzy wspierani powinni być przez szkołę i Policję. To właśnie te instytucje odpowiadają za efekty profilaktyki dotyczącej tego problemu. Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno zadbać, aby ich działania miały systemowy i kompleksowy charakter²⁶.

²⁰ J. Piechna, *Szkodliwe treści w Internecie – Nie akceptuję! Reaguję!* Warszawa 2019, s. 9, 14–17.

²¹ K. Stępnia, *Internet – realny przyjaciel czy wirtualny wróg?...*, s. 49–50.

²² A. Borkowska, *Cyberprzemoc – włącz blokadę na nękanie*, Warszawa 2019, s. 8.

²³ Tamże.

²⁴ Najwyższa Izba Kontroli, NIK o cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-cyberprzemocy-wsrod-dzieci-i-mlodziezy.html> (dostęp: 25.09.2020)

²⁵ A. Borkowska, *Cyberprzemoc...*, s. 13–14.

²⁶ Najwyższa Izba Kontroli, NIK o cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży – <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-cyberprzemocy-wsrod-dzieci-i-mlodziezy.html> (dostęp: 25.09.2020).

3. Internet w życiu dzieci i młodzieży – analiza wyników wybranych badań

Dynamiczny rozwój technologii i upowszechnienie Internetu zaczął wzbudzać wiele pytań i dyskusji na temat tego, co młodzi ludzie robią w sieci, ile czasu poświęcają na tego rodzaju aktywność oraz jaki wpływ mają one na ich życie, rozwój indywidualny i społeczny. W związku z tymi rozważaniami w ostatnim czasie przeprowadzono szereg badań dotyczących tego zagadnienia. Są one ukierunkowane na szanse i możliwości, ale również na zagrożenia, jakie niesie za sobą rozwój technologii, rozpowszechnienie Internetu oraz ciągle rosnący upływ czasu, jaki młodzi ludzie spędzają „w sieci”. Badane są bardzo różne aspekty użytkowania Internetu przez dzieci i młodzież. Czas poświęcony na aktywność w Internecie jest najczęściej analizowanym wskaźnikiem wykorzystania Internetu przez dzieci i młodzież.

Według badania EU NET ADB *Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce*²⁷ przeprowadzonego w latach 2011/2012 wśród młodzieży w wieku od 14 do 17 lat, ponad połowa, około 52% korzystała z Internetu co najmniej 2 godziny dziennie w dni wolne od nauki i około 37% spędzała w sieci co najmniej 4 godziny dziennie w tygodniu. Analizując kolejne dane dostarczone przez – *Polskie badanie EU Kids Online 2018*²⁸, w którym wzięli udział uczniowie w wieku od 9 do 17 lat, wynika, że niemal połowa młodych ludzi korzysta z Internetu do 2 godzin dziennie w dni robocze i do 3 godzin w dni weekendowe. Podobne informacje przekazuje raport z badania *NASK – Nastolatki 3.0*²⁹, przeprowadzonego w latach 2018/2019, w którym wzięła udział młodzież od 13 do 17 roku życia. Średnia czasu korzystania z Internetu przez tych respondentów wynosiła około 4 godziny dziennie. Bardzo ciekawe badanie przeprowadzone zostało w październiku 2018 roku przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) – *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*³⁰. Miało ono na celu zdobyć informacje na temat, jak dalece zorientowani w użytkowaniu Internetu przez dzieci i młodzież są ich rodzice i opiekunowie. Z obserwacji opiekunów wynika, że największą liczbę godzin tygodniowo na aktywność w sieci poświęcają nastolatki w wieku od 16 do 19 roku życia – przeciętnie 28 godzin tygodniowo (4 godziny dziennie). Natomiast

²⁷ K. Makaruk, S. Wójcik, *EU NET ADB Badanie nadużywania Internetu przez młodzież*, Warszawa 2012, s. 8.

²⁸ J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Poznań 2019, s. 22.

²⁹ M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa 2019, s. 6.

³⁰ K. Siekiera, *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*, Warszawa 2018, s. 2.

dzieci od 6 do 12 roku życia spędzają w Internecie 14 godzin tygodniowo (2 godziny dziennie). Informacje te wskazują, że z biegiem lat czas spędzany przez młodzież w sieci wzrasta.

Najwcześniej przeprowadzone (z omawianych w tym opracowaniu badań) *EU NET ADB – Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce*³¹ (2012) skupia się głównie na temacie nadużywania oraz nad negatywnym wpływem korzystania z Internetu. Według informacji, polska młodzież używa Internetu przede wszystkim w celach rozrywkowych (oglądanie filmów, słuchanie muzyki), do komunikacji (portale społecznościowe, komunikatory) oraz w celach informacyjnych (poszukiwanie informacji). Młodzi ludzie najczęściej korzystają z Internetu przy użyciu komputera (63,2%), laptopa (34,6%) oraz telefonów komórkowych (54,1%). Problem pojawia się, gdy intensywność i czas korzystania z tej aktywności wymyka się spod kontroli, a skutek tego prowadzi do zaniedbywania innych aspektów życia. Problemy z nadużywaniem Internetu dotyczą częściej chłopców i starszą młodzież: 90% badanych ma konto na portalu społecznościowym i są to częściej dziewczęta, 63% gra w gry online i częściej są to chłopcy, w tym u 13% badanych dostrzegalne są problemy z nadużywaniem gier online. Z badania jasno wynika, iż użytkownicy intensywnie grający w gry online oraz spędzający dużo czasu na portalach społecznościowych zagrożeni są problemami nadużywania Internetu.

Kilka lat później w roku 2018 zostało przeprowadzone kolejne badanie związane z analizowanym tematem – *Polskie badanie EU Kids Online 2018*³². Młodzi ludzie pytani byli o wiele kwestii dotyczących ich aktywności w sieci. Podobnie do wcześniej omówionego badania, poruszono kwestię portali społecznościowych, gdzie blisko 72,6% badanych posiadało tego typu konto, 82,5% młodych ludzi łączyło się z Internetem codziennie przy użyciu telefonu komórkowego. Tutaj w porównaniu do informacji z 2012 roku³³, nastąpił widoczny wzrost. Najczęściej Internet wykorzystywany jest przez młodych do celów rozrywkowych takich jak: aktywność w portalach społecznościowych, oglądanie filmów, słuchanie muzyki, komunikacja czy gry komputerowe. Często też szukają oni określonych informacji. Zauważalne są również znaczne różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami w wybranych obszarach użytkowania – dziewczęta częściej wykorzystują Internet w celach komunikacyjnych oraz związanych ze szkołą, chłopcy natomiast chętniej udostępniają własną muzykę oraz filmy online.

Badanie to także podjęło kwestię negatywnego wpływu wykorzystywania Internetu. Okazuje się, że około 20% młodych osób zrezygnowało z posiłku lub

³¹ K. Makaruk, S. Wójcik, *EU NET ADB Badanie nadużywania Internetu...*, s. 8.

³² J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie Badanie EU Kids...*

³³ K. Makaruk, S. Wójcik, *EU NET ADB Badanie nadużywania Internetu...*

snu na rzecz korzystania z Internetu. Niespełna 13% nastolatków wykazało, że używa Internetu minimum raz w tygodniu z powodu nudy i nie miało konkretnej potrzeby „bycia w sieci”. Ponad 8% rezygnuje ze spotkań z bliskimi i rodziną lub zaniedbuje naukę, aby mieć więcej czasu na użytkowanie Internetu. Co dziesiąty nastolatek podjął próbę ograniczenia swojego czasu w Internecie raz w miesiącu lub częściej. Konflikty z bliskimi z powodu czasu spędzanego w Internecie dotyczyły niespełna 5% badanych, co czwarty nastolatek twierdzi, że czas spędzony w sieci może powodować problemy – w tym niespełna 6% miewa tego typu myśli raz w tygodniu. Wydaje się, że występowanie Problematicznego Użytkowania Internetu powiązane jest najczęściej z nudą, brakiem pomysłów na spędzanie wolnego czasu oraz problemami z samokontrolą.

Najnowsze z analizowanych badań opublikowane w 2019 roku – *NASK – Nastolatki 3.0*³⁴ ukazuje, że nastolatki korzystają samodzielnie z Internetu już od 7 roku życia. I tak jak w poprzednich badaniach Internet stanowi przestrzeń rozrywki, dostępu do kultury oraz życia społecznego – jest źródłem wielu korzyści, ale też zagrożeń. Około 94% badanych łączy się z Internetem mobilnie, przy użyciu telefonu komórkowego, co ukazuje kolejny wzrost w porównaniu z wyżej omówionymi badaniami, a ponad połowa (ok. 56%) przyznała, że powinna mniej korzystać z telefonu. Uczniowie świetnie zdawali sobie sprawę z zagrożeń, które potencjalnie mogły ich spotkać w Internecie. Blisko połowa padła ofiarą ośmieszania, wyzywania czy poniżania. Badanie to porusza również kwestię zasad ograniczania czasu użytkowania Internetu czy reguł dotyczących selekcji treści, do których młodzież może mieć dostęp. W większości domów zasady takie nie były wprowadzone.

Bardzo ciekawe jest również badanie przeprowadzone przez Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS) w październiku 2018 roku pod nazwą *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*³⁵. Miało ono na celu zdobyć informacje na temat, jak dalece zorientowani w użytkowaniu Internetu przez dzieci i młodzież są ich rodzice i opiekunowie. W badaniu ponad połowa (57%) respondentów twierdziła, że dzieci i młodzież mieszkające z nimi w jednym gospodarstwie domowym zbyt dużo czasu poświęcają na aktywność w sieci. 74% ogranicza czas swoim dzieciom. Z badania wynika, że rodzice i opiekunowie są bardzo dobrze zorientowani (aż 93%) w tym, jakie działania podejmują ich podopieczni w sieci. Okazuje się, że ośmiu na dziesięciu pytanym ma pewne obawy związane z zagrożeniami dotyczącymi wykorzystywania Internetu. Ponad połowa (54%) opiekunów obawia się w szczególności niebezpiecznych kontaktów i znajomości, jakie może nawiązać ich dziecko przy użyciu Internetu. Dorośli są również zaniepokojeni tym, że

³⁴ M. Bochenek, R. Lange, *Nastolatki 3.0 – raport...*

³⁵ K. Siekiera, *Dzieci i młodzież w Internecie...*

młodzi ludzie mogą z łatwością natrafić na treści dla nich nieodpowiednie (37%), przede wszystkim największe obawy związane są z treściami pornograficznymi (20%), w mniejszym stopniu zaś z przemocą, brutalnymi i drastycznymi scenami w grach czy filmach (6%).

Zakończenie i wnioski

Analizując naukowe treści związane z tematem wpływu aktywności dzieci i młodzieży w sieci, na ich życie i rozwój, można śmiało stwierdzić, że znaczenie tego zagadnienia we współczesnym świecie ciągle wzrasta i jest ono jak najbardziej aktualne oraz ważne społecznie. Należałoby zwrócić uwagę na zwiększającą się rolę urządzeń mobilnych i Internetu w codziennym funkcjonowaniu młodych ludzi. Szczególnie telefony komórkowe cieszą się nieustannie rosnącą popularnością.

Internet ma ogromny wpływ na kształtowanie osobowości, poglądów oraz zachowania młodych ludzi. Z badań wynika, że używają oni Internetu najczęściej w celach informacyjnych, komunikacyjnych i rozrywkowych. Młodzi ludzie spędzają w sieci coraz więcej czasu, co budzi pewien niepokój u ich rodziców i opiekunów. Informacje dostarczone w badaniu *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów* wskazują na to, że rośnie liczba rodziców i opiekunów, którzy mają pewne obawy związane z użytkowaniem Internetu przez ich podopiecznych. Wraz z rozwojem technologii, rozpowszechnieniem Internetu oraz coraz dłuższy czas, jaki dzieci i młodzież przeznaczają na aktywność w sieci, opiekunowie bacznie przyglądają się temu, do czego młodzi ludzie używają Internetu oraz przybywa tych, którzy znacznie częściej ograniczają czas w sieci swoim dzieciom.

Warto więc zastanowić się nad szerszym wykorzystaniem zasobów i możliwości Internetu w życiu codziennym oraz w edukacji – rozwijaniu zainteresowań, kształtowaniu zdolności i umiejętności. Jednak należy pamiętać o zagrożeniach jakie niesie ze sobą nadmierne i niekontrolowane używanie Internetu. Edukacja młodych ludzi w zakresie poprawnego korzystania z sieci mogłaby mieć kluczowy wpływ na ich dalszy rozwój oraz jakość życia.

Rozważania nad tematem wpływu Internetu na życie młodych ludzi warto w przyszłości kontynuować oraz realizować badania empiryczne związane z tym zagadnieniem. Wyjątkowej uwagi wymaga pogłębiające się zjawisko nadmiernego i problematycznego używania Internetu. Szczególnie ważna jest tutaj edukacja medialna dzieci i młodzieży od wczesnych lat życia, edukacja rodziców i opiekunów, a także nauczycieli i wychowawców.

Bibliografia

- Bobrowicz W., *Internet; Kultura; Edukacja*, Lublin 2006.
- Bochenek M., Lange R., „*Nastolatki 3.0 – raport z ogólnopolskiego badania uczniów*”, Warszawa 2019.
- Borkowska A., *Cyberprzemoc – włóż blokadę na nękanie*, Warszawa 2019.
- Borkowska A., *Dzieci w świecie gier komputerowych*, Warszawa 2016.
- Celebucka J., Jarczyńska J., *Hazard wśród młodzieży – rozpoznanie, profilaktyka i terapia*, (w:) *Uzależnienia behawioralne i zachowanie problemowe młodzieży*, red. J. Jarczyńska, Bydgoszcz 2014.
- Guerreschi C., *Nowe uzależnienia*, Kraków 2006.
- Haber L.H., Niezgoda M., *Spółczesność informacyjna – aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Kraków 2006
- Jakubik A., *Zespół uzależnienia od Internetu* „*Studia Psychologica*” 2002, nr 3.
- Łysik Ł., Machura P., *Rola i znaczenie technologii mobilnych*. „*Media i Społeczeństwo*” 2014, nr 4.
- Makaruk K., Wójcik S., *EU NET ADB Badanie nadużywania Internetu przez młodzież*, Warszawa 2012
- Mięso J., *Poznawanie z nowymi mediami – nowa jakość czy nowa trudność? Fragmentaryzacja czy integracja? Potrzeba nowej konwergentnej edukacji*. „*Edukacja – Technika – Informatyka*” 2017, nr 3.
- Morbiter J., *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*. „*Labor et Educatio*” 2014, nr 2.
- Piechna J. *Szkodliwe treści w Internecie – Nie akceptuję! Reaguję!* Warszawa 2019.
- Piecuch A., *Nowe media – nowe problemy*. „*Dydaktyka informatyki*” 2016, Tom 11.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K., *Polskie Badanie EU Kids Online 2018*, Poznań 2019.
- Siekiera K., *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*, Warszawa 2018.
- Stępnia K., *Internet – wirtualny przyjaciel czy realny wróg*. „*Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy*” 2012, nr 3.
- Tadeusiewicz R., *Spółczesność internetu*, Warszawa 2002.
- Walter N., *Obszary edukacyjnych zastosowań Internetu*. „*Studia Edukacyjne*” 2012, nr 23.
- Wtórniak J., *Portale społecznościowe w edukacji współczesnej młodzieży*. „*Edukacja – Technika – Informatyka*” 2018, nr 3/25 za: Wasiołka S., *Syndrom łatwości życia*. „*Edukacja i Dialog*”, nr 1.
- Główny Urząd Statystyczny, *Spółczesność informacyjna w Polsce. Wyniki badań statystycznych 2015 – 2019*. GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2015-2019,1,13.html>, (dostęp: 22.10.2020)
- Najwyższa Izba Kontroli, NIK o cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży - <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-cyberprzemocy-wsrod-dzieci-i-mlodziezy.html> (dostęp: 22.10.2020)

Część IV

**UNIWERSYTETY I SZKOŁY WYŻSZE
W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ
CYWILIZACYJNYCH**

Part IV

**UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE
OF CIVILIZATION CHALLENGES**

Dr Rebecca Soler Costa

University of Zaragoza

Pablo Lafarga Ostáriz

University of Zaragoza

RETHINKING TEACHER TRAINING: COVID-19 AND THE RISE OF E-LEARNING

NOWE PODEJŚCIE DO SZKOLENIA NAUCZYCIELI: COVID-19 I ROZWÓJ E-LEARNINGU

Summary

The Covid-19 pandemic has caused an exponential change in the educational environment. The impact of epidemiological situation has been so powerful, that it can be considered that a new paradigm has been born based on semi-presence as new didactic normality. We witness the new and accelerated context where Information and Communication Technologies (ICT) have acquired a greater role than they used to ever have. Under this new perspective, which also involves a strong reflection on the teaching-learning processes, a review of existing technological resources and their functionality at present is proposed. Taking all of this into consideration, during the beginning of the 21st century the technological advances in the field of education have been significant. Management platforms, resources on the Internet, or other media and simultaneous interaction are some of the key tools in a world immersed in a rethinking that goes far beyond a classroom.

