

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom IX

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume IX

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Roman Pelczar

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Członkowie – dr Jakub Czopek

– dr Paweł Juško

– dr Piotr Karaś

– dr Hubert Sommer

RADA NAUKOWA

Przewodniczący Rady Naukowej – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski, Uniwersytet Rzeszowski,

CZŁONKOWIE:

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

Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

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

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

Dr hab. Jacek Gołębiowski, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Dr hab. Edmund Juško, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Dr hab. Józef Młyński, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska

Dr hab. Grzegorz Nieć, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska

Prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Dr hab. Tomasz Nowicki, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Prof. dr hab. Elżbieta Osewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, Polska

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

Dr hab. Mieczysław Ryba, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Dr hab. Adam Solak, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Polska

Prof. dr hab. Józef Stala Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Polska

Dr hab. Stanisław Sorys, prof. UP JP II, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Polska

Dr hab. Marta Uberman, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Prof. Paed Dr. 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. PhD. Yuliana Lavrysh, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraina

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

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

Prof. PhD. Liliya Morska, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

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

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

Prof. Juliana Popova, PhD, University of Ruse, Bułgaria

Prof. PhD. Ingviil Rasmussen, Uniwersytet w Oslo, Norwegia

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

Dr hab. Iryna Simkova Kijowska Politechnika im. I. Sikorskiego, Ukraina

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

Redaktorzy językowi

Język polski:

Prof. dr hab. Kazimierz Ozóg, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Sławomir Śniatkowski, prof. APS

Język angielski:

Dr Grzegorz Kwiatkowski

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom IX

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume IX



**WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2021**

Opracowanie redakcyjne i korekta
JOLANTA DUBIEL

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
WOJCIECH PĄCZEK

Projekt okładki
GRZEGORZ WOLAŃSKI

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

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

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021

ISBN 978-83-7996-992-0

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

1927

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 18,2; ark. druk. 20; zlec. red 125/2021

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Contents	7
Wprowadzenie	9

Część I HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Piotr Jaworski , Korelacja nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego”	15
Paweł Juško , Z zagadnień prawno-organizacyjnych opieki zdrowotnej nad uczniami w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1945–1961 (w świetle Dzienników Urzędowych Ministerstwa Oświaty)	30
Tadeusz Ochenduszek, Marcin Świętoń , Maturzyści małopolskich szkół średnich z 1920 roku. Przyczynek do dziejów szkolnictwa średniego w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym	58
Andrzej Niedojadło , Syberiada, czyli <i>polska golgota</i> na Wschodzie. Historyczna pamięć społeczna elementem wychowania patriotycznego	75

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

Anna Baracz , Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach	103
Bogumiła Bobik , Edukacja zdalna w opiniach młodzieży	130
Zofia Frączek , Dysfunkcjonalność i problemy współczesnej polskiej rodziny w świetle danych statystycznych i wspierających działań państwa	149
Monika Marta Kapuścińska , Realizacja funkcji opiekuńczej szkoły jako warunek powodzenia procesu dydaktycznego i wychowawczego w XXI wieku	170
Ewa Markowska-Gos , Immunizacja dziecka na Covid-19 jako etap realizacji Narodowego Programu Szczepień a władza rodzicielska. Obowiązek czy powinność?	182
Piotr T. Nowakowski , Problem nadopiekuńczości wobec dzieci z niepełnosprawnościami	213

Część III
PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓLCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Renata Matusiak , Samorząd w kształtowaniu profilaktyki i wychowania do trzeźwości	225
Marta Mauri Medrano , The phenomenon of bullying: a comparative study of Spain and Finland	238
Danuta Grzesiak-Witek, Rafał Jakub Pastwa , Inspiracje religijne w odbudowywaniu języka osób z afazją a potrzeba wrażliwości w komunikowaniu religijnym	248
Teresa Wilkoń , Synkretyczny charakter pojęcia wyobraźni poetyckiej i jej odmiany	259
Monika Wojtkowiak , Czas w percepcji młodych użytkowników sieci globalnej	268

Część IV
UNIwersYTETY I SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE
WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

Rebeca Soler Costa, Pablo Lafarga Ostáriz , New ICTs and new needs: teacher training and the accessibility of ICTs in higher education	281
Pablo Lafarga Ostáriz, Rebeca Soler Costa , Teaching digital competencies after the pandemic: adaptation of higher education and b-learning in Spain	293

Część V
RECENZJE

Liliya Morska : Grzegorz Grzybek, <i>Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samowychowanie</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2020, 231 ss.	307
Andrzej Niedojadło : Roman Pelczar, <i>Szkoły Główne w Galicji w latach 1775–1873</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, 313 ss.	309
Roman Pelczar : Jan Ryś, <i>Żołnierska paideia. Wychowanie i szkolenie wojskowe w Polsce w XVI–XVII wieku</i> , Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2019, 758 ss.	312
Recenzenci i procedura recenzowania	316
Indeksacja w bazach danych	317

Contents

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

Part I

HISTORICAL CONTINUITY AND CHANGE IN EDUCATIONAL THOUGHT

Piotr Jaworski , Correlation of religion classes with other school subjects as discussed in “Catechetical and Educational Monthly”	15
Paweł Juško , On the legal and organisational issues of health care for students in primary schools in Poland in the years 1945–1961 (in the light of the Official Journals of the Ministry of Education)	30
Tadeusz Ochenduszek, Marcin Świętoń , Graduates of Małopolska secondary schools in 1920. A contribution to the history of second-ary education in Poland in the interwar period	58
Andrzej Niedojadło , <i>Siberiada</i> , or <i>the Polish Golgotha</i> in the East. Historical social memory as an element of patriotic education	75

Part II

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

Anna Baracz , Professional training of teachers as a response to the challenges of modern education. From the experience of the Centre for Professional Excellence for Teachers in Puławy	103
Bogumiła Bobik , Remote education in the opinion of students	130
Zofia Frączek , Dysfunctionality and problems of the contemporary Polish family in the light of statistical data and supportive state actions	149
Monika Marta Kapuścińska , Implementation of the caring function of the school as a condition for the success of the didactic and educational process in the twenty-first century	170
Ewa Markowska-Gos , Immunisation of a child against Covid-19 as a step in the implementation of the National Immunisation Program and parental authority. Duty or obligation?	182
Piotr T. Nowakowski , The problem of overprotective attitudes towards children with disabilities	213

Part III
PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL
AND UPBRINGING PROBLEMS

Renata Matusiak , Local government in shaping prevention and upbringing to sobriety	225
Marta Mauri Medrano , The phenomenon of bullying: a comparative study of Spain and Finland	238
Danuta Grzesiak-Witek, Rafal Jakub Pastwa , Religious inspirations in the reconstruction of the language of people with aphasia and the need for sensitivity in religious communication	248
Teresa Wilkoń , Syncretic nature of the notion of poetic imagination and its variants	259
Monika Wojakowiak , Time in the perception of young users of the web	268

Part IV
UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES

Rebeca Soler Costa, Pablo Lafarga Ostáriz , New ICTs and new needs: teacher training and the accessibility of ICTs in higher education	281
Pablo Lafarga Ostáriz, Rebeca Soler Costa , Teaching digital competencies after the pandemic: adaptation of higher education and b-learning in Spain	293

Part V
REVIEWS

Liliya Morska : Grzegorz Grzybek, <i>Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samowychowanie</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2020, ss. 231	307
Andrzej Niedojadło : Roman Pelczar, <i>Szkoły Główne w Galicji w latach 1775–1873</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, ss. 313	309
Roman Pelczar : Jan Ryś, <i>Żołnierska paideia. Wychowanie i szkolenie wojskowe w Polsce w XVI–XVII wieku</i> , Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2019, ss. 758	312
Reviewers and procedure of reviewing	316
Indexing in data bases	317

Wprowadzenie

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego kontynuuje swoją ważną inicjatywę naukową i wydawniczą, jaką jest rocznik „Kultura – Przemiany – Edukacja”. Dzięki zaangażowaniu Redakcji, jak również grona Autorów, którzy przekazali nam swoje prace, możemy oddać do rąk Czytelników IX tom naszego periodyku – za rok 2021. Mam nadzieję, że spotka się on z zainteresowaniem oraz pozytywnym odbiorem ze strony krajowych i zagranicznych ośrodków akademickich i naukowych, jak również wszystkich osób zainteresowanych tematyką podejmowaną na łamach tego czasopisma.

Z satysfakcją należy odnotować fakt, iż rocznik „Kultura – Przemiany – Edukacja” znalazł się w wykazie czasopism naukowych ogłoszonym przez Ministra Edukacji i Nauki w grudniu bieżącego roku. Aktualnie Autorzy publikujący w nim swoje artykuły otrzymują 40 punktów. Jest to dla Redakcji duże wyróżnienie, ale i motywacja do systematycznego udoskonalania jakości periodyku zarówno w wymiarze merytorycznym i edytorskim, a także tym związanym z jego funkcjonowaniem w przestrzeni internetowej. W roku 2021 rocznik „Kultura – Przemiany – Edukacja” został również przyjęty do powszechnie rekomendowanej bazy czasopism naukowych European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS). Jest to rezultat konsekwentnej pracy Redakcji związanej z ugruntowywaniem pozycji naszego czasopisma w szeroko pojętym międzynarodowym świecie nauki i edukacji.

Powyższe zmiany oraz osiągnięcia nie przesłaniają nam jednak tego, co jest niezmiennym celem naszej inicjatywy wydawniczej, czyli służby na rzecz rozwoju naukowego środowiska Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego poprzez upowszechnianie, w pierwszej kolejności, rezultatów badań pracowników naszej jednostki, a ponadto poszerzanie płaszczyzny współpracy Instytutu z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami naukowymi, a także budowanie jego pozytywnego wizerunku w świecie nauki oraz kręgach akademickich.

Prawie niezmienna pozostała dotychczasowa struktura czasopisma grupująca publikowane artykuły w cztery zasadnicze działy problemowe. W pierwszym – *Historyczne źródła, ciągłość i zmiana myśli edukacyjnej* – proponujemy Czytelnikom cztery teksty oparte na bogatych źródłach, przede wszystkim historycznych. Tematem pierwszego z nich jest zagadnienie korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi na łamach wydawanego w latach 1911–1939 „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego”. Z kolei Autor drugiego opracowania poprzez analizę dzienników urzędowych Ministerstwa Oświaty

podjął próbę omówienia kwestii opieki lekarskiej i zdrowotnej nad uczniami szkół podstawowych w latach 1945–1961, natomiast Autorzy kolejnego tekstu dokonali uporządkowania informacji na temat maturzystów małopolskich szkół średnich, którzy zdawali ten egzamin w niezwykle trudnym dla Polski roku 1920. Ostatni z artykułów w tym dziale to swoista podróż przez historię Polaków w pierwszych latach II wojny światowej, przepełniona martyrologią Golgoty Wschodu, z ukazaniem jej kontekstów wychowawczych i tożsamościowych ważnych między innymi w edukacji patriotycznej i obywatelskiej młodego pokolenia.

Niezwykle interesujące i aktualne są problemy podejmowane przez badaczy (teoretyków i praktyków), których opracowania znalazły się w drugim dziale – *Rodzina i szkoła – wspólne obszary kształcenia, wychowania i opieki*. Dotyczą one doskonalenia zawodowego nauczycieli, dysfunkcjonalności i problemów współczesnej polskiej rodziny między innymi w świetle danych statystycznych, nadopiekuńczości wobec dzieci z niepełnosprawnościami, znaczenia funkcji opiekuńczej szkoły dla prawidłowej realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego, a także edukacji zdalnej oraz immunizacji dziecka na Covid-19.

Dział *Psychologia wobec współczesnych problemów edukacyjnych i wychowawczych* w bieżącym tomie obejmuje pięć artykułów. Autorka pierwszego z nich starała się ukazać rolę administracji samorządu terytorialnego w kształtowaniu profilaktyki i wychowania w trzeźwości na przykładzie miasta Lublina. Z kolei w drugim opracowaniu (w wersji anglojęzycznej) analizie, w wymiarze porównawczym, poddane zostało zjawisko billingu w aspekcie doświadczeń hiszpańskich i finlandzkich. W tekście trzecim zostały przybliżone możliwości wykorzystania i spiracji religijnych podczas terapii logopedycznej osób z afatycznymi zaburzeniami mowy. Czwarty artykuł ukazuje pojęcie wyobraźni jako zjawiska synkretycznego, głęboko zakorzenionego w tradycji poetyckiej, a jego Autorka bazuje na twórczości Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Ostatni tekst w tym dziale to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie dotyczące percepcji czasu młodzieży korzystającej z Internetu, który współcześnie stał się dla niej miejscem zawierania społecznych relacji, nauki, rozrywki oraz zabawy.

Ostatni dział zatytułowany *Uniwersytety i szkoły wyższe w perspektywie wyzwań cywilizacyjnych* przynosi dwa teksty anglojęzyczne. Pierwszy dotyczy obecności nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w przestrzeni akademickiej, natomiast drugi odnosi się do hiszpańskich doświadczeń czasu pandemii w zakresie adaptacji szkolnictwa wyższego do związanych z nią wyzwań, a także b-learningu.

Nowością, w porównaniu z dotychczasową strukturą periodyku, jest wprowadzenie działu zawierającego recenzje nowych publikacji naukowych z dziedziny pedagogiki.

Na zakończenie pragnę zaprosić i zachęcić wszystkich pracowników naukowych, reprezentujących zarówno krajowe, jak i zagraniczne ośrodki naukowe,

do współpracy z Redakcją rocznika „Kultura – Przemiany – Edukacja”. Czekamy na Państwa artykuły i recenzje związane tematycznie z profilem pisma, które po poddaniu zwyczajowemu procesowi recenzyjnemu z przyjemnością opublikujemy.

Pozostając z nadzieją na pozytywny odzew z Państwa strony, życzę wszystkim Czytelnikom, aby zasób treści, jaki tym tomem wprowadzamy do aktualnego dyskursu naukowego, był dla wszystkich inspiracją do własnych dociekań badawczych, a także źródłem refleksji o wychowaniu i kształceniu człowieka XXI wieku.

Redaktor naczelny
prof. dr hab. Roman Pelczar

Rzeszów, grudzień 2021 r.

Część I

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

Part I

**HISTORICAL CONTINUITY
AND CHANGE IN EDUCATIONAL
THOUGHT**

Ks. dr Piotr Jaworski

Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
Jana Pawła II
ORCID: 0000-0001-5772-5334

**Korelacja nauczania religii
z innymi przedmiotami szkolnymi na łamach
„Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego”**

**Correlation of religion classes
with other school subjects as discussed
in “Catechetical and Educational Monthly”**

Streszczenie

Ukazujący się od 1911 r. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” był czasopismem poświęconym sprawom nauczania i wychowania religijnego. Początkowo poruszano w nim głównie zagadnienia dotyczące katechezy szkolnej, a także wychowania, historii filozofii, teologii, apologetyki, archeologii, literatury współczesnej czy problematyki narodowo-patriotycznej. Od 1921 r. nadrzędne miejsce zajęły kwestie związane z katechizacją, pedagogiką, psychologią, dydaktyką religijną i duszpasterstwem szkolnym. W bogactwo prezentowanej przez czasopismo tematyki wpisuje się również niezwykle ważny postulat prowadzenia nauczania religii w korelacji z innymi przedmiotami. Zadaniem niniejszego opracowania był nie tylko wybór i krótka analiza poszczególnych artykułów, jakie zostały opublikowane na łamach „Miesięcznika Katechetyczno-Wychowawczego”, ale także zwrócenie uwagi na ten jakże ważny postulat i również pewnego rodzaju zachęta do jego nieustannej realizacji.

Słowa kluczowe: religia, nauczanie, korelacja, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”.

Abstract

“Catechetical and Educational Monthly”, which had been published since 1911, was a periodical devoted to matters of teaching and religious education. Initially, it dealt mainly with issues related to school religion classes, as well as education, history of philosophy, theology, apologetics, archeology, contemporary literature and national-patriotic issues. From 1921, issues related to religious education, pedagogy, psychology, religious teaching and school chaplaincy were of the utmost importance. The richness of the subject matter presented by the journal also includes the extremely important postulate of teaching religion as correlated with other subjects.

The aim of this study is not only to provide a selection and short analysis of individual articles that were published in “Catechetical and Educational Monthly” but also to draw attention to this important postulate as well as, in some sense, to encourage its continuous implementation.

Key words: religion, teaching, correlation, “Catechetical and Educational Monthly”.

Odzyskanie niepodległości w 1918 r. niesło za sobą powiew wolności także w polskim szkolnictwie. Przyszłością polskiej szkoły zainteresowany był szczególnie Kościół katolicki. W proces odnowy i tworzenia szkolnictwa czynnie włączyło się duchowieństwo. Zaangażowanie Kościoła znacząco wspierało odnowę polskiego szkolnictwa i niewątpliwie przyczyniło się do uregulowania polityki oświatowo-katechetycznej w nowo tworzącym się państwie. Polityka ta, z punktu widzenia prawnego, znalazła się w zdecydowanie korzystniejszym położeniu przede wszystkim dlatego, że sprawy Kościoła katolickiego wraz ze sprawami nauczania religii zostały uregulowane zapisem konstytucyjnym (1921) i Konkordatem zawartym między państwem polskim a Stolicą Apostolską (1925). Obowiązek nauki religii dotyczył dzieci i młodzieży do lat 18¹.

Uzgodnienia państwowe i kościelne regulowały w sposób zadowalający nauczanie religii w polskiej szkole. Od strony prawnej religia miała przysługujące jej miejsce wśród innych przedmiotów nauczania. Umieszczano ją na pierwszym miejscu w wykazie wszystkich przedmiotów². Jednak z punktu widzenia praktycznego sytuacja była bardziej skomplikowana. Trudności stworzenia systemu oświatowego, pojawiające się różne tendencje i prądy wychowawcze, chcące ograniczyć wpływ katechezy na wychowanie młodego człowieka, budziły poważne zaniepokojenie u najwyższych przedstawicieli Kościoła w Polsce i na świecie³.

W okresie międzywojennym dla szkół powszechnych opracowano i wprowadzono w życie dwa programy nauki religii. Pierwszy jednolity szkolny program

¹ Art. 120 Konstytucji: „W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub części przez państwo lub ciało samorządowe, jest nauka religii obowiązkowa. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego, z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych” (Ustawa z dnia 17 marca 1921 r., Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, „Dziennik Ustaw” 1921, nr 44, poz. 267); art. 13 Konkordatu:

„1. We wszystkich szkołach powszechnych z wyjątkiem szkół wyższych nauka religii jest obowiązkowa. Nauka ta będzie dawana młodzieży katolickiej przez nauczycieli, mianowanych przez władze szkolne, które wybierać ich będą wyłącznie spośród osób upoważnionych przez ordynariuszów do nauczania religii. Kompetentne władze kościelne nadzorować będą nauczanie religii pod względem jego treści i moralności nauczycieli. W razie gdy ordynariusz odebrał nauczycielowi dane mu upoważnienie, ten ostatni będzie przez to samo pozbawiony prawa nauczania religii.

2. Dyplomy naukowe wystawiane przez wyższe seminaria będą wystarczały do nauczania religii we wszystkich szkołach publicznych, z wyjątkiem szkół wyższych” (*Konkordat Polski ze Stolicą Apostolską*, Lwów 1925, s. 46–48).

² S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 605.

³ Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1932, s. 51–62; *Odezwa Episkopatu Polski w sprawie antyreligijnych wystąpień na Zjeździe Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych w Krakowie w lipcu 1930*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1930, R. 19, z. 8–10, s. 401–403; I [Pierwszy] *Polski Synod Plenarny*, „Miesięcznik Pasterski Płocki” 1938, nr 1, s. 21, 65–67.

nauki religii zatwierdzony został przez biskupów polskich w 1919 r.⁴ Po kilku latach funkcjonowania programu dostrzeżono trudności w jego realizacji. Trudności te związane były ze zbyt bogatym materiałem. Funkcjonował on do wdrożenia nowych programów nauki religii w szkołach powszechnych wprowadzonych przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wacława Jędrzejewicza rozporządzeniami z dnia 1 października 1935 r.⁵ i opublikowanych w tymże roku⁶. Obydwa te programy weszły w życie z dniem 1 września 1938 r.⁷ Z racji trójstopniowego układu organizacyjnego szkół powszechnych wydawano nowe rozporządzenia ministerialne wprowadzające programy nauczania religii dla szkół I⁸ i II stopnia nauczania⁹. Programy te nie wносиły zasadniczych zmian co do treści nauczania. Uwzględniały jedynie inny układ materiału ułatwiający nauczanie w klasach łączonych. Brały one pod uwagę także specyfikę I czy II stopnia organizacyjnego danej szkoły¹⁰. W związku z wydaniem wyżej wymienionych programów szkolnych ukazało się specjalne rozporządzenie dla wszystkich nauczycieli szkół powszechnych, które mówiło o obowiązku korelacji innych przedmiotów z nauką religii rzymskokatolickiej.

Korelacja w nauczaniu

Korelacją nazywa się zespół zamierzonych działań zmierzających do wskazania wspólnych celów, zadań, treści i osiągnięć w ramach różnych przedmiotów nauczania oraz różnych środowisk wychowawczych¹¹. Definicja ta wskazuje, że korelacja dotyczy tego, co dzieje się w szkole, i tego, co dzieje się poza szkołą.

⁴ Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych – religia rzymskokatolicka, Warszawa 1920.

⁵ Nr II Pr.-5481/35 (Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 1 października 1935 r. o nowym programie nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych z polskim językiem nauczania, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego” 1936, nr 1, s. 5, poz. 4.) oraz nr II Pr.-5480/35 (Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 1 października 1935 r. o nowym programie nauki religii rzymskokatolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego” 1936, nr 1, s. 5, 6, poz. 5).

⁶ Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1935; Program nauki religii rzymskokatolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania, Warszawa–Lwów 1935.

⁷ „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1938, nr 10, s. 469–471.

⁸ Tamże, nr 9, s. 408.

⁹ Tamże, s. 409.

¹⁰ Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych II stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1938, s. 5–34.

¹¹ P. Tomasiak, *Korelacja nauki religii z programem szkolnym i duszpasterstwem parafialnym*, „Zeszyty Katechetyczne” 2000, nr 5(17), s. 90.

Pojęcie korelacji dotyczy zatem zarówno nauczania religii jako przedmiotu mającego odniesienie do programu szkoły, jak i nauczania religii, która uzupełnia, a nawet jest ważnym i koniecznym elementem katechetycznej posługi Kościoła polskiego. Zdaniem Wincentego Okonia „korelacja [...] sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy”¹². Korelacja może zatem być uzasadniana dydaktycznie poprzez analizę poszczególnych zasad nauczania, zwłaszcza systemowości, pogładowości, samodzielności, związku teorii z praktyką oraz efektywności¹³.

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wojciech Świątosławski wydał polecenie z dnia 24 marca 1936 r., w którym nakazał wszystkim nauczycielom szkół powszechnych oraz gimnazjów zaznajomić się z programem nauki religii rzymskokatolickiej i uwzględnić we właściwy sposób korelację z nią przy realizowaniu programów poszczególnych przedmiotów¹⁴.

Na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego” ukazało się kilka artykułów, w których znalazły się wskazówki, jak dokonać korelacji w nauczaniu religii i innych przedmiotów, a także jakie korzyści wynikają z prowadzenia nauczania religii na podstawie korelacji z innymi dziedzinami nauki.

M. Sopoćko, *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*

Ks. dr Michał Sopoćko, profesor Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, w artykule *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami* sformułował podstawy korelacji w nauczaniu w ogóle, a religii z innymi przedmiotami w szczególności oraz przedstawił sposoby przeprowadzenia tej korelacji w szkołach powszechnych¹⁵.

Autor stwierdził, że podstawą korelacji w nauczaniu religii z innymi przedmiotami jest główny postulat wychowawczy – kształcenie charakteru. Charakterem nazywa zbiór dyspozycji wrodzonych i nabytych do jednolitego, konsekwentnego i moralnego działania. Powszechnie przyjmuje się, że jednolitość, konsekwencja i moralność w działaniu to główne czynniki charakteru. Czynniki te są rezultatem

¹² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 133.

¹³ W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 157.

¹⁴ *Polecenie* [Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wojciecha Świątosławskiego] z dnia 24 marca 1936 r., nr II Pr.-5541/35 w sprawie korelacji nauki poszczególnych przedmiotów z nauką religii rzymskokatolickiej, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego” 1936, nr 2, s. 31, pkt 41.

¹⁵ M. Sopoćko, *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, R. 26, z. 9, s. 369–386.

odpowiedniego wychowania i kształcenia, które się dokonuje przez nauczanie szkolne¹⁶.

Konsekwentna jednolitość w działaniu stanowi pierwszy główny czynnik charakteru człowieka. Polega ona na stałości woli oświeconej rozumem, na męstwie w pokonywaniu przeszkód do celu, na samodzielności postanowień, przedsiębiorczości i umiejętności w dobieraniu odpowiednich środków do zamierzonego celu. Jedność jest pierwszą liczbą w rachunku, dlatego Pitagoras uważał ją za pierwiastek wszechrzeczy i nazywał ją wszechtwórczą doskonałością – mistrzynią i początkiem ludzkiego i niebieskiego życia¹⁷.

Młodzież w szkołach powszechnych nie jest jeszcze zdolna do samodzielnej syntezy wiadomości zdobytych na różnych lekcjach z jednego przedmiotu, a tym bardziej z kilku przedmiotów, choćby nawet pokrewnych. Jeżeli zaś chodzi o syntezę przedmiotów różnych, co do treści i metody, nawet młodzież starsza sama tego uczynić nie potrafi. Konieczna tu jest zgodna pomoc nauczycieli. Każdy przedmiot u dzieci układa się jakby w oddzielnych szufladkach z napisami: historia, geografia, religia. Na lekcji np. historii uczeń wyciąga wiadomości zaopatrzone etykietą „historia” i nie potrafi zużytkować na niej wiadomości z geografii lub innych przedmiotów. Skutkiem tego bywa powolne rujnowanie jednolitości wewnętrznej u uczniów, którzy potem w życiu nie potrafią już jej wytworzyć. Jeszcze w wyższym stopniu konieczna jest pomoc nauczycieli w wyprowadzeniu przez dzieci syntezy z religii w zestawieniu z innymi przedmiotami. Religia bowiem swoją treścią różni się od innych przedmiotów, gdyż operuje albo pojęciami duchowymi (Bóg, dusza), albo pojęciami abstrakcyjnymi (grzech, cnota). Jedne i drugie mogą być nabyte tylko drogą poznania pośredniego, ku czemu mogą służyć przedmioty inne. Religia to nie tylko teoria, ale to dobrowolny stosunek osobisty człowieka do Boga, dlatego i cel nauczania religii różni się od celów w nauczaniu innych przedmiotów. Gdy tam można się zadowolić zdobyciem wiadomości i pewnej umiejętności w zastosowaniu, tutaj na pierwszym planie występuje przede wszystkim czyn, ustawiczne doskonalenie się, piękny i moralny charakter. Religia – wreszcie – to odrębne królestwo ducha, które odsłania tajemnice przeznaczeń człowieka i wprowadza go w dziedzinę życia nadprzyrodzonego, które ma przeniknąć do przyrodzonych czynności, by je podnieść i uszlachetnić. Dlatego pozostawienie religii tylko samemu katechecie byłoby niedostateczne, a nawet w wypadku ustosunkowania innych nauczycieli obojętnego lub negatywnego – wręcz szkodliwe dla jednolitości charakteru przyszłego obywatela¹⁸.

Moralność jest drugim głównym czynnikiem charakteru człowieka. Oznacza postępowanie zgodne z prawem. W tym pojęciu zawierają się dwa zasadnicze

¹⁶ Tamże, s. 370.

¹⁷ S. Pawlicki, *Historia filozofii greckiej*, Kraków 1890, s. 209.

¹⁸ M. Sopoćko, *Łączność i jednolitość...*, s. 373.

momenty: pojęcie czynu ludzkiego, wykonanego świadomie i dobrowolnie, i uzgodnienie tego czynu z przepisami prawa naturalnego i pozytywnego. W mowie potocznej czyn moralny znaczy tyle, co dobry; w rzeczywistości jednak należy rozróżniać czyny moralnie złe i moralnie dobre zależnie od zgodności lub rozbieżności z prawem. Dobroć lub złość czynu ludzkiego wymaga jego oceny, która może być dokonana tylko przez osobę, czyli istotę wolną i rozumną. W obecnym porządku rzeczy natura ludzka nie jest idealna: rozum i wola nie mają w sobie dostatecznej mocy do zupełnego panowania nad władzami zmysłowymi, które często pobudzają do czynów sprzecznych z prawem, czyli do czynów niemoralnych albo moralnie złych. Nadto sam rozum nie jest zdolny do poznania wszystkich praw normujących obecnie stosunki człowieka z Bogiem i innymi ludźmi. Występuje zatem konieczność poznania prawd do wierzenia i norm do postępowania, które zostały objawione przez Boga i podawane w nauce religii. Stwierdzając konieczność nauczania religii do wychowania moralnego, nie można podkreślać doniosłości nauczania innych przedmiotów w tymże celu moralnym. One również przyczyniają się do stworzenia moralnych impulsów przyrodzonych, które są koniecznymi siłami pomocniczymi, ale stanowczo niewystarczającymi do ugruntowania pełni charakteru moralnego. Chodzi bowiem o obudzenie głębszych i żywotniejszych motywów moralnych. Charakter jest to moralna jedność, którą można wytworzyć tylko przez zgodne i harmonijne oddziaływanie wszystkich nauczycieli i wychowawców i możliwe koordynowanie wszystkich przedmiotów z wytycznymi postulatami religii. Zgodnie z tym co Chrystus powiedział: „Ja i Ojciec jedno jesteśmy”¹⁹, wychowawcy powinni stanowić jedność. Konsekwentna zatem jedność i moralność w postępowaniu wychowanków możliwa będzie tylko przy współpracy i wzajemnym uzupełnianiu się wychowawców, a przede wszystkim katechety z nauczycielami innych przedmiotów, czyli przy stosowaniu możliwie wszędzie korelacji w nauczaniu religii z innymi przedmiotami²⁰.

Przeprowadzenie korelacji w nauczaniu religii z innymi przedmiotami możliwe jest tylko pod warunkiem, że wszyscy nauczyciele pod względem religijnym będą przykładem dla uczniów i przy nauczaniu swoich przedmiotów nie tylko powstrzymają się od wystąpień przeciwko prawdom wiary i obyczajów, lecz w miarę możliwości uwzględniać będą odpowiednie momenty zmierzające do pogłębienia zasad wiary i moralności chrześcijańskiej. Jest to konieczny postulat, który się osiągnie normalnie tylko przy szkole wyznaniowej, w której nauczycielami dzieci katolickich będą tylko katolicy. Akatolik bowiem przy najlepszej woli nie potrafi należycie uwzględnić momentów religijnych przy nauczaniu np. przyrody czy historii, gdyż zawsze zdradzi się wobec dzieci albo z nieszczerości w objawianiu

¹⁹ J 10, 30, cyt. za: *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, opr. z inicjatywy benedyktynów tyńieckich, wyd. V, Warszawa 2000.

²⁰ M. Sopoćko, *Łączność i jednolitość...*, s. 378.

swoich przekonań i z nieszczerości postępowania, albo wprost z wewnętrznego rozdwojenia osobowości, które sprzeciwia się konsekwencji i jednolitości charakteru moralnego. Dlatego okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia w konsekwencji dla przeprowadzenia należytej korelacji wszystkich przedmiotów z religią należałoby poprzedzić ustawą o szkołach wyznaniowych. Trudno bowiem sobie wyobrazić nauczyciela protestanta, który by przy nauczaniu np. języka polskiego zechciał uwzględniać odpowiednie momenty w celu pogłębienia zasad religii katolickiej, a tym bardziej nie można sobie wyobrazić nauczyciela bezwyznaniowca, który by np. na lekcji historii stosował korelację z historią Kościoła w duchu katolickim. Dlatego postulat korelacji wszystkich przedmiotów z religią żąda przede wszystkim szkoły wyznaniowej, w której nauczyciele i dzieci należełoby tylko do jednego wyznania²¹.

L. Stolarzewicz, *Współdziałanie nauczyciela języka polskiego z księdzem prefektem w Liceum Zawodowym*

Religia i język polski to przedmioty, które szczególnie pogłębiają życie religijne i moralne młodzieży, przyczyniają się do rozwoju jej ogólnej kultury oraz wzbogacają ją duchowo. O sposobie przenikania obu przedmiotów na łamach czasopisma wypowiedział się dr Ludwik Stolarzewicz. Analizując program nauczania języka polskiego i religii, wskazał, gdzie może dojść do korelacji obu przedmiotów. Rozpoczął analizę od omówienia początków polskiej kultury. Tu należy podkreślić doniosłą rolę, jaką odegrał Kościół w Polsce średniowiecznej. Po dzień dzisiejszy zachowały się liczne zabytki architektury kościelnej na ziemiach polskich początkami sięgające średniowiecza (styl romański – gotyk – gotyk nadwiślański – Tum Łęczycki, Inowłódź, Mogiła, Sulejów, Toruń, fara w Chełmie). Cystersi, benedyktyni, franciszkanie, dominikanie byli nauczycielami rzemiosł, uprawy roli – zakonnicy karczowali lasy, nieśli w puszcze polskie zdobycze kultury. Klasztory i kościoły stały się także ośrodkami pracy cywilizacyjnej. Im zawdzięczamy pierwsze zabytki języka polskiego w postaci tłumaczeń psalterza i Pisma Świętego, zbiorów kazań, pieśni. Na kartach literatury znajduje się wielu duchownych – Gallus, Kadłubek – kronikarze, Długosz – pierwszy historyk polski, Grzegorz z Sanoka – jeden z pierwszych humanistów²².

Charakteryzując życie polskie w ciągu wieków, dając obraz Polski czasów niepodległych, lat upadku, sięgając w wiek XIX, zauważalny jest głęboki wpływ, jaki wywarła religia katolicka na psychikę polską, jak sięgnęła w głąb duszy, jak

²¹ Tamże.

²² L. Stolarzewicz, *Współdziałanie nauczyciela języka polskiego z księdzem prefektem w Liceum Zawodowym*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1939, R. 28, z. 4, s. 154.

urobiła typ Polaka. Nie przyjęły się w Polsce obce wyznania. Religijność nie była powierzchowna, lecz tkwiła głęboko, stała się częstką składową jednostki – nie tylko prostaczków, mieszczań i chłopów, lecz magnatów – elity umysłowej polskiej. Kościół stał się ostoją polskości i czynnikiem walki.

Przy interpretacji poszczególnych dzieł literatury polskiej należy zwrócić uwagę na pierwiastek religijny wprost przenikający zawartość myślową utworu – jest on widoczny w stosunku twórcy do Boga, życia nadprzyrodzonego i ziemskiego, do człowieka, do zagadnień moralnych, etycznych, socjologicznych. Dzieło *De republica emendanda* Andrzeja Frycza Modrzewskiego oparte jest na zasadach miłości Chrystusowej – „od maleńkości należy ukazywać dzieciom Chrystusa” – stwierdza autor. *Antygone* Sofoklesa głosi, iż biada człowiekowi, jeżeli zlekceważy prawa boskie, stawiając ponad nie prawa ludzkie. W *Odprawie posłów greckich* roztacza Jan Kochanowski obraz upadku Troi – biada państwu, jeżeli zgwałci prawa moralności, jeżeli młodzi kierują się prywatą i osobistą korzyścią, zapominając o dobru społecznym. W *Trenach* przechodzi poeta od rozpaczki i zwątpienia, od bluźnierstwa do ukojenia. Znajduje je w Bogu i wierze głębokiej, iż istnieje drugie życie, dłuższe, bo wieczne²³.

A. Siara, *Nie izolujmy się*

Na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego” ukazał się artykuł ks. dra Aleksego Siary *Nie izolujmy się*, w którym szukając odpowiedzi, w jaki sposób dokonać korelacji religii z innymi przedmiotami, autor podkreśla słabą jakość podręczników do gimnazjum. Podręczniki te hołdują zasadzie zupełnej izolacji, zwłaszcza w klasie siódmej i ósmej, gdy wprost żywiołowo wybucha w duszy dojrzewającego młodzieńca potrzeba syntezy całej dotychczas zdobytej wiedzy, potrzeba przeświecenia wszystkich zagadnień wyłaniających się w poszczególnych dziedzinach nauki szkolnej w świetle prawd jednolitego poglądu na świat i życie. Podręczniki dogmatyki i etyki to na ogół nic więcej jak streszczenie i przetłumaczenie traktatów teologicznych *De Deo Uno et Trino*, *De actibus humanis* itd., pełne definicji, działów i poddziałów, suche i zimne, bez żywego kontaktu z duszą młodzieży, bez związku z innymi przedmiotami, ignorujące wszystkie te niezliczone zagadnienia historyczne, kulturalne, społeczne, polityczne, artystyczne, które umysł ucznia napotyka w szkole i życiu, i które tylko w dogmatyce i etyce katolickiej mogą znaleźć swoje ostateczne i definitywne rozwiązanie²⁴.

Autor zauważa dalej, że nie może być wahania ani pobłażliwej tolerancji pod groźą sprzeniewierzenia się posłannictwu religii. Należy rozpatrywać w świetle

²³ Tamże, s. 156.

²⁴ A. Siara, *Nie izolujmy się*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1934, R. 23, z. 9, s. 376.

nauki katolickiej wszystkie niezliczone zagadnienia, jakie szkoła i życie nastreżają codziennie młodemu człowiekowi. Na warsztacie katechety powinny się zbierać nitki biegnące z wszystkich innych warsztatów naukowych gimnazjum – tutaj powinny nabierać zabarwienia jednolitego i łączyć się w katolicki pogląd na świat. Tutaj powinny roztrząsać pod kątem widzenia nauki katolickiej – *sub specie aeternitatis* – wartość etyczną dzieł literatury klasycznej i polskiej, tutaj powinny znaleźć oświetlenie w promieniach nauki katolickiej te rozliczne zagadnienia i wątpliwości nurtujące serce młodzieńca. Nie dosyć wyłożyć ogólne zasady dogmatyki i etyki katolickiej – trzeba na lekcji uprawiać więcej kazuistyki i wspólnie z uczniami stosować te zasady do lektury przerabianej właśnie w klasie lub do problemów naukowych rozważanych na innych lekcjach. Uczniowie przerabiają właśnie na lekcji języka polskiego takie dzieła, jak: *Irydion*, *Nieboska komedia*, *III część Dziadów*, *Ludzie bezdomni* itd. Polonista pochłonięty analizą estetyczną arcydzieł albo zupełnie ignoruje ich wartości etyczne, albo identyfikuje je z wartościami estetycznymi – obowiązkiem zaś katechety jest uzupełnić pracę polonisty. To samo odnosi się do historii, fizyki itd., a przede wszystkim do lektury prywatnej i do czasopism krążących wśród młodzieży i niejednokrotnie wprost przez władzę polecanych²⁵.

S. Wiśniewski, *Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych*

Na łamach miesięcznika oprócz krytyki podręczników do nauki religii znalazł się artykuł zawierający wskazania niewłaściwej interpretacji spraw religijnych w podręcznikach do innych przedmiotów. Ks. dr Stanisław Wiśniewski w artykule *Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych* wskazał kilkanaście przykładów. W podręczniku języka polskiego do klasy siódmej w złym świetle są przedstawione siostry miłosierdzia – szarytki, natomiast z niezwykłą sympatią odnosi się autor do Żydów. Słowa niektórych piosenek są nieodpowiednie dla dzieci. Niekiedy w sposób zachęcający bywa przedstawiona zemsta. Za objaw nieznamości liturgii rzymskokatolickiej należy uważać ustęp, gdzie przy opisie procesji mówi się, że „kapela przy podniesieniu grała”. Przecież podniesienie nie zachodzi w procesji, lecz we mszy św. Podobne błędy wskazuje autor w podręczniku języka polskiego do klasy szóstej. W objaśnieniach znajduje się tłumaczenie, że kapituła to rada złożona z kanoników, tj. wyższych urzędników kapłańskiego stanu. Nie wie autor, że stan kapłański, jako taki, nie zna urzędników, chyba tylko dostojników. Szerzy ten podręcznik obojętność religijną i lekceważenie praw kościelnych przez opowiadanie, jak dzieci polskie, a więc

²⁵ Tamże, s. 378.

katolickie, chodziły na nabożeństwo z japońskimi do świątyni, oczywiście pogańskiej, gdyż miało to miejsce w Japonii, podczas gdy Kościół surowo zakazuje uczestnictwa w nabożeństwach innowierczych²⁶. Podręcznikom do historii do klasy siódmej zarzuca, że bardzo często wbrew prawdzie historycznej autorzy wysuwają przeciw Kościołowi zarzut, że jest przeciwnikiem oświaty, że popiera ciemnotę itd. Do powyższego zarzutu przyczyniają się ci, którzy przemilczają zasługi duchowieństwa katolickiego na polu nauki. Przy wyliczaniu uczonych nie wspomina się o ich przynależności do stanu duchownego. Nieraz uczniowie siódmej klasy ze zdziwieniem dowiadują się na lekcji religii, że Mikołaj Kopernik był księdzem. Brak tytułu ksiądz względnie biskup przy nazwiskach Adama Naruszewicza, Ignacego Krasickiego, Franciszka Zabłockiego. Niechętnie w podręczniku jest stanowisko wobec papieża: „patrioci włoscy burzyli się w Rzymie i wysyłali gońców do Bonapartego z prośbą o pomoc przeciw surowemu rządowi”. W podręczniku do geografii dla klasy ósmej nie rozróżnia się obrządku od wyznania, pisząc: „Większa część Polaków jest wyznania rzymskokatolickiego, mała część przyznaje się do obrządku greckokatolickiego, prawosławnego, ewangelickiego lub mojżeszowego”²⁷. Autor w omówionych podręcznikach nie odnajduje korelacji z religią rzymskokatolicką i ma nadzieję, że błędy zostaną usunięte w kolejnych wydaniach.

F. Błotnicki, *Zużytkowanie literatury pięknej dla celów katechetycznych*

Franciszek Błotnicki w artykule *Zużytkowanie literatury pięknej dla celów katechetycznych* zauważa, że młodzież zna literaturę i ją ceni. Wykorzystując ten fakt, można nią się posługiwać w nauce religii jako pobudką do wywoływania szlachetnych uczuć, jak też czerpać z niej przykłady, a nawet dowody²⁸. Do celów katechetycznych można wykorzystać cytowanie fragmentów literackich. Wiadomo, że dosadne wyrażenie jakiegoś autora wielkiego, a choćby tylko modnego, wywrze nieraz na młodzieży większe wrażenie niż cytat z Pisma Świętego, a często nawet dowód zastąpi, np. zdanie Henryka Sienkiewicza: „wszystkie systemy filozoficzne gdzieś diabli wzięli, a msza po dawnemu się odprawia” czy Mickiewiczowskie określenie, jak to powinna się miłość chrześcijańska na zewnątrz objawiać, iż trzeba „snuć miłość, jak jedwabnik nic z piersi swych snuje, lać ją z serca, jak źródło wodę z wnętrza leje, rozkładać ją jak złotą blachę,

²⁶ S. Wiśniewski, *Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, R. 26, z. 9, s. 394.

²⁷ Tamże, s. 396.

²⁸ F. Błotnicki, *Zużytkowanie literatury pięknej dla celów katechetycznych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1918, R. 7, z. 1, s. 5.

gdy się kuje z ziarnka złotego, po ziemi ją rozsypać, jak się zboże sieje”. Druga formą korzystania z literatury to przytaczanie mniejszych utworów w całości jako ilustracji wykładu katechezy²⁹.

J. Piwowarczyk, *Religijne zagadnienie u Wyspiańskiego*

Na temat dzieł literackich, a konkretnie twórczości Stanisława Wyspiańskiego wypowiada się również Jan Piwowarczyk. O tym, że S. Wyspiański był religijnym, wierzącym człowiekiem świadczy zarówno praca literacka, którą rozpoczął wierszem pod hasłem *pro patria et fide*, jak i ostatnie chwile, w których bez łamania się lub zaprzeczenia swojej dotychczasowej praktyce życia przyjął ostatnie sakramenty święte. Współcześni mu zauważali, że wiary, którą wchłonął z atmosferą rodzinnego domu, dochował do końca życia, bez poważniejszych wstrząsnięć. Religię jako system wyrażający zależność człowieka od Boga przyjął tak, jak mu w młodości była podana; uznał ją za potrzebę życiową; wiarę oceniał jako świętość o nadnaturalnym, więc niewzruszalnym charakterze³⁰.

Podstawową cechą religijności S. Wyspiańskiego jest prawda o Bogu osobowym. Jest to zarazem szczegół, który go wyróżnia od wielu nowszych poetów, lubiących pod wyraz Bóg podstawiać panteistyczne, mgliste pojęcie zapożyczone ze Wschodu lub z filozofii nowszej. Ten sam Bóg, tak prowadzący ekonomię wszechludzkości, kieruje także losami poszczególnych jednostek³¹.

T. Wąsik, *Pierwiastek religijny w pismach Wyspiańskiego*

Ks. dr Tomasz Wąsik w artykule *Pierwiastek religijny w pismach Wyspiańskiego* nazywa poetę wodzem duchowym naszego narodu w czasie niewoli³². S. Wyspiański o religii, w jej bardzo rozległym zakresie, wzmiankuje niemal w każdym swym dziele pisarskim. Wszak Bóg, Polska i Sztuka to trzy zasadnicze zagadnienia całej jego twórczości. Stwierdzić przede wszystkim należy, że S. Wyspiański uważa wiarę w Boga osobowego za kamień węgielny wartości człowieka rozumnego, za rzecz, której żadne wysiłki złego człowieka zmóc nie są zdolne, że ta wiara jest

²⁹ Tamże, s. 6.

³⁰ J. Piwowarczyk, *Religijne zagadnienie u Wyspiańskiego*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1920, R. 9, z. 4–5, s. 116.

³¹ Tamże, s. 117.

³² T. Wąsik, *Pierwiastek religijny w pismach Wyspiańskiego*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1933, R. 22, z. 9, s. 370.

nierozłączną częścią duszy człowieczej. Dzieła S. Wyspiańskiego charakteryzują się ogromnymi wartościami o treści religijnej i właściwie dobrane przy nauce religii niejedną rzecz mogą ożywić, utwierdzić, umocnić w młodzieży³³.

A. Piechnik, *Cyprian Norwid*

Poetą, z którego dzieł katecheci mogą czerpać cytaty, powoływać się na niego, jest Cyprian Kamil Norwid. W artykule *Cyprian Norwid* Aleksander Piechnik podkreśla wielkość talentu C.K. Norwida, że posiadał duszę gorącą i wrażliwą na piękno przyrody i sztuki, zdolną do najszlachetniejszych uniesień, a odpychającą ze wstrętem wszystko co niskie i podłe. Dlatego też ukochał on religię Chrystusową, przejął się jej prawdami, nie dał się wciągnąć w żadną herezję³⁴.

Ks. dr W. Kosiński, *Korelacja religii ze swojszczyzną*

Zasadniczą osią nowego programu szkoły powszechnej była Polska i jej kultura. Tę ideę przywykło się nazywać „swojszczyzną”. Wszystko miało zmierzać do zapoznania wychowanka z polską kulturą i urobienia go w jej duchu. Idea ta wymagała najściślejszej korelacji wszystkich przedmiotów nauki szkolnej. Rolę pierwszoplanową oczywiście miała odegrać religia jako nauka i źródło polskiej kultury, a zarazem najbogatszej skarbnicy tradycji polskiej, zwłaszcza ludowej³⁵.

W. Kosiński, *Kolędy*

Pieśń jest najwznioślejszym i najwyższym wyrazem duszy ludzkiej. Gdy jakieś wzruszenie, nastrój osiągają w niej pewien stopień głębi i siły, wtedy szukają sobie ujścia na zewnątrz i najczęściej wylewają się w pieśni. Stąd pięknie powiedziano, że wszystko w przyrodzie śpiewa i na niebiosach wszystko śpiewa, bo pieśń to entuzjizm serca³⁶. Kościół należycie ocenia i uznaje to pedagogiczne i psychologiczne znaczenie pieśni; od zarania swego posługuje się nią w celach czysto duchownych; wprowadza ją do swej liturgii, umożliwiając jej przez to samo olbrzymi rozwój. Ze wszystkich pieśni religijnych kolędy zapewne jako jedne z pierwszych zdobyły sobie

³³ Tamże, s. 383.

³⁴ A. Piechnik, *Cyprian Norwid*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1920, R. 9, z. 6–7, s. 177.

³⁵ W. Kosiński, *Korelacja religii ze swojszczyzną*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1933, R. 22, z. 10, s. 416.

³⁶ W. Kosiński, *Kolędy*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1933, R. 22, z. 10, s. 418.

wstęp do kościoła. Kolędy, choć nie mają tyle powagi i namaszczenia co pieśni np. maryjne, postne, wielkanocne, to jednak mają pewien wdzięk swoisty, który łącznie z serdecznością, prostotą i nastrojową radością pokrywa wszelkie inne braki i czyni kolędę najbardziej ulubioną i popularną pieśnią kościelną. Kolędy mają dla Polaków szczególne znaczenie. To coś dziwnie swojskiego i rodzimego, to jedna z polskich pamiątek narodowych. Wprawdzie przyszły do Polski z zachodu, ale ta roślina spod innego nieba u Polaków przyjęła się tak dobrze, że wytworzyła nowy typ, nową odmianę, można ją zatem uważać za produkt specyficznie polski. Inne narody kolęd nie miały – mają tylko pieśni na Boże Narodzenie. Dla Polaków kolędy stanowią jakby niezbędną część świąt, wprost potrzeba podczas świąt kolędy, tej pieśni raz wesołej, drugi raz smutnej, rzewnej, raz wzniosłej, drugi raz nawet rubasznej. Sympatyczne swoją prostotą i naiwnością, swoim humorem często charakterystycznym i typowym godne są uwagi, a pełne wdzięku przez to, że są bezwiednym, ale nieomylnym znakiem uczuć dobrych, szlachetnych, czasem wysokich, czasem delikatnych, że natura polska w tym zwierciadle czy wizerunku odbita pokazuje się dobrą i sympatyczną. Jest prócz tego kolęda żywym pomnikiem dawnych wieków, spuścizną, która łączy, i jeżeli nie środkiem, to przynajmniej znakiem tej łączności całego narodu. A. Mickiewicza, J. Słowackiego, Z. Krasińskiego czyta inteligencja; wiejska piosenka lub powiastka jest dla niej przedmiotem ciekawości, sympatycznego zajęcia, ale nie chlebem duchowym, którym by zawsze żyć mogła. Mówi się zwykle, że jednym z dowodów i znamion narodowej jedności jest jedna literatura narodowa – gdzie tej literatury szukać? Otóż jest jeden rodzaj w literaturze wspólny wszystkim częściom Polski i wszystkim jej warstwom – przede wszystkim ludowy, ale we dworze i w mieście tak znany, tak dobrze widziany, tak robiący wrażenie zarówno w mieście, jak i na wsi, w chacie, a tym jest kolęda. Własność narodowa niezaprzeczalnie. Pieśń i obyczaj są niezawodnie jednym ze znaków wspólnego ducha w narodzie. Znakiem i symbolem może być fakt, że z całej literatury ludowej lub pisanej jedyną poezją, która się znajduje wszędzie, do każdego serca trafia i na każdy umysł wywiera wrażenie, jest pieśń pobożna, kościelna i ta w szczególności, która przynosi światu dobrą nowinę i obwieszcza „pokój ludziom dobrej woli”³⁷.

Ks. A. Chlastawa, *Regionalizm*

Wśród propozycji korelacji religii znalazł się również regionalizm. Stefan Żeromski, mówiąc w 1925 r. o treści ideowej swego *Przedwiośnia*, wypowiedział znamienne i ciekawe słowa o regionalizmie: „Ja osobiście widzę zapowiedź lepszego jutra w regionalizmie, tj. w dążeniu do zdecentralizowania życia gospodarczego, kulturalnego i społecznego w Polsce i w pracy pozytywnej zrzeszeń inteligencji

³⁷ Tamże, s. 434.

[...] zrzeszona inteligencja każe zamilknąć partyjności”. Podobne myśli były podkreślane przez niego również wcześniej za pośrednictwem *Przepióreczki* – jako idee uniwersytetów powszechnych, regionalnych. Inicjatywa S. Żeromskiego odbiła się szerokim echem wśród uczonych, literatów, pracowników oświatowych i politycznych, wywołując ożywioną dyskusję³⁸. Regionalizm określa się jako ruch kulturalny dążący do poznania, a przez poznanie do umiłowania swego najbliższego zakątka ziemi, aby łatwiej poznać własną ojczyznę jako całość. Jest to dalej ruch dążący do ożywienia życia prowincji, a przeciwstawiający się koncentrowaniu wszystkich instytucji i wybitnych jednostek w stolicy. Regionalizm dąży również do zachowania tych lokalnych, indywidualnych cech, które często ze szkodą dla całości bywają zacierane. Regionalizm pyta się, ile moja najbliższa ziemia przyczyniła się do ogólnego dorobku i dlatego chce wydobyć jej przeszłość z zapomnienia, otoczyć opieką jej pamiątki historyczne w muzeach regionalnych³⁹.

Z powyższego zestawienia wylania się wielka troska autorów o prawidłowe zorganizowanie korelacji religii z innymi przedmiotami. Chodziło wszakże o to, by dzięki tym zabiegom wychować człowieka światłego, otwartego na świat, mającego wyraźny pogląd na rzeczywistość, niezmaconą wiedzę, którą wykorzysta w dorosłym życiu.

Bibliografia

- Biblia Tysiąclecia. Pismo Świąte Starego i Nowego Testamentu*, opr. z inicjatywy benedyktynów tyńskich, wyd. V, Warszawa 2000.
- Błotnicki F., *Zużytkowanie literatury pięknej dla celów katechetycznych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1918, R. 7, z. 1, s. 3–17.
- Chlastawa A., *Regionalizm*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, R. 26, z. 10, s. 422–427.
- Kosiński W., *Kolędy*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1933, R. 22, z. 10, s. 417–434.
- Kosiński W., *Korelacja religii ze swojszczyzną*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1933, R. 22, z. 10.
- Kubik W., *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Zakład Małej Poligrafii Prowincji Polski Południowej, Kraków 1990.
- Odezwa Episkopatu Polski w sprawie antyreligijnych wystąpień na Zjeździe Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych w Krakowie w lipcu 1930*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1930, s. 401–403.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
- Pawlicki S., *Historia filozofii greckiej*, Kraków 1890.
- Piechnik A., *Cypryan Norwid*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1920, R. 9, z. 6–7, s. 176–182.

³⁸ A. Chlastawa, *Regionalizm*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, R. 26, z. 10, s. 423.

³⁹ Tamże.

- I [Pierwszy] *Polski Synod Plenarny*, „Miesięcznik Pasternski Płocki” 1938, nr 1, s. 21, 65–67.
- Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1932.
- Piwowarczyk J., *Religijne zagadnienie u Wyspiańskiego*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1920, R. 9, z. 4–5, s. 105–123.
- Polecenie* [Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wojciecha Świątosławskiego] z dnia 24 marca 1936 r. (nr II Pr.-5541/35) w sprawie korelacji nauki poszczególnych przedmiotów z nauką religii rzymskokatolickiej, *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego* 1936, nr 2, poz. 41, s. 31.
- Program nauki religii rzymskokatolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Warszawa–Lwów 1935.
- Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1935.
- Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych II stopnia z polskim językiem nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1938.
- Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych – religia rzymskokatolicka*, Drukarnia „Rola” Jana Buriana, Warszawa 1920.
- Siara A., *Nie izolujmy się*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1934, R. 23, z. 9, s. 375–381.
- Sopoćko M., *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, R. 26, z. 9, s. 369–386.
- Stolarzewicz L., *Współdziałanie nauczyciela języka polskiego z księdzem prefektem w Liceum Zawodowym*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1939, R. 28, z. 4, s. 153–160.
- Tomasik P., *Korelacja nauki religii z programem szkolnym i duszpasterstwem parafialnym*, „Zeszyty Katechetyczne” 2000, nr 5(17), s. 85–102.
- Wąsik T., *Pierwiastek religijny w pismach Wyspiańskiego*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1933, R. 22, z. 9, s. 369–383.
- Wiśniewski S., *Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1937, R. 26, z. 9, s. 393–398.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.

Dr Paweł Juško

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-8474-604X

Z zagadnień prawno-organizacyjnych opieki zdrowotnej nad uczniami w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1945–1961 (w świetle Dzienników Urzędowych Ministerstwa Oświaty)

On the legal and organisational issues of health care for students in primary schools in Poland in the years 1945–1961 (in the light of the Official Journals of the Ministry of Education)

Streszczenie

Artykuł przedstawia problematykę opieki zdrowotnej uczniów szkół podstawowych w kontekście zagadnień prawnych i organizacyjnych na podstawie Dzienników Urzędowych Ministerstwa Oświaty w latach 1945–1961. Na podstawie zarządzeń, instrukcji, okólników i komunikatów tego ministerstwa przedstawiony został model organizacyjny opieki higieniczno-lekarskiej, jaki ukształtował się na początku lat 50., doprowadzając do powstania szkolnej służby zdrowia. W 1952 r. została ona przejęta przez Ministerstwo Zdrowia. Ponadto pośredni wpływ na kwestię zdrowotności uczniów miało wiele innych czynników, takich jak: stan sanitarny szkół, wdrażanie zasad higieny u uczniów, promocja zdrowia i zmiana świadomości rodziców w sprawach związanych z higieną i zdrowiem. Wszystkie te problemy dostrzegало Ministerstwo Oświaty, odnosząc się do nich w swoich dziennikach urzędowych. Jednocześnie nie zabrakło w nich wymiaru propagandowego charakterystycznego dla polityczno-społecznej rzeczywistości Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Przykładem tego była między innymi organizacja na terenie szkół ogólnopolskich wiosennych akcji sanitarno-porządkowych.

Słowa kluczowe: opieka higieniczno-lekarska nad uczniami szkół podstawowych, warunki sanitarne, promocja zdrowia, szkolnictwo podstawowe, Polska Ludowa.

Abstract

The article presents the issues of health care for primary school students in the context of legal and organisational issues based on the Official Journals of the Ministry of Education in 1945–1961. On the basis of the ordinances, instructions, circulars and communications of this ministry, the organisational model of hygienic and medical care was presented, which was shaped in the early 1950s, leading to the establishment of the school health service. In 1952, the Ministry of Health took over hygienic and medical care in schools. Moreover, a number of other factors indirectly influenced the issue of students' health, such as: the sanitary condition of schools, the implementation of hygiene rules for students, health promotion and changing parents' awareness of hygiene and health matters. All these problems were noticed by the Ministry of Education referring to them in its official journals. At the same time, they did not lack the propaganda dimension, characteristic of the political and social

reality of the Polish People's Republic. An example of this was, among others, the organisation of spring sanitary and cleaning actions in schools.

Key words: hygienic and medical care for primary school students, sanitary conditions, health promotion, primary education, Polish People's Republic.

Wprowadzenie – kontekst pierwszych lat powojennych

W okresie II wojny światowej i okupacji pogorszyły się warunki higieniczno-sanitarne całego polskiego społeczeństwa, w tym także dzieci i młodzież uczęszczającej do szkół powszechnych. Miały one bezpośrednie przełożenie na kondycję zdrowotną ludności, która w pierwszych powojennych latach wymagała szybkich i intensywnych działań leczniczych oraz profilaktycznych. Stan zagrożenia epidemicznego powodowało zwiększanie się zachorowań na gruźlicę, jaglicę, tyfus brzuszny i plamisty, czerwonkę, świerzb oraz choroby weneryczne¹. Dodatkowo był on potęgowany przez ruchy migracyjne. W tych powojennych okolicznościach zapewnienie odpowiedniej opieki lekarsko-medycznej dla wszystkich obywateli było zadaniem wykraczającym poza możliwości ówczesnych resortów zdrowia poszczególnych rządów Polski Ludowej. Odbudowy wymagała również opieka higieniczna nad uczniami w szkołach. W pierwszych latach po zakończeniu wojny odbywała się ona z wykorzystaniem wzorców międzywojennych, które w obszarze szkolnictwa powszechnego zakładały, iż za jej organizację w tego typu placówkach odpowiadały samorządy terytorialne². Jako najpilniejsze działania w tym okresie uznano przede wszystkim pomoc dzieciom, które podupadły na zdrowiu, działania przeciwepidemiczne, dożywianie uczniów i podawanie tranu oraz realizowanie badań okresowych.

Dla właściwego funkcjonowania szkół niezbędne było systematyczne poprawianie ich stanu sanitarnego. Lata wojny i okupacji były czasem dewastacji wynikającej z celowego działania i polityki okupantów oraz cywilizacyjnej degradacji

¹ A. Lutrzykowski, *Podstawy prawne opieki zdrowotnej w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne” 2001, t. 3, s. 260; M. Florek-Luszczki, *Higienizacja polskiej wsi jako ruch socjomedyczny*, Lublin 2015, s. 44, 45. W pierwszych powojennych latach liczba stwierdzanych rocznie w Polsce nowych przypadków gruźlicy wynosiła ponad 100 tys. Wraz z chorobami wenerycznymi była ona uznawana za chorobę społeczną stanowiącą istotny problem w ramach polityki społecznej państwa. Zob. E. Szpak, „Chory człowiek jest wtedy jak coś go boli”. *Spoleczno-kulturowa historia zdrowia i choroby na wsi w Polsce Ludowej*, Warszawa 2018, s. 266. Szacunki z roku 1946 określały liczbę chorych na gruźlicę na 1,2 do 1,5 mln, co oznaczało, iż chorowało na nią 5–6% populacji, zaś śmiertelność osiągała liczbę 120 tys. osób w ciągu roku. P. Grata, *Czas przełomu. Polska polityka społeczna w latach 1944–1955*, Rzeszów 2018, s. 369.

² B. Woynarowska, *Wprowadzenie [w:] Zdrowie i szkoła*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2000, s. 22; B. Szczepańska, *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2014, s. 136.

społeczeństwa polskiego. O skali problemu w szkolnictwie powszechnym świadczą liczby dla Okręgu Szkolnego Krakowskiego (OSK), gdzie w roku szkolnym 1946/47 czynnych było 1756 publicznych szkół powszechnych, w których znajdowało się łącznie 6326 izb szkolnych, 704 z nich wymagały remontu, konieczna była dobudowa 2117 izb³. W sprawozdawczości kuratorium OSK wykazywano zniszczenie 586 budynków szkolnych, z czego w 1947 r. odbudowanych było dopiero około 300. Na skutek rabunkowych działań okupanta niemieckiego brakowało 28 256 ławek i 1186 tablic, brak było także urządzeń sal gimnastycznych oraz innych pracowni szkolnych⁴. Dr Helena Sokołowska składająca sprawozdanie ze stanu sanitarnego szkół oraz organizacji opieki higieniczno-lekarskiej nad młodzieżą szkolną oceniła, iż warunki sanitarne szkół powszechnych są „na ogół niepomysłne, powoli jednak ulegają poprawie”⁵, co odbywało się dzięki staraniom władz szkolnych, samorządów, lokalnej społeczności i samych nauczycieli, którzy niejednokrotnie sami opodatkowywali się na ten cel.

Obraz warunków powojennej edukacji dzieci szkół powszechnych ilustruje relacja dotycząca Szkoły Powszechnej w Ryglicach (powiat tarnowski): „Budynek szkolny nie mieścił wszystkich uczniów. Nauka była dwuzmianowa. Zajęcia kończyły się nawet o godzinie osiemnastej. [...] Nadal dzieci siedziały w starych, zniszczonych, czteroosobowych ławkach. Chłopcy po lewej, a dziewczynki po prawej stronie. W każdej ławce były dwa otwory zaplamione atramentem na kałamarze. Narzędziem do pisania było tzw. *zwykle pióro*: stalówka umocowana na obsadce. Podłogi wtedy i jeszcze przez długie lata były czarne, napuszczane pyłochłonem. Takie były bowiem wymogi sanitarne. Szatnie na korytarzu przestały istnieć, w ich miejsce pojawiły się w klasach wieszaki na odzież”⁶.

Równoległe do działań z obszaru poprawy warunków sanitarnych organizowana była opieka higieniczno-lekarska nad dziećmi. Rozpoczęły funkcjonowanie międzyszkolne poradnie specjalistyczne, np. w roku szkolnym 1945/46 w Krakowie działało ich sześć (chorób wewnętrznych, dla młodzieży nerwowej, wad wymowy, okulistyczna, laryngologiczna, przeciwgruźlicza)⁷. Korzyściami z nich uczniowie wszystkich typów szkół, w poważniejszych wypadkach

³ *Sprawozdanie ze stanu sanitarnego szkół oraz organizacji opieki higieniczno-lekarskiej nad młodzieżą szkolną OSK w roku szk. 1946/47*, Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego 1948, nr 2, część nieurzędowa, s. 33. W skali kraju najpilniejsze potrzeby szkolnictwa powszechnego były szacowane na około 34 tys. izb lekcyjnych. S. Mauersberg, *Rozwój oświaty w okresie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej (lipiec 1945 – styczeń 1947)* [w:] *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1980, s. 311.

⁴ *Sprawozdanie ze stanu sanitarnego szkół oraz organizacji opieki higieniczno-lekarskiej nad młodzieżą szkolną OSK w roku szk. 1946/47...*, s. 33.

⁵ Tamże.

⁶ J. Błażej, *Z kart historii szkolnictwa podstawowego w Ryglicach*, Ryglice 2005, kps, s. 12.

⁷ *Sprawozdanie z działalności Kuratorium OSK w r. szk. 1945/6*. Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego 1946, nr 4, część nieurzędowa, s. 54.

także zamiejscowi. W sprawozdaniu Referatu Higieny Szkolnej Kuratorium OSK (za rok szkolny 1945/46) odnotowano także masowe badania radiologiczne dla uczniów szkół średnich i powszechnych przeprowadzane w Krakowie, podczas których na przestrzeni pół roku przebadano 18 259 młodzieży⁸. Jednakże poza Krakowem takie badania odbywały się już sporadycznie, tylko w wypadkach podejrzanych⁹. Młodzież w całym okręgu została także zaszczepiona przeciwko tyfusowi brzuszemu, a w zimie do szkół przekazanych zostało 30 ton tranu rozdzielanego według wskazań lekarzy. Podejmowane były starania, aby objąć jak największą liczbę dzieci i młodzieży opieką dentystyczną. W Krakowie kuratorium urządziło międzyszkolną poradnię dentystyczną w Miejskim Ośrodku Zdrowia. Działało także sześć dzielnicowych ambulatoriów dentystycznych zlokalizowanych w budynkach szkolnych¹⁰. W roku szkolnym 1946/47 uruchomiono dwa kolejne gabinety w szkołach krakowskich, jak również w Białej, Wieliczce i Olkuszu. Międzyszkolna poradnia dentystyczna działała również w Tarnowie, a korzystała z niej nie tylko młodzież szkół tarnowskich, ale i z okolicznych gmin wiejskich. Ambulatoria dentystyczne dla młodzieży uruchomiono też w ośrodkach zdrowia w Myślenicach, Brzesku, Miechowie i Chrzanowie. Działały cztery wojewódzkie ruchome ambulanse dentystyczne, w których leczono ponad 15 tys. dzieci ze szkół powszechnych i przedszkoli wiejskich z terenu powiatów: krakowskiego, myślenickiego, limanowskiego i nowotarskiego¹¹.

W pierwszych powojennych latach szkolnych tworzenie systemowej opieki lekarskiej nad dziećmi i młodzieżą w środowiskach wiejskich było niezwykle trudnym procesem, któremu na przeszkodzie stały problemy finansowe, personalne i komunikacyjne. W OSK w realizacji badań lekarskich na początku roku szkolnego pomagali absolwenci i medycy z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przebadali oni wówczas 22 tys. dzieci szkół wiejskich i wykonali 3500 prób tuberkulinowych. Z kolei w maju i czerwcu 1947 r. Krakowski Wojewódzki Urząd Zdrowia kontynuował te badania. Dzięki pomocy lekarzy powiatowych i samorządowych przebadał wówczas około 200 tys. dzieci¹². W roku szkolnym 1946/47 szczególnie nacisk położono również na zwalczanie gruźlicy, która w sposób szczególnie trapiła powojenną młodzież, zaś od niej niejednokrotnie zarażali się nauczyciele¹³. Jednakże badania radiologiczne były przeprowadzane przede wszystkim w Krakowie

⁸ Tamże.

⁹ W roku szkolnym 1945/46 przeprowadzono je okazjnie w Białej, Tarnowie, Zakopanem, Wadowicach i Nowym Sączu.

¹⁰ *Sprawozdanie ze stanu sanitarnego szkół oraz organizacji opieki higieniczno-lekarskiej nad młodzieżą szkolną OSK w roku szk. 1946/47...*, s. 34.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 225, 226.

i w większych miastach województwa. Do niektórych mniejszych miejscowości docierały ruchome ambulanse rentgenowskie. Akcja ta doprowadziła do zdiagnozowania u 4% młodzieży gruźlicy czynnej, u 0,5%–1% wykryto gruźlicę zakaźną¹⁴.

Dopełnieniem działań władz szkolnych w okręgu krakowskim było prowadzenie dokształcania nauczycieli w zakresie higieny szkolnej. Nauczyciele wiejskich szkół powszechnych mogli między innymi uczestniczyć w kursie dokształcającym, zaś dla opiekunów szkolnych kół Polskiego Czerwonego Krzyża organizowane były kursy sanitarno-higieniczne.

Podobny obraz stanu opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach powszechnych w pierwszych latach po zakończeniu wojny wyłania się ze sprawozdania Kuratorium Okręgu Szkolnego w Lublinie z roku szkolnego 1947/48. Czytamy w nim: „Największy dział szkolnictwa skupiający w 1982 szkołach ponad 243 tysiące dzieci stanowi w dalszym ciągu teren najdotkliwszych braków w dziedzinie opieki higieniczno-lekarskiej, jednak w porównaniu z rokiem ubiegłym stan ogólny uległ znacznej poprawie. Ośrodki zdrowia (76) prowadzą dział opieki szkolnej, jednak około połowy szkół powszechnych jest jeszcze pozbawionych stałej opieki ze strony Ośrodków z powodu zbyt dużej od nich odległości. W tym wypadku opiekę lekarską, tak jak w przedszkolach, sprawują bądź lekarze zakontraktowani, bądź lekarze powiatowi. W miastach powiatowych i miasteczkach szkoły powszechne znajdują się pod stałą opieką higieniczno-lekarską, w znacznej części jednak szkół miejskich opieka ta jest wykonywana dorywczo. Odsetek brudnych i zawszonych w porównaniu z rokiem ubiegłym zmalał. Pożądane są większe kredyty na zakup apteczek, zbiorników na wodę, umywalek [...] W sprawie tych braków Referat Higieny nawiązał kontakt z Wojewódzkim Wydziałem Zdrowia. Leczenie dentystryczne niedostateczne z powodu małej liczby dentyстів. Czynne są cztery ambulanse dentystryczne ruchome”¹⁵.

Organizacja opieki higieniczno-lekarskiej, stan sanitarny szkół oraz promocja zdrowia wśród uczniów i rodziców

Zagadnienia z obszaru opieki higieniczno-lekarskiej oraz powiązanych z nimi spraw sanitarnych w szkołach Ministerstwo Oświaty regulowało zarządzeniami, okólnikami i instrukcjami, które były zamieszczane w dziennikach urzędowych tego resortu. W drugiej połowie lat 40. XX w. znaczenie tej tematyki nie znalazło jednak należytego odzwierciedlenia w częstotliwości i objętości aktów prawnych oraz pism urzędowych ministerstwa.

¹⁴ Tamże, s. 35.

¹⁵ Cyt. za: D. Witek, *Szkolnictwo podstawowe Lubelszczyzny w latach 1944–1961*, Radzyń Podlaski 2005, s. 236.

Za pierwszy istotny głos Ministerstwa Oświaty w dzienniku urzędowym w kwestii opieki higieniczno-lekarskiej nad uczniami (w tym szkół podstawowych) należy uznać okólnik w sprawie organizacji pomocy dentystrycznej w szkolnictwie z grudnia 1946 r.¹⁶ Jako niepożądane zjawisko wskazane zostało w nim kierowanie uczniów na leczenie prywatne przez dentyistów, którzy byli zaangażowani przez kuratoria oświaty do opieki w szkołach. Jednocześnie ministerstwo przyznało, iż wobec ograniczeń budżetowych oraz trudności rzeczowych i personalnych w dziedzinie dentystryki nie będzie możliwe w szybkim czasie utworzenie gabinetów dentystrycznych we wszystkich szkołach. Zalecone zostało zatem tworzenie międzyszkolnych gabinetów dentystrycznych obsługujących szkoły z danego rejonu wzorem kuratoriów, które już takie działania organizacyjne podjęły.

Szerzenie się wśród dzieci i młodzieży chorób zakaźnych, a tym samym konieczność podejmowania szczególnych środków zapobiegawczych skutkowało zarządzeniem wydanym w lutym 1951 r. przez trzech ministrów: zdrowia, oświaty, kultury i sztuki dotyczącego zapobiegania chorobom zakaźnym i ich zwalczania wśród dzieci do lat 14¹⁷. W zarządzeniu sprecyzowano obowiązki związane ze zwalczaniem tego rodzaju chorób wśród dzieci dla: 1) wydziałów zdrowia prezydii powiatowych rad narodowych; 2) lekarzy zatrudnionych w zakładach leczniczych; 3) kierowników zakładów dziecięcych niebędących zakładami leczniczymi; 4) lekarzy sprawujących opiekę nad zakładami dziecięcymi niebędącymi zakładami leczniczymi; 5) zakładów leczniczych, w którym przebywają dzieci; 6) szpitali zakaźnych. W omawianym zarządzeniu znalazły się szczegółowe przepisy zapobiegawcze dotyczące takich chorób zakaźnych, jak: płonica (szkarlatyna), ospa naturalna, dur brzuszny, dur płamisty, dur powrotny, błonica (dyfteryt), odra, czerwonka (dysenteria), porażenie dziecięce, nagminne zapalenie opon mózgowo-rdzeniowych, krztusiec (koklusz), nagminne zapalenie przyusznic, nagminne zapalenie mózgu, ospa wietrzna, różyczka.

Ministerstwo Oświaty zwracało także uwagę uczącym na problematykę działalności wychowawczej w szkole w kontekście przestrzegania przepisów higieny i czystości osobistej. W komunikacie z kwietnia 1951 r. przypomniano, iż: „Zadaniem szkoły jest wyrobienie nawyków kulturalnych, a więc i nawyków czystości osobistej”¹⁸. Jako formy pracy wychowawczej w dziedzinie higieny i czystości wskazano przypadające w czerwcu obchody Tygodnia Zdrowia, współpracę z komitetami rodzicielskimi, harcerstwem i PCK, w tym organizację stałych dyżurów sprawdzających czystość

¹⁶ Okólnik nr 67 z dnia 21 grudnia 1946 r. (II W-7976/46) w sprawie organizacji pomocy dentystrycznej w szkolnictwie, Dz. Urz. MO 1946, nr 12, poz. 400.