Keywords: e-learning, digital competence, higher education, ICTs.

Streszczenie

Pandemia Covid-19 spowodowała ogromną zmianę w środowisku edukacyjnym. Wpływ sytuacji epidemiologicznej był tak silny, że można uznać, iż powstał nowy paradygmat oparty na „półobecności” jako nowej normie dydaktycznej. Jesteśmy świadkami nowego kontekstu, w którym technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT) zyskały większą rolę niż kiedykolwiek. W tej nowej perspektywie, która obejmuje również silną refleksję nad procesami nauczania i uczenia się, proponuje się przegląd istniejących zasobów technologicznych i ich aktualnej funkcjonalności. Biorąc pod uwagę powyższe, na początku XXI wieku postęp technologiczny w dziedzinie edukacji był bardzo znaczący. Platformy zarządzania, zasoby Internetowe lub inne media i interakcja symultaniczna to tylko niektóre z kluczowych narzędzi w świecie objętym rewolucyjnym podejściem do nauczania, które wykraczają daleko poza salę lekcyjną.

Słowa kluczowe: e-learning, kompetencje cyfrowe, szkolnictwo wyższe, technologie informacyjne i komunikacyjne.

ICT in a digital educational environment

It was understood that society was immersed in constant change, but not so much. The arrival of the pandemic has revolutionized all aspects of life, as well as the different areas that makeup life. A new revolution, unfortunately, this time clearly negative, which follows a much accelerated process during these first two decades of this 21st century. In the future, we will live together with means that will generate the sensation that what we lived at the beginning of the 21st century was the beginning of something much bigger. The object of all these affirmations is the ICTs, new elements that, as Carneiro, Toscano, and Díaz¹ already stated, have caused total changes in society, culture, and humanity itself. A sensation that this new decade has accentuated and that, foreseeably, the future will increase in ways that even today is unimaginable.

One could say that this is the nature of change, but also the opposite. What is not debatable is that ICTs have not come to stay; they have come to be internalized every time in the daily routine of the human being. The signs of all these are evident and cover almost everything: daily habits such as looking at the time of making purchases, interpersonal relationships, bureaucratic tasks, or the evolution of research topics. In this sense, it can be clearly seen in a time span of 20 years: the original lines of research in educational technology (Area)² to the development of global publications which include unimaginable means such as Artificial Intelligence (AI) (Cantu-Ortiz, Sanchez, Garrido, Terashima-Marin & Brena)³ or the Mixed Reality (RM) (Cochrane, Narayan & Birt)⁴. That is to say, the current possibilities are different from those of previous times just as this will happen within a decade.

The data provided by the Instituto Nacional de Estadística of Spain contribute to this feeling that is being experienced in relation to ICTs. One of the most relevant values during the last years is access to the Internet in homes, a very significant annual increase that in 2019 has been 91.4% (INE)⁵. In other words, more than nine out of every ten households in Spain have Internet access in their homes. It is striking, although more so than the trend incorporated into society,

¹ R. Carneiro, J. Toscano & T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI – Fundación Santillana. 2000.

² M. Area, Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 0, 98-113, 2020.

³ F.J. Cantu-Ortiz, N.G. Sánchez, L. Garrido, H. Terashima-Marin H. & R.F. Brena, An artificial intelligence educational strategy for the digital transformation, *International Journal of Interactive Design And Manufacturing – IJIDEM*, 2020. doi: 10.1007/s12008-020-00702-8.

⁴ T. Cochrane, V. Narayan & J. Birt, Special collection on mobile mixed reality 2019 update, *Research in learning technology*, XXVIII, 2020. doi: 10.25304/rlt.v28.2424.

⁵ Instituto Nacional de Estadística, *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*, 2020. Retrieved from https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692.

that this number rises to 100%, showing how it is no longer a complimentary resource but a necessary one. In fact, smartphones have played an important role since they have been, and are being, such a big change in the social game that it is probably the most important ICT modification of the 21st century. This is taking into account its impact on society, not its own functionality as then medical advances would be ahead.

If we look only at smartphones, their integration into society has been total. They have become the visible head of technological change, which has had repercussions such as the growth of the telephone industry due to the incorporation of the Internet or cameras to these devices. In fact, its impact on the educational field can be seen in the boom of research, studies, and publications of the so-called mobile learning (Crompton & Burke)⁶, and that is based on the use of these devices as a means of teaching. A strategy that, in addition to the educational possibilities, has to be explained by the expansion of these digital tools whose sales figures increase every year. In the case of Spain, for example, there are more than 3 million (INE). Questions that expose the role of ICTs and, at the same time, call for a deep reflection on their adaptation to the educational field.

Technological resources as a means of development

The current context is marked by the emergence of ICTs. If we focus on its impact in the educational field, its adaptation and incorporation during the last decades have been exponential. At the end of the 20th century, the main media were television, radio, and the first computers. Two decades after the beginning of this new century, the existing media, led by smartphones, provide significantly different qualitative and quantitative differences. Three of the new media that are more in vogue, although still in development, are Augmented Reality (AR) (Cai, Liu, Wang, Liu & Liang)⁷, Virtual Reality (VR), and the RM mentioned above. Possibilities that are evolving towards their application in educational contexts and that even some apps already exist in operation as Quiver.

Despite the fact that at present the means are relatively broad, there is still a time when the real technological application is expected to be near. This is the educational field means that different variants or resources are already being applied but further integration is still expected in the future. A process accelerated by society itself, again the smartphone as the main digital object and even

⁶ H. Crompton & D. Burke, Mobile learning and pedagogical opportunities: a configurative systematic review of Prek-12 research using the SAMR framework, *Computers & Education*, CLVI, 2020. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103945.

⁷ S. Cai, C.H. Liu, T. Wang, E.R. Liu & J.C. Liang, Effects of learning physics using Augmented Reality on student's self-efficacy and conceptions of learning, *British Journal of Educational Technology*, 2020. doi: 10.1111/bjjet.13020.

laptops, but also by the educational institutions themselves or through legislation. In this sense, in the case of Spain, it is key to highlight the Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE, 2006) as it was the first space in which ICT approaches were included in educational legislation. Its contribution was oriented towards the need for training and also incorporated "Digital Competence" as a concept within the educational framework.

Currently, the current educational legislation in Spain is the Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), a document that still maintains the commitment to the integration of ICTs. A logical bet if we take into consideration the technological development and how the students are immersed in constant digital progress. Logically, these advances also affect the teaching staff, one of the agents on which most focus has been placed in terms of educational research (Cabero, Gutierrez, Palacio & Barroso)⁸. On the other hand, the conceptualization of Digital Competence, a terminology in constant variation and from which a professional uncertainty is derived, is also highlighted (Liesa, Latorre, Vázquez & Sierra)⁹. Two issues that reflect the current state of educational technology, a constant and undefined change towards which we must orient ourselves (Carpenter et al.)¹⁰.

The obligation to incorporate technology into the educational process, beyond its legislative incorporation, is also due to social demands. Today's students, who have been qualified as digital natives for years, are a clear example of how ICTs do not surround the school but occupy it. Of course, the fact of being surrounded by mobile devices does not imply perfect handling, as well as a constant reflection on their personal use (Hatlevik, Gudmundsdottir & Loi)¹¹. A debate that focuses on education but that brings together the two contexts of students as they are inside and outside the school. Two contexts that, at the same time, are also in a debate since there are some approaches that defend the school as a closed space while others bet on the approach to the social reality of the students. What seems more logical, always in a coherent way, is the search for educational improvement as long as ICTs favor it.

⁸ J. Cabero, J.J. Gutierrez, A. Palacios & J. Barroso, Development of the teacher digital competence validation of DigCompEdu check-in questionnaire in the University context of Andalusia (Spain), *Sustainability*, XII(XV), 2020. doi: 10.3390/su12156094.

⁹ M. Liesa, C. Latorre, S. Vázquez & V. Sierra, The technological challenge facing higher education professors: perception of ICT tools for developing 21st century skills, *Sustainability*, XII(XIII), 2020. doi: 10.3390/su12135339.

¹⁰ J.P. Carpenter, J.M. Rosenberg, T.A. Dousay, E. Romero, T. Trust, A. Kessler, M. Phillips, S.A. Morrison, C. Fischer & D.G. Krutka, What should teacher educators know about technology? Perspective and self-assessments. *Teaching and teacher education*, XCV, 2020. doi: 10.1016/j.tate.2020.103124.

¹¹ O.E. Hatlevik, G.B. Gudmundsdottir & M. Loi, Digital diversity among upper secondary students: a multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence, *Computers & Education*, LXXXI: 345-353, 2020. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.019

The incorporation of ICTs is a theme that has been worked on quite a lot in the field of research. In fact, Lozano¹² contributed a conceptual variant when considering the Learning and Communication Technologies (LCT) as the next step and application of the ICTs in the classroom. His sense, almost a decade ago, was to understand the ICTs as a means and not as an educational end, to know how to manage a resource to make it a way of learning. The reality is that the possibilities offered by ICTs today are very different from any other technology developed in previous times, so it is consistent to guide and work the potential that they offer, especially in what happens to education. Processes such as the preparation of educational materials are different, for example, slide presentations imply new resources, preparation, and processes (Cabero)¹³ compared to previous ICT techniques.

ICTs offer advantages but also have limitations or disadvantages, like almost anything else in life. In recent times, Higher Education has played an important role since it has become the core of work, especially in educational research. Now, with the advent of a global pandemic, the new course apparently faced by it has had to be forced. All educational stages have had to try to adapt and adapt their methodologies through ICTs but it is in the case of Higher Education where research in recent years can be more effective. In this sense, it is worth mentioning the publication 2020 EDUCAUSE Horizon Report (Brown, McCormack, Reeves, Brooks, and Grajek)¹⁴, which is a clear indicator of the short or medium-term future of ICTs and Higher Education. These guidelines did not include the appearance of the Covid-19 but they can provide a vision of what resources can be added to those currently available.

E-learning as support and via digital education

In recent years, especially in the last decade, the commitment to the so-called e-learning has been a pattern quite considered both in Higher Education and in educational research (Pham, Limbu, Bui, Nguyen & Pham)¹⁵. Its conception has been changing over the years due to the great advance of means since

¹² R. Lozano, De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, *Anuario ThinkEPI*, V: 45-47. 2011. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/viewFile/30465/16032>.

¹³ J. Cabero, Formación del profesorado universitario en Tic. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos, *Educación XXI*, I(XVII): 109- 132, 2014. doi: <http://doi.org/doi:10.5944/educxx1.17.1.10707>.

¹⁴ M. Brown, M. McCormack, J. Reeves, C. Brooks & S. Grajek, *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, Louisville, Educause, 2020.

¹⁵ L. Pham, Y.B. Limbu, T.K. Bui, H.T. Nguyen & L. Pham, Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, XVI, 2020. doi: 10.1186/s41239-019-0136-3.

those existing in 2010 and all those that are happening now are not the same. All this has also had an impact on all the factors that e-learning covers: the preparation of the message, the choice of medium, and student learning. In terms of preparation, the pandemic has increased the importance of content, an act that has had to be produced in a very short period of time due to the immersion already in the academic year. Some studies developed during this time explain this, how e-learning can be a great medium but with adequate preparation in both content and activities (Ana et al.)¹⁶.

We can talk about the medium but the two main agents of the teaching-learning process, the students and the pupils, are the main ones affected by this methodology. With respect to the teaching staff, as previously mentioned, their training or personal preparation acquires vital importance in terms of the adaptation of ICT to education. While it is true that being competent in a context such as technology is a very complex issue, since the progress does not stop every year, especially in higher education, the preparation of teachers should be more considered (Ivaniuk)¹⁷. A reality in which the students must also be included, who play a fundamental role in the implementation of e-learning and the real development of Digital Competence (Contreras, Guitierrez, Vergara, and Kayat)¹⁸.

In this chapter, rather than delve into the message or the agents, we intend to explain what means currently exist based on e-learning that can be used in a context marked by the pandemic. For this reason, the following will present different platforms, resources, or digital tools that have channeled educational practices during confinement (Almaiah, Al-Khasawneh & Althunibat)¹⁹ and that, in turn, will play a key role in the policies of semi-presence in Higher Education. Each one of them, although in some cases will be presented as a whole, will be accompanied by the potentialities or limitations that they currently present.

During the last years, it is having a great presence thanks to its nature and it is the learning platforms. This is a medium whose impact has expanded as online learning has been an initiative with increasing importance thanks to approaches

¹⁶ A. Ana, A.D. Minghat, P. Purnawarman, S. Saripudin, M. Muktiarni, V. Dwiyantri & S.S. Mustakim, Students' perceptions of the twists and turns of e-learning in the midst of the Covid 19 outbreak, *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, XII(I): 15–26, 2020. doi: 10.18662/rrem/12.1sup2/242 .

¹⁷ I.V. Ivaniuk, Teachers' digital competency development: experience of scandinavian countries, *Information Technologies and Learning Tools*, LXXII(IV): 81–90, 2020. doi: 10.33407/itlt.v72i4.3081.

¹⁸ J.C.Z. Contreras, R.A.M. Gutierrez, Y.K.A. Vergara & G.M. Kayat, School education and digital competence of students and teachers, *EDUWEB-Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, X(I): 41–53, 2016.

¹⁹ M.A. Almaiah, A. Al-Khasawneh & A. Althunibat, Exploring the critical challenges and factors influencing the e-learning system usage during Covid-19 pandemic, *Educacion and Information Technologies*, 2020. doi: 10.1007/s10639-020-10219-y

such as the Massive Open Online Courses (MOOC). Its principles are based on non-presential teaching through digital resources (Albelbisi)²⁰ that, at present, can be concentrated in the learning platforms. The best known are Moodle or Blackboard and this teaching model has clear importance in terms of channeling digital resources in higher education stages (Vázquez, Lopez, and Martín)²¹. In fact on the Moodle platform are numerous studies that have shown its applicability in this new context (Espinoza, Vasquez, Yacelga & Pillajo)²², the intrinsic factors of this methodology (Aikina & Bolsunovskaya)²³, or the results themselves that are obtained (Bi & Shi)²⁴.

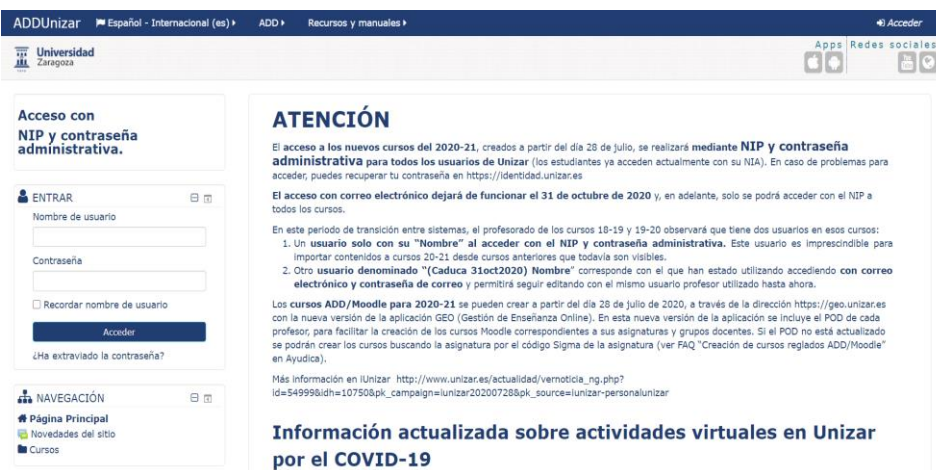


Figure 1. Moodle as a key resource at University of Zaragoza

Another of the digital pieces whose relevance has emerged after the arrival of the pandemic has been the video communication channels. Those platforms based on synchronization and bi-directionality, such as Jitsi or Zoom, have espe-

²⁰ N. Albelbisi, Development and validation of the MOOC success scale (MOOC-SS), *Education and Information Technologies*, 2020. doi: 10.1007/s10639-020-10186-4.