¹⁷ Zarządzenie ministrów: zdrowia, oświaty oraz kultury i sztuki z dnia 15 lutego 1951 r. w sprawie zapobiegania chorobom zakaźnym i ich zwalczania wśród dzieci i do lat 14, Dz. Urz. MO 1951, nr 5, poz. 52.

¹⁸ Komunikat z 16 kwietnia 1951 r. (nr II W-1178/51) w sprawie pogłębiania pracy wychowawczej w szkole w zakresie przestrzegania przepisów higieny i czystości osobistej, Dz. Urz. MO 1951, nr 8, poz. 93.

uczniów i klas, kąpki czystości, konkursy itp. Natomiast w komunikacie z czerwca tegoż roku resort zwrócił uwagę kierowników i nauczycieli szkół podstawowych na konieczność współpracy z placówkami i ośrodkami powołanymi do ochrony zdrowia dziecka w sprawach dotyczących wysyłania młodzieży szkolnej do prewentoriów i domów zdrowia: „Zasadniczym argumentem jest tutaj fakt, że pobyt młodzieży w wymienionych zakładach przyczynia się w znacznym stopniu do podniesienia stanu zdrowotnego młodzieży”¹⁹. Publikacja komunikatu była reakcją na zastrzeżenia artykułowane przez uczących, którzy uważali, że długotrwały pobyt uczniów w tych ośrodkach spowoduje u nich duże zaległości w nauce.

W latach 1952–1953 w dzienniku urzędowym Ministerstwa Oświaty ukazały się dwa dokumenty poruszające kwestie dzieci z niepełnosprawnościami mowy i słuchu oraz ruchowymi. Pierwszym był okólnik z sierpnia 1952 r. w sprawie obserwacji, badań i kwalifikacji dzieci pozbawionych całkowicie lub częściowo słuchu lub mowy, bądź słuchu lub mowy, do właściwych szkół i zakładów specjalnych. Zawierał on dwie procedury – pierwsza o sposobie kwalifikacji dzieci pozbawionych całkowicie lub częściowo słuchu i mowy, względnie słuchu lub mowy, w wieku do lat 10 włącznie, do właściwych szkół i zakładów; druga o sposobie kierowania do odpowiednich zakładów dzieci upośledzonych umysłowo z wadami słuchu i mowy²⁰. Decydującą rolę w tym procesie powierzono Ośrodkowi Selekcji Dzieci z Wadami Słuchu i Mowy, który współdziałał na tym polu z wydziałami oświaty prezydów wojewódzkich rad narodowych. Drugim był komunikat zawierający wytyczne co do kierowania dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi spowodowanymi kalectwem wrodzonym lub nabytym (okaleczania pourazowe, amputacje, kalectwa po przebytej chorobie Heine-Medina) do właściwych zakładów leczniczo-wychowawczych²¹. W tym kontekście wskazywane były wówczas dwa zakłady: dla dzieci w wieku od 7 do 14 lat – zakład leczniczo-wychowawczy dla dzieci kalekich w Świebodzinie; dla dzieci i młodzieży od 12 do 19 lat – zakład leczniczo-wychowawczy dla dzieci kalekich we Wrocławiu. O ostatecznym przyjęciu do obu zakładów miała decydować komisja lekarska oraz społeczna komisja przyjęć, zaś wnioskować mogły centralne wojewódzkie poradnie ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka, kliniki i oddziały szpitalne ortopedyczne i urazowe, zakłady leczniczo-wychowawcze dla dzieci po Heine-Medina.

Kluczowym wydarzeniem dla organizowania szkolnej opieki zdrowotnej w powojennej Polsce było podjęcie przez Prezydium Rządu uchwały nr 789/52

¹⁹ Komunikat z 20 czerwca 1951 r. (nr II P-4276/51) w sprawie wyjazdu uczniów szkół podstawowych do prewentoriów i domów zdrowia, Dz. Urz. MO 1951, nr 11, poz. 142.

²⁰ Okólnik z 13 sierpnia 1952 r. (II SP-5202/52) w sprawie obserwacji, badania i kwalifikowania dzieci pozbawionych całkowicie lub częściowo słuchu i mowy względnie słuchu lub mowy do właściwych szkół i zakładów specjalnych, Dz. Urz. MO 1952, nr 14, poz. 109.

²¹ Komunikat z 7 stycznia 1953 r. (nr SO 4-6805/52) w sprawie sposobu kierowania dzieci kalekich do zakładów leczniczo-wychowawczych, Dz. Urz. MO 1952, nr 2, poz. 17.

w sprawie opieki higieniczno-lekarskiej nad uczącymi się dziećmi i młodzieżą z dnia 10 września 1952 r., na mocy której przeprowadzono jej integrację, przekazując w kompetencje Ministerstwa Zdrowia. W ten sposób opieka zdrowotna w szkołach została wprzężona w system państwowej służby zdrowia. Tym samym w następnych latach ukształtował się jej ostateczny model organizacyjny nazwany z czasem szkolną służbą zdrowia²².

Najważniejszym aktem prawnym opublikowanym w dziennikach urzędowych Ministerstwa Oświaty dotyczącym szkolnictwa podstawowego i odnoszącym się do opieki zdrowotnej uczniów w omawianym przedziale chronologicznym była instrukcja z 14 listopada 1952 r.²³ Należy zaznaczyć, że została ona sygnowana przez ministra zdrowia, którym był wówczas Jerzy Sztachelski i została opublikowana już po podjęciu przez Prezydium Rządu wspomnianej uchwały nr 789/52 z września 1952 r. Instrukcja porządkowała w sposób kompleksowy sprawy opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach oraz pragmatykę działalności gabinetów i ich personelu, dlatego wymaga szczegółowego omówienia.

We występie instrukcji sprecyzowana została odpowiedzialność za opiekę higieniczno-lekarską nad uczniami szkół podstawowych, która w pierwszej kolejności spadła na wydziały zdrowia prezydiów rad narodowych współpracujących na tym polu z wydziałami oświaty. I tak wydziały zdrowia prezydiów wojewódzkich rad narodowych miały zlecać organizowane tej opieki na terenie województwa centralnym wojewódzkim poradniom ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka. W poradniach tych polecono utworzyć dla tych spraw specjalne komórki organizacyjne, w skład których powinni wejść lekarz i pielęgniarka. Natomiast w powiatach prezydium powiatowych rad narodowych miały zlecać organizowanie opieki higieniczno-lekarskiej nad uczniami szkół podstawowych zespołom terenowym centralnych wojewódzkich poradni ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka, jeżeli takowe na terenie powiatów działały. Ponadto centralne wojewódzkie poradnie ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka oraz ich zespoły terenowe przy wykonywaniu zadań z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej miały współpracować ściśle z właściwymi organami sanitarno-epidemiologicznymi, do których należał nadzór sanitarny nad szkołami podstawowymi, a także nadzór i instruktarz dotyczący zapobiegania i zwalczania chorób zakaźnych wśród uczniów.

Na gruncie szkoły odpowiedzialność za jej należyty stan sanitarno-higieniczny spoczywała na kierowniku szkoły. Bezpośrednią opiekę higieniczno-lekarską nad uczniami, jak również kontrolę stanu sanitarno-higienicznego szkoły sprawował lekarz szkolny przy udziale pielęgniarki szkolnej. Oboje mieli być pracownikami właściwej miejscowo przychodni rejonowej lub ośrodka zdrowia. Swoje czynności

²² B. Woynarowska, *Wprowadzenie...*, s. 24; B.D. Niziołek, *Edukacja zdrowotna w szkołach powszechnych powiatu tarnowskiego w latach 1918–1975*, Lublin 2013, s. 71.

²³ *Instrukcja nr 112/52 Ministra Zdrowia z 14 listopada 1952 r. (nr M.III.h.1/68/52) w sprawie opieki higieniczno-lekarskiej nad uczniami szkół podstawowych*, Dz. Urz. MO 1952, nr 20, poz. 164.

wykonywali w jednej lub kilku szkołach, z tym że promień ich lokalizacji nie mógł być większy niż 5 km od siedziby ich macierzystej przychodni bądź ośrodka. W instrukcji określono, że lekarz i pielęgniarka szkolna winni być zatrudnieni w takim wymiarze godzin, który pozwalałby im na należyte spełnianie obowiązku opieki nad liczbą – w przypadku lekarza – trzech do czterech tys. dzieci, zaś – w przypadku pielęgniarki – dwóch tys. dzieci. Powinni być też zatrudnieni w pełnym wymiarze. Ponadto zalecono, aby pielęgniarka szkolna wykonywała swoje czynności w te dni, gdy w szkole nie ma lekarza, chociaż należało przewidzieć też konieczną liczbę godzin na ich wspólną pracę.

W instrukcji uwzględniona została również sytuacja, kiedy w danej szkole zaistniałaby niemożność wyznaczenia pielęgniarki szkolnej do sprawowania opieki higieniczno-lekarskiej nad uczniami. Wówczas pewną część jej obowiązków mógł wykonywać nauczyciel powołany przez wydział zdrowia prezydium powiatowej rady narodowej na wniosek kierownika szkoły. W instrukcji precyzowano: „Nauczyciel taki powinien być obeznany z zagadnieniami higieny i zdrowia dzieci w szkole, a w miarę możliwości przeszkolony na kursie higieny szkolnej”²⁴. Nauczyciel ten miał mieć wydzieloną w planie zajęć szkolnych liczbę godzin niezbędną do wykonywania tych obowiązków. Za te czynności otrzymywał wynagrodzenie według grup uposażenia pracowników służby zdrowia. Jeżeli w danej szkole nie byłoby możliwości wyznaczenia lekarza, jego obowiązki wykonywała pielęgniarka szkolna, natomiast w przypadku jej braku wspomniany wcześniej powołany do tego celu nauczyciel.

W omawianej instrukcji minister zdrowia wyznaczył wydziałom zdrowia prezydium wojewódzkich rad narodowych oraz centralnym wojewódzkim poradniom ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka, a także ich organom terenowym siedem zadań, które miały umożliwić prawidłową organizację systemu opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach podstawowych:

- 1) dopilnowanie obsadzenia etatów lekarzy i pielęgniarek szkolnych i kontrolowanie ich właściwego rozmieszczenia;
- 2) zapewnienie właściwego wyposażenia gabinetów lekarskich w szkołach;
- 3) kontrolowanie, aby personel lekarski w szkołach miał zapewnione odpowiednio wyposażone pomieszczenia, a same szkoły były wyposażone w środki służące utrzymaniu czystości osobistej dzieci, takie jak: mydło, ręcznik, papier higieniczny itp.;
- 4) zgłaszanie wydziałom oświaty prezydium rad narodowych odpowiednich wniosków w przypadku stwierdzenia braków w zakresie opieki lekarsko-higienicznej w szkołach;
- 5) zorganizowanie systematycznego współdziałania lekarzy i pielęgniarek szkolnych z zakładami leczniczymi, zwłaszcza w obszarze kierowania dzieci do stosownych poradni, domów zdrowia, prewentoriów, sanatoriów itp.;

²⁴ Tamże.

- 6) instruktarz lekarzy i pielęgniarek szkolnych w kwestii ich obowiązków;
- 7) kontrolowanie właściwej współpracy pomiędzy kierownikami szkół, gronem nauczycielskim a lekarzami i pielęgniarkami szkolnymi.

Instrukcja z listopada 1952 r. zawierała dwa obszernie załączniki uszczegóławiające zagadnienia z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej w szkołach podstawowych. Pierwszy z nich określał minimum warunków higienicznych szkoły, uznając, iż ich odpowiedni stan jest konieczny dla zdrowia dzieci w szkole. W kwestii budynku szkolnego wskazano, że powinien on „być codzienne sprzątany. Wszystkie klasy, bez względu na pogodę i porę roku, muszą być przed przyjściem dzieci do szkoły oraz w czasie każdej przerwy między lekcjami dokładnie wywietrzone. Jeżeli w szkole dzieci uczą się na dwie zmiany, przerwy między zmianami nie mogą być krótsze niż godzina. Konieczne jest dokładne sprzątnięcie całej szkoły i wietrzenie wszystkich klas między pierwszą a drugą zmianą dzieci”²⁵.

W ramach zapewnienia dzieciom funkcjonowania we właściwych warunkach higienicznych w załączniku zwracano uwagę, iż w każdej szkole powinna być szatnia na wierzchnie ubrania, zaś uczniowie powinni zmieniać obuwie na miękkie pantofle: „Zmiana obuwia i pozostawianie wierzchniej odzieży w szatni przyczyniają się do utrzymania czystości w szkole”²⁶. Istotne było doprecyzowanie określające, iż na każde dziecko miało przypadać 0,25 m² powierzchni w szatni, aby ubranie każdego ucznia wisiało osobno.

Kolejną kwestią poruszoną w instrukcji były toalety, które między innymi należało „często sprzątać, wietrzyć i ochraniać przed muchami (siatki w oknach)” oraz zapewnić w nich papier toaletowy lub makulaturę. Podkreślono także, że dzieci powinny być przyzwyczajane do utrzymywania czystości i porządku w ubikacji, jak również mieć możliwość umycia rąk po skorzystaniu z niej. Liczbę dzieci przypadających na jedno oczko ustępowe określono na 25. Nakazano wydzielenie osobnych toalet dla dziewczynek i dla chłopców²⁷. Do ich dezynfekcji zalecono stosowanie 10–20% wapna chlorowanego.

W przypadku wody używanej w szkole studnie i wodociągi miały być przynajmniej raz w roku poddawane kontroli sanitarno-technicznej, zaś sama woda przynajmniej raz w roku zbadana laboratoryjnie przez stację sanitarno-epidemiologiczną. Lokalizacja umywalni winna pozwalać uczniom na mycie rąk po skorzystaniu z ubikacji bądź przed każdym posiłkiem. W umywalni miały być ręczniki zmieniane co najmniej dwa razy na tydzień. Na każdą klasę miały być zapewnione dwa ręczniki. Za konieczne uznano zaopatrzenie umywalni w mydło.

Dużo miejsca (w załączniku nr 1 do instrukcji) poświęcono warunkom higienicznym w klasie. Każde dziecko miało mieć zapewnione w izbie szkolnej 1 m²

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ W toaletach przeznaczonych dla chłopców dodatkowo miał znajdować się jeden pisuar na 25 uczniów.

powierzchni i 3 m³ powietrza. Ławki należało dostosować do wzrostu dzieci i tak ustawić, aby okna znajdowały się po lewej stronie. Klasy miały być odpowiednio sprzątane i odkurzane na wilgotno, a w czasie przerw dokładnie wietrzone. Tablicę trzeba było tak ustawić, by była dobrze oświetlona i widoczna ze wszystkich miejsc w ławkach. Przy rozsadzaniu dzieci zalecano sadzanie w pierwszych rzędach uczniów ze słabym wzrokiem, słuchem lub małego wzrostu.

W dalszej kolejności instruowano w kwestii korzystania z sali gimnastycznej i boiska. Zalecano między innymi, aby podczas korzystnych warunków atmosferycznych zajęcia z wychowania fizycznego prowadzić na powietrzu. Boiska miały być właściwie utrzymywane, należało usuwać nierówności gruntu, śmieci, kamienie. W pobliżu boisk nie mogło być nieszczelnych śmietników czy ustępów.

Jeżeli w szkole odbywało się żywienie (bufet, stołówka), uczulano, że niezbędna jest dbałość o stan produktów żywnościowych, czystość przyrządzania, przechowywania i podawania posiłków, a także naczyń i zabezpieczenie przed owadami.

W ramach dbałości o stan higieniczny szkoły uznano za konieczne przebadanie całego personelu nauczycielskiego, administracyjnego i gospodarczego placówki, aby nie dopuścić do pracy z dziećmi osób chorych na choroby udzielające się otoczeniu, takie jak np. gruźlica.

Drugim zasadniczym problemem wskazanym w załączniku nr 1 był stan higieniczny dzieci w szkole i zapobieganie chorobom zakaźnym. Zadanie kontrolowania czystości i stanu zdrowia dzieci spoczywało przede wszystkim na nauczycielach i wychowawcach. W przypadku „dzieci stale brudnych, zawszonych bądź zagnidzonych” zalecono uczącym kontakt z opiekunami i uświadamianie im zasad higieny, czy też udzielanie rad np. dotyczących zwalczania wszawicy. Tłumaczono im, iż „poprzez bezpośredni wpływ wychowawczy należy dążyć do wytworzenia u dzieci nawyków higienicznych, organizować współzawodnictwo w zakresie czystości osobistej dzieci w klasach oraz stosować przy pomocy komitetu rodzicielskiego bezpośrednie zabiegi, jak kąpiele, obcinanie włosów chłopcom, a za zgodą rodziców – również dziewczynkom itp.”²⁸

Dla zapobiegania rozprzestrzenianiu się chorób zakaźnych w załączniku nr 1 do instrukcji wyraźnie wyartykułowano, że dzieci chore i podejrzane o chorobę nie mogą mieć wstępu na teren szkoły. Z kolei uczniów, u których pojawiłyby się objawy chorobowe już w szkole, takie jak np. gorączka, wysypka czy biegunka, należało natychmiast odsyłać do domu z zaleceniem poddania ich badaniom lekarskim. Zalecono także kierowanie na badania lekarskie dzieci wątłe, często chorujące, blade, łatwo męczące się, z wypryskami na ciele (np. na owłosionej części głowy, na twarzy, w okolicach nosa) oraz z zaczerwienionymi lub ropiejącymi oczami.

²⁸ Instrukcja nr 112/52 Ministra Zdrowia z 14 listopada 1952 r. (nr M.III.h.1/68/52) w sprawie opieki higieniczno-lekarskiej nad uczniami...

Drugi załącznik do omawianej instrukcji dotyczył uszczegółowionych obowiązków poszczególnych osób funkcyjnych i gremiów szkolnych w zakresie zapewnienia opieki higieniczno-lekarskiej bezpośrednio na terenie szkoły. Pierwszą osobą wykazaną w tym kontekście był lekarz szkolny. Uznano, iż „jest odpowiedzialny za prawidłowy rozwój, stan zdrowia i higienę dzieci pozostających pod jego opieką oraz za nadzór nad stanem higieniczno-sanitarnym pomieszczeń i otoczenia przydzielonych mu szkół”²⁹. Jego obowiązki zostały wymienione w 14 punktach, wśród których było przeprowadzanie badań uczniów, kontrola stanu ich zdrowia i kierowanie do właściwych poradni specjalistycznych na leczenie, kierowanie do domów zdrowia, prewentiów, do placówek wczasów letnich, kwalifikowanie dzieci na dożywianie czy też na zajęcia wychowania fizycznego, prowadzenie akcji szczepień, współpraca z zakładami leczniczymi w zakresie opieki nad zdrowiem dzieci, a także z miejscowym organem sanitarno-epidemiologicznym, udzielanie porad i wskazówek nauczycielom, nadzór nad higieną nauczania i wychowania fizycznego, popularyzacja zasad higieny w środowisku szkolnym, prowadzenie dokumentacji (indywidualnych kart zdrowia dzieci) i sprawozdawczości, jak również przynajmniej raz na kwartał udział w posiedzeniach rad pedagogicznych.

Do obowiązków pielęgniarki szkolnej zaliczono: udzielanie pierwszej pomocy w nagłych wypadkach, wykonywanie okresowych pomiarów wzrostu i wagi dzieci (na początku i na końcu roku szkolnego), a także kontrola wzroku i słuchu dzieci, wpisywanie wyników do ich kart zdrowia, które miała uzupełniać i sprawować nad nimi opiekę; wykonywanie szczepień pod kierownictwem lekarza, kontrola higieny osobistej dzieci przynajmniej raz w miesiącu, kontrola warunków domowych dzieci zaniedbanych pod względem higienicznym, kontrola zapadalności na choroby zakaźne wśród dzieci, kontrola stanu sanitarno-higienicznego szkoły przynajmniej raz w miesiącu, nadzorowanie „pracy aktywu dzieci szkolnych w zakresie podnoszenia stanu sanitarno-higienicznego szkoły”, opieka nad inwentarzem i wyposażeniem gabinetu lekarskiego w szkole, organizowanie kąpeli dzieci w kąpielisku, kierowanie w razie konieczności akcją dezynsekcji dzieci. W szkołach, w których brak było lekarza szkolnego, pielęgniarka wykonywała większość jego obowiązków, poza częścią związaną z przeprowadzaniem badań. Te z kolei miała zorganizować w porozumieniu z wydziałem zdrowia prezydium powiatowej rady narodowej przy udziale lekarzy z najbliższej położonego zakładu opieki zdrowotnej.

Jeżeli w szkole nie było pielęgniarki, jej zadania realizował nauczyciel powołany do sprawowania opieki zdrowotnej nad uczniami. Zakres jego obowiązków pokrywał się z tymi, jakie wyznaczono pielęgniarce szkolnej, poza realizowaniem szczepień dzieci, które miał organizować w porozumieniu z wydziałem zdrowia prezydium powiatowej rady narodowej z udziałem personelu najbliższego zakładu opieki zdrowotnej.

²⁹ Tamże.

Kolejnym ogniwem w zapewnieniu odpowiedniej opieki higieniczno-lekarskiej uczniom szkół podstawowych w świetle instrukcji ministra zdrowia z grudnia 1952 r. był kierownik szkoły. Miał on przede wszystkim stworzyć lekarzowi i pielęgniarce dogodne warunki do wykonywania przez nich czynności fachowych na terenie szkoły. Odpowiadał za urządzenie w szkole gabinetu lekarskiego i jego właściwe wyposażenie. Przy realizacji inwestycji związanych ze sprzętem sanitarnym oraz wydawaniem zarządzeń porządkowych dotyczących utrzymania właściwego stanu higienicznego winien był konsultować się z lekarzem lub pielęgniarzką. Miał także realizować ich uzasadnione wnioski służące podniesieniu warunków higieny nauczania i warunków sanitarno-higienicznych szkoły. Uzgadniał z personelem lekarskim plan pracy szkolnej służby zdrowia, harmonogram badań, szczepień i przeglądów lekarskich w poszczególnych klasach. Ustalał z nimi również formy popularyzacji higieny wśród uczniów, jak również doszkalania kadry nauczycielskiej, rodziców i opiekunów dzieci „w celu wytwarzania u nich nawyków życia według wskazań higienicznych”³⁰.

Wychowawcy poszczególnych klas mieli zadbać o założenie karty zdrowia dla nowo przyjętych dzieci, uzupełnienie ich podstawowymi danymi, a następnie przekazanie pielęgniarce szkolnej. Po stronie nauczycieli – wychowawców była także bieżąca dbałość o utrzymanie właściwego poziomu warunków higienicznych w klasach, nadzór nad nim oraz wyznaczanie spośród uczniów dyżurnych odpowiedzialnych za utrzymanie czystości i wietrzenie klas. Mieli oni także swój udział w planowaniu działań szkolnej służby zdrowia.

Spośród nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów w załączniku nr 2 do omawianej instrukcji wymieniony z funkcji został tylko nauczyciel wychowania fizycznego. Wyznaczone zostały mu następujące obowiązki: współpraca z lekarzem w zakresie programu i natężenia ćwiczeń fizycznych dzieci, ćwiczeń wyrównawczych u dzieci opóźnionych w rozwoju fizycznym, rekonwalescentów oraz dzieci z wadami budowy i postawy; prowadzenie obserwacji wpływu wychowania fizycznego na stan usprawnienia ruchowego i zdrowia dzieci, a także przedstawianie lekarzowi do zbadania tych, które łatwo się męczą; troska o należyty stan higieniczny urządzeń i terenów do ćwiczeń, dbałość o bezpieczeństwo uczniów podczas ćwiczeń oraz odpowiednie używanie ubioru i obuwia gimnastycznego; współpraca z lekarzem szkolnym w kwestii wychowania zdrowotnego dzieci, kontrola ich czystości osobistej, wpajanie nawyku codziennej gimnastyki porannej.

W punkcie nr 7 załącznika sprecyzowane zostały obowiązki, jak to określono zgodnie z ówczesną socjalistyczną nomenklaturą, aktywu starszych uczniów. Przede wszystkim mieli oni dbać o odpowiedni poziom działalności szkolnego koła PCK, a także prowadzić popularyzację zasad higieny i umiejętności udzielania pierwszej pomocy w społeczności uczniowskiej między innymi poprzez organizację

³⁰ Tamże.

ćwiczeń praktycznych, pogadanek, pokazów filmów i przezroczy oraz wykonywanie afiszy związanych z tą tematyką. Kolejnym wyznaczonym tematu aktywowi zadaniem było dbanie o dobry stan higieniczny szkoły i jej otoczenia, co miało być realizowane poprzez wyznaczanie spośród starszych i przeszkolonych uczniów dyżurnych higienistów klas i pięter, a także dyżurnych higienistów-sanitariuszy do pomocy lekarzowi i pielęgniarce szkolnej. Istotnym zadaniem, jakie realizowali starsi uczniowie, było organizowanie akcji współzawodnictwa czystości klas i akcji przodownictwa higienicznego, podczas której wyłaniani byli spośród uczniów przodownicy zdrowia. Działania te miały być prowadzone na forum samorządu szkolnego poprzez ustalanie regulaminów obu akcji oraz wyznaczanie komisji uczniowskich dokonujących w ramach współzawodnictwa przeglądów czystości osobistej i klas.

Ostatnim gremium szkolnym, któremu Ministerstwo Zdrowia wyznaczyło obowiązki w obszarze opieki higieniczno-lekarskiej w szkole, był komitet rodzicielski. Miał on wspierać działania kierownika, szkolnego personelu medycznego i aktywu starszych uczniów w ich staraniach o poprawę poziomu warunków sanitarno-higienicznych szkoły. Miał także kontrolować wypełnianie przez rodziców zaleceń dotyczących kierowania dzieci do poradni specjalistycznych; pomagać w organizowaniu zbiorowych kąpiei i dożywianiu dzieci; współdziałać przy zwalczaniu wszawicy i popularyzacji zasad higieny w środowisku domowym dziecka oraz przy umieszczaniu uczniów zakwalifikowanych przez lekarzy na placówkach wczasów letnich. Komitet miał też wspomagać kierownictwo szkoły w zabezpieczaniu potrzeb higieniczno-sanitarnych placówki.

Miesiąc po publikacji omówionej instrukcji ministra zdrowia w dzienniku urzędowym resortu oświaty (w styczniu 1953 r.) ukazało się zarządzenie w sprawie gabinetów lekarskich oraz izolatek³¹. Nakładało ono na kierowników obowiązek wydzielenia w budynku szkoły lub innego zakładu wychowawczego pomieszczenia na cele urządzenia gabinetu lekarskiego. Jednocześnie zabronione zostało używanie tego pomieszczenia do innych zadań niż sprawowanie opieki lekarsko-higienicznej lub lekarsko-dentystycznej³². W zarządzeniu podane zostały wymogi, jakie miało spełniać pomieszczenie przeznaczone na gabinet lekarski: 1) nie mogło być pomieszczeniem przechodnim i winno było mieścić się jak najbliżej wyjścia;

³¹ *Zarządzenie Ministra Oświaty z 23 grudnia 1952 r. (nr WF-68/62/52) w sprawie gabinetów lekarskich oraz izolatek w szkołach, przedszkolach, bursach, internatach i innych zakładach wychowawczych*, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 2.

³² W przypadku gdy dana szkoła nie posiadała odpowiednich warunków lokalowych, bądź gdy nie była w stanie wyposażyć gabinetu lekarskiego, świadczenie opieki dla jej uczniów miała udzielać inna szkoła (lub zakład wychowawczy) posiadająca wydzielony gabinet lekarski, natomiast gdy w pobliżu takiej szkoły nie było innej placówki posiadającej gabinet lekarski, wydział zdrowia prezydium powiatowej rady narodowej mógł udzielić zgody na używanie pomieszczenia, w którym mieścił się gabinet lekarski, na inne cele przy założeniu, iż będzie on spełniał właściwe wymogi sanitarne.

2) miało mieć przynajmniej 16 m² powierzchni; 3) miało mieć dogodny dostęp dla uczniów i osobne wejście z korytarza; 4) miało dysponować należyтым oświetleniem, tak naturalnym, jak i sztucznym; 5) miało posiadać urządzenia grzewcze, ciepłą i zimną wodę oraz w miarę możliwości urządzenia wodno-kanalizacyjne. Z kolei izolatka była wymagana w zakładach stałego pobytu dzieci. Szkoła miała zadbać o porządek i czystość w gabinecie, ogrzewać go chłodną porą roku, utrzymywać sprawność oświetlenia oraz instalacji grzewczych i wodno-kanalizacyjnych, odpowiednio wyposażyc gabinet w meble i niezbędny sprzęt (m.in. apteczkę), jak również zadbać o jego obsługę kancelaryjną. Regulamin gabinetu lekarskiego miał opracować kierownik w porozumieniu z personelem higieniczno-lekarskim szkoły. Do niniejszego zarządzenia dołączony był załącznik, który zawierał zasady rozgraniczenia obowiązków szkół i innych zakładów wychowawczych oraz organów służby zdrowia w zakresie ochrony zdrowia dzieci i młodzieży³³.

W związku z zapisami uchwały nr 789/52 Prezydium Rządu z września 1952 r. minister oświaty Witold Jarosiński zarządzeniem z 27 grudnia 1952 r. przekazał zadania z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej nad uczącymi się dziećmi i młodzieżą jednostkom służby zdrowia³⁴. Proces ten rozpoczął się już 1 stycznia następnego roku, zaś od strony formalnej wymiana protokołów zdania i odbioru miała nastąpić do końca tego miesiąca. Wspomniane zarządzenie było zaopatrzone w stosowną instrukcję wydaną już przez Ministerstwo Zdrowia zawierającą szczegółowe zasady organizacji przejścia dokumentacji, sprzętu i personelu przez organy podległe temu resortowi³⁵. Organami tymi były przede wszystkim wydziały zdrowia prezydiów powiatowych (miejskich) rad narodowych, a także, w przypadku miast Warszawy i Łodzi, centralne poradnie ochrony macierzyństwa i zdrowia dziecka, natomiast przejściu podlegały zakłady lecznicze (przychodnie międzyszkolne) wraz ze wszystkim, co wchodziło w ich skład, jak również sprzęt i urządzenia lekarskie znajdujące się w szkołach i innych zakładach nauczania i wychowania. Personel przychodni podporządkowany został w całości jednostkom służby zdrowia dokonującym ich przejścia. Z kolei lekarze, dentyści i pielęgniarki zatrudnieni przez szkoły oraz zakłady nauczania i wychowania przy sprawowaniu opieki higieniczno-lekarskiej (w tym lekarsko-dentystycznej) nad dziećmi i młodzieżą podporządkowani zostali

³³ *Zasady rozgraniczenia obowiązków zakładów (przedszkoli, szkół, burs, internatów itp.) i organów służby zdrowia w zakresie ochrony zdrowia dzieci i młodzieży. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 23 grudnia 1952 r. w sprawie gabinetów lekarskich oraz izolatki w szkołach, przedszkolach, bursach, internatach i innych zakładach wychowawczych*, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 2.

³⁴ *Zarządzenie Ministra Oświaty z 27 grudnia 1952 r. (nr WF-68/62/52) w sprawie przekazania zadań opieki higieniczno-lekarskiej nad uczącymi się dziećmi i młodzieżą organom służby zdrowia*, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 3.

³⁵ *Instrukcja Ministra Zdrowia nr 123/52 z 13 grudnia 1952 r. nr M.III.h./16/52 w sprawie przejścia zadań z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej (lekarsko-dentystycznej) nad uczącymi się dziećmi i młodzieżą. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z 27 grudnia 1952*, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 3.

wydziałom zdrowia prezydiów powiatowych (miejskich) rad narodowych. W instrukcji potwierdzono też, iż w szkołach wszystkich typów opieka higieniczno-lekarska miała być prowadzona na podstawie wytycznych zawartych w instrukcji Ministerstwa Zdrowia z 14 listopada 1952 r.

W roku 1953 Ministerstwo Oświaty zawarło wytyczne higieniczno-wychowawcze w obszernej instrukcji w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54 w szkołach i zakładach mu podległych³⁶. Zaleciło, aby w rocznych planach pracy szkół, organizacji szkolnych oraz komitetów rodzicielskich uwzględnione zostały zagadnienia akcji profilaktycznej, której cele sformułowano w sposób następujący: a) zapobieganie szerzeniu się chorób zakaźnych wśród dzieci i młodzieży szkolnej; b) zapobieganie powstawaniu i rozwojowi wśród nich wad i stanów chorobowych; c) podniesienie u uczniów poziomu czystości osobistej oraz kultury higienicznej; d) oddziaływanie szkoły jako placówki kulturalno-higienicznej na środowisko. Wytyczne te były przeznaczone już tylko dla pracowników pedagogicznych, administracyjno-gospodarczych oraz społeczności uczniowskiej i rodzicielskiej. Nie uwzględniały personelu lekarskiego i pielęgniarskiego podlegającego Ministerstwu Zdrowia. Jak zaznaczono w instrukcji, kierownicy szkół mieli przede wszystkim zwracać się do wydziałów zdrowia o zorganizowanie stałej opieki higienicznej, zdrowotnej i dentystrycznej nad szkołami, a w przypadku gdy zaistniała niemożność zrealizowania tego postulatu, winni byli mobilizować terenowe czynniki służby zdrowia do zapewnienia chociaż opieki nietrwalej, ale odpowiadającej potrzebom danej szkoły. W instrukcji zapisano jako minimalne wymaganie przeprowadzenie badania lekarskiego u każdego dziecka przynajmniej 2–3 razy podczas jego pobytu w szkole, a także m.in. badanie dzieci wskazanych przez nauczycieli jako chore lub podejrzane o chorobę. Wychowawcy i nauczyciele byli zobowiązani do zwracania uwagi na objawy mogące nasuwać podejrzenia o ostre choroby zakaźne wśród uczniów; niedopuszczania do szkół tych dzieci, w domach których znajdowały się osoby chore; permanentnego zwracania uwagi na dzieci wątłe, często chorujące, blade i łatwo się męczące, z wadami i niedomaganiem, po to aby mogły być kierowane na właściwe badania lekarskie. Uczący mieli też być pierwszymi „strażnikami higieny i czystości” u swoich wychowanków, tzn. „przestrzegać konsekwentnie wymagań, by dzieci przychodziły do szkoły czyste, nie zawszone, z czystymi rękami, paznokciami, uczesane, schludnie ubrane, by wycierały obuwie lub zmieniały je przy wejściu do szkoły, myły ręce przed śniadaniem i po wyjściu z ustępu, piły wodę w sposób przepisowy, odpowiednio zachowywały się w ustępie, przestrzegały utrzymania go w czystości, nie zaśmiecały ławek, izb lekcyjnych, korytarzy, dziedzińców, zachowywały wokół siebie czystość i porządek,

³⁶ Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54 w szkołach i zakładach podległych Ministerstwu Oświaty. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z 23 marca 1953 r. (nr GM 1-1679/53) w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54, Dz. Urz. MO 1953, nr 4, poz. 30.

by w ten sposób wdrażały się do nawyków kulturalno-higienicznych³⁷. Pozostały personel szkoły oraz społeczność uczniowska, zwłaszcza ta zrzeszona w Związku Młodzieży Polskiej, PCK i harcerstwie, miały starać się o stałe podnoszenie stanu higieniczno-sanitarnego szkoły, dbać o zachowanie czystości i stwarzanie najkorzystniejszych warunków do pracy i pobytu w placówce. Natomiast komitet rodzicielski oprócz wsparcia materialnego dla szkoły miał również pomagać jej w realizacji zadań kulturalno-higienicznych poprzez edukowanie ogółu rodziców w tym zakresie. Wsparcie w postaci organizacji dyżurów rodziców w szkołach, których celem było m.in. pomaganie nauczycielom w przyzwyczajaniu uczniów do porządku i przestrzegania higieny, zostało także wyszczególnione jako zadanie komitetów rodzicielskich w ogłoszonym przez ministerstwo w październiku 1954 r. ich szczegółowym regulaminie działalności³⁸.

W styczniu 1955 r. Ministerstwo Oświaty zwróciło uwagę wydziałów oświaty prezydów wojewódzkich i powiatowych (miejskich) rad narodowych oraz kierowników (dyrektorów) szkół na przestrzeganie i wdrażanie w życie postanowień dwóch instrukcji ogłoszonych w dziennikach urzędowych Ministerstwa Zdrowia jeszcze jesienią 1954 r. dotyczących stanu sanitarno-higienicznego w zakładach nauczania i wychowania oraz zakresu obowiązków pracowników powołanych do wykonywania opieki higieniczno-lekarskiej i zasad ich współpracy z personelem zakładów nauczania i wychowania dla dzieci i młodzieży³⁹. Treści wymienionych instrukcji kierownictwo resortu nakazało podać do wiadomości pracownikom szkół oraz omówić wynikające z nich zadania na posiedzeniach rad pedagogicznych, a także zwrócić na nie uwagę komitetów rodzicielskich i opiekuńczych oraz organizacji uczniowskich.

W 1955 r. ministerstwo opublikowało w swoim dzienniku urzędowym jeszcze dwa okólniki dotyczące problematyki opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą. Pierwszy (z lipca) przypominał kierownikom szkół o obowiązku posiadania przez

³⁷ Tamże.

³⁸ *Regulamin komitetów rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z 7 października 1954 r. (nr SO-6519/54) w sprawie regulaminu komitetów rodzicielskich*, Dz. Urz. MO 1954, nr 14, poz. 115. Weześniejszy regulamin komitetów rodzicielskich z lutego 1949 r. w kontekście opieki zdrowotnej i higienicznej nad dziećmi i młodzieżą zawierał tylko lakoniczny zapis, iż miał on współdziałać ze szkołą „w organizowaniu dożywiania w szkole, akcji wczasów i opieki nad zdrowiem”. *Regulamin komitetów rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego, zakładach kształcenia nauczycieli i szkołach zawodowych. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1949 r. (nr II-1175/49) o organizacji i zakresie działania Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty*, Dz. Urz. MO 1949, nr 3, poz. 25.

³⁹ *Okólnik nr 1 z 11 stycznia 1955 r. (GM 1-3285/54) w sprawie instrukcji dotyczących stanu sanitarno-higienicznego i opieki higieniczno-lekarskiej w zakładach nauczania i wychowania*, Dz. Urz. MO 1955, nr 1, poz. 2.

dzieci i młodzież zaświadczeń o odbyciu obowiązkowych szczepień przeciwko ospie, gruźlicy i błonicy, które były niezbędne przy przyjmowaniu ich do tych placówek. W przypadku braku wymaganych zaświadczeń obowiązkiem kierownictwa było skierowanie takich dzieci do odbycia tych szczepień i uzupełnienia zaświadczeń w terminie do końca grudnia⁴⁰. Z kolei przyczyną ogłoszenia drugiego okólnika (z listopada) była przeprowadzona przez resorty zdrowia i oświaty analiza stanu sanitarno-higienicznego szkół oraz stanu opieki higieniczno-lekarskiej nad dziećmi i młodzieżą szkolną, które to okazały się „w licznych wypadkach niezadawalające”⁴¹. W związku z tym w omawianym okólniku zalecona została ścisła współpraca pomiędzy wydziałami zdrowia a wydziałami oświaty w obszarze będącym jego tematem. W wydziałach oświaty ich kierownicy mieli przypisać do spraw z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej, higieny osobistej i warunków sanitarnych w szkołach jednego konkretnego pracownika pedagogicznego. Ponadto sprawy te miały być obowiązkowo kontrolowane podczas wizytacji i inspekcji dokonywanych przez wizytatorów i pracowników wydziału oświaty w szkołach i zakładach nauczania i wychowania. Ministerstwo nakazywało także dalsze upowszechnianie wśród nauczycielstwa zapisów instrukcji wydanych przez Ministerstwo Zdrowia w październiku 1954 r.

O tym, iż Ministerstwo Oświaty kładło wówczas duży nacisk na zagadnienia z obszaru higieny uczniów i polepszenia warunków higieniczno-sanitarnych w szkołach, świadczył okólnik z 17 sierpnia 1956 r. Po raz kolejny powodem publikacji okólnika były zaniedbania stwierdzone podczas wizytacji szkół, które wykazały „w licznych przypadkach niedostateczne zaopatrzenie w urządzenia i środki niezbędne do utrzymania należytych warunków higieniczno-sanitarnych, a nierzadko niedocnienie potrzeb w tym zakresie”⁴². Stwierdzono m.in. braki w zaopatrzeniu w ciepłą wodę, a na terenach wiejskich nawet brak wody w ogóle, jak również

⁴⁰ Okólnik nr 16 z dnia 5 lipca 1955 r. (WF-68/35/55) w sprawie zaświadczeń o obowiązkowych szczepieniach dzieci i młodzieży, Dz. Urz. MO 1955, nr 9, poz. 87. Obowiązkowi szczepień ochronnych przeciwko ospie i gruźlicy podlegały dzieci i młodzież do 18 roku życia, zaś przeciw błonicy (difterii) dzieci do lat 7.

⁴¹ Okólnik nr 30 z 5 listopada 1955 r. (GM 1-2398/55) w sprawie współdziałania wydziałów oświaty prezydiów rad narodowych z właściwymi wydziałami zdrowia, Dz. Urz. MO 1955, nr 15, poz. 141.

⁴² Okólnik nr 22 z 17 sierpnia 1956 r. (GM 1-2245/56) w sprawie polepszenia warunków higieniczno-sanitarnych i higieny osobistej uczniów i wychowanków w zakładach nauczania i wychowania, Dz. Urz. MO 1956, nr 11, poz. 106. Znamienne w tym zakresie dane z 1955 r. przytacza E. Szpak. W połowie szkół zarówno wiejskich, jak i miejskich brakowało wówczas śmietników, w 45% nie było ustępów, natomiast blisko 60% placówek było źle zaopatrzonych w środki pozwalające zadbać o podstawową higienę uczniów, takich jak mydło i ręcznik. Zob. E. Szpak, „Chory człowiek jest wtedy, jak coś go boli”..., s. 191, 192. Z kolei D. Witek w badaniach przeprowadzonych dla województwa lubelskiego podaje, że toalet brakowało np. w szkołach podstawowych w miejscowościach: Wisznice, Terebela, Styrzyniec i Lubartów. Powszechnym zjawiskiem w placówkach szkolnych był brak zbiorników na wodę pitną. E. Witek, *Szkolnictwo podstawowe...*, s. 237.

urządzeń koniecznych do mycia. Ministerstwo nakazywało doprowadzenie istniejących urządzeń do używalności, a tam gdzie ich nie ma, wprowadzenie koniecznych instalacji w ciągu lat 1957–1958. W przypadku występowania warunków uniemożliwiających wprowadzenie stałych instalacji należało zadbać o miednice, dzbanki i wiadra. Po raz kolejny urzędnicy resortu oświaty (okólnik sygnowała podsekretarz stanu Zofia Dębińska) upominali środowisko nauczycielskie i personel szkół o niezajomości instrukcji Ministerstwa Zdrowia z października 1954 r. w sprawie stanu sanitarno-higienicznego w zakładach nauczania i zakładach wychowania. Ponadto pouczono, iż wszyscy uczący, szczególnie zaś wychowawcy, „powinni stale prowadzić kontrolę czystości osobistej uczniów, zwracać uwagę zwłaszcza na uczniów zaniedbanych, utrzymywać kontakt z opieką domową uczniów, zachęcać, doradzać i pomagać w upowszechnianiu zasad higieny, zamyłowania do czystości i estetycznego wyglądu uczniów”⁴³. Systematyczna kontrola stanu czystości uczniów miała być przeprowadzana nie rzadziej niż co dwa tygodnie.

Pragmatyka szkolna oraz analiza wyników wizytacji i kontroli szkół wykazywały zbyt wolne postępy w obszarze polepszania ich stanu sanitarnego i higienicznego, dlatego Ministerstwo Oświaty 24 lipca 1959 r. wydało kolejny okólnik na ten temat powielający, rozszerzający i aktualizujący treści omówione m.in. w okólniku z sierpnia 1956 r. Do nowego okólnika załączone zostały tym razem dość szczegółowe wytyczne, które zawierały praktyczne zalecenia w kwestii dokonywania corocznych przeglądów budynków placówek oświatowo-wychowawczych i usuwania zaniedbań oraz progresu ich warunków higieniczno-sanitarnych⁴⁴. Zwrócono też uwagę na potrzebę wzmożenia pracy wychowawczej nauczycieli nie tylko z dziećmi i młodzieżą, ale i z rodzicami w celu uświadamiania im wagi spraw higieny i czystości osobistej uczniów. Ponadto ministerstwo uznało, że to właśnie w szkołach będących wzorem czystości, porządku i przestrzegania

⁴³ Okólnik nr 22 z 17 sierpnia 1956 r. (GM 1-2245/56) w sprawie polepszenia warunków higieniczno-sanitarnych i higieny osobistej uczniów... Zagadnienia związane z higieną szkolną i stanem sanitarnym szkół były podejmowane także w szerokiej debacie środowisk nauczycielskich i oświatowych na temat rozwoju szkolnictwa w PRL. Przykładem są m.in. prace komisji roboczej do spraw higieny szkolnej i wychowania fizycznego podczas Zjazdu Oświatowego w Warszawie w maju 1957 r. W opracowanych przez nią tezach sformułowanych zostało szereg spostrzeżeń, zaleceń i postulatów, które znalazły swoje odzwierciedlenie w aktach prawnych ministerstw zdrowia i oświaty. W obszarze organizacji pracy szkoły wprowadzone zostało przez komisję pojęcie „minimum higienicznego” zawierającego szczegółowe i precyzyjne wytyczne, dzięki którym szkoła mogła tak zorganizować zajęcia szkolne i częściowo domowe, aby dzieci i młodzież „odpowiednio do wieku miały czas i na naukę, i na wypoczynek w postaci ruchu, zabawy, wolnego czasu dla siebie, odpowiednią ilość powietrza, światła i słońca”. Zob. *Tezy Komisji Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego [w:] Zjazd Oświatowy 2–5 maja 1957 r., Warszawa*, red. S. Kwiatkowski i in., Warszawa 1958, s. 420, 421.

⁴⁴ Okólnik nr 27 z dnia 24 lipca 1959 r. (GM 1-1661/59) w sprawie polepszenia stanu sanitarnego i podniesienia poziomu czystości i porządku w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych, Dz. Urz. MO 1959, nr 9, poz. 112.

zasad higieny występowała najskuteczniejsza praca wychowawcza nauczycieli, do której angażowana była także młodzież. Postulowano nawet jej pomocniczy udział w pracach remontowych, gdyż jak zauważono, nabywała ona wtedy nie tylko zaradności życiowej, ale również przygotowywała się do wykonywania zwykłych codziennych prac przydatnych w codziennym życiu, uczyła się cenić ład, porządek i czystość. Odwołania do kwestii higieniczno-sanitarnych, w tym także w aspekcie wychowawczym, znalazły się też w instrukcji w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61. W jej części ogólnej stwierdzono m.in.: „Zaznajamianie dzieci i młodzieży z zasadami higieny osobistej oraz wdrożenie do ich przestrzegania powinno odbywać się przy wszystkich okazjach od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole czy w przedszkolu”⁴⁵.

W latach 50. XX w. Ministerstwo Oświaty wypowiedziało się również na temat opieki zdrowotnej oraz zagadnień higieny w szkołach w formie okólników i komunikatów zamieszczonych na łamach dzienników urzędowych tego resortu. W maju 1954 r. wydany został okólnik, który dotyczył kąpeli dzieci i młodzieży szkolnej. Podniesiony w nim został problem niskiej frekwencji uczniów w łaźniach komunalnych, co świadczyło według urzędników ministerstwa o małym zainteresowaniu młodzieży sprawami higieny osobistej, a także o niedocenieniu tej sprawy przez kierowników szkół i komitety rodzicielskie. Aby ten stan rzeczy uległ zmianie, ministerstwo rekomendowało organizację kąpeli zbiorowych w szkołach, tam gdzie były ku temu warunki, bądź wykorzystanie kąpielisk komunalnych⁴⁶.

Z kolei na początku roku szkolnego 1957/58 ministerstwo wydało okólnik w sprawie organizowania przerw między lekcjami oraz stosowania zmiany obuwia⁴⁷. Zalecano w nim, aby przerwy, szczególnie dłuższe, uczniowie spędzali na dziedzińcu lub boisku, zwłaszcza w okresie od wczesnej wiosny do później jesieni. Zwrócono także uwagę na konieczność wietrzenia klas podczas przerw. W kwestii zmiany obuwia podkreślono m.in., iż konieczność ta nie może być powodem do niewypuszczania dzieci i młodzieży na powietrze w pogodne dni.

W tym samym numerze dziennika urzędowego pojawił się jeszcze jeden okólnik związany z problematyką dbałości o zdrowie wychowanków poświęcony tym razem sprawie prawidłowej postawy uczniów w czasie pracy szkolnej⁴⁸. Jak uzasadniono w jego treści, wadliwa postawa dzieci i młodzieży widoczna przy pracy szkolnej

⁴⁵ Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 27 kwietnia 1960 r. (nr GM2-870/60) w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61, Dz. Urz. MO 1960, nr 6, poz. 97.

⁴⁶ Okólnik nr 15 z 12 maja 1954 r. (WF-68/5/54) w sprawie kąpeli dzieci i młodzieży, Dz. Urz. MO 1954, nr 8, poz. 63.

⁴⁷ Okólnik nr 25 z dnia 10 września 1957 r. (WF-68/29/57) w sprawie organizowania przerw między lekcjami oraz stosowania zmiany obuwia, Dz. Urz. MO 1957, nr 11, poz. 134.

⁴⁸ Okólnik nr 27 z dnia 14 września 1957 r. (WF-68/23/57) w sprawie prawidłowej postawy uczniów w czasie pracy szkolnej, Dz. Urz. MO 1957, nr 11, poz. 136.

przybierała często charakter nawykowy, co miało negatywne następstwa dla ich zdrowia. Przeciwdziałać temu winni byli przedstawiciele władz oświatowych, kierownicy i nauczyciele, personel higieniczno-szkolny i rodzice. Za pierwszą przyczynę wadliwych postaw uczniów uznano siedzenie w nieodpowiednio dobranych ławkach, nieprzystosowanych do warunków fizycznych oraz wzrostu dziecka. Ministerstwo zaleciło zatem szkołom przejrzenie i poszerzenie ławek, biorąc pod uwagę wysokość konkretnego rodzaju ławek dostosowaną do grupy uczniów o właściwym przedziale wzrostu, a następnie ich ponumerowanie⁴⁹; przeprowadzenie pomiarów wzrostu uczniów i odpowiednie ich rozsadzenie, kierując się przy tym oprócz kryterium wzrostu również takimi czynnikami jak osłabienie wzroku czy słuchu. Nauczyciele mieli za zadanie pilnować, aby dzieci i młodzież zachowywały właściwą postawę przy pracy, m.in. przeciwdziałać nawykowi umieszczania przez uczniów tornistrów lub teczek na siedzeniu i opierania się o nie. Istotnym działaniem miało być także oddziaływanie na rodziców, aby współdziałali ze szkołą w staraniach o wyrobienie u ich dzieci prawidłowej postawy.

W latach 1958–1959 Ministerstwo Oświaty dążyło również do zwiększenia spożycia mleka wśród dzieci i młodzieży, szczególnie wśród uczniów szkół podstawowych. Do tej kwestii odniosło się w komunikacie z czerwca 1958 r. oraz okólniku z lipca 1959 r., podkreślając, iż: „mleko jest jednym z najcenniejszych produktów spożywczych dla dzieci i młodzieży, zawiera bowiem niemal wszystkie składniki ważne dla zdrowia i rozwoju młodych organizmów”⁵⁰. Resort zalecał zatem umożliwienie na terenie szkół spożywania mleka przez uczniów, a do obowiązków nauczycieli i pracowników służby zdrowia należało propagowanie mleka i przetworów mlecznych wśród wychowanków oraz ich rodziców.

W marcu 1961 r. w wyniku kontroli i wizytacji szkół ministerstwo poruszyło sprawę konieczności poprawy w nich stanu sztucznego oświetlenia, wskazując, iż jego niedostosowanie do określonych norm wpływa szkodliwie na zdrowie uczniów⁵¹. W związku z tym w stosownym okólniku przywołane zostały normy natężenia oświetlenia elektrycznego w pomieszczeniach szkolnych, a urzędnicy resortu polecieli wdrożenie ich we wszystkich placówkach szkolnych poprzez dokonanie pomiarów natężenia oświetlenia sztucznego w izbach lekcyjnych, a następnie poprawę jego jakości.

⁴⁹ Wyrabiano siedem rodzajów ławek przeznaczonych dla grupy uczniów o danym przedziale wzrostu, np. ławka nr 1 o wysokości siedzenia 32 cm była przeznaczona dla uczniów o wzroście od 110 do 120 cm.

⁵⁰ *Okólnik nr 24 z dnia 13 lipca 1959 r. (WF-60/12/59) w sprawie zwiększenia spożycia mleka i artykułów mlecznych przez dzieci i młodzież szkolną*, Dz. Urz. MO 1959, nr 9, poz. 113. Por. *Komunikat z dnia 30 czerwca 1958 r. (WF/60/36/58) w sprawie zwiększenia spożycia mleka i artykułów mlecznych przez dzieci i młodzież*, Dz. Urz. MO 1958, nr 10, poz. 144.

⁵¹ *Okólnik nr 9 z dnia 20 marca 1961 r. (WF3-H/4/61) w sprawie poprawy stanu oświetlenia sztucznego w szkołach i zakładach opiekuńczych*, Dz. Urz. MO 1961, nr 7, poz. 71.

Akcje sanitarno-porządkowe

W 1951 r. wdrożona została do realizacji na terenie kraju idea propagandowych wiosennych akcji sanitarno-porządkowych, których celem było dalsze podnoszenie stanu sanitarnego państwa⁵². Została ona ustalona na miesiące kwiecień i maj każdego roku. Była także przeprowadzana na terenie szkół, w tym podstawowych. Ministerstwo Oświaty powiązało w niej sprawy z zakresu opieki zdrowotnej i higienicznej ze stanem sanitarnym szkół, tłumacząc w okólniku z kwietnia 1952 r. celowość akcji koniecznością „zapewnienia najlepszych warunków zdrowotnych oraz uchronienia młodzieży szczególnie w okresie wiosny i lata od chorób zakaźnych”⁵³. Jednocześnie resort negatywnie ocenił rezultaty tej akcji w roku wcześniejszym, dlatego wzywał do ponownego jej przeprowadzenia i potraktowania przez społeczność szkolną z należytą uwagą i odpowiedzialnością. Jako najważniejsze zadania w ramach akcji wskazano m.in. utrzymywanie w dobrym stanie studni, urządzeń do picia wody i mycia rąk, łazienek i kąpielisk, miejsc ustępowych oraz śmietników, wszelkich pomieszczeń w budynkach, zwłaszcza tych, gdzie przygotowywano i podawano posiłki, terenów otwartych – podwórze, boisko; stałą kontrolę czystości osobistej uczniów; stałe zaopatrywanie toalet w papier oraz przysypywanie nieczystości w ustępach miałem torfowym lub suchą ziemią; zaopatrywanie szkoły w urządzenia i przybory do mycia rąk (woda, mydło) oraz do czyszczenia odzieży i obuwia (szczotki, ręczniki lub ściereczki uczniowie mieli przynosić ze sobą); przestrzeganie wietrzenia izb, świetlic; stałe uświadamianie rodziców w zakresie higieny. Wiosenna akcja sanitarno-porządkowa miała być kontrolowana przez wydziały oświaty prezydium wojewódzkich rad narodowych.

W następnym roku ukazał się obszerniejszy okólnik ministerstwa w temacie tego rodzaju akcji⁵⁴. Tym razem jej rezultaty z roku poprzedniego zostały docenione przez resortowych urzędników, niemniej jednak wciąż były niezadowolające. W związku z tym w Ministerstwie Zdrowia opracowany został plan organizacyjny, w wyniku którego Ministerstwo Oświaty zarządziło, aby wydziały oświaty na poszczególnych szczeblach rad narodowych oddelegowały swoich przedstawicieli do wojewódzkich, powiatowych (miejskich) komitetów akcji oraz zobowiązały kierowników szkół do powoływania szkolnych komisji czystości. W ich skład miał wchodzić sam kierownik (dyrektor), przedstawiciel Zakładowej Organizacji Związkowej (ZOZ), komitetu rodzicielskiego, lekarz szkolny, a także opiekunowie

⁵² *Uchwała nr 162 Prezydium Rządu z dnia 11 kwietnia 1953 r. w sprawie wiosennych akcji sanitarno-porządkowych*, Monitor Polski 1953, nr 36, poz. 456.

⁵³ *Okólnik nr 14 z 11 kwietnia 1952 r. (II P-2280/52) w sprawie wiosennej akcji sanitarno-porządkowej w szkołach, przedszkolach i zakładach wychowawczo-opiekuńczych podległych Ministerstwu Oświaty*, Dz. Urz. MO 1952, nr 7, poz. 60.

⁵⁴ *Okólnik nr 4 z 23 lutego 1953 r. (WF 68/B/53) w sprawie wiosennej akcji sanitarno-porządkowej w szkołach i zakładach wychowawczych podległych Ministerstwu Oświaty*, Dz. Urz. MO 1953, nr 3, poz. 24.

i przewodniczący PCK, harcerstwa i ZMP. Najpilniejsze i najważniejsze zadania akcji w 1953 r. pokrywały się z wyznaczonymi rok wcześniej i dotyczyły dbałości o instalacje wodno-kanalizacyjne (umywalnie, toalety), oczyszczania i dezynsekcji dołów kloacznych i śmietników wapnem chlorowanym, zaopatrywania ustępów w papier oraz materiały do przysypywania dołów (torf, piasek, ziemia); oczyszczania studni i okresowego badania wody; umożliwiania uczniom i personelowi mycia rąk podczas pobytu w szkole; zapewnienia higienicznego przygotowywania posiłków poprzez utrzymywanie czystości w kuchniach i spiżarniach; doprowadzenia do stanu właściwej czystości i porządku pomieszczeń i otoczenia szkoły; przestrzegania wietrzenia izb lekcyjnych; przeprowadzania kontroli czystości wśród uczniów; propagowania przepisów higienicznych wśród wychowanków z uwzględnieniem wdrażania ich w szkole i w domu; pedagogizacji rodziców w zakresie higieny.

Wymiar ideologiczny wiosennej akcji sanitarno-porządkowej podkreślono kładąc nacisk na kwestie współzawodnictwa, co miało być jednym ze środków zapewniających skuteczność tego przedsięwzięcia. W okólniku z marca 1956 r. podkreślono ten aspekt, stwierdzając, że „za skuteczną metodę zapewniającą podniesienie stanu higieniczno-sanitarnego szkół (placówek) należy uznać organizowanie współzawodnictwa wewnątrz szkoły w zakresie utrzymania porządku, czystości i wyglądu estetycznego w poszczególnych budynkach, klasach, sypialniach i innych pomieszczeniach oraz na terenach szkolnych (placówek) pod hasłem *nasza szkoła świadczy o nas* oraz podawanie wyników na apelach i w gazetkach ściennych”⁵⁵. Ponadto resort zalecił organizowanie współzawodnictwa zewnętrznego szkół na wzór działań wydziału oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Stalinogrodzie (Katowicach).

W opinii ministerstwa wiosenne akcje sanitarno-porządkowe miały dużą wartość, będąc czynnikiem wyrabiającym wśród uczniów nawyki higieniczno-kulturalne, a także podnoszącym ich zdrowotność. W szerszym, ogólnopolskim wymiarze były one jedną z licznych inicjatyw władz centralnych opartych co prawda na propagandowej retoryce, ale jednocześnie mających przede wszystkim na celu podniesienie poziomu wiedzy sanitarnej społeczeństwa polskiego, a także jego higienizacji. Konieczność podejmowania takich inicjatyw potwierdzały prowadzone wówczas badania i oceny, które jeszcze w latach 60. wykazywały, iż warunki sanitarno-higieniczne, szczególnie polskiej wsi, jak również stan zdrowia jej ludności były niekorzystne, zdecydowanie gorsze niż w ośrodkach miejskich. Występowała tam również większa umieralność, większa zachorowalność, zwłaszcza na choroby zakaźne, obserwowano wciąż niski stan higieny osobistej, braki w zakresie podstawowych urządzeń sanitarnych, niewłaściwe odprowadzanie ścieków oraz niewystarczający poziom wiedzy co do przyczyn powstawania chorób⁵⁶.

⁵⁵ Okólnik nr 4 z 6 marca 1956 r. (GM1-594/56) w sprawie wiosennej akcji sanitarno-porządkowej, Dz. Urz. MO 1956, nr 3, poz. 23.

⁵⁶ M. Florek-Luszczki, *Higienizacja polskiej wsi...*, s. 48.

Podsumowanie

Po II wojnie światowej w odradzającym się pod rządami władzy ludowej państwie polskim zachodziło szereg zmian i przeobrażeń politycznych, społecznych i gospodarczych. Ich nieodłącznym elementem były propagandowe hasła, które okazały się stałym elementem nowej, socjalistycznej rzeczywistości Polaków. Zjawiska te były również obecne w obszarze powojennej polityki zdrowotnej i społecznej, w której władza dążyła do uczynienia kwestii zdrowia obywateli sprawą państwową⁵⁷. Jednak pomimo konieczności podjęcia dynamicznych działań w zakresie zapewnienia dzieciom i młodzieży właściwej opieki zdrowotnej, realia wyniszczonego wojną i okupacją kraju uniemożliwiły podjęcie przez władzę centralną wysiłku adekwatnego do potrzeb na tym polu. Sytuacja ta znajduje również swoje potwierdzenie na łamach dzienników urzędowych Ministerstwa Oświaty. W latach 40. znajdujemy w nich śladową liczbę pozycji odnoszących się do tej problematyki.

W kolejnej dekadzie ukształtował się model prawny i organizacyjny państwowej służby zdrowia, w który wprzężona została także szkolna służba zdrowia⁵⁸. Istotną cezurę wyznaczała w tym kontekście uchwała Prezydium Rządu (nr 789/52) z dnia 10 września 1952 r., na mocy której przeprowadzono jej integrację, przekazując w kompetencje Ministerstwa Zdrowia. Dla szkolnictwa podstawowego istotna była instrukcja z 14 listopada 1952 r. w sprawie opieki higieniczno-lekarskiej nad uczniami szkół podstawowych dająca podwaliny organizacyjne pod całokształt funkcjonowania systemu na tym poziomie edukacyjnym. Natomiast od stycznia 1953 r. rozpoczął się formalny proces przekazywania zadań z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej nad uczącymi się dziećmi i młodzieżą jednostkom służby zdrowia, co zostało sprecyzowane w zarządzeniu ministra oświaty z 27 grudnia 1952 r. Nie oznaczało to jednak, iż resort oświaty nie odnosił się już do tej problematyki w swoich dziennikach urzędowych. W kolejnych latach publikowano wiele ministerialnych zarządzeń, okólników oraz komunikatów, których tematyka koncentrowała się przede wszystkim na unormowaniu kwestii warunków sanitarnych w szkołach, dbałości o higienę i wyrabiania nawyków prozdrowotnych u uczniów, promocji zdrowia, pedagogizacji rodziców z zakresu higieny, jak również mobilizowania nauczycieli oraz wydziałów oświaty prezydiów rad narodowych do efektywniejszej współpracy z organami służby zdrowia w obszarze opieki zdrowotnej wśród dzieci i młodzieży. Znaczna część tych publikacji urzędowych była reakcją ministerstwa na faktyczną trudną sytuację szkół, zwłaszcza jeśli chodzi o ich stan sanitarny, której obraz wyłaniał się m.in. ze sprawozdań powizytacyjnych oraz informacji przekazywanych przez kuratoria oświaty. Do omawianych zagadnień resort oświaty odnosił się również w niektórych instrukcjach w sprawie organizacji kolejnych lat

⁵⁷ Zob. E. Szpak, „Chory człowiek jest wtedy, jak coś go boli”..., s. 7.

⁵⁸ B. Woynarowska, *Wprowadzenie...*, s. 24; B.D. Niziołek, *Edukacja zdrowotna...*, s. 71.

szkolnych. We wspomnianych dokumentach nie brakowało także charakterystycznej wówczas propagandowej retoryki, czego przykładem były m.in. okólniki włączające społeczności szkolne w ogólnopolskie wiosenne akcje sanitarno-porządkowe, którym narzucono formułę socjalistycznego współzawodnictwa.

Analiza prawno-organizacyjna zagadnień z zakresu opieki zdrowotnej uczniów szkół podstawowych pozwoliła zaakcentować ich istotność w całokształcie problematyki tego rodzaju szkolnictwa w omawianym okresie. Jednocześnie należy podkreślić, iż w sferę opieki zdrowotnej, oprócz zasadniczych kwestii związanych z opieką higieniczno-lekarską, wchodzi także te czynniki, które pośrednio miały wpływ na zdrowotność uczniów, takie jak m.in. warunki sanitarne w placówkach, propagowanie zasad higieny, promocja zdrowia, czy też pedagogizacja i zmienianie świadomości zdrowotnej rodziców.

W lipcu 1961 r. Sejm uchwalił ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania będącą dokumentem przełomowym w dziejach oświaty w PRL wprowadzającą m.in. ośmioklasową szkołę podstawową jako podstawę całego systemu kształcenia i wychowania⁵⁹. W tym też roku prof. Marcin Kacprzak doprowadził do powstania specjalizacji z higieny szkolnej dla lekarzy szkolnych, która przemianowana została później na medycynę szkolną⁶⁰.

Bibliografia

Źródła normatywne

Dziennik Ustaw 1961

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U. 1961, nr 32, poz. 160.

Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Oświaty 1946, 1951–1961

Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 27 kwietnia 1960 r. (nr GM2-870/60) w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61, Dz. Urz. MO 1960, nr 6, poz. 97.

Instrukcja nr 112/52 Ministra Zdrowia z 14 listopada 1952 r. (nr M.III.h.1/68/52) w sprawie opieki higieniczno-lekarskiej nad uczniami szkół podstawowych, Dz. Urz. MO 1952, nr 20, poz. 164.

Instrukcja Ministra Zdrowia nr 123/52 z 13 grudnia 1952 r. nr M.III.h./16/52 w sprawie przejęcia zadań z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej (lekarsko-dentystycznej) nad uczącymi się dziećmi

⁵⁹ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U. 1961, nr 32, poz. 160.

⁶⁰ B. Woynarowska, *Wprowadzenie...*, s. 24; H. Wiśniewska-Śliwińska, J.T. Marcinkowski, *Aktualne funkcjonowanie medycyny szkolnej w opiniach lekarzy, dyrektorów placówek oświatowo-wychowawczych oraz własnych*, „Hygeia Public Health” 2010, t. 45, nr 1, s. 26; D. Cianciara, J. Muszyńska, *Marcin Kacprzak (1888–1968) – non omnis moriar*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2012, t. 66, nr 2, s. 376.

- i młodzież. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z 27 grudnia 1952, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 3.*
- Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54 w szkołach i zakładach podległych Ministerstwu Oświaty. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z 23 marca 1953 r. (nr GM 1-1679/53) w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54, Dz. Urz. MO 1953, nr 4, poz. 30.*
- Komunikat z 16 kwietnia 1951 r. (nr II W-1178/51) w sprawie pogłębiania pracy wychowawczej w szkole w zakresie przestrzegania przepisów higieny i czystości osobistej, Dz. Urz. MO 1951, nr 8, poz. 93.*
- Komunikat z 20 czerwca 1951 r. (nr II P-4276/51) w sprawie wyjazdu uczniów szkół podstawowych do prewentoriów i domów zdrowia, Dz. Urz. MO 1951, nr 11, poz. 142.*
- Komunikat z 7 stycznia 1953 r. (nr SO 4-6805/52) w sprawie sposobu kierowania dzieci kalekich do zakładów leczniczo-wychowawczych, Dz. Urz. MO 1952, nr 2, poz. 17.*
- Komunikat z dnia 30 czerwca 1958 r. (WF/60/36/58) w sprawie zwiększenia spożycia mleka i artykułów mlecznych przez dzieci i młodzież, Dz. Urz. MO 1958, nr 10, poz. 144.*
- Okólnik nr 67 z dnia 21 grudnia 1946 r. (nr II W-7976/46) w sprawie organizacji pomocy dentystrycznej w szkolnictwie, Dz. Urz. MO 1946, nr 12, poz. 400.*
- Okólnik z 13 sierpnia 1952 r. (nr II SP-5202/52) w sprawie obserwacji, badania i kwalifikowania dzieci pozbawionych całkowicie lub częściowo słuchu i mowy względnie słuchu lub mowy do właściwych szkół i zakładów specjalnych, Dz. Urz. MO 1952, nr 14, poz. 109.*
- Okólnik nr 1 z 11 stycznia 1955 r. (GM 1-3285/54) w sprawie instrukcji dotyczących stanu sanitarno-higienicznego i opieki higieniczno-lekarskiej w zakładach nauczania i wychowania, Dz. Urz. MO 1955, nr 1, poz. 2.*
- Okólnik nr 16 z dnia 5 lipca 1955 r. (WF-68/35/55) w sprawie zaświadczeń o obowiązkowych szczepieniach dzieci i młodzieży, Dz. Urz. MO 1955, nr 9, poz. 87.*
- Okólnik nr 30 z 5 listopada 1955 r. (GM 1-2398/55) w sprawie współdziałania wydziałów oświaty prezydiów rad narodowych z właściwymi wydziałami zdrowia, Dz. Urz. MO 1955, nr 15, poz. 141.*
- Okólnik nr 22 z 17 sierpnia 1956 r. (GM 1-2245/56) w sprawie polepszenia warunków higieniczno-sanitarnych i higieny osobistej uczniów i wychowanków w zakładach nauczania i wychowania, Dz. Urz. MO 1956, nr 11, poz. 106.*
- Okólnik nr 27 z dnia 24 lipca 1959 r. (GM 1-1661/59) w sprawie polepszenia stanu sanitarnego i podniesienia poziomu czystości i porządku w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych, Dz. Urz. MO 1959, nr 9, poz. 112.*
- Okólnik nr 15 z 12 maja 1954 r. (WF-68/5/54) w sprawie kąpieli dzieci i młodzieży, Dz. Urz. MO 1954, nr 8, poz. 63.*
- Okólnik nr 25 z dnia 10 września 1957 r. (WF-68/29/57) w sprawie organizowania przerw między lekcjami oraz stosowania zmiany obuwia, Dz. Urz. MO 1957, nr 11, poz. 134.*
- Okólnik nr 27 z dnia 14 września 1957 r. (WF-68/23/57) w sprawie prawidłowej postawy uczniów w czasie pracy szkolnej, Dz. Urz. MO 1957, nr 11, poz. 136.*
- Okólnik nr 24 z dnia 13 lipca 1959 r. (WF-60/12/59) w sprawie zwiększenia spożycia mleka i artykułów mlecznych przez dzieci i młodzież szkolną, Dz. Urz. MO 1959, nr 9, poz. 113.*
- Okólnik nr 9 z dnia 20 marca 1961 r. (WF3-H/4/61) w sprawie poprawy stanu oświetlenia sztucznego w szkołach i zakładach opiekuńczych, Dz. Urz. MO 1961, nr 7, poz. 71.*
- Okólnik nr 14 z 11 kwietnia 1952 r. (II P-2280/52) w sprawie wiosennej akcji sanitarno-porządkowej w szkołach, przedszkolach i zakładach wychowawczo-opiekuńczych podległych Ministerstwu Oświaty, Dz. Urz. MO 1952, nr 7, poz. 60.*
- Okólnik nr 4 z 23 lutego 1953 r. (WF 68/B/53) w sprawie wiosennej akcji sanitarno-porządkowej w szkołach i zakładach wychowawczych podległych Ministerstwu Oświaty, Dz. Urz. MO 1953, nr 3, poz. 24.*
- Okólnik nr 4 z 6 marca 1956 r. (GM1-594/56) w sprawie wiosennej akcji sanitarno-porządkowej, Dz. Urz. MO 1956, nr 3, poz. 23.*

- Regulamin komitetów rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z 7 października 1954 r. (nr SO-6519/54) w sprawie regulaminu komitetów rodzicielskich, Dz. Urz. MO 1954, nr 14, poz. 115.*
- Regulamin komitetów rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego, zakładach kształcenia nauczycieli i szkołach zawodowych. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1949 r. (nr II-1175/49) o organizacji i zakresie działania Komitetów Rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego i szkołach zawodowych podległych Ministrowi Oświaty, Dz. Urz. MO 1949, nr 3, poz. 25.*
- Zasady rozgraniczenia obowiązków zakładów (przedszkoli, szkół, burs, internatów itp.) i organów służby zdrowia w zakresie ochrony zdrowia dzieci i młodzieży. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 23 grudnia 1952 r. w sprawie gabinetów lekarskich oraz izolatek w szkołach, przedszkolach, bursach, internatach i innych zakładach wychowawczych, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 2.*
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 23 grudnia 1952 r. (nr WF-68/62/52) w sprawie gabinetów lekarskich oraz izolatek w szkołach, przedszkolach, bursach, internatach i innych zakładach wychowawczych, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 2.*
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 27 grudnia 1952 r. (nr WF-68/62/52) w sprawie przekazania zadań opieki higieniczno-lekarskiej nad uczącymi się dziećmi i młodzieżą organom służby zdrowia, Dz. Urz. MO 1953, nr 1, poz. 3.*
- Zarządzenie ministrów: zdrowia, oświaty oraz kultury i sztuki z dnia 15 lutego 1951 r. w sprawie zapobiegania chorobom zakaźnym i ich zwalczania wśród dzieci i do lat 14, Dz. Urz. MO 1951, nr 5, poz. 52.*

Dienniki Urzędowe Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego 1946, 1948

- Sprawozdanie z działalności Kuratorium OSK w r. szk. 1945/6, Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego 1946, nr 4, część nieurzędowa, s. 52–56.*
- Sprawozdanie ze stanu sanitarnego szkół oraz organizacji opieki higieniczno-lekarskiej nad młodzieżą szkolną OSK w roku szk. 1946/47, Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego 1948, nr 2, część nieurzędowa, s. 33–35.*

Monitor Polski 1953

- Uchwała nr 162 Prezydium Rządu z dnia 11 kwietnia 1953 r. w sprawie wiosennych akcji sanitarno-porządkowych, Monitor Polski 1953, nr 36, poz. 456.*

Inne źródła i opracowania

- Błazej J., *Z kart historii szkolnictwa podstawowego w Ryglicach*, Ryglice 2005, kps.
- Cianciara D., Muszyńska J., Marcin Kacprzak (1888–1968) – *non omnis moriar*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2012, t. 66, nr 2, s. 373–380.
- Florek-Luszczki M., *Higienizacja polskiej wsi jako ruch socjomedyczny*, Lublin 2015.
- Grata P., *Czas przełomu. Polską polityka społeczną w latach 1944–1955*, Rzeszów 2018.
- Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000.
- Kwiatkowski S. i in. (red.), *Zjazd Oświatowy 2–5 maja 1957 r.*, Warszawa, Warszawa 1958.
- Lutrzykowski A., *Podstawy prawne opieki zdrowotnej w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne” 2001, t. 3, s. 255–267.