²¹ E. Vázquez, E. López & A.H. Martín, Los nuevos entornos virtuales de aprendizaje permanente (MOOC). Un estudio diacrónico del estudiantado de la Universidad Pablo de Olavide (2015–2017) EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, VII(I): 350–371, 2018. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10080>.

²² J.L.A. Espinoza, R.A.D. Vásquez, A.R.L. Yacelga & A.L.S. Pillajo, Moodle: alternative attention to unfinished schooling in the Imbura, *Dilemas Contemporaneos-Educación Política y Valores*, VI, 2019.

²³ T.Y. Aikina & L.M. Bolsunovskaya, Moodle based learning: motivating and demotivating factors, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, XV(II): 239–248, 2020. doi: 10.3991/ijet.v15i02.11297

²⁴ X. Bi & X.D. Shi, On the effects of computer-assisted teaching on learning results base don blended method, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, XIV(I): 58–70, 2019. doi: 10.3991/ijet.v14i01.9458

cially stood out, displacing Skype as a classic means of videoconferencing. In these cases, its application in all educational stages, but especially in Higher Education, has been the only way of teaching-learning. Its application has served and can serve for the teaching of different content, something that has not been overlooked for educational research: from the point of view of students (Ramachandran & Rodríguez)²⁵, by how the content is transmitted and development is carried out (Cziboly & Bethlenfalvy)²⁶ or its management in a situation like the present (Fulfer et al.)²⁷. The opposite situation is cases like Youtube, Vimeo, or other platforms in which the content is exposed in an asynchronous way, very useful for the MOOC methodology.

Primarily, the digital issue that has a great value is the digital resources themselves understood as those web pages, apps, or others whose value is to complement the training action. In this sense, the existence of this type of resource has grown exponentially during these years and the results have been seen today. Previously they were used in a complementary way to the classroom practice and during this time their role has been greater. In fact, it has been the methodology based on gamification, especially through Kahoot (Hernández & Belmonte)²⁸, which has exposed how the means currently available can have a functional practice under these contexts of non-presence. All these platforms and resources show that technological progress is taking into consideration the educational field.

During the last few months, it has become necessary to reconsider what digital media exist on the market and how they can be adapted towards semi-presence in education. In the previous paragraphs, we have presented those digital resources whose use has been more significant during this stage, but it is also true that there are more alternatives. One of the main issues that we wanted to discuss in this brief section was that currently there are resources available that can support the educational system in such complex times as these. Especially in the case of Higher Education, the use of media such as Moodle and Zoom as management platforms and conducting non-presential classes have been key to the completion of the academic year 2019–2020.

²⁵ R. Ramachandran & M.C. Rodríguez, Student perspectives on remote learning in a large organiz chemistry, *Journal of Chemical Education*, XCVII(IX): 2565–2572, 2020. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00572.

²⁶ A. Cziboly & A. Bethlenfalvy, Response to Covid-19 zooming in on online process drama, *Ride-The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2020. doi: 10.1080/13569783.20.1816818.

²⁷ K.D. Fulfer, E. Watcher, J.L. Muzyka, L.T. Demoranville, J.E. Fieberg, J.D. Haile, D. Scott, Y. Song, J.M. Workman & K.J. Young, #StayCentred: maintaining personal education at centre college during Covid-19, *Journal of Chemical Education*, XCVII(IX): 2783–2787, 2020. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00726.

²⁸ J.P. Hernández & M.L. Belmonte, Assesment of the use of Kahoot! En face-to-face and virtual higher, *Education in the knowledge society*, XXI(XIII), 2020. doi: 10.14201/eks.22910.

Discussion and conclusion

It is difficult at present to make statements even if they are in the short term future. Change, one of the intrinsic characteristics of the educational field, has taken hold of a reality in which development in any field is clearly conditioned. During the last few years, the advance of society was a constant and this was evident in the approaches set forth in research, studies, and proposals dealing with the educational context. What can be considered is that thanks to these last two decades, ICTs and education have been able to join their paths, to a lesser or greater degree, in a functional or realistic way. Digital platforms, videoconferences, resources or gamification are examples of the birth of methodologies such as e-learning or even m-learning.

Thinking that only through ICTs can be covered everything that involves education is not consistent. Although it is true that ICTs have exposed that the action of teaching-learning can be carried out, face-to-face learning is not replaceable. Besides, we must also consider a very important fact such as the digital gap, which has been clearly seen during these months. Not all institutions, teachers, and students have the same technological possibilities, so this factor is key. That is, this situation implies a new degree of rethinking the social-technological (Wilkerson, Wolfe, Deck, Wahler & Davis)²⁹. A reflection that is being developed but that the pandemic and confinement have forced to rise to a new level.

The research that has put the focus on teacher and student training is numerous, a fact that especially in Spain should invite reflection. Especially when there are many works that expose the need to work the Digital Competence even of future teachers (Soler, Lafarga, and Ramos)³⁰. Higher Education has had to adapt to a new paradigm but it is vital that it is capable of rethinking education in the 21st century in which the Covid-19 has shown that peace of mind can be temporary but that what has been done until then is very important.

Bibliography

- Aikina T.Y. & Bolsunoskaya L.M., Moodle based learning: motivating and demotivating factors, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, XV(II): 239–248, 2020. doi: 10.3991/ijet.v15i02.11297.
- Albelbisi N., Development and validation of the MOOC success scale (MOOC-SS), *Education and Information Technologies*, 2020. doi: 10.1007/s10639-020-10186-4.

²⁹ D.A. Wilkerson, S.N. Wolfe, C.K. Deck, E.A. Wahler & T.S. Davis, Telebehavioral practise basics for social workers educators and clinicians responding to Covid-19, *Social Work Education*, 2020. doi: 10.1080/02615479.2020.1807926.

³⁰ 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.

- Almaiah M.A., Al-Khasawneh A. & Althunibat A., Exploring the critical challenges and factors influencing the e-learning system usage during Covid-19 pandemic, *Educacion and Information Technologies*, 2020. doi: 10.1007/s10639-020-10219-y.
- Ana A., Minghat A.D., Purnawarman P., Saripudin S., Muktiarni M., Dwiyantri V. & Mustakim S.S. Students' perceptions of the twists and turns of e-learning in the midst of the Covid 19 outbreak. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, XII(I): 15–26, 2020. doi: 10.18662/rrem/12.1sup2/242.
- Bi X. & Shi X.D., On the effects of computer-assisted teaching on learning results based on blended method, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, XIV(I): 58–70, 2019 doi: 10.3991/ijet.v14i01.9458.
- Brown M., McCormack M., Reeves J., Brooks C. y Grajek S., 2020 *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, Louisville, Educause. 2020.
- Cabero J., Formación del profesorado universitario en Tic. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos, *Educación XXI*, I(XVII): 109–132, 2014. doi: <http://doi.org/doi:10.5944/educxx1.17.1.10707>.
- Cabero J., Gutierrez J.J., Palacios A. & Barroso J., Development of the teacher digital competence validation of DigCompEdu check-in questionnaire in the University context of Andalusia (Spain), *Sustainability*, XII(XV), 2020. doi: 10.3390/su12156094.
- Cai S., Liu C.H., Wang T., Liu E.R. & Liang J.C., Effects of learning physics using Augmented Reality on student's self-efficacy and conceptions of learning, *British Journal of Educational Technology*, 2020. doi: 10.1111/bjet.13020.
- Cantu-Ortiz F.J., Sánchez N.G., Garrido L., Terashima-Marin H. & Brena R.F., An artificial intelligence educational strategy for the digital transformation, *International Journal of Interactive Design And Manufacturing – IJIDEM*, 2020. doi: 10.1007/s12008-020-00702-8.
- Carneiro R., Toscano J., & Díaz T., *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI – Fundación Santillana, 2009.
- Carpenter J.P., Rosenberg J.M., Dousay T.A., Romero E., Trust T., Kessler A., Phillips M., Morrison S.A., Fischer C. & Krutka D.G., What should teacher educators know about technology? Perspective and self-assessments. *Teaching and teacher education*, XCV, 2020. doi: 10.1016/j.tate.2020.103124.
- Cochrane T., Narayan V. & Birt J., Special collection on mobile mixed reality 2019 update. *Research in learning technology*, XXVIII, 2020. doi: 10.25304/rlt.v28.2424.
- Contreras J.C.Z., Gutierrez R.A.M., Vergara Y.K.A & Kayat G.M., School education and digital competence of students and teachers, *EDUWEB-Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, X(I): 41–53, 2016.
- Crompton H. & Burke D., Mobile learning and pedagogical opportunities: a configurative systematic review of Prek-12 research using the SAMR framework, *Computers & Education*, CLVI, 2020. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103945.
- Cziboly A. & Bethlenfalvy A. Response to Covid-19 zooming in on online process drama, *Ride-The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2020. doi: 10.1080/13569783.2020.1816818.
- Espinoza J.L.A., Vásquez R.A.D., Yacelga A.R.L. & Pillajo A.L.S., Moodle: alternative attention to unfinished schooling in the Imbura. *Dilemas Contemporaneos-Educación Política y Valores*, VI, 2019.
- Fulfer K.D., Watcher E., Muzyka J.L., Demoranville L.T., Fieberg J.E., Haile J.D., Scott D., Song Y., Workman J.M. & Young K.J., #StayCentred: maintaining personal education at centre college during Covid-19. *Journal of Chemical Education*, XCVII(IX): 2783–2787, 2020. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00726.

- Hatlevik O.E., Gudmundsdottir G.B. & Loi M., Digital diversity among upper secondary students: a multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence, *Computers & Education*, XXCI: 345–353, 2020. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.019.
- Hernández J.P. & Belmonte M.L., Assessment of the use of Kahoot! En face-to-face and virtual higher. *Education in the knowledge society*, XXI(XIII), 2020. doi: 10.14201/eks.22910.
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*, 2020. Retrieved from https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692.
- Ivaniuk I.V., Teachers' digital competency development: experience of scandinavian countries, *Information Technologies and Learning Tools*, LXXII(IV): 81–90, 2020. doi: 10.33407/itlt.v72i4.3081.
- Liesa M., Latorre C., Vázquez S. & Sierra V. The technological challenge facing higher education professors: perception of ICT tools for developing 21st century skills, *Sustainability*, XII(XIII), 2020. doi: 10.3390/su12135339.
- Lozano R., De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, V: 45–47, 2011. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/viewFile/30465/16032>.
- Pham L., Limbu Y.B., Bui T.K., Nguyen H.T. & Pham L., Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, XVI, 2020. doi: 10.1186/s41239-019-0136-3.
- Ramachandran R. & Rodríguez M.C., Student perspectives on remote learning in a large organic chemistry, *Journal of Chemical Education*, XCVIII(IX): 2565–2572, 2020. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00572.
- 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.
- Wilkerson D.A., Wolfe S.N., Deck C.K., Wahler E.A. & Davis T.S., Telebehavioral practise basics for social workers educators and clinicians responding to Covid-19, *Social Work Education*, 2020. doi: 10.1080/02615479.2020.1807926.

Prof. Asociado Marta Mauri Medrano

University of Zaragoza

SOCIAL NETWORKS AS A TEACHING RESOURCE IN HIGHER EDUCATION

INTERNETOWE SIECI SPOŁECZNE JAKO ZASOBY NAUCZANIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Abstract

Technologies have advanced dramatically in all areas of society, gradually being incorporated into Universities, until they have become a very valuable educational resource. In this context of permanent changes, Higher Education is called upon to face the challenges posed by new learning methods, in order to improve the way of producing, organizing and disseminating knowledge. The use of ICTs in teaching process increases access, quality and good results.

Keywords: Social networks, student, learning, higher education, ICT.

Streszczenie

Technologie znacznie rozwinęły się we wszystkich obszarach społeczeństwa, stopniowo wkraczając także na uniwersytety, aż do momentu, w którym stały się bardzo cennym zasobem edukacyjnym. W kontekście ciągłych zmian, szkolnictwo wyższe musi stawić czoła wyzwaniom związanym z nowymi metodami uczenia się, aby ulepszyć sposób tworzenia, organizowania i rozpowszechniania wiedzy. Zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu wiąże się ze wzrostem jego dostępności, poprawą jakości i polepszeniem wyników.

Słowa kluczowe: sieci społeczne, uczeń, nauka, szkolnictwo wyższe, technologie informacyjne i komunikacyjne.

Introduction

Social networks are having a great boom in the educational world. We are in a changing world where the generalisation of the use of digital platforms allows the consolidation of the process known by some as the "digital era". The changes experienced by Information and Communication Technologies (ICTs) have led to profound transformations in the social, economic, political, cultural and educational order, even revolutionising the way in which individuals act. ICTs continue to be incorporated into the educational sphere, including universities and the field of higher education, in order to break with traditional educational schemes and generate new teaching processes.

In this context of constant digital change, education is called upon to meet the challenges of this new digital era by taking on new learning methods and

didactic resources. With the new technological approaches, learning has become more flexible and inclusive where the educational figures that participate in the learning process are still fundamental: the teacher and the student. Both play a leading role in optimising and innovating the construction of knowledge.

Already the Horizon Report¹ describes new technologies as emerging practices that are shaping the future of teaching and learning. The new digital society is a fact and so is the global extension of Social Networks, which have had constant growth since their creation, breaking down all kinds of geographical barriers and generating new communication paradigms.

Social Networks can be a very powerful tool to favour the teaching-learning process of students in Higher Education given their capacity to communicate and put multiple people in contact with each other, which is why their inclusion in formal education is fundamental². The Social Networks can be considered great teaching tools for exchanging and transmitting knowledge as well as promoting collaborative work; their potential also lies in their functionality and versatility, thanks to the extension of mobile devices and wireless networks in universities, where most students have a *smatphone* from which to connect.

Social Networks are becoming particularly relevant in the field of education and this is demonstrated by recent studies on the use of Facebook as a complement to teaching and learning³ or Youtube as a teaching resource⁴; also those researches centred on the use of Whatsapp to improve communication between teachers and students⁵ or works centred on the limitations offered by this application in the educational field⁶.

The University is called upon to face up to the new technological challenges posed by this "digital age" in order to improve the production and dissemination of knowledge. Universities remain in the search for online learning, with projects that enable virtual mobility and constant exchange of knowledge, through cooperative work between people in different places.

¹ M. Brown, M. McCormack, J. Reeves, C. Brooks & S. Grajek, *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, Louisville, Estados Unidos: Educause, 2020.

² A. Sánchez-Oliver, A. Otero-Saborido & I. Fuentes-García, *Proposal for teaching innovation in Higher Education through the use of social networks*, "Infancia, educación y aprendizaje" 2018, no. 2 (3), pp. 356–362.

³ I.T. Awidi, M. Paynter & T.Vujosevic, *Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students*, "Computers & Education" 2019, no. 129, pp. 106–121.

⁴ C. Gallego & M. Murillo, *Teaching practice mediated by technologies. Youtube as a learning tool in Higher Education*, "Educational Forum" 2018, no. 31, pp. 11–29.

⁵ L. F. De Paiva, A.C. Ferreira, & E. Feitosa, *The use of WhatsApp as a tool for educational communication in higher education* "V Brazilian Congress of Computer Science in Education" (CBIE, 2016).

⁶ M.J. Vilches & E. Reche, *WhatsApp's limitations for collaborative activities at university*, "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia" 2019, no. 22(2), pp. 57–77.

Social networks and their didactic implementation in higher education

The use of technology in almost all areas of our lives has come at an untimely moment. Specifically, in the academic field of Higher Education, we find young people who spend several hours a day using the Social Networks. Most students have access to more than one of these networks, including Facebook, with which they communicate, share personal information and similar interests, contact friends, join groups and sometimes also create their own content to share on the web.