- Mauersberg S., *Rozwój oświaty w okresie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej (lipiec 1945 – styczeń 1947)* [w:] *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1980, s. 305–332.
- Niziołek B.D., *Edukacja zdrowotna w szkołach powszechnych powiatu tarnowskiego w latach 1918–1975*, Lublin 2013.
- Szczepańska B., *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2014.
- Szpak E., „Chory człowiek jest wtedy, jak coś go boli”. *Spoleczno-kulturowa historia zdrowia i choroby na wsi w Polsce Ludowej*, Warszawa 2018.
- Wiśniewska-Śliwińska H., Marcinkowski J.T., *Aktualne funkcjonowanie medycyny szkolnej w opiniach lekarzy, dyrektorów placówek oświatowo-wychowawczych oraz własnych*, „Hygeia Public Health” 2010, t. 45, nr 1, s. 25–29.
- Witek D., *Szkolnictwo podstawowe Lubelszczyzny w latach 1944–1961*, Radzyń Podlaski 2005.
- Wojnarowska B., *Wprowadzenie* [w:] *Zdrowie i szkoła*, red. B. Wojnarowska, Warszawa 2000, s. 15–35.

Dr Tadeusz Ochenduszeko

nauczyciel w I Liceum Ogólnokształcącym w Rzeszowie

Mgr Marcin Świętoń

nauczyciel w I Liceum Ogólnokształcącym w Rzeszowie

Maturzyści małopolskich szkół średnich z 1920 roku. Przyczynek do dziejów szkolnictwa średniego w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym

Graduates of Małopolska secondary schools in 1920. A contribution to the history of second-ary education in Poland in the interwar period

Streszczenie

Od 1850 r. naukę w gimnazjach i szkołach realnych kończył egzamin dojrzałości. Matura była przepustką w dorosłe życie, ważnym wydarzeniem dla społeczności lokalnej, a listy abiturientów publikowano w sprawozdaniach szkolnych oraz stołecznej i lokalnej prasie. Zwyczaj ten sprawdzał się w czasach pokoju, jednak był niemożliwy do zrealizowania podczas działań wojennych. Najtrudniejszy do odtworzenia jest rok 1920 ze względu na trwającą wojnę polsko-bolszewicką. Artykuł jest przyczynkiem do uporządkowania informacji na temat maturzystów, którzy zdawali egzamin w tym trudnym dla Polski roku.

Słowa kluczowe: gimnazja galicyjskie, matury 1920 roku, dyrektorzy szkół galicyjskich, wojna polsko-bolszewicka.

Abstract

Since 1850, education in middle schools and real schools ended with Matura exams. The Matura exam was a pass into adult life, an important event for the local community and lists of graduates were published in school reports, as well as in the national and local press. This custom was successful in times of peace, but it was impossible to implement during hostilities. The most difficult year to recreate is 1920 due to the ongoing Polish-Bolshevik war. The article is a contribution to the organisation of information on secondary school graduates who passed the exam in this difficult year for Poland.

Key words: Galician middle schools, Matura exams in 1920, headteachers of Galician schools, Polish-Bolshevik war.

Na obszarze Galicji matura w szkołach średnich, tj. w gimnazjach i szkołach realnych, została wprowadzona w 1850 r. na mocy *Projektu Zarysu Organizacyjnego Gimnazjów i Szkół Realnych* zatwierdzonego rozporządzeniem cesarza Franciszka Józefa I z 16 września 1849 r.¹ Dekret monarchy w gimnazjach wyższych, tj. ośmioklasowych, wprowadzony został w życie w pierwszym roku szkolnym po jego ogłoszeniu, a w szkołach realnych wyższych dopiero po zwiększeniu liczby klas z sześciu do siedmiu w roku 1872/73. Nie bez powodu maturę nazywano egzaminem dojrzałości, gdyż jej pomyślne zdanie uznawane było za próg wprowadzający młodego człowieka w dorosłość i odpowiedzialność. Była ona ważnym wydarzeniem nie tylko w życiu abiturienta, ale także dla miasta i regionu. Listy maturzystów publikowane były w corocznie wydawanych sprawozdaniach szkolnych oraz w lokalnej prasie. Wydawanie sprawozdań i udostępnianie ich tzw. szerokiej publiczności w ostatnim dniu roku szkolnego było obowiązkiem dyrektorów, z którego od 1876 r. wszyscy się wywiązywali. Miasta, które nie posiadały w ogóle lub przez pewien czas własnej gazety, starały się, aby spis osób, które zdały egzamin dojrzałości, zamieszczony został w prasie lwowskiej, krakowskiej lub sąsiedniego miasta. Zatem ustalenie listy maturzystów w poszczególnych szkołach średnich do 1914 r. nie stanowi problemu.

Trudności napotykał historycy, którzy badają okres I wojny światowej i walk o granice rodzącego się państwa polskiego. Wtedy to część placówek oświatowych nie funkcjonowała, praca niektórych przerywana była na kilka, a nawet kilkanaście miesięcy. Były i takie, których dyrektorzy, z powodu braku papieru lub innych trudności, nie zdołali opublikować sprawozdań szkolnych.

Odpowiedzialna za oświatę na obszarze byłej Galicji Rada Szkolna Krajowa, uwzględniając sytuację kryzysową, wydała 20 lutego 1920 r. okólnik zalecający, aby sprawozdania szkolne ograniczyć do części urzędowej, tzn. nie publikować w nich artykułu naukowego, a nawet czasowo zaniechać wydawania ich drukiem, a rękopisy zachować w archiwach szkolnych². Rekomendacje wynikające z tego okólnika traktowane były jako tymczasowe i w miarę stabilizowania się sytuacji w odrodzonym państwie polskim szkoły średnie wracały do wydawania corocznych periodyków.

Najtrudniejszy do odtworzenia jest rok szkolny 1919/20. Niektórzy z dyrektorów, kierując się zaleceniami RSK, zrezygnowali z wydania sprawozdań drukiem, inni nie zdążyli tego zrobić z powodu ofensywy armii sowieckiej w kierunku Warszawy i Lwowa. Jeszcze inni wydali publikację w dniu zakończenia roku szkolnego, ale z powodu wojny Polski z Rosją Radziecką nie zdążyli jej rozesłać do bibliotek, stowarzyszeń kulturalnych i innych szkół średnich galicyjskich. Tylko niektórzy

¹ *Projekt Zarysu Organizacyjnego Gimnazjów i Szkół Realnych* [w:] *Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w szkołach średnich (zestawił H. Kopia)*, Lwów 1900, s. 72–83.

² T. Ochendusko, *Tradycje wydawania sprawozdań szkolnych* [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji I Liceum Ogólnokształcącego im. S. Konarskiego w Rzeszowie za rok szkolny 2010/11*, Rzeszów 2011, s. 8.

zarządcy szkół średnich wydali i rozesłali do bibliotek sprawozdania szkolne, zabezpieczając w ten sposób dostęp do nich dla późniejszych pokoleń³. Zatem, chcąc odtworzyć listę maturzystów z tego wyjątkowego w naszej historii roku, należy szukać informacji w prasie. Piszący postanowili podjąć się tego zadania.

Pierwsza trudność polegała na tym, że historycy na podstawie dostępnych źródeł nie są w stanie określić dokładnie liczby szkół średnich, które funkcjonowały w roku szkolnym 1919/20. Wiadomo, że w roku 1913/14 na obszarze Galicji zajęcia z młodzieżą prowadziło 117 szkół średnich. Wśród nich były 103 gimnazja (56 państwowych i 47 prywatnych posiadających prawo publiczności) oraz 14 szkół realnych⁴. W roku 1923/24 liczba szkół średnich wzrosła do 159⁵. Były to gimnazja i licea, gdyż szkoły realne zostały przekształcone w gimnazja⁶. W okresie I wojny światowej i bezpośrednio po niej liczba czynnych szkół średnich była znacznie niższa i wahała się od kilkunastu w roku szkolnym 1914/15 do około siedemdziesięciu w roku 1918/19.

Druga trudność wynikała z tego, że nie wszystkie placówki opublikowały listy swoich absolwentów w sprawozdaniach szkolnych lub w prasie. Dostępnych sprawozdań z roku 1919/20 jest zaledwie 16. W prasie opublikowano natomiast spisy maturzystów z 40 szkół średnich. W kilku przypadkach maturzystów uwieczniono zarówno w sprawozdaniach, jak i w prasie. Nie wszystkie dane liczbowe są porównywalne. Przykładowo niektóre ze spisów opublikowanych w gazetach obejmują maturzystów, którzy zdawali egzamin w terminie jesiennym, letnim, zimowym i nadzwyczajnym, a inne tylko osoby poddane egzaminowi w podstawowym terminie, za który uważany był termin letni. Mimo zasygnalizowanych braków, warto pokusić się o próbę zebrania i uporządkowania zdobytych informacji, aby wzbogacić naszą wiedzę o tym szczególnym roku szkolnym zakłóconym przez agresję Rosji Radzieckiej na Polskę.

W tabeli 1 prezentujemy placówki, w których odbywały się matury w 1920 r., ich organizatorów, którymi byli dyrektorzy, a w przypadku ich braku kierownicy, oraz przewodniczących komisji podczas egzaminów ustnych.

³ W zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego i Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego znajduje się 16 sprawozdań szkolnych z roku 1919/20. Są to sprawozdania: Gim. w Bąkowicach, Gim. w Brodach, Gim. w Dębicy, Gim. w Kamionce Strumiłowej, I Gim. w Kołomyi, Gim. św. Jacka w Krakowie, V Gim. w Krakowie, Gim. w Sanoku, Gim. w Sokalu, Gim. w Złoczowie, Gim. w Zółkwi, Prywatnego Gim. Żeńskiego w Jaśle, Prywatnego Gim. Żeńskiego w Rzeszowie, Szkoły Realnej w Jarosławiu, I Szkoły Realnej w Krakowie, Szkoły Realnej w Wieliczce. Ponadto wykaz maturzystów w Gim. w Drohobyczu z 1920 r. zamieszczony został w sprawozdaniu za rok 1928/29.

⁴ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1914*, Lwów 1914, s. 613–663.

⁵ Z. Zagórowski, *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz innych zakładów naukowych i władz szkolnych*, Lwów 1924, s. 285–337.

⁶ Proces ten rozpoczął się w roku 1921/22.

Tabela 1. Dyrektorzy i przewodniczący komisji egzaminacyjnych w szkołach, w których odbywały się matury w 1920 r.*

Lp.	Nazwa szkoły średniej	Dyrektor (lub kierownik) szkoły, organizator egzaminu dojrzałości	Przewodniczący komisji przy ustnym egzaminie dojrzałości w terminie letnim
1	2	3	4
1	Bąkowice k. Chyrowa – Gimnazjum	Józef Sawicki	Stanisław Pająk, krajowy inspektor szkół średnich
2	Brody – Gimnazjum	Franciszek Niewolak	Walerian Heck, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Trembowli
3	Brzezany – Gimnazjum, oddziały polskie Oddziały utrakwistyczne	Roman Koestlich	dr W. Lewicki, delegat RSK Roman Koestlich, dyrektor Gimnazjum w Brzeżanach
4	Czortków – Gimnazjum	Stanisław Matuszewski	Kazimierz Eliasz, krajowy inspektor szkół średnich
5	Dębica – Gimnazjum	Piotr Passowicz	b.d.
6	Drohobycz – Gimnazjum	Jan Matlachowski	b.d.
7	Gródek Jagielloński – Gimnazjum	Jan Kreiner	Jan Kreiner, dyrektor Gimnazjum w Gródku Jagiellońskim
8	Gorlice – Gimnazjum	Dymitr Czechowski	Dymitr Czechowski, dyrektor Gimnazjum w Gorlicach
9	Jarosław – Szkoła Realna	Jan Ralski	Jan Ralski, dyrektor Szkoły Realnej w Jarosławiu
10	Jasło – Gimnazjum	Kazimierz Midowicz	Walerian Heck, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Trembowli
11	Jasło – Prywatne Gimnazjum Realne Żeńskie	Kazimierz Midowicz (k)	Stanisław Leonard, delegat RSK
12	Jaworów – Gimnazjum Miejskie	Ludwik Tuleja	Walerian Heck, dyrektor Gimnazjum w Trembowli
13	Kamionka Strumiłłowa – Gimnazjum	Tadeusz Kaniowski	Stanisław Leonard, krajowy inspektor szkół średnich
14	Kołomyja – Gimnazjum polskie	Stanisław Boroń	Celestyn Lachowski, delegat RSK, dyrektor II Gimnazjum w Stanisławowie
15	Kraków – Gimnazjum św. Jacka	Stanisław Bednarski	Mikołaj Mazanowski, delegat RSK, dyrektor VII Gimnazjum w Krakowie
16	Kraków – III Gimnazjum	Wiktor Schmidt	J. Łoś, delegat RSK, profesor UJ
17	Kraków – IV Gimnazjum	Roman Zawiliński	Józef Winkowski, delegat RSK, dyrektor V Gimnazjum w Krakowie
18	Kraków – V Gimnazjum	Józef Winkowski	b.d.
19	Kraków (Podgórze) – VI Gimnazjum	Ignacy Kranz	Stanisław Rzepiński, krajowy inspektor szkół średnich
20	Kraków – VII Gimnazjum	Mikołaj Mazanowski	Stanisław Rzepiński, krajowy inspektor szkół średnich

1	2	3	4
21	Krosno – Szkoła Realna	Kasper Brzostowicz	Kasper Brzostowicz, dyrektor Szkoły Realnej w Krośnie
22	Lwów – II Gimnazjum	Ferdynand Bostel	b.d.
23	Lwów – III Gimnazjum	Konstanty Wojciechowski	Tadeusz Lewicki, krajowy inspektor szkół średnich
24	Lwów – IV Gimnazjum	Wincenty Śmiałek	Wincenty Śmiałek, dyrektor IV Gimnazjum we Lwowie
25	Lwów – VII Gimnazjum	Edward Schirmer	Tadeusz Lewicki, krajowy inspektor szkół średnich
26	Lwów – Filia VIII Gimnazjum (późniejsze X Gimnazjum)	Benon Janowski	Ludwik Jaxa-Bykowski, delegat RSK, doktor Uniwersytetu Lwowskiego
27	Lwów – Gimnazjum Mickiewicza	Karol Petelenz	Tadeusz Lewicki, krajowy inspektor szkół średnich
28	Lwów – Zakłady Nazaretanek	Jan Szczepański (lub Teodor Rudkowski)	Wincenty Śmiałek, delegat RSK, dyrektor IV Gimnazjum we Lwowie
29	Lwów – Liceum ss. Urszulanek	Salezja Bajerowicz	Wojciech Grzegorzewicz, delegat RSK, dyrektor Filii IV Gimnazjum we Lwowie
30	Liceum Realne ss. Urszulanek	Salezja Bajerowicz	Józef Nogaj, delegat RSK, dyrektor V Gimnazjum we Lwowie
31	Lwów – Gimnazjum Żeńskie Józefy Goldblatt-Kammerling	Józefa Goldblatt-Kammerling	Zygmunt Kustmann, delegat RSK
32	Lwów – I Szkoła Realna	Julian Mazurek	Ludwik Jaxa-Bykowski, delegat RSK, doktor Uniwersytetu Lwowskiego
33	Łańcut – Gimnazjum	Antoni Zubczewski	Wincenty Tyran, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Mielcu
34	Mielec – Gimnazjum	Wincenty Tyran	Antoni Zubczewski, dyrektor Gimnazjum w Łańcucie
35	Rzeszów – I Gimnazjum	Feliks Jasiewicz	Jan Kreiner, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Gródku Jagiellońskim
36	Rzeszów – II Gimnazjum	Jan Lebiezki	Jan Lebiezki, dyrektor II Gimnazjum w Rzeszowie
37	Rzeszów – Prywatne Gimnazjum Realne Żeńskie	Ignacy Babski	Jan Kreiner, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Gródku Jagiellońskim
38	Sanok – Gimnazjum	Stanisław Basiński	Stanisław Basiński, dyrektor Gimnazjum w Sanoku
39	Sokal – Gimnazjum	Henryk Kopia (Kopja)	Walerian Heck, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Trembowli
40	Stanisławów – I Gimnazjum	Michał Jezienicki	Michał Jezienicki, dyrektor I Gimnazjum w Stanisławowie

1	2	3	4
41	Stanisławów – II Gimnazjum	Celestyn Lachowski	Stanisław Boroń, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Kołomyi
42	Stanisławów – Szkoła Realna	Julian Latkowski	Michał Rembacz, krajowy inspektor szkół średnich
43	Stryj – Gimnazjum	Aleksander Frączkiewicz	Aleksander Frączkiewicz, dyrektor Gimnazjum w Stryju
44	Tarnobrzeg – Szkoła Realna	Michał Radomski	Michał Radomski, dyrektor Szkoły Realnej w Tarnobrzegu
45	Tarnopol – I Gimnazjum	Franciszek Vogl	Franciszek Vogl, dyrektor I Gimnazjum w Tarnopolu
46	Tarnów – I Gimnazjum	Jan Jaglarz	Ignacy Rychlik, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Jarosławiu
47	Tarnów – II Gimnazjum	Józef Piekarski	Ignacy Rychlik, delegat RSK, dyrektor Gimnazjum w Jarosławiu
48	Tłumacz – Gimnazjum	Henryk Krzyżanowski (k)	Henryk Krzyżanowski, kierownik Gimnazjum w Tłumaczu
49	Wieliczka – Szkoła Realna	Aleksander Jaworski	b.d.
50	Złoczów – Gimnazjum	Władysław Kryczyński (k)	Władysław Kryczyński, kierownik Gimnazjum w Złoczowie
51	Żółkiew – Gimnazjum	Stanisław Czerski	b.d.

* Tabelę opracowano na podstawie sprawozdań gimnazjów i szkół realnych z lat 1918/19–1920/21 oraz pracy Z. Zagórowskiego: *Spis nauczycieli szkół wyższych...*

RSK – Rada Szkolna Krajowa; (k) – kierownik; b.d. – brak danych

Posiadamy dane z 51 szkół średnich, w tym z 37 gimnazjów państwowych męskich, 1 filii gimnazjum męskiego, 2 prywatnych gimnazjów męskich⁷, 5 szkół realnych⁸ i 6 gimnazjów żeńskich⁹. Spośród tych placówek 11 mieściło się we Lwowie, 6 w Krakowie, 3 w Stanisławowie i Rzeszowie, 2 w Jaśle i Tarnowie i po 1 w pozostałych miastach.

Jak już wspomniano, organizacją matur zajmowali się dyrektorzy lub kierownicy zakładów. Matury odbywały się w terminach jesiennym, zimowym i letnim oraz w terminach nadzwyczajnych przeznaczonych dla uczniów udających się na wojnę. Tych ostatnich terminów mogło być kilka, aby każdy ochotnik, gdy tylko zgłosił chęć udania się na front, miał możliwość zdobycia świadectwa dojrzałości. Po każdym z terminów dyrektorzy wysyłali sprawozdania do Rady Szkolnej Krajowej, a ta z kolei składała raporty do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Funkcja przewodniczących komisji egzaminacyjnych była bardzo istotna, gdyż matura była egzaminem państwowym, zewnętrznym, a zadaniem przewodniczących było czuwanie nad zapewnieniem odpowiedniego poziomu i względnej

⁷ Z Gimnazjum jezuickiego w Bąkowicach i Gimnazjum Adama Mickiewicza we Lwowie.

⁸ Wszystkie szkoły realne były państwowe, prywatnych nie było ani w okresie galicyjskim, ani później.

⁹ Wszystkie gimnazja żeńskie były wtedy prywatne.

porównywalności wymagań w poszczególnych szkołach. W omawianym okresie przewodniczącymi komisji podczas części pisemnej oraz podczas części ustnej w terminach jesiennym, zimowym i nadzwyczajnym byli dyrektorzy lub kierownicy szkół średnich, natomiast podczas części ustnej w terminie letnim komisjom maturalnym przewodniczyli krajowi inspektorzy szkół średnich, ewentualnie delegaci RSK. Delegatami byli dyrektorzy innych gimnazjów albo pracownicy uniwersytetów Lwowskiego lub Jagiellońskiego. W specyficznych okresach I wojny światowej i walk o granice zdarzało się, że przewodniczenie komisji w części ustnej powierzano dyrektorom lub kierownikom tych zakładów, w których odbywała się matura. W maju i czerwcu 1920 r. na 51 zakładów, które były przedmiotem badań, w 9 maturach letnich w części ustnej przewodniczyli krajowi inspektorzy szkół średnich, w 20 delegacji RSK, w 13 dyrektorzy, w 2 kierownicy, w 1 w części egzaminu przewodniczącym był delegat RSK a w części dyrektor; z 6 nie mamy informacji.

W ostatnim roku przed wybuchem I wojny światowej (1913/14) w 52 gimnazjach, które miały prawo organizować matury, egzamin ten zdało około 2550 uczniów, natomiast w 11 szkołach realnych, przygotowanych organizacyjnie do przeprowadzania egzaminów dojrzałości, zdało 375 uczniów¹⁰. Podczas I wojny światowej, w latach 1914/15 – 1917/18, w gimnazjach maturę zdało ponad 4100 uczniów, a w szkołach realnych ponad 740¹¹. Warto sprawdzić, jak na tym tle wygląda trudny rok szkolny 1919/20. Ilustruje to tabela 2.

Tabela 2. Liczba absolwentów w szkołach średnich, którzy zdali egzamin dojrzałości w roku szkolnym 1919/20*

Lp.	Nazwa szkoły średniej	Liczba absolwentów w 1920 r.
1	2	3
1	Bąkowiec k. Chyrowa – Gimnazjum	13
2	Brody – Gimnazjum	12
3	Brzeżany – Gimnazjum, oddziały polskie	31
	Oddziały utrakwistyczne	5
4	Czortków – Gimnazjum	12
5	Dębica – Gimnazjum	17
6	Drohobycz – Gimnazjum	46
7	Gródek Jagielloński – Gimnazjum	5
8	Gorlice – Gimnazjum	12
9	Jarosław Szkoła Realna	10
10	Jasło – Gimnazjum	30
11	Jasło – Prywatne Gimnazjum Realne Żeńskie	18
12	Jaworów – Gimnazjum miejskie	14
13	Kamionka Strumiłłowa – Gimnazjum	13

¹⁰ T. Ochenduszek, *Wojenne egzaminy dojrzałości w galicyjskich szkołach średnich w latach 1914/15 – 1917/18*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2020, t. XXXII, s. 66, 68.

¹¹ Tamże, s. 64, 65, 70.

1	2	3
14	Kołomyja – Gimnazjum polskie	25
15	Kraków – Gimnazjum św. Jacka	40
16	Kraków – III Gimnazjum	40
17	Kraków – IV Gimnazjum	33
18	Kraków – V Gimnazjum	39
19	Kraków (Podgórze) – VI Gimnazjum	13
20	Kraków – VII Gimnazjum	18
21	Krosno – Szkoła Realna	10
22	Lwów – II Gimnazjum	11
23	Lwów – III Gimnazjum	21
24	Lwów – IV Gimnazjum	15
25	Lwów – VII Gimnazjum	30
26	Lwów – Filia VIII Gimnazjum	25
27	Lwów – Gimnazjum Mickiewicza	13
28	Lwów – Zakłady Nazaretanek	Gimnazjum 11 Liceum 11
29	Lwów – Liceum ss. Urszulanek	13
30	Liceum Realne ss. Urszulanek	31
31	Lwów – Gimnazjum Żeńskie Józefy Goldblatt- -Kammerling	45
32	Lwów – I Szkoła Realna	39
33	Łańcut – Gimnazjum	31
34	Mielec – Gimnazjum	14
35	Rzeszów – I Gimnazjum	18
36	Rzeszów – II Gimnazjum	17
37	Rzeszów – Prywatne Gimnazjum Realne Żeńskie	12
38	Sanok – Gimnazjum	19
39	Sokal – Gimnazjum	17
40	Stanisławów – I Gimnazjum	37
41	Stanisławów – II Gimnazjum	32
42	Stanisławów – Szkoła Realna	15
43	Stryj – Gimnazjum	25
44	Tarnobrzeg – Szkoła Realna	11
45	Tarnopol – I Gimnazjum	29
46	Tarnów – I Gimnazjum	35
47	Tarnów – II Gimnazjum	21
48	Tłumacz – Gimnazjum	9
49	Wieliczka – Szkoła Realna	17
50	Złoczów – Gimnazjum	11
51	Żółkiew – Gimnazjum	14
	Razem	1105

* Tabelę 2 opracowano na podstawie sprawozdań gimnazjów i szkół realnych z roku 1919/20, z lat późniejszych, jeżeli zawierały informacje o maturzystach z roku 1919/20 oraz rubryki: *Kronika* w „Gazecie Lwowskiej” z 1920 r. i krakowskiego „Czasu” z 1920 r.

Zakładając, że informacje w tabeli nie są kompletne, można przyjąć, że w najtrudniejszym dla państwa polskiego 1920 r. maturę w szkołach średnich zdało o 60% absolwentów mniej niż w roku 1913/14, ale było to mniej więcej tyle samo uczniów, co w kolejnych latach I wojny światowej. Najwięcej abiturientów zdało egzamin dojrzałości w Gimnazjum w Drohobyczu – 46, Gimnazjum Żeńskim Józefy Goldblatt-Kammerling we Lwowie – 45, III Gimnazjum w Krakowie i Gimnazjum św. Jacka w Krakowie – po 40, V Gimnazjum w Krakowie i I Szkole Realnej we Lwowie – po 39. Najmniej natomiast w Gimnazjum w Gródku Jagiellońskim – 5, Gimnazjum w Tłumaczu – 9 i w Szkole Realnej w Krośnie – 10.

Absolwenci z 1920 r. weszli w dorosłe życie. Służyli Drugiej Rzeczypospolitej przez 19 pokojowych lat, a później przez ponad 5 lat okupacji. Po II wojnie światowej większość włączyła się w nurt życia krajowego, część znalazła się na emigracji. Warto wspomnieć o niektórych z nich.

Na początku czerwca 1920 r. maturę w I Gimnazjum w Rzeszowie złożyli m.in. Edward Smolarz, Tadeusz Dzierżyński, Józef Gancarz, Andrzej Dańczak i Julian Przyboś. Edward Smolarz (1900–1920) uczestniczył w wojnie polsko-ukraińskiej o Galicję Wschodnią i w wojnie polsko-radzieckiej, poległ 6 września 1920 r. pod Krasnem k. Lwowa. Tadeusz Dzierżyński (1902–1920) zginął w bitwie warszawskiej podczas wojny polsko-radzieckiej. Józef Gancarz (1900–1943) uczestniczył w walkach o granice Polski w latach 1918–1920, za zorganizowanie pierwszej zbiorowej ucieczki z obozu w Auschwitz został powieszony 19 lipca 1943 r. Andrzej Dańczak (1901–1983) także uczestniczył w walkach o granice Polski w latach 1918–1920, a podczas II wojny światowej był organizatorem i nauczycielem tajnego nauczania w Sokołowie Małopolskim, natomiast Julian Przyboś (1901–1970) to działacz Polskiej Organizacji Wojskowej, uczestnik walk o Lwów i wojny polsko-radzieckiej oraz poeta, eseista, przedstawiciel Awangardy Krakowskiej¹².

W tym samym czasie egzamin dojrzałości w Gimnazjum w Sanoku złożyli Piotr Federkiewicz (1900–1977) i Mieczysław Kwaśniewicz (1901 – po 1990). Pierwszy z nich był księdzem, doktorem teologii, prefektem w Seminarium Duchownym w Przemyślu, wykładowcą w Instytucie Teologicznym w Przemyślu, dyrektorem Wyższego Instytutu Kultury Religijnej w Przemyślu¹³, a drugi zastępcą kierownika kopalni Biały Szarlej w Brzezinach Śląskich, dyrektorem przedsiębiorstwa materiałów podsadkowych w Katowicach, twórcą wynalazku pod nazwą *taśmowe urządzenie załadownicze* opatentowanego we wrześniu 1967 r¹⁴.

¹² T. Ochenduszek, *Leksykon nauczycieli i wychowanków I Gimnazjum i Liceum w Rzeszowie urodzonych pomiędzy XVII wiekiem a 1945 rokiem*, Rzeszów 2020, s. 30, 38, 44, 129, 145.

¹³ T. Śliwa, *Federkiewicz Piotr* [w:] *Tekstowa kartoteka osobowa przemyslan*, red. A. Siciak, na stronie Przemyskiej Biblioteki Publicznej.

¹⁴ M. Kwaśniewicz, https://pl.wikipedia.org/wiki/Mieczys%C5%82aw_Kwa%C5%9Bniewicz [dostęp: 29.12.2021].

Absolwentami III Gimnazjum we Lwowie w 1920 r. byli: Roman Kuntze (1902–1944) – docent zoologii, zoolograf, wykładowca na Uniwersytecie Lwowskim i w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie¹⁵; Andrzej Onyszkiewicz (1902–1980) – uczestnik kampanii wrześniowej jako oficer rezerwy, dziennikarz, działacz katolicki na emigracji¹⁶; Paweł Rybicki (1902–1988) – socjolog, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego¹⁷ oraz Franciszek Ksawery Piwocki (1901–1974) – historyk sztuki, etnolog, dyrektor Muzeum Przemysłu Artystycznego we Lwowie, profesor Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie¹⁸.

Maturę w III Gimnazjum w Krakowie w 1920 r. zdał Konstanty Grzybowski (1901–1970) – historyk prawa, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek korespondencyjny PAN¹⁹, natomiast absolwentem Gimnazjum Polskiego w Kołomyi w tym samym roku został syn burmistrza Horodenki – Jan Romuald Nałęcz-Ćwikliński (1901–1976) – kapitan żeglugi wielkiej, kapitan statków towarowych i pasażerskich, działacz emigracyjny²⁰. Absolwentów z 1920 r., którzy wnieśli znaczący wkład do gospodarki, kultury i szeroko pojętego życia społecznego, jest oczywiście znacznie więcej, a opis ich działalności byłby ciekawym materiałem do niejednej publikacji.

Aneks: Maturzyści galicyjskich szkół średnich z 1920 r.

Bąkowie Gimnazjum: termin jesienny: Bielawski Zygmunt, Surówka Zbigniew, Zerygiewicz Józef, Wallisch Henryk, Grzybowski Jan; termin letni: Choróbski Jerzy, Gądek Władysław, Książkiewicz Antoni, Marcoin Juliusz (z odzn.), Siedlecki Władysław, Skalski Władysław, Szayer Jan, Życzkowski Emil (ekst.).

Brody Gimnazjum: Berman Todres (ekst.), Biliński Tadeusz, Biliński Józef (ekst.), Braunstein Samuel, Brzezowski Wilhelm (ekst.), Charasch Mayer (ekst.), Delecki Adolf, Harassek Roman, Kupferówna Maria (pryw.), Malski Kazimierz (egz. przyspieszony), Sauber Jakub, Szymański Stanisław.

Brzeżany Gimnazjum: w oddziale utrakwistycznym: prywatyści: Bleiberzanka Zisia, Feigenbaum Benjamin (z odzn.), Nemlichwna Anna, Willmerówna Chaja, Kuryleio Onufry (ekst.); w oddziale polskim: Bartl Marian (z odzn.), Baumgarten Wilhelm (z odzn.), Bieder Stanisław, Hackel (lub Heckel) Juliusz (z odzn.), Horniak Eugeniusz (z odzn.), Köhler Mieczysław, Krechowiecki

¹⁵ J.A. Czyżewski, *Kuntze Roman Marian* [w:] *Słownik biologów polskich*, red. S. Felisiak, Warszawa 1987, s. 316, 317; G. Brzęk, *Straty wśród zoologów polskich w następstwie II wojny światowej*, „Analecta: studia i materiały z dziejów nauki” 1997, t. 6, nr 2(12), s. 183.

¹⁶ „Koło Lwowian. Biuletyn”, R. XX, Londyn 1980, s. 130.

¹⁷ J. Ramotowski, *Rybicki Paweł* [w:] *Słownik historyków polskich*, red. M. Prosińska-Jackl, Warszawa 1994, s. 456.

¹⁸ L. Kalinowski, *Franciszek Ksawery Piwocki* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXVI, Wrocław 1981, s. 615–617.

¹⁹ A. Śródka, P. Szczawiński, *Biogramy uczonych polskich. Materiały o życiu i działalności członków AU w Krakowie, TNW, PAU, PAN*, cz. 1: *Nauki społeczne*, z. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 435–438.

²⁰ „Koło Lwowian. Biuletyn”, R. XV, Londyn 1976, s. 98, 99.

Tadeusz, Nagler Otton (z odzn.), Nusabaum Salo, Pohorille Marceli, Polisiuk Jakub, Rieger Adolf, Wiemlős Dawid, Weimlős Henryk.

Prywatyci: Bleiberżanka Frydoryka, Ehrlichtówna Fryderyka, Miliński Józef.

Eksterniści: Bean Jakub, Gerstem Izidor, Glaser Leib, Glaser Mojżesz, Hefter Dawid, Kalmus Zisie, Kohl Mendel (z odzn.), Kurzrok Jonasz, Kurzrok Mojżesz, Marbach Józef, Roth Joal, Schumer Natat, Vogel Jakub, Weoss r. Geller Izrael.

Czortków Gimnazjum: Bednarowski Aleksander, Belchowir Majera, Brauer Saul, Bak Izaak (z odzn.), Gulewicz Włodzimierz Tadeusz, Haber Dawid, Hensłówna Antonina Wanda, Hirschhorzówna Pepa, Jankowski Zbigniew, Dominik Jan (z odzn.), Schmittlich Mendel i Weiger Władysław Jakub Józef (z odzn.).

Dębica Gimnazjum: w terminie jesiennym: Popławski Tadeusz Zygmunt, Ściora Stanisław, Bis Jakub, Piotrowski Józef, Schiff Efraim, Mosslerówna Maria Antonina, Niemientowski Stefan; w terminie lutowym: Fessel Abraham Chiel, w terminach nadzwyczajnych: Armata Władysław Stefan, Krupicki Władysław; w terminie letnim: Bross Henryk, Hammer Leopold Jan Ferdynand, Hanusiak Zygmunt Jan, Hoszard Tadeusz, Majewski Tadeusz Roman, Millet Leon (z odzn.), Ostern Jakub (z odzn.).

Drohobycz Gimnazjum: Dalecki Józef Stanisław (egz. przysp.), Deutschmeister Ischel, Diamantenstein Markus, Domberger Samuel, Jäger Zygmunt, Klein Piotr (pryw.), Kolarz Zygmunt Andrzej (egz. przysp.), Kornblüh Aba (ekst.), Liebermann Szymon, Mager Baftale Herzel, Teicher Samuel Leiba, Zuckerberg Abraham Joachim, Güntner Maks Edward (egz. przysp.), Dichter Michael, Balicki Jan, Boży Bogusław Julian, Birnbaum Jakub Mojżesz, Blam Jonasz, Bloch r. Orancz Moses Ber, Eisner Aleksander, Fastmann r. Reismann Norbert Leon, Fischer Marian (z odzn.), Friedländer Leon (z odzn.), Garfunkel Filip, Hallermann f. Borgmann Juda, Heimberg Izidor, Hilzenrad r. Nagler Benjamin Izak, Kelhoffer Artur Ludwik, Litwin Mikołaj, Löwenberg Leon, Łoik Tomasz Łukasz (z odzn.), Mark Bronisław, Rinzler Herman, Schächter Henryk, Schlosse f. Karpf Leon, Schutzmann Oskar, Sroczyński Władysław Bronisław, Sternbach Dawid, Stranzer f. Müller Feiweil, Tanenbaum Markus Armin, Weiss Stanisław Marian, Witkower Juliusz, Zaczekiewicz Józef, Zoller vel Zöllner Hersch (pryw.), Dienstag Ignacy (pryw.), Dörfler Izidor Emil (pryw.), Riegelhaupt Emil.

Gorlice Gimnazjum: Blech Mojżesz, Durkot Miron, Goleń Józef, Jarek Władysław, Landau Leopold, Laskoś Karol, Mahler Osjasz, Marszałek Józef (z odzn.), Mayer Józef (z odzn.), Motyka Stanisław, Janiszewska Janina, Piotrowska Zofia.

Gródek Jagielloński Gimnazjum: Allweil Juda, Czermak Bogdan, Heschels Marceli (z odzn.), Katz Dawid, Pawlikowski Feliks.

Jarosław Szkoła Realna: Donenhirsch Józef, Frankiewicz Stefan, Garda Ludwik, Gonet Tadeusz (z odzn.), Grabowski Jerzy, Lechawicz Ludwik, Miłecki Stanisław, Morawicki Jerzy, Sandig Alios, Samborski Józef (ekst.).

Jasło Gimnazjum: Blumenthal Artur, Dzik Tadeusz, Filarski Czesław, Górka Władysław (z odzn.), Karpf Leon, Kielbasa Franciszek, Kołek Franciszek, Kopczak Józef, Kramer Henryk, Krementowski Włodzimierz, Krupa Zygmunt, Krzemień Jan, Kusiak Adam, Mazur Władysław (z odzn.), Morus Zbigniew, Oberc Stanisław, Ochalek Otton, Rausz Antoni, Ryndak Józef (z odzn.), Rzepecki Lucjan, Tomasiuk Tadeusz, Wrona Franciszek, Zachwieje Julian, Zieliński Zbigniew, Żaroffe Stanisław, Brydówna Wanda (pryw. z odzn.), Kochańska Janina (pryw.), Łukaszkieviczówna Eugenia (pryw.), Więclawa Kazimierz (pryw.), Ungerówna Anna (ekst.).