Facebook groups allow users to connect with people who share similar interests in the same space; activities in these groups are content-based, allowing members to post and comment on the group's wall, set up events, attach documents, photos and videos, and create quiz surveys⁷. Facebook groups could be an educational resource for university students, with great potential for creating a joint identity that could encourage student motivation as well as creating roles that would help establish different "roles" and figures for the development of academic materials.

Facebook has great potential despite not having been created as an educational resource, although it is true that in its embryonic stage it was used by students at Harvard University to share academic information such as exams, tutorials or notes. It can be used to build and manage learning experiences; its implementation favours collaborative and informal learning and the generation of shared knowledge. Davidovitch and Belichenko⁸ in their study on Facebook groups already showed that they were great instruments to facilitate communication between groups of students by creating a positive social climate where students shared learning materials.

YouTube is one of the most visited audiovisual resource portals on the web internationally. It is a tool with a high value in the educational field due to its motivating character⁹; it is a platform with a great capacity for interaction as it has a great variety of audiovisual contents encouraging the so-called "visual learning" that entails the improvement of the operative memory, in its visual and spatial components, increasing interest and the retention capacity of the visualised contents¹⁰.

When using YouTube as an educational resource, studies that have confirmed the importance of the role of experts in filtering and selecting the videos used should be taken into account as they can generate problems due to their

⁷ A. D. Ahad & A.L. Syamimi, *Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma*, "Procedia-Social Behavioral Sciences" 2019, no. 155, pp.189–196.

⁸ N. Davidovitch & M. Belichenko, *Facebook Tools and Digital Learning Achievements in Higher Education*, "Journal of Education And E-Learning Research" 2018, no. 5(1), pp. 8–14.

⁹ C. Gallego & M. Murillo, *Teaching practice mediated by technologies. Youtube as a learning tool in Higher Education*, "Educational Forum" 2018, no. 31, pp. 11–29.

¹⁰ R. Posligua & L. Zambrano, *The use of YouTube as a learning tool*, "Refusal" 2020, no. 5(1), pp. 10–18.

content reliability and the information they provide. YouTube is a meeting point for those who want to show and watch a video; a favourable circumstance for teaching and learning activities, and therefore offers a potentially beneficial option. One of the arguments that support the potential and capacity of YouTube as an educational tool are the continuous innovations of YouTube creating a perfect environment in which students and others interested can discover, observe and share materials of various kinds and types.

Educational studies on YouTube describe its usefulness in content management and the formation of learning communities, as well as in the formation of learning skills for the search, selection, storage and evaluation of content of own or third-party authorship; the network can be very valuable provided that there is supervision and critical review of the content.

Today, educational mobile technology is often used in online teaching at universities around the world, offering students greater choice and opportunities in the context of virtual learning¹¹. In this context, we find Whatsapp as an application that has more than 1.5 billion users worldwide¹² and is being implemented in some educational projects as a teaching tool to improve the relationship between students and teachers.

The scientific literature has highlighted how the educational use of the messaging application improved relationships and communication; such as Yeboah and Ewur¹³ who highlight that WhatsApp optimised the performance of Higher Education students when used positively by making communication easier and faster, thus improving the exchange of ideas and encouraging collaborative work.

In short, all these possibilities make this application a powerful educational tool with multiple qualities for group work; however, it is not exempt from certain drawbacks, as shown by Vilches and Reche¹⁴ in their study on the limitations of the social network with university students, alluding to the discomfort of large group chats for long conversations and the conflicts when exposing confusing messages. Yeboah and Ewur¹⁵ add further negative effects that the application and its didactic use can have such as interference with study time, a tendency to procrastinate, worsening of grammar and spelling, and lack of concentration during classes.

¹¹ O. Bankole & I.M. Venter, *Insights into the use and affordances of social and collaborative applications for student*, "South African Computer Journal" 2017, no. 29(2), pp. 1–15.

¹² *Annual Social Networking Study*, IAB, 2019.

¹³ J. Yeboah & G. Dominic Ewur, *The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana*, "Journal of Education and Practice" 2014, no. 5, pp. 156–164.

¹⁴ M.J. Vilches & E. Reche, *WhatsApp's limitations for collaborative activities at university*, "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia" 2019, no. 22(2), pp. 57–77.

¹⁵ J. Yeboah & G. Dominic Ewur, *The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana*, "Journal of Education and Practice" 2014, no. 5, pp. 156–164.

Discussion and conclusions

The inclusion of ICTs in the classroom faces different positions of acceptance; there are teachers who admit and even like the integration of ICTs into their professional work; and others, on the other hand, assume that it is a waste of time or that it encourages negative habits among their students when using virtual resources.

In spite of the different positions and attitudes towards social *software* as an educational resource, it seems undeniable that Social Networks offers at least new learning opportunities where the student appears at the centre of the teaching process, instead of being the traditional recipient of knowledge. Social Networks are one of the basic elements used in the knowledge society but it is true that they suffer from problems because, as Cabero and Marín¹⁶ point out, we do not have enough research to show us "good practices" for their use.

Among the benefits of social networks in the classroom we could highlight that they encourage the development of new skills and technical abilities needed in the current technological context, they also improve social skills, creativity, collaborative work, bring the distance between teacher and student closer and allow for class monitoring. Among other advantages, it could also be pointed out that they stimulate autonomous learning, interaction with others; they encourage communication and mutual knowledge of the participants, revalue teamwork and favour significant learning.

Regarding their educational applications, the possibilities of these networks are numerous and depend on very different factors such as the content of the subject, the activities planned, the technological level of the students or the creativity of the teacher. However, we must not forget that there are drawbacks to the use of social networks in the educational field such as addiction, loss of time, problems derived from the security and privacy of information or the promotion of grammatical errors¹⁷.

There is a lot of research and experience that indicates the convenience of incorporating social networks into university teaching, supporting face-to-face classes but there is also a negative view of them due to their low security and little privacy as well as problems derived from the platforms themselves such as little control by young people and their possible addiction or harmful use.

It is true that we cannot consider an education that is isolated and unrelated to what happens outside the classroom; there is no other option than to accept and integrate digital disruption so that education moves in the same direction and

¹⁶ J. Cabero & V. Marín, *Educational possibilities of social networks and group work. Perceptions of university students*, "Comunicar" 2019, no. 42, pp. 165–172.

¹⁷ V. Marín-Díaz, E. Vega-Gea, & D. Passey, *Determination of problematic use of social networks by university students*, "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia" 2019, no. 22 (2), pp. 135–152.

at the same speed as the world of work¹⁸ so it is necessary to efficiently incorporate these technologies into the methodological and pedagogical practices of Higher Education and to discuss the competencies that concern these organizations in order to transform the traditional educational schemes and thus generate new teaching processes in which the active adult population is trained, updated and specialized.

Already Tierney¹⁹, in her approaches, introduces the term *disruptive technology* to refer to the necessary adaptation of the educational world to technologies in order to progress and develop, as well as to increase and improve student performance. It is complicated to give Social Networks such a powerful qualification as "educational" but the truth is that they are necessary in this changing world on which the responsibility falls to offer an educational service with relevance, efficiency and effectiveness, adjusted to the new realities, in order to intervene successfully in the new scenarios.

ICTs have become a means of participation, causing the emergence of an environment that is constantly being modified and reconfigured as a result of participation itself. Social Networks continue to be at a crossroads if we talk about their use in the educational field, as they offer us multiple advantages such as student motivation and immediate communication, but new research is still needed to provide us with "good practice" manuals, as Cabero and Marín²⁰ pointed out, where Higher Education teachers know how to use them carefully in our professional activity, avoiding any hint of harmful or addictive use.

Bibliography

- Ahad A.D. & Syamimi A.L., *Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma*, "Procedia-Social Behavioral Sciences" 2019, no. 155, pp. 189–196.
- Annual Social Networking Study*, IAB, 2019.
- Awidi I.T., Paynter M. & Vujosevic T., *Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students*, "Computers & Education" 2019, no. 129, pp. 106–121.
- Bankole O. & Venter I.M., *Insights into the use and affordances of social and collaborative applications for student*, "South African Computer Journal" 2017, no. 29(2), pp. 1–15.
- Brown M., McCormack M., Reeves J., Brooks C. & Grajek, S. *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, Louisville, Estados Unidos: Educause, 2020.

¹⁸ M.R. Rodríguez, A. López & I. Martín, *Educational science students' perceptions of social networks as a didactic methodology*, "Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación" 2017, no. 50, pp. 77–93.

¹⁹ W.G. Tierney, *Academic competencies for the twenty-first century : plus ça change, plus c'est la même chose?*, "Journal for the Study of Education and Development" 2014, no. 37(4), pp. 687–710.

²⁰ J. Cabero & V. Marín, *Educational possibilities of social networks and group work. Perceptions of university students*, "Comunicar" 2019, no. 42, pp. 165–172.

- Cabero J. & Marín V., *Educational possibilities of social networks and group work. Perceptions of university students*, "Comunicar" 2019, no. 42, pp. 165–172.
- Davidovitch N. & Belichenko M., *Facebook Tools and Digital Learning Achievements in Higher Education*, "Journal of Education And E-Learning Research" 2018, no. 5(1), pp. 8–14.
- De Paiva L.F., Ferreira A.C. & Feitosa, E. *The use of WhatsApp as a tool for educational communication in higher education* "V Brazilian Congress of Computer Science in Education" (CBIE, 2016).
- Gallego C. & Murillo M., *Teaching practice mediated by technologies. Youtube as a learning tool in Higher Education*, "Educational Forum" 2018, no. 31, pp. 11–29.
- Marín-Díaz V., Vega-Gea E. & Passey, D., *Determination of problematic use of social networks by university students*, "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia" 2019, no. 22 (2), pp. 135–152.
- Posligua, R. & Zambrano, L., *The use of YouTube as a learning tool*, "Refusal" 2020, no. 5(1), pp. 10–18.
- Rodríguez M.R., López A. & Martín I., *Educational science students' perceptions of social networks as a didactic methodology*, "Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación" 2017, no. 50, pp. 77–93.
- Sánchez-Oliver A., Otero-Saborido A. & Fuentes-García I., *Proposal for teaching innovation in Higher Education through the use of social networks*, "Infancia, educación y aprendizaje" 2018, no. 2 (3), pp. 356–362.
- Tierney W.C., *Academic competencies for the twenty-first century : plus ça change, plus c'est la même chose?*, "Journal for the Study of Education and Development" 2014, no. 37(4), pp. 687–710.
- Vilches M.J. & Reche E., *WhatsApp's limitations for collaborative activities at university*, "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia" 2019, no. 22(2), pp. 57–77.
- Yeboah J. & Dominic Ewur G., *The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana*, "Journal of Education and Practice" 2014, no. 5, pp. 156–164.

Dr Zbigniew Chodkowski

Uniwersytet Rzeszowski

MOTYWACJA MŁODZIEŻY W ZAKRESIE WYBORU KIERUNKU STUDIÓW W ŚWIETLE ZMIENNEJ – PŁEĆ

MOTIVATION OF YOUNG PEOPLE IN CHOOSING THE FIELD OF STUDY IN THE LIGHT OF VARIABLE – GENDER

Streszczenie

Motywacja jest czynnikiem wpływającym na aktywność człowieka od jego najmłodszych lat poprzez całą dorosłość. Uwidacznia się to w trzech najważniejszych obszarach, tj.: zabawy, edukacji i pracy. Sfery te łączą się ze sobą w różnych proporcjach i zależą one od wielu czynników związanych ze środowiskiem życia i zainteresowaniami jednostki. Do tych najważniejszych należą: opieka, wychowanie, edukacja, otoczenie rodziny, atmosfera rodzinna, uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, zdrowie i inne. Czynniki te kształtują u dziecka postrzeganie świata, a także wpływają na jednostkę w zakresie podejmowania ważnych decyzji, do których należy m.in. wybór kierunku studiów. Środowisko ludzi, obiektów, miejsce życia implikują motywy zachowania się człowieka, które przekładają się na jego aspiracje życiowe.

Słowa kluczowe: zdolności, edukacja, motywacja, praca, płeć

Abstract

Motivation is a factor influencing human activity from an early age through entire adulthood. It manifests itself in the three most important areas: play, education and work. These areas combine with each other in different proportions and they depend on many factors related to the living environment and the interests of the individual. The most important ones include care, upbringing, education, family environment, family atmosphere, social and economic conditions, health, and others. These factors shape the child's perception of the world, and also affect the individual in making important decisions, which include, among others, the choice of the field of study. The environment of people, objects, and place of living imply motives in creating human behaviour, which translates into his life aspirations.

Keywords: skills, education, motivation, work, gender.

Wprowadzenie

Motywacja należy do czynników determinujących zachowanie człowieka we wszystkich dziedzinach jego życia. Poszczególne motywy wpływają w za-

sadniczy sposób na wykonywanie każdej pracy niezależnie od osiągniętych efektów. Większa motywacja uruchamia większy potencjał umysłowy i energetyczny jednostki, a uzyskane efekty przynoszą dla niej satysfakcjonujące wyniki. Tego typu zadowolenie implikuje następne motywacje do kolejnych aktywności. Satysfakcja ma więc znaczący wpływ na wzmacnianie psychiczno-fizycznego funkcjonowania człowieka. Przekłada się to na tworzenie właściwych postaw jednostki wobec otoczenia, ludzi, edukacji i pracy zawodowej. Człowiek staje się w większym stopniu aktywny, a zarazem produktywny w codziennej pracy. Właściwe postawy mają związek z motywacją, która wpływa na realizację każdego niemalże zadania. Jej pozytywne efekty to systematyczne wzmacnianie poczucia własnej wartości, jak również wyższa samoocena własnego życia w postrzeganiu i porównaniu siebie wobec innych.

Wybór kierunku studiów należy do odpowiedzialnych decyzji jednostki. W większości przypadków ulega ona różnym wpływom zarówno domu rodzinnego, jak i szkoły. Z drugiej strony ważną rolę odgrywają m.in.: uzdolnienia, zainteresowania i chęć rozwoju osobistego i zawodowego. W literaturze przedmiotu pojawiają się coraz nowsze przykłady badań nad motywacją dotyczącą wyboru kierunku studiów, która jest rezultatem różnych oddziaływań.

Środowisko życia dziecka ma zasadniczy wpływ na jego rozwój osobowy zarówno fizyczny, jak i psychospołeczny. Według U. Bronfenbrennera kluczową rolę w edukacji dzieci odgrywają rodzice. Jako pierwsi odkrywają u dziecka pewne predyspozycje, które przy współpracy ze szkołą i nauczycielami są wzmacniane i rozwijane. Uzdolnionej jednostce jest łatwiej poszerzać swoje zainteresowania pod warunkiem utrzymania pewnej dyscypliny w zakresie systematycznej pracy i właściwego kierowania¹.

Można przyjąć tezę, że na każdym z poziomów edukacyjnych jednostka zdobywa wiedzę i doświadczenia niezbędne do pełnienia ról społecznych, budowania swej tożsamości i koncepcji własnego życia. Tym samym, na każdym poziomie uruchomionych zostaje wiele interakcji, prowadzących do zmian zarówno społecznego systemu, jak i poszczególnych jednostek. Pełna realizacja powierzonych jednostce zadań i osiągnięcie poszczególnych celów zależy od wielu czynników, które funkcjonują w środowisku życia jednostki².

Yeeun Kima i współautorzy odwołują się do teorii systemów ekologicznych Bronfenbrennera (2009), która wyjaśnia, w jaki sposób socjalizacja wewnątrz rodziny, w środowiskach społecznych, a także kulturowych wpływa na poznawczy i emocjonalny rozwój dzieci oraz na edukację jednostki³.

¹ Y. Kima, S.Y. Mokb, T. Seidelc, *Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis*, Educational Research Review 30 (2020) 100327, s. 1.

² M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, Nr 67(3), s. 59.

³ Tamże, s. 2.

Natomiast Megan Mantica i współautorzy wyjaśniają, że rodzina może zainspirować dziecko do osiągania dobrych wyników w szkole. Uczniowie będący członkami pełnej rodziny mają większą pewność siebie w wykonywaniu zadania⁴.

W swoich badaniach z 2019 r. Robert Sadowski stwierdził, że do najważniejszych czynników kształtujących motywację związane z wyborem studiów należą: zainteresowania kandydata (prawie 19%), łatwość znalezienia pracy po studiach (prawie 12%), niespełna 10% stanowią oddziaływania reklam, wpływy uczelni⁵.

Należy zauważyć, że w swoich eksploracjach badawczych autorzy dostrzegają wpływ na motywację wyboru kierunku studiów wielu czynników, do których trzeba zaliczyć: znaczenie perswazji rodziny, tradycje rodzinne, a także zainteresowania jednostki i możliwość znalezienia pracy.

Predyspozycje człowieka

Predyspozycja, według *Słownika Polskiego PWN*, oznacza wrodzoną skłonność lub zdolność do czegoś⁶. Wincenty Okoń interpretuje zdolność jako możliwość uzyskania spodziewanych wyników podczas wykonywanych różnych czynności, którym towarzyszą określone warunki zewnętrzne. Przy czym zdolności mają charakter ogólny i zaliczyć można do nich: spostrzegawczość, sprawność myślenia, pamięć, wyobraźnię, uwagę, a także sprawność motoryczną. Zdolność ogólna zależy od: rozwoju pozytywnej motywacji, zainteresowań i postaw oraz od własnej aktywności jednostki.

Edward Nęcka przedstawił zdolności człowieka w trzech znaczeniach:

1. jako potencjalne możliwości jednostki⁷,
2. jako możliwości rzeczywiście przejawiane przez jednostkę,
3. jako poziom wykonywania przez człowieka określonych czynności lub zadań (performance) i dotyczy tego, co jest mierzalne lub obserwowane w danej sytuacji⁸.

Natomiast Włodzimierz Szewczuk zdefiniował zdolności człowieka jako „układ warunków wewnętrznych danej jednostki, decydujący o poziomie jakości jej osiągnięć w realizowanej przez nią działalności”⁹. Autor zaproponował również teorię zdolności jako złożonej aktywności. Za pomocą tejszy aktywności, człowiek reguluje swoje stosunki z samym sobą, a także ze światem go otaczają-

⁴ A. Mantica, J. Moneva, M. Malbas, *Family Status and Self-Motivation in Studies*, International Research in Education, 2020, Vol. 8, No. 1, s. 124.

⁵ R. Sadowski (<https://biznes.newseria.pl/biuro-prasowe/edukacja/czynniki-wplywajace>).

⁶ *Słownik Języka Polskiego PWN*, (<https://sjp.pwn.pl/sjp/predyspozycja;2572321.html>).

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 463.

⁸ E. Nęcka, *Inteligencja* [w:] (red.) J. Strelau, *Psychologia ogólna*, T. 2, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 723–724.

⁹ W. Szewczuk, *Zdolności i uzdolnienia* [w:] (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 991.

cym – przyrodniczym i społecznym. Każda działalność ludzka angażuje całego człowieka i przejawia się następującymi czynnościami:

- a) postrzeganie – odbiór informacji bezpośredniej o zdarzeniach;
- b) emocja – odbiór informacji o wartości zdarzeń dla człowieka;
- c) myślenie – obróbka informacji;
- d) uczenie, czyli zapis informacji;
- e) finalne ustosunkowanie się do świata, czyli wykonywanie czynności motorycznych.

Szewczyk podkreśla, że systematyczna praca przyczynia się zarówno do rozwijania naszych zdolności, jak również do ich wzmacniania¹⁰.

Charakterystyka motywacji człowieka

Wiesław Łukaszewski definiuje motywację jako: „opis wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania”. Autor wskazuje zarówno na mechanizmy zachowań prostych, złożonych, wewnętrznych, zewnętrznych, jak i afektywnych i poznawczych¹¹.

Inny autor, Tomasz Kocowski wyjaśnia motywację jako „ogół procesów w systemie nerwowym, które:

- a) przejawiają się tendencją lub przeciwtendencją do ukierunkowanej aktywności,
- b) wywołują i pobudzają tę aktywność, tłumiąc inne tendencje,
- c) sygnalizują satysfakcją lub dyssatysfakcją stopień zaspokojenia potrzeb lub realizacji zadań¹².

Autor dostrzega również różne rodzaje procesów motywacyjnych, które zależą od aktywności człowieka, a ta z kolei jest ukierunkowana na zaspokojenie potrzeb i realizację zadań¹³.

Według Philipa Zimbardo i współautorów, motywacja oznacza wszystkie procesy, które są zaangażowane w inicjowanie, ukierunkowanie i utrzymanie fizycznych i psychicznych aktywności człowieka. Motywacja wymaga więc pobudzenia i determinuje jedną z możliwych reakcji, którą jednostka uruchamia w danej konkretnej sytuacji. Każda motywacja obejmuje różne procesy umysłowe, które wpływają na nasze działania i na dokonanie różnych wyborów¹⁴.

Janusz Reykowski podobnie definiuje motywację jako proces psychicznej regulacji, dzięki któremu formują się dążenia do podejmowania ukierunkowanych czynności na określony cel. Czynności te mogą być powstrzymywane,

¹⁰ Tamże, s. 992–995.

¹¹ W. Łukaszewski, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych* [w:] (red.) J. Strelau, *Psychologia ogólna* T. 2, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 427.

¹² T. Kocowski, *Motywacja* [w:] (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 384.

¹³ Tamże.

¹⁴ P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe Koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 60.

odraczane lub też modyfikowane. Natomiast funkcją dążeń jest sterowanie czynnościami człowieka w taki sposób, aby doprowadzały one do określonego, zgodnego z intencją efektu¹⁵.

Leszek Koziół wyjaśnia motywację (za Michoniem) jako „zespół sił i czynników pobudzających i podtrzymujących człowieka w zachowaniach, które zmierzają do osiągnięcia określonych celów. Autor zalicza do tych zespołów sił m.in.: potrzeby, popędy, instynkty, aspiracje, a także stany napięć – zwane mechanizmami organizmu ludzkiego”¹⁶.

Według Kazimierza Obuchowskiego motyw jest pewnym sformułowaniem określającym przyczyny działania. Jest to zwerbalizowanie celu, który umożliwia jednostce podjęcie określonej czynności. Jednostka nie może działać bez motywu, a jeśli tak ona twierdzi to albo go ukrywa, albo cierpi na zaburzenia psychiczne. Punktem wyjścia każdego działania jest uświadomienie sobie i sformułowanie celu, a następnie określenie odpowiedniego programu działania¹⁷. Procesy motywacyjne mogą pobudzać aktywność zewnętrzną jako wszelkie działania człowieka, a także aktywność wewnętrzną jako czynności psychiczne w tym procesy umysłowe, a nawet działania odruchowe¹⁸.

Motywacja do uczenia się

Motywacja wpływa na działalność człowieka, która jest pewną aktywnością jednostki, zmierzającej do wykonania z góry ustalonego zadania czy też wielu zadań. Gerard Mietzel (za Bernardem Weinerem) pisze, że każdy przeżywa pozytywne uczucia, jeżeli może wyjaśnić osiągnięcie swojego sukcesu bodźcami wewnętrznymi¹⁹.

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. Podobnie jest z pobudzaniem uczniowskiej motywacji do osiągania celów związanych z uczeniem się jednostki²⁰.

¹⁵ J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość* [w:] (red.) T. Tomaszewski, *Psychologia ogólna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 113.

¹⁶ L. Koziół, *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 2002, s. 27.

¹⁷ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983, s. 27–29.

¹⁸ T. Kocowski, *Motywacja* [w:] (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 384.

¹⁹ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 372–373.

²⁰ B. Tołwińska, *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)* [w:] (red.) J. Izdebska i J. Szymanowska, *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2009, s. 196.

W rzeczywistości nasza motywacja jest często mieszanką zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych czynników, ale z natury rzeczy połączenie tych czynników może się zmieniać w czasie²¹.

Motywy wewnętrzne

Zachowania motywowane wewnętrznie są wykonywane z powodu poczucia osobistej satysfakcji i są bardzo pożądane, ponieważ charakteryzują się wykonywaniem każdej czynności przez człowieka dobrowolnie, bez przymusu²².

Gerard Mietzel wyjaśnia, że motywy wewnętrzne kojarzą się z aktywnością jednostki odczuwającej satysfakcję i radość z możliwości działania. Wykonywanie każdej czynności wynika z własnej i nieprzymuszonej woli, a także sprawia jednostce przyjemność, rzuca nowe, ciekawe wyzwanie²³.

Motywacja wewnętrzna pochodzi więc z „wnętrza” człowieka, który angażuje się w działanie dla samego działania, także pod nieobecność zewnętrznej nagrody. Mogą to być różne rodzaje wykonywanej pracy, np. samoobsługowej, zawodowej, a także różne sposoby spędzania wolnego czasu, które są na ogół motywowane wewnętrznie. Ten rodzaj motywacji ma swoje źródła w wewnętrznych właściwościach jednostki, na przykład cechach osobowościowych czy szczególnych zainteresowaniach²⁴.

Motywacja wewnętrzna jest więc wartością niezależną, autonomiczną, która z reguły przynosi jednostce wiele satysfakcji. Z 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. Jest to niezależne od poziomu nauczania, płci oraz grupy etnicznej²⁵.

Motywy zewnętrzne

Zachowania motywowane zewnętrznie są wykonywane, aby otrzymać coś od innych i zachodzą wówczas, gdy wykonywanie zadań jest środkiem do osiągnięcia jakiegoś celu, np. może być nim coś wartościowego. Potrzeby ludzkie są

²¹ R.S. Spielman, *Psychology*, OpenStax, Rice University, Texas 2017, s. 330.

²² Tamże.

²³ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s.374.

²⁴ P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe Koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 62.

²⁵ Tamże, s. 197.

różnorodne i dzięki takim 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 przymusu²⁶.

Gerard Mietzel wyjaśnia motywowanie zewnętrzne w kontekście osiągania wyników, które podlegają kontroli z zewnątrz. Motywowany uczeń dąży do uzyskania lepszych wyników w nauce poprzez systematyczną pracę, która ułatwi mu otrzymanie stypendium²⁷.

Motywacja zewnętrzna obejmuje zachowania nakierowane na zewnętrzne skutki, do których należą np. oceny szkolne, różne pochwały, nagrody. Jednak nie są to zachowania nastawione na likwidację wewnętrznego napięcia, które pojawia się np. przy stresujących sytuacjach²⁸.

Ostatnie rozróżnienie przeciwstawia motywy i popędy człowieka, wynikające z motywacji świadomej tym motywom, których źródła są umiejscowione w motywacji nieświadomej, albowiem 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 seksualnej²⁹.

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 niepewnością³⁰.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań jest analiza predyspozycji studentów w świetle zmiennej – płeć i ich wpływ na motywy wyboru studiów. Głównym celem badania jest wzbogacenie wiedzy na temat znaczenia wpływu predyspozycji na motywację wyboru kierunków studiów wśród kobiet i mężczyzn, reprezentujących Uniwersytet Rzeszowski i Politechnikę Rzeszowską.

²⁶ B. Tołwińska, *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)* [w:] (red.) J. Izdebska i J. Szymanowska, *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2009, s. 196.

²⁷ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 374.

²⁸ P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe Koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 62.

²⁹ Tamże, s. 63.

³⁰ Z. Chodkowski, *Adaptacja człowieka do środowiska pracy*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego 2019, s. 81.

W związku z tym sformułowano następujące problemy badawcze:

Czy istnieją (a jeśli tak, to jakie) różnice w postrzeganiu wpływu predyspozycji na motywację wyboru studiów ze względu na: zainteresowania, autoocenę własnych możliwości intelektualnych, perspektywę wysokich zarobków, szansę na zatrudnienie w kraju, za granicą, program studiów obejmujący przedmioty, które w szkole średniej nie sprawiały trudności, a także program składający się z przedmiotów, z których respondent był dobry w szkole średniej, wśród studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej ze względu na ich płeć.

Do wszystkich przypadków założono hipotezę zerową (H_0), stwierdzającą brak istotności statystycznej między kobietami i mężczyznami: $p > 0,05$.

Badania przeprowadzono w grupach studentów rozpoczynających studia na dwóch uczelniach: na kierunkach humanistycznych i na kierunkach ścisłych. Badaniami objęto 400 studentów, w tym 200 studiujących na kierunkach humanistycznych, na Uniwersytecie Rzeszowskim i 200 osób na kierunkach ścisłych Politechniki Rzeszowskiej. Po wstępnej weryfikacji odrzucono 17 ankiet z powodu niekompletnych odpowiedzi. Do dalszego etapu zakwalifikowano 383 ankiety (w tym 239 kobiet oraz 144 mężczyzn). Badania zrealizowano w czwartym kwartale 2018 r., wykorzystując jako narzędzie kwestionariusz ankiety, opracowany przez autora artykułu. Respondenci wypełniali kwestionariusze dobrowolnie i anonimowo.

Wyniki badań

W tabeli nr 1 przedstawiono liczbę respondentów z podziałem na płeć i rodzaj uczelni. Jak wskazują uzyskane wyniki, w grupie badanych osób dominują w obydwu uczelniach kobiety i stanowią średnią 62,45%.

Tabela 1. Płeć badanych według podziału na uczelnie

Uczelnia	Płeć badanych					
	kobiety	%	mężczyźni	%	Razem	%
Uniwersytet Rzeszowski (UR)	120	63,2	70	36,8	190	100
Politechnika Rzeszowska (PR)	119	61,7	74	38,3	193	100

Źródło: wyniki badań własnych

W kolejnej tabeli nr 2, przedstawiono wartości procentowe odnoszące się do respondentów mieszkających na wsi i w mieście. Ponad 50% badanych zamieszkuje obszary wiejskie, przy czym wartości z Politechniki są nieco wyższe i wynoszą 63,2%.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania badanych według podziału na uczelnie

Uczelnia	Miejsce zamieszkania					
	Wieś	%	Miasto	%	Razem	%
Uniwersytet Rzeszowski (UR)	97	51,1	93	48,9	190	100
Politechnika Rzeszowska (PR)	122	63,2	71	36,8	193	100

Źródło: wyniki badań własnych

Wybór drogi życiowej przez człowieka jest zdeterminowany, według Jana Poleszczuka, przede wszystkim przez czynniki subiektywne, do których zaliczają się m.in.: własne preferencje, ambicje, zainteresowania i zdolności, powiązane w sposób pośredni lub bezpośredni ze środowiskiem życia³¹.

Tabela 3. Wybór studiów ze względu na zainteresowania według płci badanych

Autoocena własnych możliwości intelektualnych	Kobiety		Mężczyźni		Obliczenia statystyczne			
	N=239	100%	N=144	100%		Wartość	df	α
1. Czynniki, które były dla Ciebie zupełnie bez znaczenia	31	13,0	18	12,5	Chi-kwadrat Pearsona	5,098	4	0,277
					Iloraz wiarygodności	4,991	4	0,288
2. Czynniki, które były dla Ciebie mało ważne, ale jednak je dostrzegałeś, brałeś pod uwagę	20	8,4	22	15,3	Miary sumaryczne			
					Nominalna/nominalna	Wartość	Istotność przybliżona	
3. Czynniki, które były średnio ważne	76	31,8	44	30,5	Phi	0,115	0,277	
4. Czynniki, które były ważne, ale nie decydujące	66	27,6	39	27,1	V Kramera	0,115	0,277	
5. Czynniki, które były dla Ciebie decydujące	46	19,2	21	14,6	Współczynnik kontyngencji	0,115	0,277	

Źródło: wyniki badań własnych

Różnice w przebiegu ścieżki zawodowej kobiet i mężczyzn są dostrzegane przez pracodawców i zależą od czynników obiektywnych, takich jak:

³¹ J. Poleszczuk, *Decyzje edukacyjne maturzystów. Kontekst społeczny i indywidualne postawy młodzieży Białegostoku wobec wykształcenia wyższego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”. Tom XXXI, 2017, s. 13.

- zainteresowanie określonymi dziedzinami lub branżami lub ich brak;
- wybór kierunku studiów;
- cechy osobowościowe kobiet i mężczyzn³².

Zainteresowania odgrywają ważną rolę w rozwoju całościowym człowieka zarówno w przestrzeni edukacji, jak i pracy zawodowej. Na podstawie wyników badań z 2015 r. dotyczących motywów podjęcia studiów pedagogicznych przez studentów, zainteresowania, uzyskały najwyższe wartości, ponad 65%³³.