Jasło Prywatne Gimnazjum Żeńskie: Bibrówna Zofia (z odzn.), Cieppówna Leopoldyna (lub Czappówna), Halikowska maria, Karpfówna Gizela (z odzn.), Kleinówna Ewa, Kulówna Maria (z odzn.), Kukulska Maria, Linnertówna Emilia, Marguliesówna Gizela, Nowakowska Lena, Nowakowska Maria (z odzn.), Oczkowska Wanda (z odzn.), Olszewska Stefania, Radziszewska Kazimiera, Tulecka Stanisława, Wassermanówna Irena (z odzn.), Wilsonówna Zofia, Zimetówna Brucha.

Jaworów Gimnazjum (miejskie): Kuczowska Eugenia (z odzn.), Lechociński Stanisław, Lesiak Stanisław (z odzn.), Mildwurf (?) Abraham, Orłowski Mikołaj, Rosenetock Henryk, Seifer Majer (z odzn.), Szewc Zygmund; w ciągu roku szkolnego złożyli egzamin dojrzałości: Banach Michał, Eminowicz Olgierd, Lis Stanisław, Młakowski Józef, Perun Roman, Tuczapski Włodzimierz.

Kamionka Strumilłowa Gimnazjum: Charak Izidor, Jakobsche Jan, Rauchfleisch Józef, Rychwa Tadeusz, Stachowski Adam, Stolzberg Naftale, Szczęścikiewicz Kazimierz, Buchsbaumowna Marjem (pryw. z odzn.); w jesiennym terminie otrzymali świadectwo dojrzałości: Bauml Stanisław (ekst.), Maraszowski Piotr (ekst.); w ciągu roku szkolnego złożyli egzamin dojrzałości: Reichert Stanisław, Rolski Tadeusz, Woliński Józef.

Kołomyja Gimnazjum z polskim językiem wykładowym: Arsenicz Marian, Ćwikliński Jan Romuald, Deyczakowski Józef (z odzn.), Dobrucki Kazimierz, Faściszewski Antoni (z odzn.), Feldman Wolf, Kozaczek Kazimierz, Lisowski Edward, Łucki Franciszek, Machalski Józef, Lubicz Mogilnicki Marian, Niemczewski Juliusz Eugeniusz, Pelikan Stanisław, Roth Otto, Seferowicz Adam Władysław, Schwartz Jan (z odzn.), Schuster Stanisław, Softys Czesław, Staszkiwicz Tadeusz (z odzn.), Steigmann Abraham, Strzałkowski Bronisław (z odzn.), Trąbka Władysław, Wołoszczuk Józef, Załuczowski Tadeusz, Rubrich Tadeusz (ekst.).

Kraków Gimnazjum św. Jacka: termin jesienny: Dattner Józef, Filipowski Józef, Kalczyński Jerzy, hr. Łubiński Henryk, Motoła Juliusz, Starkel Władysław, Wachal Adam (z odzn.), Wencel Ignacy; termin nadzwyczajny: hr. Potocki Artur, termin letni: Bojanowski Tadeusz (pryw.), Brason Stefan, Dorf Izidor, Fic Urban (pryw.), Golonka Kazimierz (z odzn.), Jachna Stefan (z odzn.), Japa Tadeusz, Klasa Mieczysław (z odzn.), Kluzek Władysław, Konopka Edward, Kostecki Wojciech (pryw.), Kucia Władysław, Kuziel Stanisław, Lemler Ferdynand, Leo Stanisław (z odzn.), Lewoczko Jan (pryw.), Lisak Józef (z odzn.), Małysa Stanisław (z odzn.), Menasche Maksymilian, Miłkowski Wojciech, Paraszczak Jarosław, Pierzchała Adam, Rażny Piotr, Scheller Wilhelm, Smaczniak Kazimierz (z odzn.), Stach Eugeniusz, Turczmanowicz Stefan, Wojnarowski Bolesław (z odzn.), Wolski Franciszek (z odzn.), Wyderka Mieczysław (z odzn.), Wymazała Franciszek (z odzn.).

Kraków III Gimnazjum: świadectwo dojrzałości z odznaczeniem otrzymali: Bieńkowski Łada Krzysztof, Brem Zenon, Ciompa Adam, Forster Karol, Grzybowski Konstanty, Kasperlik Stanisław, Kostanecki J., Landau M., Liebeskind M., Maślankiewicz K., Aleksandrowicz K., Lewkowicz J., Mantel W., Nielicki J., Stein K; maturę zdali obok nich również: Broniowski Stanisław, Fiala Władysław, Goliński Kazimierz, Gólski Stanisław, Larisch F., Małachowski B., Pawłowicz E., Schreiber I., Sembrat K., Szancer J., Himmelblau Z., Niestony B., Pawłowski L., Zajac W., Ziebur F., Berbeka J., Dąbrowski P., Kłeczek S., Matz T., Muchowicz J., Skoczyński S., Stępniewski J., Strzegocki C., Sulikowski K., Morgenbesser R.

Kraków IV Gimnazjum: Bobrowski Bronisław (z odzn.), Bocheński Zbigniew (z odzn.), Czerny-Szwanzenberg Andrzej, Kurzyniec Edward (z odzn.), Dyduśiak Jan, Gałuszka Bohdan, Mikosiński Jan (z odzn.), Metzler Tadeusz, Miarczyński Zbigniew, Midowicz Stefan (z odzn.), Mileski Alfred, Misiąg Marian (z odzn.), Prażmowski Jerzy, Puchalski Tadeusz, Rykała Stanisław, Rykała Tadeusz (z odzn.), Stołyhwo Wiktor (z odzn.), Sławomirski Jerzy (z odzn.), Szczerbiński Edward, Ślósarczyk Tadeusz, Świerczek Stanisław, Tukatsch Franciszek, Węgrowski Aleksander, Witkowski Stanisław (z odzn.), Zoll Tadeusz.

Prywatyści: Eisnerówna Debra, Kopytko Andrzej.

Eksterniści: Beaupré Feliks, Golec Stanisław, Midowiczówna Helena (z odzn.), hr. Potocka Zofia, Przybyszewska Stanisława (z odzn.), Schechtlówna Ludgarda.

Kraków V Gimnazjum: Chodyniecki Michał, Armer Wilhelm, Barbacki Jan, Bazes Maurycy, Brand Mieczysław, Engel Adolf, Friediger Bernard (z odzn.), Gajewski Jan Franciszek (z odzn.), Gędłek Franciszek, Gluth Mar. Stanisław (z odzn.), Goldblat Wiktor, Gołąb Stanisław Adam (z odzn.), Gołąb Zbigniew Stefan (z odzn.), Gotkiewicz Marek Jan, Grzymek Zdzisław, Stanisław Aleksander,

Grzywna Stanisław Józef, Hirschsprung Hirsch, Holocher Gustaw Karol, Horowitz Marian, Krieger Alfred (z odzn.), Kubicz Zygmun, Kucza Franciszek (z odzn.), Mazanek Antoni Karol, Onyszkiewicz Adam Marian Władysław Zenon Szymon, Osier Stanisław (z odzn.), Piech Tadeusz Jan (z odzn.), Podoski Eugeniusz Antoni, Przybycień Eugeniusz, Skarżyński Bolesław (z odzn.), Steinberg Leon (z odzn.), Sułkowski Józef Tomasz (z odzn.), Szancer Zygmunt, Trau Efraim, Willam Tadeusz, Wisznicer Süssma, Wolf Jakub, Zygmunt Jan, Howorks Michał, Steblik Władysław.

Kraków (Podgórze) VI Gimnazjum: Balyk Marian, Błoch Edward (z odzn.), Dobrowolski Adam, Kielkowski Roman, Landsberger Stefan, Lelito Ludwik, Menasché Ludwik (z odzn.), Mikstein Władysław, Mirkiewicz Stanisław (z odzn.), Nowak Stanisław, Tylek Andrzej (z odzn.), Zimmerspitz Karol (z odzn.), Hubicki Jerzy (pryw.).

Kraków VII Gimnazjum: z wyróżnieniem zdali: Eibenschutz S., Feintuch J., Haber M., Kubiczek T., Nebenzahl S., Riff W., Starzewski W., Stein E., Storch M. oraz Englisch Z., Fischer K., Gross O., Isler M., Josse W., Sischel K., Tilles F., Waszkowski T., Weber W.

Krosno Szkoła Realna: Bogdański Kazimierz, Bursztyn Lucjan, Hanus Jan (z odzn.), Kafel Stanisław, Major Albin (z odzn.), Pudło Marian, Raś Michał, Wojtyśzek Franciszek, Zych Stanisław (z odzn.); w terminie wcześniejszym został uznany dojrzałym eksternista ppor. Pelc Stanisław.

Lwów II Gimnazjum: Bund Wilhelm, Falik Karol, Goldblatt Aleksander, Hahn Rudolf (z odzn.), Hofmolk Franciszek (z odzn.), Kamiński Edmund (z odzn.), Kamiński Stanisław, Leser Marian, Menkes Maurycy, Szankowski Bogumił, Szankowski Włodzimierz.

Lwów III Gimnazjum: Bazylewicz Karol, Brand Izidor, Chrzęszczynski Witold, Cwynar Andrzej, Daszewski Henryk, Eichel Józef, Filski Aleksy, Hirschfeld Marian, Kiszka Edwin, Kuntze Roman (z odzn.), Maryniak Władysław (z odzn.), Mehrer Ferdynand (z odzn.), Münz Mieczysław, Onyszkiewicz Andrzej (z odzn.), Pitułko Stanisław, Piwocki Franciszek (z odzn.), Roszko Otton, Rybicki Paweł (z odzn.), Schott Alfred, Schwarz Emilian (z odzn.), Sobolski Konstanty.

Lwów IV Gimnazjum: Ajdukiewicz Stefan, Barłóg Dominik, Hlibowicki Włodzimierz, Horaung Stanisław, Lieblig Mieczysław (z odzn.), Lufs Roman (z odzn.), Maler Norbert, Maresch Stanisław, Olesik Roman, Rudnicki Aleksander, Stachy Alfred (z odzn.), Strasameński Marian, Ukraiński Eustachy, Weintraub Ernest i Wiśniowski Marian.

Lwów VII Gimnazjum: Baborski Otomar, Demeter Tadeusz, Frenkel Salo (z odzn.), Fuchs Ludwik, Gothsonner Jan, Jędrzejowski Julian, Karatnicki Roman (z odzn.), Kijanowski Aleksander, Klan-cut Wojciech, Knossów Izidor (z odzn.), Koszuliński Stanisław (z odzn.), Krzyzanowski Jan, Krzysik Franciszek (z odzn.), Markl Mieczysław, Mecherzyński Stefan, Mehr Alfred, Moussan Zygmunt, Neschel Julian, Piotrowski Stanisław (z odzn.), Przybyło Marian, Rauch Adolf, Skoczylas Adam (z odzn.), Skwarek Michał, Sołtys Walery, Tomczyszyn Miron, Witwicki Tadeusz (z odzn.), Zimmermann Leon, Weinstein Zygor (pryw.), Uralski Alfred (ekst.), Wysoczyński Józef.

Lwów Filia VIII Gimnazjum: Babak Tadeusz, Bader Aleksander (z odzn.), Dworski Bolesław, Gajewski Julian, Gołąb Julian (z odzn.), Hapczyński Kazimierz, Hermelin Artur, Iwaneczko Jarosław, Jaskmanicki Stanisław, Król Jan, Kwiatkowski Witold, Mrazek Mieczysław, Ochmann Łucyan, Pawłowski Bolesław (z odzn.), Pawłowski Tadeusz (z odzn.), Piotrowski Tadeusz, Reinhold Marcelli (z odzn.), Reitmayer Józef (z odzn.), Rosner (lub Resner) Henryk, Sieradzki Władysław, Śledziński Tadeusz (z odzn.), Sosin Stefan, Weinberg Eugeniusz, Wroński Jerzy, Zdurowicz Jan (z odzn.).

Lwów Gimnazjum im. Mickiewicza: Bander Emil, Bocheński Józef (z odzn.), Deiches Zygmunt, Garczyński Leon, Głazewski Ignacy, Jankowski Henryk, Kosiński Tadeusz (z odzn.), Madeyowski Jan, Magoński Antoni, Małecki Aleksander, Rozwadowski Edward, Schiffuer Artur, Dąbski Józef.

Lwów Zakłady Naukowo-Wychowawcze ss. Nazaretanek we Lwowie: a) w gimnazjum realnym: Błońska Stefania, Cieńska Jadwiga (z odzn.), Kornabergerówna Anna, Rudzińska Erazma,

Romanowska Maria (z odzn.), Schayerówna Janina, Schometłówna Stefania (z odzn.), Skrecka Helena, Tomalska Jadwiga, Wencówna Cecylia (z odzn.), Wiktorówna Kazimiera; b) w liceum: Bieniecka Barbara, Huczkowska Eleonora, Kostecka Janina, Kropaczkówna Zofia, Nedecka Matylda, Terlecka Eugenia, Tokarska Wanda (z odzn.), Uruska Alina (z odzn.), Wadasówna Maria, Wojciechowska Michalina, Wujcikówna Irena (z odzn.).

Lwów Liceum ss. Urszulanek we Lwowie: Beinlichtówna Irena (z odzn.), Hofmoklówna Stanisława, Ichniowska Bronisława (z odzn.), Klippelówna Wiktoria, Lewandowska Zofia (z odzn.), hr. Łosiówna Maria, Rachlewska Jadwiga, Sochanikówna Helena, Wojciechowska Maria, Zgórska Anna (z odzn.), Grodzicka Maria (z odzn.), Pemeschówna Janina (z odzn.), Zatorska Zofia (z odzn.).

Lwów Gimnazjum Realne ss. Urszulanek we Lwowie: Balówna Jadwiga, Brodowierówna Irena, Chomicza Janina, Cwynarówna Jadwiga, Drwęska Jadwiga, Gaanglitzówna Władysława, Gojawiczyńska H., Kraśnicka Maria, Kulczycka Zdzisława, Lewandowska Irena (z odzn.), Mazurkówna Jadwiga (z odzn.), Michalewska Wanda (z odzn.), Müllerówna Zofia, Nędzowska Helena, Pregerówna Julia, Pregerówna Maria (z odzn.), Rudnicka Irena, Siemiątkowska Helena (z odzn.), Śliwieńska Kazimiera, Szromergerówna Helena, Suberle Ernestyna (z odzn.), Świątkiewiczówna Zofia, Świerzawska Maria (z odzn.), Szawłowska Wanda, Szczepańska Maria, Tobiczycówna Janina, Winiarzówna Joanna (z odzn.), Wrońska Jadwiga, Zakrzewska Anna (z odzn.), Żukowska Bolesława, Dąbska Aleksandra (z odzn.).

Lwów Gimnazjum Żeńskie Józefy S. Goldblatt-Kammerling: Apisdorf Scheindel (z odzn.), Bauer Sabina (z odzn.), Bleichfeld Sara (z odzn.), Boral Mała, Boral Rebeka, Bratt Cecylia, Ferbel Gizela, Funkenstein Mania, Gasthalter Fryderyka, Gottesmann Róża, Herschdörfer Antonina, Ius Fryderyka, Katz Rozalia (z odzn.), Katz Syryna (z odzn.), Komora Franciszka (z odzn.), Kraut Ronia (z odzn.), Lempert Gizela, Majman Estera (z odzn.), Mausberg Regina, Merksamer Klara, Modlionger Ernestyna (z odzn.), Pastor Bronisława (z odzn.), Preis Elie (z odzn.), Reis Antonina, Resenberg Ida (z odzn.), Rosenberg Jesbewet, Rosenbusch Anna (z odzn.), Schailer Bronia, Schor Gizela, Stadler Ernestyna, Stolsberg Recha, Stolsenberg Chaje (z odzn.), Tannenbaum Henryka (z odzn.), Tabs (?) Anna (z odzn.), Teitelbaum Les, Waldbaum Henryka (z odzn.), Weiniłos Bronisława (z odzn.), Weinreb Pepi, Weinstock Zuzanna, Zimmer Rachela (z odzn.), Adler Helena (pryw.), Altheim Eidal (pryw.), Bibriag Ettl (pryw. z odzn.), Mondschein Dora (pryw.), Mondschein Rozalia (pryw.).

Lwów I Szkoła Realna: Baczyński Włodzimierz, Domiczek Stanisław, Drescher Leon, Fiel Józef, Flachs Joachim, Gajczak Stanisław, Gawrzyński Bolesław (ekst.), Gigiel Stefan, Kesler Leon, Kräster Leopold, Krzywoblocki Aleksander, Łodziński Tadeusz, Mądziel Juliusz, Moszyński Alojzy, Müller Jakub, Ostachowicz Tadeusz, Pajuk Roman, Piątkiewicz Ignacy, Pierozyński Tadeusz (z odzn.), Pisiewicz Tadeusz, Schwarz Henryk, Sekler Herman, Skurowicz Henryk, Stryjski Roman (z odzn.), Suchodolski Jan (z odzn.), Wójcikiewicz Lesław, Zborowski Stanisław. W ciągu roku w terminach nadzwyczajnych złożyli egzamin dojrzałości: Murd Henryk, Siegel Karol, Jorda Edward (z odzn.), Rudnicki Roman (ekst.).

Wojenny egzamin dojrzałości złożyli: Zarugiewicz Konstanty, Delman Aleksander, Dobrzański Gabriel, Andrzejowski Henryk, Chludek Marian, Ries Franciszek, Łoziński Stanisław (ekst.), Mikołajski Adam.

Łańcut Gimnazjum: Balicki Stanisław (z odzn.), Bartman Ignacy, Curzytek Karol, Czachowicz Andrzej (z odzn.), Danielewicz August, Drażny Leon, Ettinger Saul, Heclik Teofil, Januszewski Jerzy, Kapusta Jan, Kątnik Jan, Kuźniar Władysław, Landau Maurycy, Mac Józef, Mazurkiewicz Władysław, Nehrebecki Franciszek, Pelo Stefan, Rabinsohn Aron, Rejman Franciszek, Rogowski Julian, Rusinek Józef, Szłustowicz Bronisław, Skibiński Waclaw, Stachyra Adolf, Szyler Antoni, Trojnar Julian, Węglowski Aleksander, Wierzbicki Michał. Eksterniści: Hejnosz Franciszek, Liebster Asrjel, Rusenblatt Nachman.

Mielec Gimnazjum: Balg Józef, Batko Marian (z odzn.), Górecki Jan, Hacker Izrael, Koniakowski Wilhelm, Lubowiecki Edward.

Ekstermiści: Tyran Kazimierz, Lubowiecki Józef, Markusiewicz Leopold, Ortyl Władysław, Rusin Franciszek (z odzn.), Schwatopf Emil (z odzn.), Semeniw Tytus i Wardas Florian.

Rzeszów I Gimnazjum: Chuchła Konstanty (z odzn.), Dańczak Andrzej Bolesław (z odzn.), Dzierzyński Tadeusz Wojciech, Dziubiński Władysław Leon, Epler Adam Franciszek, Gancarz Józef (z odzn.), Gromski Tadeusz Edward, Kwak Stanisław, Ładoś Henryk, Marcinkiewicz Adam, Przyboś Julian (z odzn.), Rzeszutek Ludwik, Sarama Władysław, Sikorski Kazimierz, Skala Stanisław, Smolarz Edward (z odzn.), Stafiej Władysław, Tułeczki Andrzej.

Rzeszów II Gimnazjum: Cebula Stanisław, Cieszanowski Stanisław, Goclon Władysław, Grünspan Izak, Grzesik Michał, Jasek Franciszek (z odzn.), Kramer Teofil (z odzn.), Mises Zenon, Pustelniak Piotr, Reich Mojżesz, Rubel Maurycy, Schneeweiss Michał (z odzn.), Sokołowski Franciszek, Staniek Marian, Stec Tadeusz, Szczygieł Władysław (z odzn.), Weichselbaum Chiel.

Rzeszów Prywatne Gimnazjum Żeńskie: Blankówna Regina (z odzn.), Bommerówna Zofia (z odzn.), Grajerówna Tonia (z odzn.), Horowitzówna Stella (z odzn.), Jabłońska Ludwika, Jerschinówna Maria, Kazikówna Stanisława, Kohanówna Feliksa, Reichówna Rosa, Rublówna Helena, Szewczykówna Anna (z odzn.), Wachtlówna Elżbieta (z odzn.).

Sanok Gimnazjum: Banicki Mikołaj, Białas Tomasz (z odzn.), Briks Bolesława, Eichel Stanisław, Federkiewicz Piotr (z odzn.), Gawiński Władysław (z odzn.), Hawrylak Emilian (z odzn.), Kosina Piotr (z odzn.), Kwaśniewicz Mieczysław (z odzn.), Lisik Eugeniusz, Mathiasz Zenobiusz, Radwański Marian, Senczyszyn Józef, Sobolewski Władysław, Święch (Święch) Stanisław, Szczupak Kazimierz, Tieger Majer, Tomasiak Tomasz, Władysław Józef.

Sokal Gimnazjum: Biberstein Mojżesz, Błaszczakówna Emilia, Cwinarowicz Jan, Dorożyńska Maria, Dżugan Aleksander, Dżugan Włodzimierz, Fraenkel Salomon (ekst.), Honig Mojżesz, Janowszczyński Grzegorz, Jaworski Feliks, Kopia Henryk (z odzn.), Loebel Chaim (ekst.), Marczewski Józef (ekst. z odzn.), Nowak Władysław, Orastein Leopold, Rybaczuk Józef (z odzn.), Wolf Markus (ekst.).

Stanisławów I Gimnazjum: Aptecker Teodor, Armelys Kazimierz, Donenfeld Franciszek (z odzn.), Falk Marian (z odzn.), Feuer Alfons, Fischler Nataniel, Gelehter(?) Józef (z odzn.), Gruber Edward, Gurawski Adolf, Hammer Isak, Halfer Filip, Jonas Salo (z odzn.), Katz Zygmunt, Knoll Dawid, Konstantynowicz Antoni, Koczerski Mieczysław, Lautman Oskar, Lewenter Adolf, Lebesman Marek, Melkus Augustyn, Mianowski Wiesław, Rokicki Zygmunt, Stern Samuel, Süsser Benzion, Szwabowicz Stanisław, Trusz Wsewołod, Winter Stanisław, Zieliński Zenon.

Prywatyci: Gelbard Józef, Gottfried Zygmunt, Duhl Mendel (z odzn.), Kohn Emanuel, Schieber Rachela, Weisemann Taube.

Ekstermiści: Czapla Władysław, Trusz Ksenia, Plocek Robert (mat. woj.).

Stanisławów II Gimnazjum: Banes Otto, Bibring Adalbert, Czahur Bazyli, Dröhlich Jakub, Gestheim Chaim, Gesster Rafał, Gibel Plato, Kamiński Rudolf, Krzak Władysław, Kucharski Emil, Litaniuk Antoni, Łomej Teodor, Mamak Jan (z odzn.), Metheis Jan, Madweszy Witold, Mitlosowis Eugeniusz, Nikosiewicz Maryan, Powalski Kazimierz, Baczyński Andrzej, Scher Zygmunt, Schleimer Samuel, Smagowicz Aleksander, Tatara Władysław, Warzeszkiewicz Zygmunt (z odzn.), Żak Jan.

Prywatyci: Albert Samuel, Bauer Adolf, Gabrusiewicz Antoni, Rokach Łazarz, Spitzer Adolf.

Ekstermiści: Fischer Filip, Wiesner Józef.

Stanisławów Szkoła Realna: Adamiak Leopold (z odzn.), Befünger Jan Stanisław, Białoskórski Władysław, Chudzikiewicz Wiktor, Dressler Bruno, Hayna Michał, Herdegen Witold, Hrabowski

Władysław, Jurkiewicz Włodzimierz, Kropiwnicki August, Kuniński Michał (z odzn.), Pałuski Aleksander, Szymczuk Tadeusz, Pietze Adolf, Włodek Tadeusz.

Stryj Gimnazjum Abdański Adam (z odzn.), Bar Leopold, Goldberg Haszel, Goldberg Norbert, Gorczyński Władysław, Grossman Izrael (z odzn.), Lendes Roman, Laufer Józef (z odzn.), Lewicki Tadeusz, Makarewicz Aleksander, Medyński Mieczysław, Meller Jakób (z odzn.), Mund Jakób, Nestel Mischel, Nimkiewicz Bronisław, Pekel Stanisław, Pyzikiewicz Jan, Rozenzweig Dawid Samuel Chaim, Schingera Wilhelm, Sosnowski Zdzisław, Stark Jakób, Streitfeld Samuel (z odzn.), Berger Brucha (pryw.), Becher Allerhand Pepi (pryw.), Wałowski Maks (pryw.).

Tarnobrzeg Szkoła Realna: Bukowski Roman, Ciesińska Zofia, Janiczek Tadeusz, Kajserówna Stefania, Latawiec Bolesław (ekst.), Macuga Mariusz, Pagacz Stanisław (z odzn.), Wyszkowski Tadeusz (ekst.); w terminie wcześniejszym powołani do służby wojskowej: Brodkiewicz Adam, Gołębiowski Henryk, Wyka Marian.

Tarnów I Gimnazjum: Bialikiewicz Władysław, Broniek Jan, Bryła Jan, Dobrzański Jan, Ekstein Juda, Fink Henryk, Fries Dawid, Gans Leon, Gärtner Joachim, Goldman Jakub, Haftek Mieczysław (z odzn.), Hammer Stanisław (z odzn.), Jaworski Stefan, Kamiński Roman, Kaufmann Markus, Kirsch Wiktor, Kowal Franciszek, Kowalski Henryk, Kruczek Stanisław (z odzn.), Kulig Stanisław, Mglej Adam, Misiak Józef (z odzn.), Mucha Leon, Ormian Henryk (z odzn.), Rutkowski Jan, Schiller de Schildenfeld Leon (z odzn.), Szczeklik Tadeusz, Wallech Markus, Weryński Bogdan, Włodarczyk Józef, Wrona Stanisław, Zarstrum Eftroins, Eichner Karol, Pilzer Ignacy, Szypuła Kazimierz.

Tarnów II Gimnazjum: Berglas Bernard, Boratyński Czesław (z odzn.), Brand Henryk, Goldfinger Ignacy, Israelowicz Józef, Karpiński Rudolf, Kaziród Tadeusz, Neiger Dawid, Neubart Karol, Paseli Adam, Rottenbarg Salo, Szatko Franciszek, Szymanowicz Leon, Tuchverderber Juda, Uszko Franciszek, Wachtel Saul, Wertz Bogdan (z odzn.), Wróblewski Stanisław, Fenichel Emil (pryw.), Chwistek Leon (ekst.), Niemczewski Stanisław (ekst.).

Tlumacz Gimnazjum: Biedroński Tadeusz, Epstein Natan, Flückler Izaak, Iuslicht Karol, Jarocki Tadeusz, Lityński Kazimierz, Molisakówna Maria (z odzn.), Schlosser Nuchim, Weismann Fryderyk.

Wieliczka Szkoła Realna: Baziak Stanisław, Bobrowski Witold, Horwath Apolinary, Jędrał Marian, Jędrał Władysław, Kraus Izak, Paciorkowski Zdzisław, Piestrak Kazimierz, Pyrdek Antoni, Rychlówna Irena, Schinagel Alter, Smrokowski Antoni, Smrokowska Zofia, Surówka Franciszek, Unger Jan, Wolański Czesław, Zacny Jan.

Złoczów Gimnazjum: Herman Ernest, Imber Rafael (z odzn.), Kawecka Waleria (pryw.), Mühler Tadeusz (pryw.), Opper Józef, Scholder Israel, Stępien Tadeusz (pryw.), Zaleski Jan (z odzn.); w terminie nadzwyczajnym żołnierze: Zaleski Leon (z odzn.), Tomaszewski Leopold, Żyborski Adam.

Żółkiew Gimnazjum: Amster Józef, Binder Samuel, Fisch Izrael Hersch, Jaciów Roman Leon, Konstantin Juliusz, Margulies Jakub Marek, Mehrer Oswald, Muzyka Piotr, Samet Abraham Izak, Siekierski Mieczysław Walenty, Siwińska Maria Michalina, Spurny Witold Hipolit, Wieczorek Wojciech, Wróbel Tadeusz Feliks.

ekst. – eksternista

egz. – egzamin

pryw. – prywatysta

przysp. – przyspieszony

(z odzn.) – z odznaczeniem

(?) – część nazwiska nieczytelna

Bibliografia

Źródła

„Czas”, R. 73, czerwiec–wrzesień 1920.

„Gazeta Lwowska”, R. 110, czerwiec–wrzesień 1920.

„Koło Lwowian. Biuletyn”, R. XV, Londyn 1976; R. XX, Londyn 1980.

Projekt Zarysu Organizacyjnego [w:] *Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w szkołach średnich (zestawił H. Kopia)*, Lwów 1900.

Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1914, Lwów 1914.

Zagórowski Z., *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz innych zakładów naukowych i władz szkolnych*, Lwów 1924.

Opracowania

Brzęk G., *Straty wśród zoologów polskich w następstwie II wojny światowej*, „Analecta”: studia i materiały z dziejów nauki” 1997, t. 6, nr 2(12).

Czyżewski J.A., *Kuntze Roman Marian* [w:] *Słownik biologów polskich*, red. S. Felisiak, Warszawa 1987.

Kalinowski L., *Piwocki Franciszek Ksawery* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXVI, Wrocław 1981.

Ochenduszek T., *Leksykon nauczycieli i wychowanków I Gimnazjum i Liceum w Rzeszowie urodzonych pomiędzy XVII wiekiem a 1945 rokiem*, Rzeszów 2020.

Ochenduszek T., *Tradycje wydawania sprawozdań szkolnych* [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji I Liceum Ogólnokształcącego im. S. Konarskiego w Rzeszowie za rok szkolny 2010/11*, Rzeszów 2011.

Ochenduszek T., *Wojenne egzaminy dojrzałości w galicyjskich szkołach średnich w latach 1914/15–1917/18*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2020, t. XXXII.

Ramotowski J., *Rybicki Paweł* [w:] *Słownik historyków polskich*, red. M. Prosińska-Jackl, Warszawa 1994.

Śliwa T., *Federkiewicz Piotr* [w:] *Tekstowa kartoteka osobowa przemyślan*, red. A. Siciak (na stronie Przemyskiej Biblioteki Publicznej).

Śródka A., Szczawiński P., *Biogramy uczonych polskich. Materiały o życiu i działalności członków AU w Krakowie, TNW, PAU, PAN*, cz. 1: *Nauki społeczne*, z. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983.

Strony internetowe

Kwaśniewicz M., https://pl.wikipedia.org/wiki/Mieczys%C5%82aw_Kwa%C5%9Bniewicz [dostęp: 29.12.2021].

Dr hab. Andrzej Niedojadło

Tarnowska Szkoła Wyższa
ORCID: 0000-0002-4525-2549

Syberia, czyli *poliska golgota* na Wschodzie. Historyczna pamięć społeczna elementem wychowania patriotycznego

Siberiada, or *the Polish Golgotha* in the East. Historical social memory as an element of patriotic education

Streszczenie

Mija 102 lata od czasu odzyskania niepodległości w 1918 r. i 82 lata od wybuchu II wojny światowej. Artykuł poświęcony jest sytuacji Polaków wywiezionych w głąb ZSRR, ich martyrologii, a nawet holocaustowi (sowiecom lepiej było wyniszczać przez ciężką pracę niż przez rozstrzelanie – oszczędność amunicji), zmusza do refleksji nad kwestiami patriotyzmu, tożsamości narodowej oraz bezpieczeństwa i obronności kraju w dzisiejszych czasach. Artykuł zamykają cezury czasowe lat 1939–1943, czyli najtrudniejszego okresu dla Polaków przebywających w ZSRR. Niech on stanowi przestrogę dla polskich nauczycieli, rodziców i rządzących państwem polskim przed powtórzeniem się opisywanej sytuacji. Obecnie należy uczyć i wychowywać młodzież nie tylko w duchu tolerancji, poszanowania innych narodów, ale również obrony polskiej racji stanu.

Ważnym elementem wychowania jest nauczenie wyciągania wniosków z przeszłości przez młode pokolenia Polaków. Nie można żyć po porażkach w myśl zasady, że „Polak mądry po szkodzie; lecz jeśli prawda i z tego nas zbudzie, nową przypowieść Polak sobie kupi, że i przed szkodą, i po szkodzie głupi” (Jan Kochanowski, *Pieśń V*).

Uczenie szacunku dla własnej wolności, demokracji, wolnych wyborów i przeciwstawiania się wszelkim rodzącym się totalitaryzmem. Artykuł pozwala poznać dramatyczne losy zesłańców polskich na Syberii, przypomnieć o nich i zapisać ich tragedię na trwałe w pamięci kolejnych pokoleń. Kształcić umiejętność obiektywnego myślenia i oceny przyczyn, które doprowadziły do martyrologii Polaków w ZSRR. Wpływać na przyjmowanie pożądanego wartości i postaw wobec bieżących wydarzeń politycznych na świecie.

Słowa kluczowe: Syberia, agresja sowiecka, polskie losy, pamięć historyczna, wychowanie narodowe.

Abstract

It has been 102 years since Poland regained independence in 1918 and 82 years since the outbreak of World War II. This article, being devoted to the situation of Poles deported deep into the USSR, their martyrdom and even the Holocaust (it was better for the Soviets to destroy them through hard work, not by shooting, saving ammunition), inclines us to reflect on the issues of patriotism, national identity and the issue of security and defense of the country today. The problems discussed here are historically encompassed within the time period of 1939–1943, i.e. the most difficult time for Poles living in the

USSR. Let it be a warning to Polish teachers, parents and those who govern the Polish state against a repetition of the described situation. Currently, young people should be educated not only in the spirit of tolerance and respect for other nations, but with the defense of the Polish *raison d'état* in mind.

An important element of education is teaching young generations of Poles to draw conclusions from the past. You cannot live after failures according to the principle that "it's easy to be wise after the event".

Teaching respect for one's own freedom, democracy, free elections and opposing any nascent totalitarianism. The article allows to learn about the dramatic fate of Polish exiles in Siberia, evokes them and records their tragedy permanently in the memory of people (generations). It aims at developing the ability to think objectively and assess the causes that led to the martyrdom of Poles in the USSR. It also hopes to influence the adoption of the desired values and attitudes towards current political events in the world.

Key words: Siberia, Soviet aggression, Polish fate, historical memory, national education.

Wprowadzenie

W okresie ponad stu lat wielu radosnych obchodów odzyskania niepodległości przez państwo polskie należy przywołać pierwsze smutniejsze wydarzenia z tego czasu. Wolnym i niepodległym państwem cieszył się naród polski zaledwie przez 21 lat. Potem przyszła bolesna i tragiczna podwójna okupacja ze strony państwa niemieckiego i sowieckiego. 17 września 1939 r. do zastępcy Ludowego Komisarza Spraw Zagranicznych ZSRR Władimira Potiomkina wezwano ambasadora RP w Moskwie Wacława Grzybowskiiego. Przedstawiono mu notę rządu ZSRR, podpisaną przez Wiaczesława Mołotowa, o wkroczeniu wojsk radzieckich na terytorium Polski. Wydarzenie to było zgodne z zawartym 23 sierpnia 1939 r. tajnym radziecko-niemieckim układem o podziale stref wpływów w Europie Środkowej. Aby wyjść z twarzą przed Europą, rząd radziecki napaść na Polskę starał się wytłumaczyć faktem, że „Warszawa przestała istnieć jako stolica Polski, Rząd Polski rozpadł się i nie przejawia żadnych oznak życia. Oznacza to, że państwo polskie i jego rząd faktycznie przestały istnieć. Wskutek tego traktaty zawarte pomiędzy ZSRR i Polską utraciły swą moc obowiązującą”¹.

Jednak odmowa jej przyjęcia przez ambasadora W. Grzybowskiiego była również zdecydowana, co determinacja chcących ją wręczyć dyplomatów sowieckich². Wielkim i trudnym do zapomnienia cieniem kładzie się zatem na losach i dziejach narodu polskiego okupacja sowiecka. Spadła jak grom z jasnego nieba na Polskę walczącą z hitlerowskim najeźdźcą 17 września 1939 r. Wówczas walczącym jeszcze 25 wielkim jednostkom polskim przeciwko 75 niemieckim przyszło przeciwstawić się niespodziewanie 52 jednostkom Armii Czerwonej³. Po przekrocze-

¹ *Zmowa. Czwarty rozbiór Polski*, wstęp i oprac. A.L. Szcześniak, Warszawa 1990, s. 136.

² D. Boćkowski, *Czas nadziei. Obywatele Rzeczypospolitej Polskiej w ZSRR i opieka nad nimi placówek polskich w latach 1940–1943*, Warszawa 1999, s. 15.

³ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia 1871–1945*, Warszawa 1995, s. 296; L. Szcześniak, *Katyń*, red. A. Godny, L. Pieśniakiewicz, Chicago 1989, s. 3, 4.

niu sowiecko-polskiej granicy 17 września Armia Czerwona, działając w ścisłej współpracy wojskowej z Wehrmachtem, do 1 października zagarnęła terytorium o ogólnej powierzchni 190 tys. km² z ludnością liczącą ponad 12 milionów⁴.