Na podstawie wyników zawartych w tabeli nr 3 można wnioskować, że zainteresowania są czynnikiem decydującym o wyborze studiów przez 19,2% studentek oraz 14,6% studentów.

Zbliżone wyniki uzyskali studenci w przypadku czynników, które były ważne, ale nie odgrywały decydującej roli w wyborze kierunku studiów, a także w odniesieniu do czynników, które były średnio ważne z niewielką przewagą kobiet w obydwu przedziałach.

Najwyższą wartość – 31,8% uzyskały kobiety, a 30,5% mężczyźni w przypadku czynników, które były średnio ważne.

Na podstawie wyliczonych wartości widać, że kobiety kierowały się przy wyborze studiów zdecydowanie w większym stopniu zainteresowaniami (czynniki decydujące i ważne), w przeciwieństwie do mężczyzn.

Otrzymane wartości wskazują, że studenci obydwu płci mają poczucie odpowiedzialności i pewne oczekiwania, a także świadomie planują przyszłe zatrudnienie pod względem rozwoju zawodowego³⁴.

Tabela 4. Perspektywa wysokich zarobków według płci badanych

Autoocena własnych możliwości intelektualnych	Kobiety		Mężczyźni		Obliczenia statystyczne			
	N=239	100%	N=144	100%		Wartość	df	α
<i>l</i>	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Czynniki, które były dla Ciebie zupełnie bez znaczenia	46	19,2	34	23,6	Chi-kwadrat Pearsona	2,208	4	0,698
					Iloraz wiarygodności	2,207	4	0,698

³² M. Niemczewska, K. Mrowiec, A. Paterek, *Rola kobiet w innowacyjnej przedsiębiorczości wysokich technologii*, Wydawnictwo Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2007, s. 43.

³³ Z. Chodkowski, *Plany zawodowe studentów Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego w kontekście miejsca ich zamieszkania*, „Zarządzanie Publiczne” 2(46) 2019, s. 178.

³⁴ M. Byrne, B. Flood, *A Study of Accounting Students' Motives, Expectations and Preparedness for Higher Education*, „Journal of Further and Higher Education”, 2005, 2 (29), s. 111–124.

1	2	3	4	5	6	7	8
2. Czynniki, które były dla Ciebie mało ważne, ale jednak je dostrzegałeś, brałeś pod uwagę	48	20,1	24	16,7	Miary sumaryczne		
					Nominalna /nominalna	Wartość	Istotność przybliżona
3. Czynniki, które były średnio ważne	63	26,4	39	27,1	Phi	0,076	0,698
4. Czynniki, które były ważne, ale nie decydujące	60	25,1	31	21,5	V Kramera	0,076	0,698
5. Czynniki, które były dla Ciebie decydujące	22	9,2	16	11,1	Współczynnik kontyngencji	0,076	0,698

Źródło: wyniki badań własnych

Wysokość wynagrodzenia stanowi punkt odniesienia w funkcjonowaniu jednostki w przestrzeni środowiska pracy. Ekwiwalent za wykonanie pracy należy bowiem do jednych z ważniejszych motywatorów.

Jednak wiele przeprowadzonych badań dotyczących sytuacji w poszczególnych krajach wskazuje jednoznacznie, że dostęp kobiet do wysokich stanowisk, np. zarządzania firmą, jest strefą zdominowaną przez mężczyzn i np. co szósta kobieta jest prezesem³⁵.

W przypadku grup badawczych, mężczyźni otrzymali wyższe wartości procentowe wśród czynników decydujących o wyborze kierunku studiów.

Z tabeli nr 4 wynika, że kobiety, decydując się na studia, kierują się w mniejszym stopniu otrzymywaniem gratyfikacji za wykonaną pracę w porównaniu z mężczyznami, w perspektywie przyszłej pracy zawodowej. Należy zaznaczyć, że wiele zawodów, w których w zdecydowanej większości pracują kobiety, wiąże się z uzyskiwaniem mniejszego wynagrodzeniem, np. opieka, szkolnictwo, administracja. Oznacza to także, że dla kobiet bardziej liczą się inne czynniki, do których należą: zainteresowania, uzdolnienia, pasja, możliwości poszerzenia wiedzy.

Tabela 5. Autoocena własnych możliwości intelektualnych według płci badanych

Autoocena własnych możliwości intelektualnych	Kobiety		Mężczyźni		Obliczenia statystyczne			
	N=239	100%	N=144	100%		Wartość	df	α
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Czynniki, które były dla Ciebie zupełnie bez znaczenia	16	6,7	11	7,6	Chi-kwadrat Pearsona	2,808	4	0,591
					Iloraz wiarygodności	2,808	4	0,591

³⁵ J. Tyrowicz, I. Magda, L. van der Velde, *Nierówności płacowe kobiet i mężczyzn*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2015, s. 17.

1	2	3	4	5	6	7	8
2. Czynniki, które były dla Ciebie mało ważne, ale jednak je dostrzegałeś, brałeś pod uwagę	13	5,4	10	6,9	Miary sumaryczne		
					Nominalna /nominalna	Wartość	Istotność przybliżona
3. Czynniki, które były średnio ważne	58	24,3	43	29,9	Phi	0,086	0,591
4. Czynniki, które były ważne, ale nie decydujące	99	41,4	49	34	V Kramera	0,086	0,591
5. Czynniki, które były dla Ciebie decydujące	53	22,2	31	21,5	Współczynnik kontyngencji	0,086	0,591

Źródło: wyniki badań własnych

Samoocena jest ważna dla postrzegania przez jednostkę otoczenia i odbioru różnorodnych bodźców, do których ma ona subiektywny stosunek³⁶.

Według słownika *Cambridge English Dictionary*, samoocena oznacza wiarę i zaufanie do własnych zdolności i wartości³⁷.

Natomiast Philip Zimbardo interpretuje samoocenę człowieka jako uogólnioną i oceniającą postawę wobec samego siebie. Postawa może silnie wpływać na nasze myśli, nastroje, a także na zachowanie w każdym momencie³⁸.

Samoocena własnych możliwości intelektualnych stanowi istotny bodziec przy planowaniu różnych celów. Jednostka postrzega każdą aktywność w perspektywie swoich umiejętności.

Z tabeli nr 5 wynika, że 41,4% badanych kobiet określiło autoocenę jako czynnik ważny, ale nie decydujący dla motywacji wyboru studiów w przeciwieństwie do mężczyzn, którzy uzyskali wartość 34%. Natomiast w przypadku autooceny jako czynnika zupełnie bez znaczenia lub mało ważnego dla motywacji wyboru, wartości procentowe mężczyzn były nieznacznie wyższe niż kobiet. Oznacza to, że samoocena jest w większym stopniu dostrzegana i ceniona przez kobiety w ogólnym rozwoju zawodowym.

Tabela 6. Szanse na zatrudnienie w kraju według płci badanych

Szanse na zatrudnienie w kraju	Kobiety		Mężczyźni		Obliczenia statystyczne			
	N=239	100%	N=144	100%		Wartość	df	α
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Czynniki, które były dla Ciebie zupełnie bez znaczenia	36	15,1	24	16,7	Chi-kwadrat Pearsona	1,164	4	0,884
					Iloraz wiarygodności	1,163	4	0,884

³⁶ Z. Chodkowski, *Autoocena własnych szans funkcjonowania zawodowego po ukończeniu studiów pedagogicznych*, „Szkoła – Zawód – Praca”, 2019, nr 17, s. 201–216.

³⁷ Cambridge English Dictionary on-line: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-esteem>.

³⁸ P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 542.

1	2	3	4	5	6	7	8
2. Czynniki, które były dla Ciebie mało ważne, ale jednak je dostrzegałeś, brałeś pod uwagę	38	15,9	24	16,7	Miary sumaryczne		
					Nominalna /nominalna	Wartość	Istotność przybliżona
3. Czynniki, które były średnio ważne	59	24,7	31	21,5	Phi	0,055	0,884
4. Czynniki, które były ważne, ale nie decydujące	65	27,2	36	25,0	V Kramera	0,055	0,884
5. Czynniki, które były dla Ciebie decydujące	41	17,1	29	20,1	Współczynnik kontyngencji	0,055	0,884

Źródło: wyniki badań własnych

Uzyskanie świadectwa szkolnego na poziomie co najmniej średnim jest niezbędne do otrzymania kwalifikacji, na podstawie których jednostka podejmie pracę. Jednak często zdarza się, że niektóre programy kształcenia, zwłaszcza na poziomie wyższym, nie gwarantują zatrudnienia, gdyż nie są dostosowane do wymogów rynku pracy. Innym negatywnym uwarunkowaniem jest brak współpracy między uczelniami a rynkiem pracy.

W świetle danych zawartych w tabeli nr 6 szanse na zatrudnienie w kraju dostrzegają bardziej kobiety. Uzyskane przez nie wartości procentowe, zsumowane w odniesieniu do trzech czynników, które były w różnym stopniu decydujące dla motywacji podjęcia studiów, wynoszą 69%, a w przypadku mężczyzn – 66,6%. Natomiast w przypadku czynników nieistotnych dla podjęcia zatrudnienia w kraju mężczyźni uzyskali wyższą wartość, wynoszącą 33,4%, a kobiety 31%. Oznacza to, że kobiety w większym stopniu są zmotywowane do studiowania i wierzą w możliwości zatrudnienia w kraju po ukończeniu studiów. Natomiast zatrudnienie w kraju dla mężczyzn jest mniej ważne. Prawdopodobnie biorą oni pod uwagę również podjęcie pracy za granicą.

Tabela 7. Możliwość zatrudnienia poza Polską według płci badanych

Możliwość zatrudnienia poza Polską	Kobiety		Mężczyźni		Obliczenia statystyczne			
	N=239	100%	N=144	100%		Wartość	df	α
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Czynniki, które były dla Ciebie zupełnie bez znaczenia	73	30,5	35	24,3	Chi-kwadrat Pearsona	7,127 ^a	4	0,129
					Iloraz wiarygodności	7,177	4	0,127

1	2	3	4	5	6	7	8
2. Czynniki, które były dla Ciebie mało ważne, ale jednak je dostrze-gałeś, brałeś pod uwagę	35	14,6	24	16,7	Miary sumaryczne		
					Nominalna /nominalna	War-tość	Istotność przybliżo-na
3. Czynniki, które były średnio ważne	43	18,0	31	21,5	Phi	0,136	0,129
4. Czynniki, które były ważne, ale nie decydujące	48	20,1	19	13,2	V Kramera	0,136	0,129
5. Czynniki, które były dla Ciebie decydujące	40	16,7	35	24,3	Współczyn-nik kontyn-gencji	0,135	0,129

Źródło: wyniki badań własnych

Wejście Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 r. zapoczątkowało możliwości podejmowania pracy zawodowej we wszystkich państwach członkowskich. Wiele osób skorzystało z tej okazji, albowiem przyciągnęły ich wyższe zarobki, lepszy system opieki i pomocy społecznej, a także większe bezpieczeństwo ekonomiczne dla mniej uposażonych.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Work Service, za pracę wyjeżdżają głównie mężczyźni (78,7%), kobiety zaś stanowią 62,2%. Jednak biorąc pod uwagę inne okoliczności, typu sprawy rodzinne, edukacja, leczenie i rehabilitacja, to ogółem jednak za granicą przebywa więcej kobiet (51,1 proc.) niż mężczyzn (48,9 proc.). Decyzję o emigracji częściej podejmują z kolei mieszkańcy miast. Ponad 60% osób w wieku od 18 do 24 lat jest zainteresowanych emigracją i podjęciem pracy za granicą³⁹.

Zamieszczone w tabeli nr 7 dane dotyczące możliwości zatrudnienia poza Polską, potwierdziły wyniki badań Work Service, gdyż najwyższą wartość – 30,5% otrzymały kobiety, a mężczyźni – 24,3%, przy czynnikach zupełnie bez znaczenia dla motywów wyboru studiów związanych z możliwością wyjazdu zarobkowego za granicę. Natomiast w przypadku czynników decydujących o motywacji wyboru studiów mężczyźni uzyskali 24,3%, kobiety 16,7%.

Młodzi ludzie są coraz bardziej świadomi wybieranego kierunku kształcenia, planują karierę zawodową i chcą otrzymywać odpowiedni ekwiwalent za wykonaną pracę. Dlatego w niektórych przypadkach biorą pod uwagę także wyjazd ekonomiczny za granicę, w większości są to mężczyźni.

³⁹ Emigracja zarobkowa Polaków. Wyjeżdża coraz więcej wykształconych (2015), <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/emigracja-zarobkowa-polakow-wyjezdza-co-raz,43,0,1864235.html> [dostęp: 20.04.2020].

Tabela 8. Program studiów obejmujący przedmioty, które w szkole średniej nie sprawiały trudności w opinii badanych ze względu na płeć

Program studiów obejmujący przedmioty, które w szkole średniej nie sprawiały trudności	Kobiety		Mężczyźni		Obliczenia statystyczne			
	N=239	100%	N=144	100%		Wartość	df	α
1. Czynniki, które były dla Ciebie zupełnie bez znaczenia	22	9,2	22	15,3	Chi-kwadrat Pearsona	7,532	4	0,110
					Iloraz wiarygodności	7,436	4	0,115
2. Czynniki, które były dla Ciebie mało ważne, ale jednak je dostrzegałeś, brałeś pod uwagę	19	7,9	18	12,5	Miary sumaryczne			
					Nominalna /nominalna	Wartość	Istotność przybliżona	
3. Czynniki, które były średnio ważne	48	20,1	32	22,2	Phi	0,140	0,110	
4. Czynniki, które były ważne, ale nie decydujące	77	32,2	37	25,7	V Kramera	0,140	0,110	
5. Czynniki, które były dla Ciebie decydujące	73	30,5	35	24,3	Współczynnik kontyngencji	0,139	0,110	

Źródło: wyniki badań własnych

Nauczanie przynosi lepsze efekty, kiedy uczeń nie ma trudności w opanowaniu materiału. Sprzyjają temu różne czynniki, takie jak np. uzdolnienia, zainteresowania, chęć poszerzania wiedzy, pasja, przyjemność.

W badaniach uwzględniono także kwestię programu studiów obejmującego przedmioty, które w szkole średniej nie sprawiały respondentom trudności. Z danych zamieszczonych w tabeli nr 8 wynika, że kobiety otrzymały zdecydowanie większe wartości w przypadku czynników, które były decydujące –30,5% i tych, które były ważne, ale nie decydujące –32,2% w przeciwieństwie do mężczyzn, których wartości wynosiły odpowiednio 24,3% i 25,7%. Wygląda na to, że dla kobiet istotne jest poszerzanie wiedzy na studiach z przedmiotów, z którymi nie miały problemu w szkole średniej i ten czynnik jest dla nich ważniejszy niż dla mężczyzn. Tego typu postawy wpływają pozytywnie na dalszy proces kształcenia, a także wzmacniają adaptację jednostki do jej nowych warunków.

Tabela 9. Przedmioty na studiach, z których w szkole byłem dobry, według płci badanych

Przedmioty na studiach, z których byłem dobry w szkole średniej	Kobiety		Mężczyźni		Obliczenia statystyczne			
	N=239	100%	N=144	100%		Wartość	df	α
1. Czynniki, które były dla Ciebie zupełnie bez znaczenia	24	10,0	19	13,2	Chi-kwadrat Pearsona	2,653	4	0,618
					Iloraz wiarygodności	2,655	4	0,617
2. Czynniki, które były dla Ciebie mało ważne, ale jednak je dostrzegałeś, brałeś pod uwagę	14	5,9	10	6,9	Miary sumaryczne			
					Nominalna /nominalna	Wartość	Istotność przybliżona	
3. Czynniki, które były średnio ważne	66	27,6	45	31,3	Phi	0,083	0,618	
4. Czynniki, które były ważne, ale nie decydujące	82	34,3	40	27,8	V Kramera	0,083	0,618	
5. Czynniki, które były dla Ciebie decydujące	53	22,2	30	20,8	Współczynnik kontyngencji	0,083	0,618	

Źródło: wyniki badań własnych

Ludzie posiadają różne uzdolnienia. Jeden lepiej przyswaja wiedzę z nauk ścisłych, a drugi humanistycznych. Niezależnie od rodzaju nauk pozyskana wiedza i umiejętności zwiększają szansę na znalezienie pracy. Ważny jest więc rozwój w takiej dziedzinie, w której jednostka ma szczególne predyspozycje, gdyż zaowocuje on lepszymi efektami.

W tabeli nr 9 zaprezentowano wyniki badania wyboru studiów ze względu na przedmioty, z których w szkole średniej respondenci uzyskiwali satysfakcjonujące wyniki. Największe wartości procentowe otrzymały kobiety i było to odpowiednio 34,3% dla czynników ważnych, ale nie decydujących i 22,2% dla czynników decydujących dla motywacji wyboru studiów, w przeciwieństwie do mężczyzn, którzy otrzymali nieznacznie niższe wartości, tj. 27,8% dla czynników ważnych i 20,8% dla czynników decydujących. Wydaje się, że kobiety, dokonując wyboru w większym stopniu niż mężczyźni biorą pod uwagę przedmioty, które będą realizować na studiach i skłaniają się ku tym, z których w szkole średniej uzyskiwały zadowalające wyniki.

Konkluzja

W badanej populacji kobiety w porównaniu do mężczyzn stanowiły większość, więcej było także respondentów zamieszkujących na wsi niż w mieście.

Wyniki badań wskazują na niewielkie różnice w wartościach procentowych dotyczących predyspozycji studentów z uwzględnieniem zmiennej płeć, które wpływają na motywację wyboru studiów. W badaniach rozpatrywano determinanty:

- **predyspozycje** – zainteresowania, autoocena własnych możliwości intelektualnych;
- **zawody** – perspektywa wysokich zarobków, możliwości zatrudnienia w kraju i za granicą;
- **oferta uczelni np. programowa** – program studiów obejmujący przedmioty, które w szkole średniej nie sprawiały trudności, a także takie przedmioty, z których w szkole średniej respondent uzyskiwał satysfakcjonujące wyniki.

Na podstawie obliczeń nieparametrycznych chi kwadrat stwierdza się, że nie występują różnice na poziomie istotności statystycznej między kobietami i mężczyznami, $p > 0,05$ i że potwierdziła się założona hipoteza zerowa.

Według wyliczonych wartości procentowych dostrzega się niewielkie różnice z przewagą kobiet nad mężczyznami w sześciu badaniach (tabele nr 3, 4, 5, 6, 8, 9), a tylko w jednym wynik jest korzystniejszy dla mężczyzn (tabela nr 7). W eksploracji uwzględniono czynniki: średnio ważne, ważne i decydujące, które wynoszą odpowiednio:

- dla zainteresowań (tab. 3), wpływ predyspozycji na motywację wyboru studiów jest decydujący w większym zakresie dla kobiet (ponad 6%) i wynosi 78,6% i 72,2% dla mężczyzn;
- dla perspektywy wysokich zarobków (tab. 4), dla kobiet jest to wartość na poziomie 60,7%, a dla mężczyzn 59,7%;
- dla autooceny własnych możliwości intelektualnych (tab. 5) jest istotny dla kobiet – 87,9% w stosunku do mężczyzn – 85,4%;
- w zakresie szansy na zatrudnienie w kraju (tab. 6), kobiety otrzymały – 69%, a mężczyźni 66,6%;
- w zakresie programu studiów, obejmującym przedmioty, które w szkole średniej nie sprawiały trudności (tab. 8), dla kobiet – 82,8%, a dla mężczyzn – 72,2% (różnica na korzyść kobiet wyniosła aż 10%);
- w zakresie przedmiotów na studiach, z których jednostka uzyskiwała satysfakcjonujące wyniki w szkole średniej (tab. 9), dla kobiet – 84,1% w porównaniu do mężczyzn – 79,9%.

W jednym badaniu dotyczącym możliwości zatrudnienia poza Polską, wartości procentowe okazały się większe dla mężczyzn – 59%, a dla kobiet – 54,8%.

Wyniki badań poszerzają wiedzę na temat wpływu predyspozycji na motywację wyboru kierunków studiów według płci. W większości przypadków stu-

denci kierują się własnymi zainteresowaniami, uzdolnieniami, autooceną, a także patrzą na swoje plany zawodowe przez pryzmat szybkiego znalezienia pracy nawet poza miejscem swojego zamieszkania, jak również za granicą.

Włodzimierz Szewczuk stwierdza, że ważną rolę w rozwoju człowieka odgrywa wychowanie, a szczególnie samowychowanie. Autor wymienia szereg konkretnych zmiennych, do których zalicza właściwości kory mózgowej czy właściwości osobowości, np. umiejętność samosterowania, pokonywania trudności, aspiracje, wytrwałość, cierpliwość, sprzyjające warunki środowiskowe (atmosfera domu rodzinnego, szkoły), właściwe stosunki międzyludzkie. Badacz ten zaznacza, że w rozwoju uzdolnień jednostki są również ważne: głębokie zainteresowania, intensywna praca i pozytywne warunki społeczne⁴⁰.

Autor tego tekstu sugeruje przeprowadzenie podobnych badań w celu dalszego diagnozowania postaw prozawodowych młodzieży z uwzględnieniem różnych czynników wpływających na motywację związaną z wyborem kierunku studiów i planami zawodowymi. Wyniki badań mogą być wykorzystane przez doradców zawodowych, szkolnych, pedagogów, nauczycieli, a także rodziców. Natomiast znajomość motywów, jakimi kierują się studenci przy wyborze kierunku studiów, może być pomocna w przygotowaniu nowych programów kształcenia, które będą lepiej dostosowane do potrzeb zmieniającego się rynku pracy i przeobrażeń, zwłaszcza w sferze technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Bibliografia

- Byrne M., Flood B., *A Study of Accounting Students' Motives, Expectations and Preparedness for Higher Education*, „Journal of Further and Higher Education”, 2005, 2 (29).
- Chodkowski Z., *Adaptacja człowieka do środowiska pracy*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.
- Chodkowski Z., *Autoocena własnych szans funkcjonowania zawodowego po ukończeniu studiów pedagogicznych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2019, nr 17, s. 201–216.
- Chodkowski Z., *Plany zawodowe studentów Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego w kontekście miejsca ich zamieszkania*, „Zarządzanie Publiczne” 2019, 2(46), s. 171–187.
- Farnicka M., Liberska H., *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67(3).
- Kim Y., Mok S.Y., Seidel T., *Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: “A meta-analysis*, Educational Research Review” 30 (2020) 100327.
- Kocowski T., *Motywacja* [w:] (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 384–389.
- Kozioł L., *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2002.
- Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych* [w:] (red.) J. Strelau, *Psychologia ogólna* Tom 2, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 427–440.

⁴⁰ W. Szewczuk, *Zdolności i uzdolnienia* [w:] (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 995-996.

- Mantica A., Moneva J., Malbas M., *Family Status and Self-Motivation in Studies*, "International Research in Education", 2020, Vol. 8, No. 1.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Nęcka E., *Inteligencja* [w:] (red.) J. Strelau, *Psychologia ogólna* Tom 2, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 721–760.
- Niemczewska M., Mrowiec K., Paterek A., *Rola kobiet w innowacyjnej przedsiębiorczości wysokich technologii*, Wydawnictwo Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2007.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Poleszczuk J., *Decyzje edukacyjne maturzystów. Kontekst społeczny i indywidualne postawy młodzieży Białegostoku wobec wykształcenia wyższego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”. Tom XXXI, 2017.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość* [w:] (red.) T. Tomaszewski, *Psychologia ogólna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Spielman R.S., *Psychology*, OpenStax, Rice University, Texas 2017.
- Szewczuk W., *Zdolności i uzdolnienia* [w:] (red.) W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Tołwińska B., *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)* [w:] (red.) J. Izdebska i J. Szymanowska, *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2009.
- Tyrowicz J., Magda I., van der Velde L., *Nierówności placowe kobiet i mężczyzn*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2015.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L. McCann V., *Psychologia. Kluczowe Koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Strony Internetowe

Cambridge English Dictionary on-line:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-esteem>

Emigracja zarobkowa Polaków. Wyjeżdża coraz więcej wykształconych (2015), <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/emigracja-zarobkowa-polakow-wyjezdza-co-raz,43,0,1864235.html> [dostęp: 20.04.2020].

RECENZJE

REVIEWS

Dr Maria Januszewska-Warych

Uczelnia Jańskiego w Łomży

**MIROSŁAW ŁAPOT, *RELIGIA MOJŻESZOWA
W SZKOLNICTWIE PUBLICZNYM WE LWOWIE
W OKRESIE AUTONOMII GALICYJSKIEJ (1867–1918),
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU HUMANISTYCZNO-
-PRZYRODNICZEGO IM. JANA DŁUGOSZA
W CZĘSTOCHOWIE, CZĘSTOCHOWA 2019, SS. 287***

W 2019 roku do rąk Czytelników trafiła nowa praca Mirosława Łapota zatytułowana *Religia mojżeszowa w szkolnictwie publicznym we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej (1867-1918)*. Autor kontynuuje swe badania nad zagadnieniami opieki, wychowania i kształcenia społeczności żydowskiej w dawnej stolicy Galicji, które zaprezentował wcześniej w monografiach: *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie* (Gliwice 2011) oraz *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie 1772–1939* (Częstochowa 2016). Tytuł nowej książki jednoznacznie wskazuje tematykę, miejsce oraz ramy czasowe badań, jej lektura daje jednak więcej niż sugeruje tytuł. Pisząc bowiem o nauczaniu religii mojżeszowej jako przedmiocie wykładanym w szkolnictwie publicznym we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej, Autor charakteryzuje w zasadzie obraz ideowych dylematów i politycznych tarć wewnątrz społeczności żydowskiej nie tylko we Lwowie, ale i w całej Galicji (a nawet Europie Środkowo-Wschodniej) oraz jej relacji z chrześcijańskim otoczeniem. Praca zatem, oprócz znaczenia historycznooświatowego, wprowadza czytelników w złożone zagadnienia żydowskiego życia w XIX i na początku XX wieku.

Należy podkreślić, że tematyka podjęta przez Autora jest nowym zagadnieniem w badaniach historycznooświatowych oraz historii żydowskiej na ziemiach polskich. Ukazanie procesu wprowadzania do szkolnego *curriculum* i kształtowania się nowoczesnej metodyki przedmiotu wcześniej niewykładanego w szkole publicznej, mającego zastąpić wielowiekową żydowską oświatę tradycyjną reprezentowaną przez cheder, jesziwę i dom żydowski, osadzenie go na tle gwałtownych przemian zachodzących w społeczeństwie żydowskim, począwszy od czasów oświecenia, jest pierwszą tego typu próbą badawczą. Już na wstępie recenzji należy stwierdzić, że jest to próba w dużym stopniu udana. Podstawowym walorem pracy jest oparcie jej na bogatej bazie źródłowej, pochodzącej głównie z archiwów i bibliotek lwowskich. Przekonuje o tym bibliografia zawierająca imponującą liczbę zespołów i dokumentów archiwalnych, pochodzących

z Centralnego Archiwum Historycznego Ukrainy we Lwowie, Państwowego Archiwum Obwodu Lwowskiego, Archiwum Akt Dawnych oraz Archiwum Żydowskiego Instytutu Historycznego im. Emanuela Ringelbluma w Warszawie. Dotarcie do nieznanych wcześniej dokumentów zaowocowało odkryciem nieobecnego w dotychczasowej historiografii aspektu edukacji religijnej wyznawców judaizmu w murach szkoły publicznej.

Książka obejmuje wstęp, dziewięć rozdziałów, zakończenie, aneks (biogramy nauczycieli), tabele, bibliografię, ikonografię (spis fotografii). Po trzech rozdziałach wprowadzających w realia życia społeczności żydowskiej we Lwowie, zagadnienia kształcenia religijnego i jego przemian pod wpływem rozwoju oświaty publicznej, szczególnie w dobie autonomii galicyjskiej, Autor przechodzi do charakterystyki ustawodawstwa, które wprowadziło religię mojżeszową do szkół ludowych i średnich w Galicji. W rozdziałach V i VI M. Łapot kreśli proces tworzenia planów, programów nauczania oraz podręczników do nowego przedmiotu. Jasno, a zarazem interesująco ukazuje w nich złożone dylematy związane z doбором i rozkładem treści nauczania oraz opracowaniem realizujących je podręczników, tak aby spełniły one zapisy prawa oświatowego, a także oczekiwania Żydów postępowych oraz konserwatywnych.

W rozdziale VII książki, poświęconym nauczycielom, dr M. Łapot skoncentrował się na problemie kształcenia nauczycieli i ich funkcjonowania w szkole. Przynosi on wiele interesujących ustaleń na temat kwalifikacji i okoliczności nabywania ich przez nauczycieli przedmiotu. Wyłania się z nich obraz nieudolności środowiska asymilacyjnego oraz Polaków organizujących warunki do asymilacji Żydów, które skutkowały nieobecnością aż do roku 1902 placówki kształcącej nauczycieli tego specyficznego przedmiotu. Nawet jednak założenie Zakładu dla Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej we Lwowie w tym właśnie roku nie rozwiązało problemów realizacji przedmiotu, brakowało bowiem chętnych do nauczania degradowanego w hierarchii szkolnej przedmiotu, kwestionowanego przez ludność ortodoksyjną, ale także asymilującą się wraz z wyzbyciem się tożsamości religijnej.

Rozdział ten przynosi wiele ustaleń faktograficznych i interpretacyjnych, jednocześnie budzi kolejne pytania, które nie znalazły już rozwinięcia w recenzowanej pracy. Otóż fragment rozdziału o nauczycielskim ruchu związkowym dość lakonicznie odnosi się tak do kwestii konsolidowania się zawodowego nauczycieli religii mojżeszowej w szkole publicznej, jak i do ujawniających się rozbieżności w ich poglądach, co doprowadziło do podziału w środowisku nauczycieli. To istotny aspekt jednego z zasadniczych wątków monografii, szkoda jednak, że w nieznacznym stopniu odniesiono się do udziału tych nauczycieli w codziennym życiu Żydów.

Jest sprawą zrozumiałą, że w procesie charakteryzowania szkoły uwagę kieruje się w stronę nauczyciela. Nie można natomiast uzyskać pełnego wymiaru jej obrazu bez opisu środowiska uczniów, zwłaszcza jeśli tworzy ono w znacznym

stopniu odrębny w stosunku do nauczycieli świat wartości. M. Łapot skutecznie przeprowadził dowód na to, że wprowadzenie obowiązku nauki religii mojżeszowej dla żydowskich uczniów szkoły publicznej prowadziło do ostrych konfliktów między znaczną częścią Żydów, rodziców tych uczniów, a nauczycielami, którzy – jak stwierdził M. Łapot – wprawdzie „byli nauczycielami religii żydowskiej, lecz paradoksalnie dla ortodoksyjnej części współwyznawców byli odstępcami”. Wskazane byłoby jednak bliżej przyjrzeć się środowisku uczniów, w szczególności pochodzących z socjologicznie podstawowych grup żydowskich, dla których metoda nauczania przyjęta w chederze i w jesziwie (które w istocie były szkołami religijnymi) stanowiła optimum wychowawcze.

Charakterystyka kwestii dydaktycznych związanych z wprowadzeniem nowego przedmiotu do planów nauczania szkół galicyjskich miała swe reperkusje światopoglądowe, a raczej stały się one ich odbiciem. Dyskusje towarzyszące procesowi kształtowania się planów, programów, podręczników, sposobu kształcenia nauczycieli zostały omówione w najbardziej inspirującym poznawczo rozdziale IX. M. Łapot przedstawił w nim, jak na przedmiot ten zapatrywało się środowisko ortodoksyjne, środowisko opowiadające się za asymilacją w duchu niemieckim oraz syjonisci. Zaprezentowano także stanowisko strony polskiej. Główny wątek dyskursu skumulował się wokół pytania, czy religia mojżeszowa ma być wykładana w języku polskim. Spór o język wykładu ujawniał konflikt wewnątrz środowiska żydowskiego, dotyczący żydowskiej tożsamości i dalszych perspektyw życia w diasporze, zawarty w pytaniu: asymilacja czy syjonizm?