Zajmując polskie tereny, Sowietci przejęli polskie urzędy i instytucje, aresztując urzędników, funkcjonariuszy, inteligencję i osoby duchowne. O tym, jak działało NKWD w czasie „wyzwoleńczego marszu”, świadczy raport W.N. Mierkułowa dla Berii. Po przybyciu do Tarnopola, 18 września 1939 r., W.N. Mierkułow nakazał zająć wszystkie budynki państwowe, a następnie bez zwłoki przystąpił do zatrzymania jeńców wojennych i wysyłania ich pod konwojem do punktów zbiorczych oraz aresztowań starszych urzędników i działaczy politycznych. Podjął jednocześnie „zdecydowane kroki” w celu uśmierzenia ewentualnych wybuchów buntu ze strony „wrogich elementów”⁵. Potwierdzeniem tego są spisane wspomnienia jednej z polskich rodzin policyjnych z Tarnopola: „Jest godzina 14⁰⁰ 17 września 1939 roku. Do naszego miasta wkraczą sowieci. Brudni, cuchnący, obdarci... Przesuwają się wśród ulic Tarnopola. Podążają w kierunku Jednostki Wojskowej, Komisariatu Policji, w kierunku szkół i instytucji państwowych. Otaczają te obiekty. [...] Mija 16⁰⁰ – tatusia nie ma, nie powrócił z pracy [w policji – przyp. autora]. Nie ma też ojców naszych znajomych, ojców wojskowych, policjantów, urzędników państwowych, profesorów. Zostali aresztowani kapłani. [...] Wszystkich pracujących aresztują i osadzają w więzieniach. Więźniowie, którzy odsiadywali kary, zostają wypuszczeni na wolność – a na ich miejsca osadzają naszych OJCÓW”⁶.

Likwidacji państwa polskiego miał służyć podpisany 28 września 1939 r. „traktat o granicy i przyjaźni” zmieniający granicę między Niemcami a ZSRR, która została uzgodniona miesiąc wcześniej w pakcie Ribbentrop-Mołotow. Tę nową po dokonanych korektach granicę oba państwa okupacyjne uznały za ostateczną, zapowiadając jednocześnie, że umawiające się strony „nie zgodzą się na żadną interwencję innych mocarstw w sprawie układu”⁷. W tym samym dniu obaj okupanci podpisali dodatkowy tajny protokół o wzajemnym współdziałaniu w zwalczaniu polskiego podziemia na ziemiach znajdujących się pod okupacją niemiecką i radziecką.

Po tych wydarzeniach ZSRR uznał, że państwo polskie przestało istnieć i zaczęło wprowadzać własną administrację na zajętych polskich Kresach Wschodnich.

⁴ N.S. Lebediewa, *Rozstrzeliwania i deportacje ludności polskiej w ZSRR w latach 1939–1941*, „Niepodległość i Pamięć” 1998, t. 5, nr 2(11), s. 180.

⁵ Tamże, s. 181.

⁶ Na podstawie opowiadań matki Anny i siostry Wandy opisała to Elżbieta – córka policjanta Tomasza Sławińskiego zamordowanego 5 kwietnia 1940 r. w Twerze. E. Stepska-Kot, *Okaleczone dzieciństwo*, Tarnów 2006, s. 13, 14; tejeż, *Zachować od zapomnienia*, Skrzyszów 2010, s. 95.

⁷ D. Boćkowski, *Czas nadziei...*, s. 16; M. Korcuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu Czerwonej Gwiazdy. Zbrodnie sowieckie na Polakach (1917–1956)*, Kraków 2013, s. 131; L. Szcześniak, *Katyni...*, s. 6. Zob. też H. Batowski, *Agonia pokoju i początek wojny, sierpień–wrzesień 1939*, Poznań 1984, s. 64, 112.

Prowadząc ostrą i brutalną propagandę, rozpoczęto konfiskatę ziemi obszarnej, fabryk i banków oraz wcielano zajęte ziemie do odpowiednich republik sowieckich (ZSRR). Na zajmowanych terenach polskich oddziały sowieckie tworzyły „tymczasowe zarządy obwodowe”⁸ obejmujące granice dawnych polskich województw. W skład tych zarządów wchodził najczęściej zindoktrynowani sowieccy wojskowi, enkawudziści, ich współpracownicy, lewicowa inteligencja i robotnicy jako widomy symbol rewolucji społecznej. Powoływały one formacje policyjne i paramilitarne jako gwardię robotniczą. Były narzędziem bezprawia i przemocy w stosunku do miejscowej ludności na zajętych terenach, głównie wobec dyskryminowanej od początku ludności polskiej.

Polskie losy w działaniach Sowietów 1939–1945

Rok 1939

Wkraczającej Armii Czerwonej towarzyszyły liczne samosądy na polskich ziemianach i kolonistach. Czynili to ukraińscy i białoruscy chłopci podburzani przez elementy komunistyczne, a nawet kryminalne. Wrogi stosunek do Polaków wykazywała również część ludności żydowskiej. Z jednej strony wojskowe władze sowieckie zakazywały tych praktyk, a z drugiej same dopuszczały się zbrodni na ludności polskiej. Tworzone przez wspomniane zarządy „komitety włościańskie”⁹ rabowały inwentarz i ziemię obszarnej, którą zanim trafiła do kolchozów, triumfalnie oddawano małorolnemu i bezrolnemu chłopstwu.

Nową administrację, obcą narodowościowo, kulturowo i ideologicznie, wyłaniano spośród członków komitetów partyjnych Wszechrosyjskiej Komunistycznej Partii. Następnie władzę polityczną od zarządów wojskowych przejmowało NKWD śledzące i aresztujące wymaganych wrogów władzy radzieckiej, ukrywających się oficerów wojska polskiego i podejrzanych dla okupantów tzw. „bieżeńców” – ludność polską, która przybyła na Kresy, uciekając przed okupantem niemieckim¹⁰.

22 października 1939 r. odbyły się wybory (pseudowybory) do lokalnych zgromadzeń ludowych zachodniej Ukrainy. Głosowanie odbywało się w atmosferze zastraszania i terroru. Lokale wyborcze obstawione były milicją i uzbrojonymi funkcjonariuszami NKWD. Prawo wysuwania kandydatów odebrano polskim organizacjom i grupom obywateli. W większości przypadków byli to z góry narzuceni kandydaci, członkowie partii komunistycznej, w dużej mierze wywodzący

⁸ M. Korkuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu...*, s. 132.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

się z głębi Związku Radzieckiego. Niższe stanowiska urzędowe z poparciem władz radzieckich przypadły ludności żydowskiej, białoruskiej i ukraińskiej. Ludność zamieszkującej ziemi wcielone do ZSRR administracyjnie nadawano obywatelstwo tego kraju. Każdy zatem z terenów wcielonych, który ukończył 16 lat, musiał posiadać paszport radziecki. Dostarczało to władzom sowieckim dokumentów i fotografii zasilających archiwa NKWD i pozwalających jej na ścisłą kontrolę życia i działań całej ludności¹¹.

Język polski pozostawiono jeszcze jako jeden z języków urzędowych. Chwilowo uratowały się również polskie szkoły. Działały co prawda Uniwersytet Lwowski i Politechnika Lwowska, lecz powoli polski język wykładowy skrzętnie zaczęto zastępować ukraińskim. Pozwolono przez pewien czas na funkcjonowanie polskim instytucjom kulturalnym i ukazywanie się polskiej prasy. Te pozory stwarzały złudną nadzieję dla przedstawicieli lewicowej polskiej inteligencji, która nie rozumiejąc planów sowieckich, poszła na współpracę z radzieckim okupantem. Jednym z przykładów może być artykuł zamieszczony w lwowskiej gadzinówce „Czerwony Sztandar”, w którym grupa komunizujących pisarzy z zadowoleniem przyjęła „zjednoczenie Ukrainy”, dziękując za nie Radzie Najwyższej USRR. Ironią losu wkrótce po tym oświadczeniu aresztowano jednego z jego sygnatariuszy Władysława Broniewskiego i uwięziono go w lwowskim więzieniu na Zmarstynowie. Wszystko było zatem pod ścisłą kontrolą NKWD¹².

Sowiecka farsa polityczna imitująca wolne wybory w świecie demokratycznym była pogwałceniem na zajętych przez ZSRR ziemiach polskich prawa międzynarodowego, a głównie konwencji haskiej z 1907 r. Nakazywała ona władzy okupacyjnej, po przejęciu władzy administracyjnej na zaanektowanym terenie, przestrzeganie, z wyjątkiem „bezwzględnych przeszkód”¹³, praw obowiązujących w okupowanym kraju.

Z czasem prowadzono politykę coraz większego upokarzania Polaków i odbierania im wszelkich nadziei. Okupant sowiecki z premedytacją deptał godność osobistą i poczucie tożsamości narodowej Polaków poprzez przymusowe nadawanie niechcianego obywatelstwa wrogiego państwa, zmuszanie ludności do udziału w antypolskich masówkach i „prelekcjach” agitatorów, moralne znęcanie się na Polakami, chętnie obwieszczając, że Polska nigdy się nie odrodzi¹⁴.

¹¹ A. Głowacki, *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej 1939–1941*, Łódź 1997, s. 39–48; D. Boćkowski, *Czas nadziei...*, s. 16; C. Brzoza, *Polska...*, s. 295; A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 297, 298; N.S. Lebediewa, *Rozstrzeliwania...*, s. 181; H. Aksamit, *Z Woli Lubomirskiej do Leeds przez cudzą ziemię. Wspomnienia tulaczki z pobytu w Indiach*, oprac. E. Juśko, Łapczyca 2020, s. 11.

¹² R. Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX*, Warszawa 2013, s.175; M. Korkuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu...*, s. 131, 136.

¹³ M. Korkuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu...*, s. 139.

¹⁴ Tamże, s. 138.

Po zajęciu państw bałtyckich w czerwcu 1940 r. kontrolą rządu sowieckiego objęto 50 tys. ludności polonii łotewskiej i 150 tys. litewskiej oraz 350 000 Polaków z terenu Wileńszczyzny¹⁵. Terror oparty na reżimie polityczno-policyjnym miał sprzyjać utrzymaniu mieszkańców polskich Kresów Wschodnich w stałym strachu, pokorze i posłuszeństwie. Józef Stalin nie zamierzał wymordować, tak jak okupant hitlerowski, wszystkich Polaków ani ich zrusyfikować. Jego docelowym zamiarem była błyskawiczna sowietyzacja narodu polskiego przez narzucenie ideologii komunistycznej. Zaczęto podsycać nienawiść uboższych warstw społeczeństwa w stosunku do zamożniejszej części ludności. Coraz częściej niszczone i zacierano ślady polskości na wschodnich ziemiach II Rzeczypospolitej. Za oficjalne i obowiązujące uznano języki ukraiński i białoruski, ale faktycznie zaczął dominować rosyjski.

Rozpoczęto ostrą walkę z Kościołem katolickim i grekokatolickim. Nasiliły się prześladowania polskich elit intelektualnych i ludzi zamożnych. Zamykano księgarnie i biblioteki polskie, kościoły, kaplice oraz klasztory męskie i żeńskie. W czasie tego procederu dokonywano grabieży w tych miejscach kultu oraz gwałtu na zakonnikach i zakonnicach. Pokazowo i ostentacyjnie niszczone krzyże, obrazy, kapliczki, bezczeszcząc z dzikością przedmioty kultu. Z Uniwersytetu Iwana Franki (przed okupacją Jana Kazimierza) usunięto Wydział Teologiczny. Wyrzucono z siedziby arcybiskupa lwowskiego Bolesława Twardowskiego. Konfiskowano ziemię kościelną i administracyjnie szykanowano seminarium duchowne. W diecezji łuckiej lokum stracił biskup Adolf Szelązek razem z całą kurią biskupią. W ciągu kilku miesięcy zlikwidowano 4 tys. kościołów wszystkich wyznań, wszystkie instytucje i szkoły kościelne, a księży wywieziono i stracono w większości po ataku niemieckim¹⁶.

Przeprowadzano zmiany nazw miast i ulic oraz rabowano zbiory muzealne i archiwalia. Na lekcjach historii i geografii chwalono się wymyślnymi osiągnięciami i sukcesami radzieckimi. Uprawiano prymitywną i kłamliwą propagandę o charakterze antykapitalistycznym, antyklerykalnym i antypolskim. Podobnymi hasłami przesyczone były programy radiowe, prasa i ekran kinowy. Wiosną 1940 i 1941 r. wcielono do armii sowieckiej dwa roczniki młodych kresowiaków w liczbie od 150 do 210 tys. Następnie poddano ich w wojsku brutalnym rygorom godzącym w godność ludzką i oślepiającej indoktrynacji¹⁷.

Ludność polska zamieszkująca Kresy Wschodnie znalazła się w bardzo ciężkiej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Masowo i z całą bezwzględnością konfiskowano polskie mienie, kolektywizowano gospodarstwa rolne i nacjonalizowano przedsiębiorstwa i banki.

¹⁵ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 298.

¹⁶ C. Brzoza, *Polska...*, s. 295; A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 302; L. Szcześniak, *Katyń...*, s. 7.

¹⁷ D. Boćkowski, *Czas nadziei...*, s. 45; A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 302; L. Szcześniak, *Katyń...*, s. 7; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 175.

Do obiegu wpuszczono rubla, który był czterokrotnie słabszy od polskiego złotego. Na początku wymieniano pieniądze w stosunku 1 : 1, lecz później kazano płacić za 1 rubla aż 300 złotych. Zablokowano konta bankowe i oszczędnościowe. Masowo przyjeżdżający na Kresy Rosjanie wykupywali w sklepach wszelkie towary. Biedne wschodnie tereny Rzeczypospolitej dla sowieckich przybyszów w porównaniu z ich ojczyzną wydawały się być krainą bogactwa i obfitości. Wygląd i zachowanie obywateli sowieckich wykupujących wszystko ze sklepów stało się dla miejscowej ludności powodem do kpin i przerażenia. Rząd sowiecki obawiając się szoku kulturowego swoich obywateli, utrzymywał obok nowej starą, przedwojenną granicę utrudniającą im zetknięcie się z „kapitalistycznym rajem”. Do tej dramatycznej i pogarszającej się z dnia na dzień sytuacji przyczyniły się również oficjalne rekwizycje i rabunek dokonywany przez żołnierzy i urzędników radzieckich. Sklepy zaczęły świecić pustkami, a przed nimi gromadziły się olbrzymie kolejki. Duża grupa Polaków pozbawiona własnych warsztatów pracy, bez możliwości zatrudnienia się w przedsiębiorstwach radzieckich żyła w ubóstwie i nędzy. 1 października 1939 r. przedwojennych emerytów pozbawiono przysługujących im świadczeń. W grudniu 1939 r. większości właścicieli odebrano domy w miastach. Z wielu lokali usuwano brutalnie dotychczasowych użytkowników, umieszczając w nich przybyszy z ZSRR¹⁸.

NKWD starało się również skutecznie wykorzystywać istniejące wśród ludności ziem wcielonych konflikty społeczne i narodowościowe. Różnymi sposobami pozyskiwało niektóre kręgi ukraińskie, białoruskie, żydowskie i rzadziej polskie. Ludowy Komisariat Spraw Wewnętrznych nie krępował się współpracą z hitlerowskim Gestapo. Fakt ten poświadczały dwustronne konferencje, jakie odbyły się w listopadzie 1939 r. w Brześciu nad Bugiem i w Przemyślu oraz w lutym i marcu 1940 r. w Zakopanem i Krakowie¹⁹. Dwie ostatnie konferencje są zbieżne z początkami niemieckiej akcji AB w Generalnym Gubernatorstwie i zbrodnią katyńską (marzec–kwiecień 1940), co wskazywałoby na wzajemne koordynowanie zbrodniczych akcji. Do tragedii i niszczenia polskich sąsiadów przyczynili się też Ukraińcy.

U schyłku kampanii wrześniowej dokonywali masowych mordów na miejscowej ludności, oddziałach Wojska Polskiego i uciekinierach z centralnej części Polski. Największe rozmiary te dramatyczne wydarzenia miały miejsce na Brzeżańszczyźnie i w Stanisławowskiem. Poza mordami palili domostwa i dokonywali bezwzględnych rabunków mienia prywatnego i państwowego. W niektórych miejscowościach Ukraińcy tworzyli na drogach sztuczne barykady, by mordować pasażerów zatrzymanych pojazdów bez względu na wiek i płeć. Atakowali też mniejsze

¹⁸ C. Brzoza, *Polska...*, s. 294, 296; A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 302; L. Szczepaniak, *Katyń...*, s. 7.

¹⁹ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 302; zob. także M. Korcuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu...*, s. 142, 143; M. Nadolski, *Komuniści wobec chłopów w Polsce 1941–1956. Mity i rzeczywistość*, Warszawa 1993, s. 107, 108.

rozbite oddziały i pojedynczych polskich żołnierzy. Ich szczątki kryją leśne parowy i piwnice ukraińskich domostw. Ich brutalna działalność była w jawnej i wyraźnej sprzeczności z podpisaną we wrześniu 1939 r. przez ukraińskich przedstawicieli politycznych deklaracją o lojalności w przypadku niemieckiej napaści²⁰.

Tego typu działania były jednym z elementów antypolskiego powstania planowanego przez OUN przy wsparciu Niemiec. Choć okupant niemiecki starał się je powstrzymać w ostatniej chwili, to jednak w wielu przypadkach doszło do szerokiego rozlania się fali brutalnej przemocy²¹. Tej antypolskiej propagandzie sprzyjali też Rosjanie. Rozrzucali ulotki nawołujące do mordowania „polskich pań i półpanków” z osobistym podpisem głównego dowódcy Frontu Ukraińskiego komandarma Siemiona Timoszenki²².

Odrębną kartę stanowiły również masowe wysiedlenia polskiej inteligencji kresowej w latach 1940–1941. Ten fakt postanowiły wykorzystać ukraińskie elementy nacjonalistyczne, aby rękami okupantów pozbyć się Polaków i przejąć dobytek zesłanych w głąb Rosji²³.

Wśród tragicznych wydarzeń należy również wspomnieć o aresztowaniu i wymordowaniu uczonych lwowskich. Pierwszym aresztowanym 2 lipca 1941 r. był trzykrotny premier i profesor Kazimierz Bartel. Najwięcej ofiar wywodziło się z Politechniki Lwowskiej i Uniwersytetu Jana Kazimierza. Aresztowanie i zgładzenie 25 profesorów i docentów oraz kilkudziesięciu towarzyszących im osób nie było ostatnią zbrodnią na polskich elitach naukowych Lwowa. K. Bartel został zamordowany poza Lwowem pod koniec lipca 1941 r. Wcześniej był poniewierany i poniżany. W. Bonusiak podaje w swej pracy przykład, w którym członek gestapo kazał profesorowi, premierowi polskiego rządu, czyścić buty Ukraińcowi z Hilfgestapo – „by polski profesor czyścił buty ukraińskiemu parobkowi od koni”²⁴.

Aresztowania, a następnie zsyłki objęły osoby określane przez władze sowieckie jako „element kontrrewolucyjny” lub „elementy wrogie i szkodliwe” (na innych terenach kresowych). W tej grupy aresztowanej ludności znaleźli się politycy, urzędnicy, działacze związkowi, przedstawiciele sądownictwa, adwokatury

²⁰ L. Kuklińska, *Przebieg eksterminacji ludności polskiej kresów Wschodnich w latach czterdziestych XX wieku* [w:] *Zagłada Polaków na kresach II Rzeczypospolitej. Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1939–1945. Materiały pomocnicze do nauczania historii Polski XX wieku*, red. E. Juško, Tarnów 2008, s. 22, 23; E. Siemaszko, *Od walk i terroru do ludobójstwa* [w:] *Zagłada Polaków na kresach II Rzeczypospolitej. Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1939–1945...*, s. 67.

²¹ G. Motyka, *Ukraińska partyzantka 1942–1960*, Warszawa 2006, s. 62, 63.

²² L. Kuklińska, *Przebieg eksterminacji...*, s. 23.

²³ Tamże; G. Kucharczyk, *Deportacje Polaków na Syberię w XX wieku*, s. 3, https://nck.pl/upload/deportacje_polakw_na_syberii_w_xx_wieku433.pdf [dostęp: 24.01.2019].

²⁴ W. Bonusiak, *Kto zabił profesorów lwowskich*, Rzeszów 1989, s. 101; L. Kuklińska, *Przebieg eksterminacji...*, s. 25, 27, 28. Zob. także Z. Albert, *Każń profesorów lwowskich w lipcu 1941 roku. Studia oraz relacje i dokumenty*, Wrocław 1998; Z. Albert, *Mord profesorów lwowskich w lipcu 1940 roku*, Wrocław 1991.

i prokuratury, osoby duchowne, profesorowie, pisarze, artyści, działacze społeczni, gospodarczy i kulturalni, emerytowani generałowie, kolejarze, pocztowcy, leśnicy, właściciele ziemscy i fabrykanci. Oskarżano ich najczęściej o służbę na rzecz państwa polskiego, uważając to za „przestępstwo przeciw rewolucji i interesom proletariatu”. Specjalnie powoływane sądy radzieckie nie uznawały prawa obwinionych do obrony. Bazując tylko na fikcyjnych oskarżeniach i wymuszonych zeznaniach, ferowały z góry spodziewane wyroki, gwałcąc wszelkie normy prawa państw cywilizowanych Europy i świata²⁵.

Deportacje łączyły w sobie kilka istotnych elementów: a) polityczny – pozbycie się faktycznych i domniemych wrogów; b) ekonomiczny – pozyskanie setek tysięcy darmowych rąk do pracy przy wyrębie lasów, budowie nowych linii kolejowych i utrzymywaniu już wybudowanych; c) bezpieczeństwa – zastraszenie społeczeństwa na okupowanych ziemiach olbrzymim wachlarzem niespodziewanych represji, aby złamać jakąkolwiek wolę oporu.

Czynnik ekonomiczny, chociaż bardzo ważny, zwłaszcza w przypadku deportacji lutowej, nie był głównym powodem represji. Także narodowy charakter represji w wielu przypadkach ustępował celowi społecznemu, czyli eliminacji faktycznych i przypuszczalnych wrogów nowego ustroju²⁶.

Zsyłki w głąb Rosji objęły setki tysięcy osób polskiego pochodzenia. Do mieszkań i domów, najczęściej nocą, wkraczało NKWD i milicja, obstawiając wszystkie wyjścia. Wyrwanym ze snu ludziom dawano jedynie pół godziny na spakowanie podstawowych rzeczy. Inne mniej niebezpieczne rodziny na spakowanie swego dobytku dostawały do dwóch godzin. Wysiedlenie było jednoznaczne z przeпадkiem ich mienia. Następnie ładowano ich na samochody. Na stacjach kolejowych przystępowano do formowania z tej ludności większych transportów. Wtedy dla tej wielkiej rzeszy aresztowanych i wysiedlonych zaczynała się gehenna długich, niejednokrotnie wielotygodniowych podróży w nieznaną, w wagonach bydłowych zwanych „bykowcami” lub towarowych. W czasie tych długich trwających nawet do kilku miesięcy podróży, w okresie mrozów i upałów, pragnienia, głodu, brudu, chorób i nieludzkiego traktowania, rodziły się i umierały niemowlęta, dogorywali starcy. Transportowanej ludności nie można było udzielać jakiegokolwiek pomocy. Strażnicy radzieccy nadzorujący transporty często oddawali strzały do litującej się miejscowej ludności ofiarującej transportowanym żywność lub wodę²⁷.

²⁵ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 301. Zob. np. M. Korcuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu...*, s. 146–152; H. Aksamit, *Z Woli Lubomirskiej...*, s. 11, 12.

²⁶ D. Boćkowski, *Deportacje ludności polskiej w głąb ZSRR (1939–1941)*. *Rocznice*, s. 151, www.polska1918-89.pl/.../deportacje-ludnosci-polskiej-w-glab-zsrs-1939-1941,2925 [dostęp: 10.02.2019].

²⁷ Tamże; G. Kucharczyk, *Deportacje Polaków...*, s. 5; H. Aksamit, *Z Woli Lubomirskiej...*, s. 11, 12.

Wiernie oddają tę haniebną rzeczywistość wiersze sybiraczki – Elżbiety Stepkiej-Kot. Jeden z wierszy przedstawia rzeczywistość widzianą oczami dziecka, trwale zapamiętaną i wreszcie odtworzoną później przez nią jako dorosłą kobietę.

Powiedz mi Boże – dlaczego
Ja nie znam ojca swojego?
Czemu ta miłość ojcowska
Jest tak odległa i obca?

A czy koniecznym to było,
Żeby rozdzielać na siłę –
Żeby trzyletnie dziecko
Wywozić na ziemię sowiecką?

A jakież to wielkie przestępstwo –
Zdołało popełnić maleństwo?
Że w zimnym „bykowcu” wzięzione
W daleką, nieznana stronę?

A czy wy wiecie Rodacy
Co wycierpieli Polacy?
Jakiej zaznali przemocy,
Gdy ich wzięto wśród nocy?

Ileż to obelg i ciosów...
Ile stracono tam osób?
A ile głodu, cierpienia –
Przeżyły „polskie istnienia”²⁸.

Warto również przytoczyć niedawno opublikowane dzieje zesłanych na Syberię Emilii Stelmach i jej kilkuletniej córeczki Helenki. Udając się na zesłanie, E. Stelmach zabrała ze sobą kobierzec mający być pamiątką z Polski i talizmanem utrzymującym ją przy życiu. Pewnego dnia Pani Emilia wymieniła nielegalnie dywanik w pobliskiej wsi na szklankę mleka dla swej córki Heleny. Katarzyna Rodacka przedstawia fragment opisu warunków tamtejszego życia: „W tamtym czasie, w syberyjskim lesie, wartość rodzinnych pamiątek przeliczało się na gramy żywności i litry mleka. W obozie na Syberii nie było dnia, żeby ktoś nie umarł. Nie było nocy, żeby ktoś nie modlił się o śmierć. W każdym posłaniu były pluskwy, w każdym baraku panował szkorbut, do jedzenia był tylko czarny chleb”²⁹.

²⁸ E. Sławińska-Stepska, *Ballada syberyjska*, Skrzyszów 1996, s. 9 (fragm. wiersza).

²⁹ K. Rodacka, *Iran. Niezwykły kraj serdecznych ludzi, w którym Polacy znaleźli schronienie*, „Gazeta Krakowska”, 3 stycznia 2019, nr 2(21 521), s.10.

Okres 1940–1941

Z tej gehenny wybawił ich dopiero podpisany 30 lipca 1941 r. układ Sikorski – Majski. Dziewięcioletniej wówczas Helence, jej matce i tysiącom uchodźców udało się w pierwszym transporcie dotrzeć do irańskiego Pahlawi³⁰. Tam poczuli pierwsze promienie nadziei i oddech upragnionej wolności.

Decyzje o deportacjach podejmowane były przez najwyższe organy partyjne i państwowe Związku Sowieckiego. Do głównych decydentów w tej kwestii należeli: Józef Stalin (Dżugaszwili), szef NKWD Ławrientij Beria, jego zastępca Wsiewołod Mierkułow, naczelnik Zarządu Administracyjno-Gospodarczego NKWD ZSRS Bachczo Kobałow oraz szefowie republikańskich struktur NKWD: Iwan Sierow (USRS) i Ławrientij Canawa (BSRS). Wszystkie podstawowe dokumenty określające przebieg akcji wysiedleńczych, ich zasięg oraz miejsca docelowe deportacji były opracowywane w Moskwie³¹.

Dekrety dotyczące zsyłki lutowej wydano już 4 i 5 grudnia 1939 r., natomiast dokumenty związane z akcją kwietniową – 2 marca 1940 r. Było to na trzy dni przed podpisaniem rozkazu o rozstrzelaniu polskich jeńców wojennych: oficerów, policjantów, pracowników służby więziennej, których przetrzymywano w obozach w Ostaszkowie, Starobielsku i Kozielsku oraz w więzieniach na terenie tzw. Zachodniej Ukrainy i Zachodniej Białorusi. W tym samym rozporządzeniu określono przebieg przeprowadzonego w dwa miesiące wysiedlania polskich uchodźców wojennych³².

Grupy ludności poddane represjom i deportacjom uzyskiwały specjalny status, który decydował o ich losie. Deportowani w lutym w sowieckich spisach i rozkazach figurowali jako *spiecpieriesielency-osadniki*, rzadziej jako *bywszyje polskije osadniki i leśniki*, natomiast ludność deportowana w kwietniu 1940 r. jako *administratiwno-wyslannyje*. Osoby przeznaczone do zsyłki w maju – czerwcu 1940 r. figurowali jako *spiecpieriesielency-bieżeńcy* i pod względem zasad deportacji zaliczono ich do tej samej grupy co *osadników i leśników* z lutego tego roku. Ludność deportowana latem 1941 r. (z Zachodniej Białorusi i Ukrainy, Litwy, Łotwy, Estonii i Mołdawii) zaliczono do kategorii *zsylno-posielency*. Ta druga grupa w radzieckich dokumentach występuje także zamiennie pod nazwami: *administratiwno-ssylnyje i ssylno-pieriesielency*³³.

Kategorie *spiecpieriesielency-osadniki* oraz *spiecpieriesielency-bieżeńcy* rozmieszczone zostały w osadach specjalnych w północnych rejonach ZSRS, o ostrzejszym klimacie i słabo zaludnionych, podległych bezpośrednio nadzorowi NKWD. Warunki życia specprzesiedleńców były bardzo ciężkie. Mieszkali

³⁰ Tamże.

³¹ D. Boćkowski, *Deportacje...*, s. 151.

³² Tamże, s. 152.

³³ Tamże; N.S. Lebidiewa, *Rozstrzeliwania...*, s. 184, 185.

w ziemiankach, tzw. mazankach, jurtach, cierpiąc na niedostatek nie tylko żywności, ale nawet wody. W większości posesiolków nie było ani szkół, ani punktów sanitarno-medycznych. Bardzo dokuczliwy był tamtejszy klimat. Upały w lecie dochodziły do 45°C stopni, a mrozy w zimie do -50°C. Po stepach biegały wilki napadające na ludzi i zwierzęta. Osoby zaliczone do kategorii *administratiwno-wysłannyye* oraz *zsylno-posielency* przebywały na wolnej zsyłce na południu ZSRS. Czas ich zesłania był z góry ustalony. W pierwszym przypadku wynosił on dziesięć, w drugim dwadzieścia lat³⁴.

Największe straty przyniosły cztery wielkie deportacje ludności. Pierwsza przeprowadzona 10 lutego 1940 r. objęła w większości urzędników niższego szczebla państwowego i samorządowców oraz osadników rolnych razem z rodzinami – w sumie około 220 tys. Druga deportacja przypadła na 13 kwietnia 1940 r. Dotyczyła głównie rodzin poprzednio aresztowanych i deportowanych, przede wszystkim kobiet i dzieci. Włączono do niej też zamożniejszych włościan, gajowych, oficjalistów dworskich oraz znaczną liczbę ludności pochodzącej z obszarów nadgranicznych. W sumie wywieziono około 320 tys. osób.

W trzeciej deportacji mającej miejsce na przełomie czerwca i lipca znalazło się około 240 tys. osób. Byli to uchodźcy wojenni z zachodnich i centralnych województw Polski. Czwartą i ostatnią deportację liczącą około 300 000 ludzi przeprowadzono w czerwcu 1941 roku. Sięgająca już po Wileńszczyznę objęła pozostałych uchodźców z Polski zachodniej i środkowej, wykwalifikowanych robotników i rzemieślników, kolejarzy, inteligencję zawodową i zamożniejszych gospodarzy. Nie udało się natomiast przeprowadzić wielkiej deportacji ludności z Litwy wyznaczonej na 26 czerwca 1941 r. Temu procederowi przeszkodził wcześniejszy o kilka dni wybuch wojny z Niemcami³⁵. Z ujawnionych danych sowieckich wynika, że liczba deportowanych z terenu całej okupacji sowieckiej była nie mniejsza niż 325 tys. obywateli polskich, w tym około 210 tys. stanowili Polacy. Dane te nie wydają się być w pełni wiarygodne. Przykładowo C. Brzoza podaje, że według polskich szacunków dokonanych na podstawie relacji represjonowanych liczba osób objętych deportacjami mogła sięgać od 900 tys. do 1 500 000 osób³⁶.

Deportacjami kierował bezwzględny generał aparatu bezpieczeństwa Iwan Sierow. Polaków osadzano w co najmniej 130 łagrach. Były one rozmieszczone m.in. na Półwyspie Kola, w okolicach Archangielska, na wybrzeżach Morza Białego, w Komi ASRR, koło Norylska nad dolnym Jenisejem, koło Jakucka, Irkucka i Władywostoku oraz na terenie południowej Ukrainy. Traktowani jak więźniowie

³⁴ D. Boćkowski, *Deportacje...*, s. 190.

³⁵ L. Szcześniak, *Katyń...*, s. 7. Zob. także M. Korcuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu...*, s. 146; G. Kucharczyk, *Deportacje Polaków...*, s. 3, 4.

³⁶ D. Boćkowski, *Deportacje...*, s. 152–161; C. Brzoza, *Polska...*, s. 297; G. Kucharczyk, *Deportacje Polaków...*, s. 3, 4; H. Aksamit, *Z Woli Lubomirskiej...*, s. 15, 16.

zmuszani byli do pracy przy budowie linii kolejowych, ciężkiej pracy w kopalniach złota na Kołymie czy w kopalniach ołowiu na Czukotce³⁷. Kobiety w większości zatrudniano przy pracach pomocniczych, niejednokrotnie obciążając je takimi samymi obowiązkami jak mężczyźni, np. przy wyrębie lasu. Na północy Syberii, gdzie panowały bardzo ciężkie warunki atmosferyczne, wszelkie roboty przerywano dopiero przy 40-stopniowym mrozie. Szerzył się szkorbut i epidemie różnych chorób, zbierające obfite żniwo wśród wygłodzonej, nieleczonej i umęczonej ludności. Oprócz okrucieństw ze strony administracji i straży, deportowani narażeni byli na brutalne ataki kryminalistów narzucających więźniom swoistą odmianę prawa dżungli. Dramatyczne warunki panujące w sowieckich łagrach wiernie i we wstrząsający sposób oddaje notatka jednego z nielicznie ocalałych więźniów – polskiego żołnierza: „W pryisku Komsomolec było 5000 więźniów, w tym 436 Polaków. Z głodu i wycieńczenia umierało dziennie 7–11 ludzi, w tzw. zaboju przy pracy zależnie od siły mrozu, bo gdy mrozy dochodziły do 68°, zmarło więcej z tzw. szoku termicznego. Spośród Polaków pozostało ze mną tylko 46 ludzi, a reszta zmarła z wycieńczenia, głodu i pobicia. W marcu 1941 r. przybył na pryisk Komsomolec więzień b. rosyjski naczelnik NKWD północnej Kamczatki, z półwyspu Czukotka, gdzie znajdują się kopalnie ołowiu. W rozmowie z nim dowiedziałem się, że w 1940 roku, w miesiącu sierpniu, przybył na Czukotkę okręt, który przywiózł 3000 Polaków, przeważnie wojskowych i policji. Wszystkich Polaków, którzy przybyli na Czukotkę, zapędzili do kopalni ołowiu, w czasie zaś pracy celowo zapędzano ich w najbardziej wypełnione tlenkiem ołowiu chodniki. Wskutek zatrucia dziennie umierało do 40 osób. W czasie mego odjazdu zmarło 90% Polaków. Na miejsce Polaków przywieziono Gruzinów i Kazachów. Do wyjazdu z Kołymy, tj. 7 lipca 1942 r., ani jeden Polak z Czukotki nie wrócił”³⁸.

Ucieczek z obozów było niewiele, ponieważ każda z nich miała małe szanse na powodzenie. Uciekinierów wydawała miejscowa ludność lub ponosili śmierć na bezkresnych przestrzeniach tajgi i tundry. Potwierdza to m.in. relacja 45-letniego polskiego inżyniera ze Lwowa, który w czerwcu 1941 r. trafił do jednego z łagrów na Uralu: „Niekórtzy jednak nie wytrzymałi nerwowo i mimo szalonych trudności uciekali. Uciec, jak zaznaczyłem, nie można było, bo z takiego łagpunktu do centrum prowadziła jedna tylko droga, a dookoła była nieprzebyta puszcza pełna komarów i innych niespodzianek. Ucieczka taka niezwłocznie bywała spostrzegana. Wysyłano natychmiast pościg, tj. psy policyjne (mieli świetne) i pościg na koniach, w dodatku szedł telefonogram do miasta i tam już organizowano łapankę. Uciekało za mnie kilku (trzech) i nikomu to się nie udało. Zawsze go pies dogonił i pokiereszował okropnie. Później takiego nieszczęśnika sprowadzano do obozu, z którego uciekł, wyprowadzano na trybunę, pod którą zbierano cały łagier, biedak obdarty,

³⁷ A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 301.

³⁸ L. Szcześniak, *Katyń...*, s. 9, 10.

przez psa pogryziony i pokryty nieopatrzonymi naumyślnie ranami, zmuszony do publicznego upokorzenia się, czyli tzw. pokajania się [...] Bardzo to przygnębiający widok. Widać było wyraźnie jak prócz psa był okropnie pobity i złamany, że ze zrezygnowaniem i płaczem wygłaszał nauczoną uprzednio torturami lekcję. Przypuszcza się, że starty ludnościowe spowodowane śmiercią w sowieckich łagrach sięgały kilkuset tysięcy osób³⁹.