Dramaturgia stosunków wewnątrz żydowskich, których lustrzanym odbiciem były uwarunkowania kształtujące szkolnictwo, przedstawiona została w omawianej monografii dynamicznie, poczynając od przesłanek zarysowujących się konfliktów, poprzez ich przebieg, aż po niezamkniętą ostatecznie kartę niejednokrotnie dramatycznego sporu. W moim odbiorze właśnie ów spór i jego rezonans w szkole stanowi efektywnie przedstawioną ośnowę autorskiej pracy M. Łapota. Przekonujące było sięgnięcie w ustalaniu genezy konfliktu głęboko w przeszłość, w historię diasporę, w wyczerpujące zanalizowanie tych stron egzystencji Żydów, które wycisnęły swe piętno na wychowaniu i edukacji następnych pokoleń w całym przebiegu ich życia, poczynając już od pierwszych lat kolejnych pokoleń.

Autor monografii o religii mojżeszowej w publicznym szkolnictwie we Lwowie, dążąc do przedstawienia problemu w całej jego złożoności, musiał dalece w badaniu wykroczyć i poza teren Lwowa, i poza czas określony chronologicznie przez okres istnienia galicyjskiej autonomii; należy z uznaniem podkreślić trafność wyboru genezy zmian i głównych ich przesłanek, a także najistotniejszych nurtów ideowych w środowisku Żydów europejskich. W wieku XVIII splot europejskich zmian politycznych (rewolucja we Francji i jej promieniowanie na całą Europę), kulturalnych (bo to czas Oświecenia, a wkrótce po nim niemieckiego Romantyzmu), społecznych (formownie się i polityczna

emancypacja mieszczańskiej burżuazji), wreszcie cywilizacyjnych (maszyny parowe, pierwsze fabryki, rewolucja agrarna) odcisnęły się na przemianach świadomości znacznej części ludzi, zwłaszcza nowatorów – kreatorów nowych stosunków społecznych.

Ortodoksja żydowska, odległa od popytu na zmianę, nie gwarantowała Żydom efektywnej obecności w życiu społeczeństw. W następstwie w środowisku żydowskiej inteligencji zrodził się ruch intelektualny – Haskala, którego rzecznicy, przyjmując oświeceniowe idee, dążyli do – w zakresie doktryny – nowego spojrzenia na Talmud i Misznę, w opozycji do ujęć ortodoksyjnych, w sferze społecznej pragnęli, aby środowisko żydowskie było obywatelsko obecne w życiu społecznym w miejscu zamieszkania.

O ile Haskalę można uznać za ruch elitarny, to kolejny odłam, zwany chasydyzmem, był ruchem ludowym, zrzeszającym w połowie XIX wieku kilka milionów wyznawców. Powstał, gdyż zubożona w wyniku następstw ciągłych wojen na polskich Kresach Wschodnich ludność, w tym żydowska, poddawała się ideom mesjanistycznym. Żydzi zaś mistyce, kabalistyce, a w opozycji do rygorów rabinistycznej ortodoksji przeżywali religię w prostocie, ekstatycznych modlitwach i nowych rodzajach obrzędowości. Chasydzi, początkowo gwałtownie przez ortodoksów zwalczani, w okresie galicyjskiej autonomii zbliżyli się do nich we wspólnej walce przeciwko zwolennikom Haskali i rzecznikom polskiej asymilacji.

Do mozaiki sił żydowskich zaangażowanych przeciwko asymilacji Żydów galicyjskich do polskości i uczynienia z nich polskiego narodu dołączyli się syjoniści, którzy zyskiwali sobie wśród Żydów coraz większą popularność, a przejawem tego była popularność wydanej w roku 1896 książki – manifestu Theodora Herzla *Państwo żydowskie*. Syjoniści byli zwalczani przez chasydów oraz ortodoksów. W dobie autonomii galicyjskiej program syjonistów obejmował głównie wspieranie polityki osadnictwa żydowskiego w Palestynie oraz przygotowanie świadomości żydowskiej do odtworzenia żydowskiego państwa. Konflikt syjonistów ze zwolennikami asymilacji wyrażał się w tym, że „Asymilatorzy religijni chcieli ukształtować Polaków wyznania mojżeszowego, syjoniści zaś w obywateli przyszłego kraju zamieszkania narodowości żydowskiej, a religia miała być głównym komponentem świadomości narodowej”.

Żydzi galicyjscy byli w cesarstwie austriackim w okresie zaborów obiektem asymilacji do języka niemieckiego tak w szkole, jak i w działalności administracji. Pozostawiło to trwałe ślady, np. w postaci zmian nazwisk żydowskich na niemieckojęzyczne, w piśmiennictwie żydowskim, prasie, książkach. Stąd podjęte przez polskie władze w autonomii galicyjskiej próby asymilacji, także w szkolnictwie, napotkały w obszarze języka dwie bariery – żydowską i niemiecką. Dr M. Łapot obszernie przedstawił ten problem w jego szkolnym wymiarze, wskazując m.in. na to, że liczni nauczyciele religii mojżeszowej w szkole publicznej, chociaż powinni wykładać w języku polskim, nie byli w stanie

tego zrobić, gdyż go nie znali. Podobny problem istniał w odniesieniu do podęczników religii – dominowały opracowane wcześniej w języku niemieckim.

W omawianej monografii obok rozbudowanej relacji faktograficznej, z dużą liczbą tabel – część z nich mogła się znaleźć w aneksie – dominuje analiza przebiegu sporu o charakter nauczania religii mojżeszowej w szkole publicznej ze wskazaniem, jakim celom służyć miały propozycje optymalnego rozwiązania problemu, tak aby usatysfakcjonowane były w swych polskich dążeniach władze autonomii, a jednocześnie, aby przemiany mogły przyjąć środowiska żydowskie, nie tylko otwarte, modernistyczne, lecz i te, które pozostawały wobec nich w opozycji. Nieprzejednanie do tej zmiany manifestowali nieustannie ortodoksi – wrogo ustosunkowani do polskiego języka w nauczaniu religii mojżeszowej w szkole publicznej, a także zwolennicy asymilacji w języku niemieckim. M. Łapot podkreślił, że „ciążenie ku kulturze niemieckiej i Wiedniowi było widoczne w środowisku Żydów lwowskich w całym okresie autonomicznym”.

Perturbacje towarzyszące działaniom Rady Szkolnej Krajowej w celu stworzenia skutecznie funkcjonujących programów nauczania religii mojżeszowej w szkole publicznej i przewyciężenia oporów większości żydowskiego środowiska dr M. Łapot przedstawił drobiazgowo, zarówno opisowo, jak i analitycznie. W konkluzjach zaznaczył, że wprawdzie działalność zarówno samej RSK, jak i licznych zwolenników asymilacji tak z polskiej, jak i żydowskiej strony nie zakończyła się powodzeniem, jednak pewne efekty zostały uzyskane, gdyż „Wielu Żydów lwowskich pod koniec okresu autonomicznego, a także w międzywojennej Polsce czuło się Polakami wyznania mojżeszowego – znali język polski, polską kulturę, współtworzyli polską inteligencję, wykazywali się polskim patriotyzmem. Jednocześnie jednak pozostawali wyznawcami judaizmu, przynajmniej formalnie, związki z religią ograniczali do sporadycznych wizyt w synagodze i obchodzenia największych świąt żydowskich. Dla środowisk narodowych było to jednak za mało, by mogli zostać Polakami”. Wymogi asymilacyjne w stosunku do Żydów zderzyły się z wielowiekową kulturą walki żydowskiej wspólnoty o własną religijno-narodową tożsamość. Siły w tej konfrontacji okazały się nierównoważne.

Po zakończeniu głównej narracji opracowania znalazł się Aneks, w którym ujęto biogramy nauczycieli. Należy stwierdzić, że stanowi on cenne dopełnienie jego treści. Zamieszczono w nim życiorysy znanych w historiografii Żydów polskich, jak m.in. Majer Bałaban, Mojżesz Schorr czy Gerszon Bader (notabene to zaskakujące, że ci znakomici historycy i pisarz byli także nauczycielami religii mojżeszowej), zdecydowana większość dotyczy dotychczas anonimowych, zapomnianych osób, których życie i działalność przywraca pamięci następnym pokoleń opracowanie M. Łapota. Aneks stanowi cenne uzupełnienie zagadnień omawianych w pracy, a także jest wartością samą w sobie dla dalszych badań historii Żydów polskich i badań genealogicznych. Krytyczną uwagę należy odnieść do objętości biogramów, widoczny jest dysonans między obszer-

nym zaprezentowaniem kilku wiodących postaci a lakonicznym ujęciem innych, jak np. Ejzyka Hochmana, o którym można przeczytać jedynie, iż „W latach 1903–1906 był nauczycielem religii mojżeszowej w szkołach im. Kościuszki i im. Zimorowicza. Podczas wizytacji jego zajęć w 1903 r. J. Caro uznał, że »wypełnia swoje obowiązki gorliwie«”. Należy rozumieć, że tak wątle informacje są wynikiem dostępności źródeł na temat scharakteryzowanego nauczyciela.

Podsumowując, monografia dra M. Łapota jest rzetelnym opracowaniem naukowym, powstałym na podstawie bogatej bazy źródłowej, wnoszącym nowe fakty, wnioski i idee do obecnego stanu badań nad oświatą żydowską, galicyjską i historią Żydów w Polsce. Zadaniem badań historycznooświatowych jest przede wszystkim obiektywne ukazanie rzeczywistości oświatowej osadzonej w realiach epoki i miejsca, i to się M. Łapotowi w dużej mierze udało. Jej lektura pobudza jednak do głębszej refleksji. Pytaniem otwartym, inspirującym do kontynuowania badań, jest zagadnienie, na ile doświadczenia wyniesione z nauczania religii żydowskiej w szkole publicznej w dobie autonomii galicyjskiej zostały wykorzystane w niepodległej Polsce. Jest to pytanie o tyle istotne, że dwie dekady polskiej drugiej niepodległości zamknięte zostały unicestwieniem wraz z ludnością żydowską zarówno tych, którzy bronili się przed asymilacją, jak i tych, którzy się jej poddali, a owa zagłada objęła także żydowskie szkolnictwo i przedmiot religia mojżeszowa. Po Holokauście nie było już kogo jej nauczać w szkole publicznej i nie miał jej kto uczyć.

Lektura recenzowanej książki dostarczyła mi sporo satysfakcji. Była to satysfakcja nie tylko naukowa ze względu na to, iż pomogła mi w uporaniu się z ignorancją w odniesieniu do niektórych aspektów historii życia żydowskich wspólnot w ich dążeniach do tego, aby wbrew przeciwnostwom tworzonym przez świat w stosunku do Żydów zachować i utrwać własną religijno-narodową tożsamość.

Dr hab. prof. UR Janusz Miąso

Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja

**DANIEL GOLEMAN, *FOCUS. SZTUKA KONCENTRACJI
JAKO UKRYTE DĄŻENIE DO DOSKONAŁOŚCI,*
WYDAWNICTWO MEDIA RODZINA,
POZNAŃ 2014, SS. 343**

„Kultura” szybkości, „kultura” natychmiastowości, szok informacyjny, związany z nadmiarem informacji, których człowiek już nie potrafi ani zasymilować, ani przetworzyć, ani konsekwentnie zrobić z nich pożytek, to aktualnie jedno z największych wyzwań. Wiele osób skarży się, że sobie nie radzą, że ten zalew informacji powoduje zagubienie, a w konsekwencji różne zaburzenia psychosomatyczne, od fobii lękowych aż po ciężkie depresje. Dlatego dobrze, że wybitny psycholog amerykański Daniel Goleman, autor takich bardzo dobrych pozycji naukowych jak *Inteligencja emocjonalna*, *Inteligencja społeczna* i wielu innych, daje nam do gruntownego przestudiowania, a zarazem osobistego opracowania znamienne zatytułowaną książkę *Focus. Sztuka koncentracji jako ukryte dążenie do doskonałości* (2014).

Koncentracja, uwaga, uważność to zapewne aktualnie jedno z największych wyzwań, bo wiele osób skarży się właśnie na ten problem; nauczyciele mówią, że w szkole młodzież także ma ogromny problem z koncentracją.

Profesor Goleman przekazuje nam profesjonalną książkę, która nie jest prostym poradnikiem, ale mobilizującą do głębokiego studium pozycją, wciągającą z ogromną siłą do studiowania, medytacji, a także zastosowania. Książka jest pełna konkretnych, przekonujących przykładów z bogatej praktyki psychologicznej Autora, wybitnego praktyka w tym zakresie.

Część pierwsza to anatomia uwagi, z konkretnymi przykładami „wyłączonego umysłu”, co pewnie coraz częściej dzisiaj się zdarza wielu osobom, a następnie odpowiedzi, jak pracuje uwaga, co może powodować trudności, wartość dryfującego, spokojnego umysłu o co dziś coraz trudniej, a także szukanie równowagi i przywracanie uwagi.

Część druga to podkreślenie wartości samoświadomości, wewnętrznego steru, pomagającego szukać szczęścia, przy maksymalnie dobrym wykorzystaniu mózgu, w kontekście interakcji społecznych, a także odpowiedzi na samokontrolę jako swoistego rodzaju przepis.

Bardzo ważna część książki, to część trzecia, zatytułowana „odczytywanie innych”, gdzie nasz Ekspert zwraca uwagę na wielką wartość empatii, jak rów-

niez trudności w tej przestrzeni, akcentując konieczność przywracania równowagi empatii, budowania empatii i społecznej wrażliwości.

Część czwarta to mobilizacja do rozumienia szerszego kontekstu, z prawidłowościami, systemowością, a zarazem z zagrożeniami, gdzie Autor mobilizuje szczególnie do myślenia całościowego, kształtowania kompetencji systemowych.

Część piąta książki to inteligentny trening, akcentuje swoistego rodzaju prawdy i mity funkcjonowania naszego umysłu z podkreślaniami pozytywów, ale także szkodliwości. Ostatni punkt zatytułowany znamienne „Przytulanki – oddychanki” akcentuje potrzebę uważności, uważności w działaniu i dostrzeganie szerszej perspektywy.

Część szósta książki to bardzo cenne uwagi dla liderów, przywódców, aby sami potrafili kierować uwagą własną i byli liderami inspirującymi innych do troski o integralny rozwój. Ostatni rozdział tej części to poszukiwanie równowagi, mózg systemowy i skupiony zespół, czego można sobie gorąco życzyć...

Ostatnia część książki to bardzo cenna konstatacja zatytułowana jako „spojrzenie całościowe”, gdzie nasz Ekspert mobilizuje przywódców, a zarazem każdego z nas do myślenia o odległej przyszłości, z wielkim pragnieniem modelowania systemów i kształtowania w każdym z nas takiego lideryzmu, który kształtuje patrzenie całościowe, systemowe i optymistyczne.

W ostatnich zdaniach Daniel Goleman pisze znamienne i zarazem mocno inspirująco i motywująco, jak w całej książce, iż mamy możliwość myślenia na kilka stuleci do przodu. Możemy rozpocząć zadania, nawet jeśli nie zostaną wykonane za naszego życia. Na naszych pokoleniach spoczęła odpowiedzialność za przekształcanie świata. Jeśli podejmiemy wysiłek, może uda się to osiągnąć. Nawet jeśli teraz wydaje się to beznadziejne, nigdy się nie poddawajmy. Przekazujmy pozytywną wizję, entuzjazm, radość i optymistyczną perspektywę, czego współczesny człowiek zapewne najbardziej potrzebuje i czego osobiście bardzo serdecznie Szanownym Czytelnikom życzę.

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, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Polska

Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhDr. Beata Balogova, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. Ph.Dr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy
Prof. dr hab. Natalia Maczynska, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. PhD, 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. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
Prof. PhD, Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Prof. PhD, Gyorgy Venter, 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>
<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=44080>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)
<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/search/page.action?token=08be5c95-afa1-4c32-97e8-7ae5fd67c1cb>

BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych) <http://bazhum.pl/bib/journal/712/>

Polska Bibliografia Naukowa
<https://pbn.nauka.gov.pl/core/#/journal/view/5e716f9446e0fb0001cdb934/current>

Polska Bibliografia Narodowa
https://katalogi.bn.org.pl/discovery/search?query=any,contains,Kultura%20-%20Przemiany%20-%20Edukacja&tab=LibraryCatalog&vid=48OMNIS_NLOP:48OMNIS_NLOP&lang=pl&offset=0

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