Prawdopodobnie wywieziono około 400 tys. obywateli II Rzeczypospolitej, w tym 260 tys. Polaków. Przypuszcza się, że około 20% przesiedleńców zmarło z powodu trudnych i dramatycznych warunków życia. Kolejnych około 200 tys. byłych obywateli II RP wcielono przymusowo do Armii Czerwonej. Uważano ich jednak za ludzi niepewnych politycznie i przeznaczano do batalionów budowlanych, gdzie w bardzo trudnych warunkach pracowali na budowach i przy fortyfikacjach⁴⁰. Pod koniec września 1939 r. do niewoli trafiło ponad 240 tys. oficerów i żołnierzy Wojska Polskiego⁴¹. Utworzone przy NKWD obozy i punkty rejestracyjne nie tylko nie były w stanie rozmieścić i nakarmić tych ludzi oraz zapewnić im nawet wody pitnej. Z tego powodu komisja w składzie: członek Politbiura A. Żdanow, Ł. Beria i Miechlis uznała za konieczne puścić szeregowych i podoficerów Wojska Polskiego pochodzących z Zachodniej Białorusi i Ukrainy do domów⁴². Z kolei żołnierzy i podoficerów, pochodzących z centralnych województw polskich, postanowiono skoncentrować w obozach w Kozielsku i Putywlu, policjantów w Ostaszkwie, a oficerów w Starobielsku⁴³. 3 października 1939 r. Politbiuro poparło te propozycje i w okresie od 7 do 18 października tego roku do domów zwolniono 42 400 jeńców wojennych.

Szczególłą rolę wyznaczono trzem obozom, w których pod koniec 1939 r. zebrano polskich jeńców wojennych znajdujących się w sowieckiej niewoli. ZSRR nie akceptował konwencji genewskich dotyczących sposobu traktowania jeńców. Ponad 200 tys. tych zagarniętych jeńców przekazano bezprawnie NKWD. Zwyczajnych żołnierzy zwalniano do domów lub deportowano, ale kadre oficerską zgrupowano w trzech obozach: Kozielsku, Ostaszkwie i Starobielsku. W Kozielsku uwięziono 5000 osób, w tym 4500 oficerów, w Starobielsku 3900 oficerów, w Ostaszkwie wreszcie 6800, w tym 400 oficerów. Resztę w tym ostatnim przypadku stanowili policjanci i żołnierze KOP⁴⁴.

³⁹ Tamże; G. Kucharczyk, *Deportacje Polaków...*, s. 6.

⁴⁰ D. Boćkowski, *Czas nadziei...*, s. 47; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 176.

⁴¹ N.S. Lebidiewa, *Rozstrzeliwania...*, s. 182.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże; D. Boćkowski, *Czas nadziei...*, s. 23; E. Frącki, W. Materski, *Katyń. Dokumenty zbrodni*, t. 1: *Jeńcy niewypowiedzianej wojny sierpień 1939 – marzec 1940*, Warszawa 1995, s. 18; M. Korcuć, J. Szarek, P. Szubarczyk, J. Wieliczka-Szarkowa, *W cieniu...*, s. 139, 140; A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia...*, s. 301, 302.

5 marca 1940 r. władze sowieckie podjęły uchwałę o rozstrzelaniu polskich oficerów i innych więzionych w zachodnich obwodach Ukrainy i Białorusi. Było to skutkiem pisma, jakie w tym dniu Ł. Beria skierował do J. Stalina. Postulował w nim, aby więźniów z trzech obozów: Kozielska, Ostaszkowa i Starobielska w liczbie 14 736 osób oraz 11 tys. Polaków przebywających w więzieniach rozstrzelać. Motywy tego mordu, jak zauważa C. Brzoza, nie są do końca jasne, gdyż jeszcze na krótko przed podjęciem ostatecznej decyzji brano pod uwagę wysłanie polskich oficerów na daleką północ Rosji. Sąd na nimi był tragiczną farsą. Wystarczy przytoczyć w tym miejscu fragment rozkazu z tym związany: „rozpatrzyć w trybie specjalnym, z zastosowaniem wobec nich najwyższego wymiaru kary – rozstrzelania. Sprawę rozpatrzyć bez wzywania aresztowanych i bez przedstawiania zarzutów, decyzji o zakończenia śledztwa i aktu oskarżenia”. Wyrok był jeden z dwóch możliwych – reedukacja lub unicestwienie.

W kwietniu 1940 r. rozpoczęła się likwidacja polskich jeńców. Z trzech obozów wybrano około 400 oficerów, których uznano za przydatnych dla ZSRR. Wspomnianych 400 więźniów poprzez obóz Pawliszczew-Bór przewieziono do obozu w Griażowcu. Spośród generałów ocalał tylko Jerzy Wołkowicz. Był bohaterem bitwy pod Cuszimą, rozstrzelany w literaturze radzieckiej okresu międzywojennego⁴⁵. Personel obozowy orientujący się w celu podróży więźniów okazywał raczej współczucie tym, którzy nie zostali wywiezieni i była nadzieja, że przeżyją. „Wam się udało”, powiedział oficer NKWD jednemu z więźniów Kozielska, innemu konwojent oświadczył: „Jesteście wśród uprzywilejowanych”. Z kolei obozowa lekarka stwierdziła: „Mieście szczęście, że was nie wywieziono”⁴⁶.

Pozostałych jeńców w liczbie 15 tys. (ok. 14 500), z tego blisko 9 tys. oficerów, w kwietniu i maju 1940 r., sukcesywnie wywożąc i likwidując obozy, wymordowano w Miednoje koło Kalinina (obecnie Twer), Katyniu i Piatichatkach koło Charkowa. Ofiary pozbawiano życia strzałem z pistoletu w tył głowy. Ich ciała grzebano następnie w masowych maskowanych grobach. Zlikwidowano elitę społeczeństwa polskiego. Większość zamordowanych będąc oficerami rezerwy, pełniła w cywilu zawody ekonomistów, inżynierów, lekarzy, naukowców, prawników itp. Mord w Katyniu to jeden z wielu przykładów polityki eksterminacyjnej sowieckiego okupanta⁴⁷.

Niemcy wiedzieli już od 1941 r. o masowych gromach polskich jeńców wojennych w okolicach Katynia. Zachowali jednak milczenie. Dopiero klęska stalingradzka zmusiła ich niejako do poinformowania o tym międzynarodowej opinii

⁴⁵ D. Boćkowski, *Czas nadziei...*, s. 35; C. Brzoza, *Polska...*, s. 298; A. Grajewski, *Katyńskie pytania...*, s. 40, 42; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 176; L. Szcześniak, *Katyń...*, s. 12. Zob. np. J. Stankiewicz-Januszczak, *Marsz śmierci. Ewakuacja więźniów z Mińska do Czerwieni, 24–27 czerwca 1941 r.*, Warszawa 1999.

⁴⁶ L. Szcześniak, *Katyń...*, s. 17.

⁴⁷ R. Śniegocki, *Historia...*, s. 176.

publicznej. Chcąc podnieść upadające morale armii niemieckiej w lecie 1943 r., przywieźli do Katynia około 30 tys. swoich żołnierzy, aby pokazać im, jaki los może ich czekać w przypadku poddania się i dostania do sowieckiej niewoli⁴⁸

W sumie represje radzieckie dotknęły ok. 1 miliona polskich obywateli. Terror przybrał nieco łagodniejsze oblicze dopiero pod koniec 1940 r. Ta łagodniejsza polityka J. Stalina miała zapewne na celu pozyskanie przychylnego stanowiska Polaków przed spodziewaną wojną z hitlerowskimi Niemcami⁴⁹.

Od drugiej połowy 1940 r. nastąpiło pewne złagodzenie antypolskiego kursu. Powodem tego była zmiana orientacji władz sowieckich, które rozumiały, że faworyzowani poprzedni Ukraińcy, pośród których znaczącą rolę odgrywali nacjonałiści OUN, w przypadku agresji niemieckiej mogą być większym zagrożeniem aniżeli Polacy. Dużej zmianie uległo stanowisko Stalina wobec Polaków po ataku Niemiec na ZSRR 22 czerwca 1941 r. Stalin z sojusznika Hitlera stał się jego przeciwnikiem. Wielka Brytania podjęła rokowania sojusznicze ze Stalinem. Zaczęła jednocześnie wywierać nacisk na zmianę stanowiska polskiego rządu emigracyjnego w stosunku do ZSRR. Efektem tych działań było podpisanie 12 lipca 1941 r. radziecko-brytyjskiej umowy sojuszniczej. 30 lipca 1941 r. w Londynie został podpisany układ polsko-radziecki przez premiera polskiego rządu emigracyjnego generała Władysława Sikorskiego i ambasadora radzieckiego Iwana Majskiego. Porozumienie nazywane układem Sikorski – Majski miało na celu nawiązanie stosunków dyplomatycznych, służenie pomocą w walce z hitlerowskimi Niemcami oraz tworzenie polskiej armii z ludności polskiej przebywającej na obszarze ZSRR. Formowane wojsko miało pod względem politycznym podlegać polskim władzom emigracyjnym w Londynie. Rząd sowiecki zobowiązał się również ogłosić amnestię, która objęłaby uwięzionych Polaków oraz anulować wymierzone w Polskę traktaty radziecko-niemieckie zawarte w 1939 r. Użycie w treści układu pojęcia amnestia oznaczało dla części emigracyjnych polityków jakoby rząd polski uznał ich rzekome przewinienia w ZSRR. Dlatego dla jasności sprawy domagali się oni, aby strona radziecka publicznie oświadczyła, że objęci amnestią i zwalniani z łagrów i więzień Polacy nie popełnili żadnych przestępstw. Domagano się również od ZSRR gwarancji polskich granic wschodnich ustalonych traktatem ryskim z 1921 r., ponieważ w projekcie układu rząd sowiecki uznał za niebyłe układy z Niemcami, pominięto milczeniem kwestię zagarniętych ziem polskich we wrześniu 1939 r. Wielu polityków emigracyjnych było więc przeciwnych takiemu układowi. W. Sikorski patrząc realnie na rzeczywistość i mając świadomość konieczności przyzwoitego ułożenia stosunków z ZSRR, podpisał ów traktat. Miało to również pomóc w uwolnieniu wszystkich Polaków z sowieckich więzień i łagrów. Nie zadowolilo to jednak wielu członków rządu emigracyjnego w Londynie. Na znak protestu z rządu ustąpił następca prezydenta

⁴⁸ A. Grajewski, *Katyńskie pytania...*, s. 41.

⁴⁹ Tamże.

i wicepremier generał Kazimierz Sosnkowski, minister spraw zagranicznych August Zalewski i minister Marian Seyda, a prezydent Władysław Raczkiewicz nie wyraził swej akceptacji dla tego aktu międzynarodowego⁵⁰. Poparcia nie udzieliło również Stronnictwo Narodowe oraz część Polskiej Partii Socjalistycznej kierowanej przez Adama Ciołkosza. Opozycja uważała, że należało zignorować naciski brytyjskie i poczekać z podpisaniem układu do chwili, kiedy ZSRR znajdzie się w gorszej sytuacji militarnej i politycznej. Taka sytuacja mogłaby zmusić J. Stalina do przyjęcia polskich warunków. Generał W. Sikorski był zdania, że podpisując nie do końca korzystny układ, ratował Polaków represjonowanych w ZSRR i nie dopuszczał do dalszego osłabienia pozycji polskiej wśród sojuszników⁵¹.

30 lipca 1941 r., pomimo protestów opozycji i prezydenta, W. Sikorski podpisał układ polsko-sowiecki zwany potocznie porozumieniem Sikorski – Majski. W układzie tym ZSRR wypowiedział traktaty radziecko-niemieckie z 1939 r. Rząd sowiecki zapowiadał amnestię dla wszystkich polskich obywateli pozbawionych wolności na terytorium ZSRR w jego granicach po zajęciu ziem polskich we wrześniu 1939 r. Nie oznaczało to zgody rządu radzieckiego na przywrócenie granicy ryskiej, a słowo „amnestia” budziło szereg kontrowersji. Również Wielka Brytania, mimo iż teoretycznie nie akceptowała jakichkolwiek zmian terytorialnych dotyczących ziem polskich od sierpnia 1939 r., nie twierdziła, że jest to jednoznaczne z gwarancjami przedwojennych granic Rzeczypospolitej. Niewątpliwym sukcesem W. Sikorskiego i rządu brytyjskiego było dyplomatyczne uznanie rządu polskiego na obczyźnie przez władze sowieckie, a tym samym wycofanie się z formuły o nieistnieniu państwa polskiego⁵².

14 sierpnia 1941 r. podpisano w Moskwie polsko-sowiecką umowę wojskową. Armia polska miała stanowić część sił zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Organizacyjnie i personalnie miała być podporządkowana Naczelnemu Wodzowi PSZ (Polskich Sił Zbrojnych). Naczelnny Wódz w uzgodnieniu z władzami radzieckimi powinien wyznaczyć jej dowódcę, poprzez którego będzie ustalał wszelkie organizacyjno-personalne rozkazy i zarządzenia z naczelnym dowództwem ZSRR. Uzgodniono, że polskie jednostki wyjdą na front, kiedy osiągną pełną gotowość bojową. Będą to organizacyjnie związki nie mniejsze od dywizji i zostaną wykorzystane zgodnie z radzieckimi planami operacyjnymi⁵³.

Dowódcą polskiej armii tworzonej w ZSRR został 6 sierpnia 1941 r. generał Władysław Anders, zwolniony z sowieckiego więzienia i reprezentujący stronę polską w dalszych rozmowach z władzami sowieckimi. Ze strony ZSRR opiekunem powstającej armii był generał NKWD Gieorgij Żukow. 19 sierpnia 1941 r. postanowiono, że Armia Polska w ZSRR na początek będzie liczyć 30 tys. żołnierzy

⁵⁰ C. Brzoza, *Polska...*, s. 312, 313; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 188.

⁵¹ C. Brzoza, *Polska...*, s. 313.

⁵² Tamże, s. 313, 314.

⁵³ Tamże, s. 314.

i w jej skład wejść dwie dywizje piechoty i pułk zapasowy. Szefem sztabu W. Andersa został pułkownik dyplomowany Leopold Okulicki, a dowódcami dywizji generałowie Mieczysław Boruta-Spiechowicz i Michał Karaszewicz-Tokarzewski. Większość oficerów, którzy wyrazili wcześniej zgodę na tworzenie polskich jednostek w ramach Armii Czerwonej, przydzielono do 5 Dywizji Piechoty Zygmunta Berlinga. Oddziały polskie rozmieszczono na Powoźzu, dowództwo armii w Buzułku, Dywizję Piechoty i berlingowską 5 Dywizję Piechoty w miejscowości Tockoje. Początkowo też władze radzieckie planowały wymusić wysyłanie na front niewielkich oddziałów polskich żołnierzy bez stosownego wyszkolenia i uzbrojenia. Przeciwstawił się jednak temu generał W. Anders⁵⁴.

Pomimo oficjalnie przyjacielskich stosunków z polskim rządem emigracyjnym, ZSRR utrudniał formowanie wojska polskiego na swoim terytorium. Do powstających obozów wojskowych ciągnęło coraz więcej ludzi zwolnionych z zesłania i łagrów. Przybywały również kobiety i dzieci poszukujące ochrony przed terrorem stalinowskim i bardzo trudnymi warunkami życia. Brakowało żywności, lekarstw i ubrań, a głód i choroby dziesiątkowały polską ludność. Rząd sowiecki oświadczył, że w trudnym okresie wojny zaopatrywać może tylko żołnierzy z pominięciem ludności cywilnej⁵⁵.

Na początku września 1942 r. dowództwo radzieckie zadeklarowało, że może uzbroić tylko jedną dywizję, a resztę ekwipunku powinni przekazać Anglicy. W. Sikorski zabiegał usilnie u Anglików, aby dostarczany sprzęt amerykański i brytyjski przeznaczony był tylko dla polskich jednostek. Nie przyniosło to jednak spodziewanych efektów, ponieważ pomoc dla polskich oddziałów uzależniono całkowicie od woli rządu i dowództwa sowieckiego. Polacy nadal przybywali do stacjonujących oddziałów polskich. 15 października 1941 r. polskie wojsko liczyło już 38 173 żołnierzy, w tym ponad 2 tysiące oficerów i tyleż samo osób cywilnych utrzymywanych przez wojsko⁵⁶.

Stopniowo zaczęły narastać sowiecko-polskie konflikty. Dowództwo radzieckie domagało się usunięcia nadwyżek ludzi z uzgodnionych wcześniej 30 tys. żołnierzy. Brakowało też kadry oficerskiej w armii W. Andersa. Braki te mogły być uzupełnione przez oficerów, którzy trafili do niewoli sowieckiej we wrześniu 1939 r. J. Stalin oświadczył jednak, że w chwili wybuchu wojny uciekli do Mandżurii lub jeszcze wcześniej rozplynęli się po terytorium ZSRR⁵⁷.

Problemem było też prawo do obywatelstwa polskiego ludności znajdującej się na terenie ZSRR. 1 grudnia 1941 r., przed wizytą W. Sikorskiego, rząd sowiecki stanął na stanowisku, że wszyscy mieszkańcy terenów włączonych do ZSRR otrzymali w listopadzie obywatelstwo radzieckie. Wyjątek uczyniono

⁵⁴ Tamże, s. 315.

⁵⁵ Tamże, s. 315; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 188.

⁵⁶ C. Brzoza, *Polska...*, s. 315.

⁵⁷ Tamże, s. 316; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 189.

jedynie dla Polaków przebywających 1 i 2 listopada 1939 r. na terenie Zachodniej Ukrainy i Zachodniej Białorusi. Strona polska nie zgodziła się z tą sowiecką wykładnią⁵⁸.

Rozmowy o powojennym kształcie granic wschodnich również nie doprowadziły do konkretnych rozwiązań. Początkowo J. Stalin próbował zachęcić W. Sikorskiego do podjęcia kwestii granicy polsko-sowieckiej. Zaproponował też poparcie dla Polski w sprawie oparcia jej granicy zachodniej na Odrze. W. Sikorski niedowierzając J. Stalinowi, uchylił się jednak od dyskusji na ten temat, pozostawiając ten problem przyszłości. Pomimo tych wielu kontrowersji 4 grudnia 1941 r. W. Sikorski i J. Stalin podpisali wspólną deklarację mówiącą, że oba państwa będą prowadziły działania wojenne aż do całkowitego zwycięstwa i zniszczenia sił niemieckich⁵⁹.

Sukcesem W. Sikorskiego zakończyły się też rozmowy dotyczące wyrażenia zgody przez władze radzieckie na tworzenie sieci delegatur ambasady Rzeczypospolitej Polskiej. Ich zadaniem było udzielanie wsparcia materialnego ludności polskiej i pomoc w tworzeniu placówek oświatowych i kulturalnych. W styczniu 1942 r. funkcjonowało już 21 delegatur⁶⁰.

Okres 1942–1943

J. Stalin rozpoczął również podwójną grę w stosunku do polskiego rządu emigracyjnego. Od sierpnia 1941 r. w Ufie rozpoczęła pracę radziecka radiostacja im. Tadeusza Kościuszki. W języku polskim nadawała audycje dla ludności polskiej pod okupacją niemiecką. 2 grudnia 1941 r. w chwili przylotu W. Sikorskiego do Moskwy gazeta „Izwestia” opublikowała artykuł *Śłuchajcie bracia Polacy*. Informowała w nim o przebiegu zwołanego na 30 listopada 1941 r. wiecu „przedstawicieli narodu polskiego”. W czasie jego trwania postulowano utworzenie w ZSRR organizacji skupiającej Polaków. Jeszcze groźniejszą akcją było aresztowanie przez NKWD 4 grudnia 1941 r. dwóch pracowników ambasady polskiej w Kujbyszewie – Wiktora Altera i Henryka Erlicha. Mimo podejmowania wielu interwencji i prób ich uwolnienia, ponieśli oni śmierć w sowieckim więzieniu. 9 i 17 stycznia 1942 r. doszło do ostrej wymiany zdań między Ludowym Komisariatem Spraw Zagranicznych ZSRR a ambasadą Rzeczypospolitej Polskiej na temat przynależności miast polskich na obszarach okupowanych po 28 września 1939 r. przez ZSRR. Strona radziecka przyjęła stanowisko ambasady polskiej uznającej Lwów, Brześć i Stanisławów za miasta polskie jako błędne i szkodliwe⁶¹.

⁵⁸ C. Brzoza, *Polska...*, s. 316.

⁵⁹ Tamże, s. 317; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 189.

⁶⁰ C. Brzoza, *Polska...*, s. 317.

⁶¹ Tamże, s. 17, 18.

Zainteresowany tworzeniem Armii Polskiej w ZSRR Winston Churchill 23 sierpnia 1941 r. sugerował W. Sikorskiemu, że powinna ona być przeniesiona w rejon Kaukazu, by mogła wejść szybko w kontakt z wojskami brytyjskimi w Iranie. Gdy W. Churchillowi udało się uzyskać od W. Sikorskiego na to zgodę, dyplomaci brytyjscy i amerykańscy podjęli rozmowy w tym temacie z władzami radzieckimi. Odtąd sprawy polskie wymknęły się spod kontroli Polaków i decydowano o nich bez ich udziału⁶². Pod koniec grudnia 1941 r. władze sowieckie wyznaczyły nowe miejsca stacjonowania wojska polskiego w Kazachstanie, Kirgizji i Uzbekistanie. Przesuwanie dywizji i innych jednostek na przestrzeni aż 900 kilometrów zakończono 25 lutego 1942 r. Dowództwo armii umieszczono w Jangi-Jul. Warunki zakwaterowania, klimat i wyżywienie uległy dużemu pogorszeniu. Szerzyły się choroby, pogarszały nastroje żołnierzy⁶³.

2 lutego 1942 r. rząd sowiecki zażądał od W. Andersa wysłania na front 5 Dywizji Piechoty generała M. Boruty-Spiechowicza. Za zgodą W. Sikorskiego W. Anders sprzeciwił się, utrzymując, że zgodnie z pierwotnymi ustaleniami na front powinna wyruszyć cała armia. Sowietci potraktowali to jako niewywiązanie się z zawartej umowy i postanowili od 26 marca 1942 r. ograniczyć racje żywnościowe dla Polaków do 26 tys. żołnierzy. Po interwencji W. Andersa u J. Stalina podniesiono je do 44 tys., ponieważ tyle wojska polskiego miało pozostać w ZSRR. Ludność cywilną i pozostałych żołnierzy miano ewakuować do Persji. Za wiedzą W. Sikorskiego pomiędzy 24 marca a 4 kwietnia 1942 r. przez Krasnowodzk przeszło 33 799 żołnierzy i 12 455 osób cywilnych⁶⁴.

14 maja Wiaczesław Mołotow w nocy dyplomatycznej do ambasadora Stanisława Kota stwierdził, że nie widzi sensu dalszego prowadzenia naboru do polskiego wojska, skoro ma być użyte poza terytorium ZSRR. W maju 1942 r. podczas wizyty W. Mołotowa w Londynie rząd brytyjski bez porozumienia z rządem emigracyjnym wystąpił do niego z prośbą o przesunięcie wojsk polskich na Środkowy Wschód. Pod koniec czerwca 1942 r. W. Mołotow przekazał rządowi brytyjskiemu, że ZSRR zgadza się oddać mu trzy polskie dywizje. W. Churchill podziękował J. Stalinowi za oddziały, które „tak uprzejmie ofiarował”. O tych decyzjach W. Anders dowiedział się z blisko miesięcznym opóźnieniem. Następnie 26 lipca otrzymał oficjalne pismo, że rząd radziecki zgadza się na ewakuację oddziałów polskich z ZSRR na Bliski Wschód, nie czyniąc im jakichkolwiek przeszkód⁶⁵.

Zanim polskie wojsko opuściło ZSRR, zaczęły się trudności w funkcjonowaniu delegatur ambasady polskiej, ponieważ władze sowieckie zarzucały im prowadzenie działalności wywiadowczej. Nastąpiły aresztowania. W ciągu czerwca i lipca 1942 r. NKWD aresztował wszystkich delegatów, ich zastępców i personel pomocniczy.

⁶² Tamże, s. 316; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 189.

⁶³ C. Brzoza, *Polska...*, s. 318.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Tamże; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 189.

W sumie aresztowaniami objęto ponad 190 osób. W ten sposób pozbawiono przebywających w ZSRR Polaków opieki politycznej i społecznej, likwidując sierocińce, domy opieki i ambulatoria⁶⁶. 26 sierpnia 1942 r. Ł. Beria anulował swoje zarządzenie z 18 sierpnia o wydaniu biletów i pieniędzy na wyjazd zwalnianym ze specposiołków Polakom. To automatycznie ograniczyło możliwości dotarcia tych osób z północnych regionów do republik Azji Środkowej i miejsc formowania armii gen. W. Andersa. Pojawiła się również groźba aresztowania tych wszystkich, którzy bez pozwolenia spróbują udać się do formujących się dywizji, tym niemniej skoncentrowało się tam 38 tys. osób cywilnych, które wyruszyły wiosną i latem 1942 r. z armią Andersa do Iranu⁶⁷.

31 lipca 1942 r. polsko-sowiecka komisja ustaliła, że w sierpniu do perskiego portu Pehlewi wyjedzie przez Krasnowodzk około 70 tys. wojskowych i ludności cywilnej. Natomiast W. Anders podpisał wówczas protokół obciążający stronę polską główną winą za wyprowadzenie wojska z ZSRR, który dla władz sowieckich stał się formalnym powodem ostatecznego wstrzymania naboru do polskiej armii. W dwóch akcjach ewakuacyjnych terytorium Związku Radzieckiego opuściło 116 543 ludzi, w tym 78 631 żołnierzy. Obiema akcjami kierował Zygmunt Berling, który po wyjściu ostatnich oddziałów zdezerterował z PSZ i pozostał w ZSRR. Jego decyzja była zgodna z oświadczeniem, jakie złożył NKWD jeszcze w marcu 1942 r.⁶⁸

Oddziały polskie wyprowadzone ze ZSRR połączono na Bliskim Wschodzie z Brygadą Strzelców Karpackich, formując Drugi Korpus PSZ. We wrześniu 1942 r. wojska stacjonujące w północnym Iranie nazwano Armią Polską na Wschodzie. 1 marca 1943 r. Armia ta pod dowództwem W. Andersa liczyła 5360 oficerów i 60 832 żołnierzy. Wśród żołnierzy panowały nastroje antysowieckie i odczucie opuszczenia „domu niewoli”⁶⁹.

W. Sikorski szukał również poparcia po drugiej stronie oceanu. Jego ambitne plany stworzenia federacji mniejszych państw jako buforu między Niemcami a ZSRR, powrotu do granicy wschodniej z traktatu ryskiego i włączenia do Polski Prus Wschodnich z Gdańskiem stawały się coraz mniej realne. Powodem tego była rosnąca mocarstwowa pozycja ZSRR po zwycięstwie stalingradzkim. Alianci coraz częściej poza plecami Polski wyrażali nieuchronność zmiany jej wschodniej granicy. Franklin Delano Roosevelt w rozmowach z W. Sikorskim akceptował nienaruszalność granicy ryskiej, przekazując jednocześnie A. Edenowi, że da się przekonać Polaków do przyjęcia linii Curzona w zamian za nabytki kosztem Niemiec. A. Eden nie powiadomił jednak o tym polskich sojuszników, lecz rząd sowiecki. F.D. Rooseveltowi Anglicy przekazali z kolei „życzenie” J. Stalina, aby Polską „rządzili odpowiedni ludzie”⁷⁰.

⁶⁶ C. Brzoza, *Polska...*, s. 320.

⁶⁷ N.S. Lebediewa, *Rozstrzeliwania...*, s. 193.

⁶⁸ C. Brzoza, *Polska...*, s. 320; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 189.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ C. Brzoza, *Polska...*, s. 321.

W tym czasie stosunki polsko-radzieckie uległy dalszemu pogorszeniu. ZSRR wiedząc, że jest potrzebny aliantom, szukał pretekstu, aby zerwać z rządem emigracyjnym i szukać rozwiązania sprawy polskiej zgodnie z własną koncepcją. 16 stycznia 1943 r. władze sowieckie przekazały polskiej ambasadzie informację, że Polacy, którym nadano obywatelstwo radzieckie w listopadzie 1939 r., a później od sierpnia w drodze wyjątku byli uznawani za obywateli polskich, definitywnie utracili ten przywilej. Upublicznienie tej informacji wywołało w Londynie kolejny kryzys rządowy. Jego rozwojowi zapobiegła tragiczna wiadomość podana przez radio berlińskie. W nocy z 12 na 13 kwietnia 1943 r. ogłosiło ono komunikat o odkryciu w lasku katyńskim pod Smoleńskiem masowych grobów oficerów polskich. Berlin wskazywał, że mordu tego dokonało wiosną 1940 r. NKWD. 16 kwietnia 1943 r. rząd emigracyjny zwrócił się z prośbą do Międzynarodowego Czerwonego Krzyża o przeprowadzenie śledztwa w tej sprawie. Podobnie tego samego dnia uczynili Niemcy. Władze sowieckie uznały te fakty za przejaw współdziałania polsko-niemieckiego. Pomimo prób ratowania utrzymania stosunków polsko-radzieckich przez dyplomację brytyjską, w nocy z 25 na 26 kwietnia ambasadorowi Rzeczypospolitej Polskiej w Moskwie odczytano oświadczenie i stanowisko radzieckie. Pomijając jakiegokolwiek interpelacje rządu polskiego odnośnie zaginionych oficerów, stanowisko to przejawiało się m.in. w stwierdzeniu: „obecny rząd Polski, który stoczył się na drogę zmywy z rządem hitlerowskim, przerwał faktycznie sojusznicze stosunki z ZSRR oraz stanął na stanowisku stosunków wrogich wobec Związku Radzieckiego. Na podstawie tego wszystkiego Rząd Radziecki postanowił przerwać stosunki z Rządem Polskim”⁷¹.

Było to sprytnie posunięcie władz radzieckich, ponieważ ofiary mordu sowieckiego NKWD posłużyły za przyczynę zerwania stosunków polsko-radzieckich. Wydarzenie to wpłynęło na pogorszenie sytuacji państwa polskiego na arenie międzynarodowej. Sformułowanie zaś o „przerwaniu”, a nie o zerwaniu stosunków stwarzało pozory, iż można jeszcze odwrócić bieg tej sprawy. W rozmowach z Brytyjczykami i Amerykanami władze sowieckie twierdziły, że mogą ponownie nawiązać stosunki z rządem polskim, lecz pod warunkiem usunięcia z niego osób uznanych przez J. Stalina za nastawione antyradziecko i uznania linii Curzona za wschodnią granicę Polski. Ważne sprawy polskie rozstrzygały zatem dyplomacje obce: amerykańska, brytyjska i sowiecka. Polskę bez jej udziału z podmiotu polityki międzynarodowej zamieniono w jego przedmiot⁷².

W. Sikorski liczył również na korzystny zwrot w stosunkach ze ZSRR. Potwierdza to zapis M. Sokolnickiego, który rozmawiając z nim w końcu czerwca 1943 r., zapisał: „Odniosłem wrażenie, że Sikorski czegoś się spodziewa, na coś

⁷¹ Tamże, s. 321, 322; R. Śniegocki, *Historia...*, s. 189, 190. Zob. także M. Turlejska, *Spór o Polskę. Szkice historyczne*, Warszawa 1981, s. 268, 269.

⁷² C. Brzoza, *Polska...*, s. 322.

czeka, jak gdyby spodziewał się akcji pośredniczącej Churchilla. Niewątpliwie nie uważał sytuacji za przesadzoną⁷³.

W takim nastroju, czekając na wyniki pośrednictwa amerykańskiego i brytyjskiego oraz rezultat lądowania aliantów we Włoszech, W. Sikorski udał się na Bliski Wschód, nie bacząc na przestrogi bliskich mu polityków dopatrujących się w tej podróży zagrożenia jego życia. Trudno ustosunkować się do tych informacji ze względu na brak dostatecznej liczby źródeł. Można jedynie przypuszczać, że duża ich część powstała pod wpływem istniejącej już wcześniej psychozy „pechowych lotów” W. Sikorskiego⁷⁴.

26 maja 1943 r. samolot W. Sikorskiego wylądował w Mena House pod Kairem. Na lotnisku został powitany przez przebywających już od maja na Bliskim Wschodzie generałów: Tadeusza Klimeckiego i W. Andersa oraz Richarda Caseya. W Egipcie przebywał od 27 do 31 maja 1943 r. Od 2 do 12 czerwca 1943 r. przeprowadził wizytację wojsk na Bliskim Wschodzie. Po rozmowach z oficerami i inspekcji wojska wyraził zadowolenie ze stanu panującego w jednostkach Polskich Sił Zbrojnych. 15 czerwca 1943 r. podarował W. Andersowi swoją pracę *Nad Wisłą i Wkrą* z dedykacją mówiącą o pełnym zaufaniu. Z kolei w rozmowie z R. Casseyem mówił o nim jak „o chłopcu, który przeszkrobał, ale jest pełen skruchy i przebaczone mu, ale trzeba będzie dawać baczność na jego kroki w przyszłości”⁷⁵. Usunięcia samego W. Andersa nie przewidywał, rozmyślał jedynie nad ewentualnością usunięcia niektórych oficerów z jego otoczenia. Z tego terenu dochodziły również raczej przesadzone informacje o niechętnych W. Sikorskiemu nastrojach czy wręcz spiskach przygotowywanych przeciwko niemu. Jego wizyta na Bliskim Wschodzie tego nie potwierdziła, a jej efektem było powołanie nowej jednostki frontowej pod nazwą 2 Korpusu z W. Andersem jako dowódcą na czele⁷⁶. W spotkaniach z wojskiem zmierzał do uzyskania popularności, czego wyrazem był fragment jednego z jego przemówień: „Z prawdziwymi żołnierzami zawsze dojdę do porozumienia; aby dać temu wyraz – niech orkiestra zagra Pierwszą Brygadę”⁷⁷.

23 czerwca 1943 r. spotkał się w Bejrucie z przedstawicielami polskich placówek dyplomatycznych funkcjonujących w tej części świata. 3 lipca 1943 r. przyleciał do Gibraltaru, gdzie udekorował miejscowego gubernatora Franca Macfarlane’a Wielką Wstęgą Orderu Polski Odrodzonej za udzielaną pomoc i opiekę nad polskimi żołnierzami. Jego przyjazd zbiegł się w czasie z przylotem radzieckiego ambasadora

⁷³ M. Sokolnicki, *Dziennik ankarcki 1939–1945*, Londyn 1965, s. 129, 130, za: R. Wapiński, *Władysław Sikorski*, Warszawa 1978, s. 326.

⁷⁴ R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 326.

⁷⁵ M. Turski, *Pięć teczek o Sikorskim*, „Polityka” 1973, nr 27, za: R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 327.

⁷⁶ C. Brzoza, *Polska...*, s. 322; R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 327.

⁷⁷ W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia polityczna Polski*, Londyn 1960, t. III, s. 293, za: R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 327.

Majskiego, przysparzając tym samym F. Macfarlane'owi nieco kłopotów. Gubernator dokładał wszelkich starań, aby się obaj dyplomaci nie zetknęli ze sobą. 4 lipca 1943 r. o godzinie 23.07 Liberator AL 523, wchodzący w skład specjalnej eskadry obsługującej członków rządu brytyjskiego, wystartował w powietrze, aby po 16 sekundach spaść do morza, grzebiąc W. Sikorskiego wraz z jego ukochaną córką Urszulą. Spośród osób znajdujących się na pokładzie samolotu uratował się jedynie czeski pilot. Wyniki śledztwa podane bezpośrednio przez Brytyjczyków mówiły, że „wypadek został spowodowany zablokowaniem sterów wysokości wkrótce po starcie”⁷⁸. Wyniki dotychczasowych badań historycznych dotyczących okoliczności tej katastrofy, które w miarę najpełniej zostały przedstawione w opracowaniu angielskiego historyka D. Irvinga, nie rozproszyły wszystkich związanych z nią wątpliwości i nadal budzą kontrowersje. Śmierć W. Sikorskiego, znanego w świecie polityka, spowodowała dla Polski przykre konsekwencje międzynarodowe, powodując wyraźne obniżenie autorytetu polskiego rządu emigracyjnego.

Śmierć W. Sikorskiego odbiła się głośnym echem w okupowanej Polsce. Jak testament przekazywano sobie ostatecznie słowa, które miał wypowiedzieć W. Sikorski: „Polak nie powinien mieć nigdy strachu”⁷⁹. Żalono się: „Czemu kochany generale nie wzięłeś ze sobą polskiego lotnika”⁸⁰. Ruch oporu umieszczał w Warszawie klepsydry z wiadomością o śmierci W. Sikorskiego podpisane: „naród, polska demokracja walcząca” stanowiące takie same symbole oporu jak znak Polski Walczącej. Echa tragedii gibraltarskiej dały się wyraźnie odczuć nawet w takich skupiskach Polaków jak obozy jenieckie⁸¹.

Śmierć W. Sikorskiego zamyka jakby pierwszy etap golgoty i exodusu ludności polskiej i żołnierza polskiego w ZSRR i na Bliskim Wschodzie. Naród polski, który z różnych przyczyn znalazł się na terenach zagarniętych przez ZSRR, przeszedł co najmniej trzy formy wyniszczenia, upokorzenia i brutalnego podporządkowania. Pierwszą był holocaust, czyli zagłada pewnych warstw narodu polskiego, takich jak wojskowi, policjanci, obszarnicy, przedsiębiorcy, urzędnicy, inteligencja. Drugą formą była martyrologia, czyli wyniszczenie ludności polskiej, która nie chciała się podporządkować władzom radzieckim i sowietyzacji. Terror zastosowany wobec nich i dokonywane mordy na wybranych opozycjonistach miały bezwzględnie zastraszyć i złamać ich trwanie w uporze. Trzecią formą, na czym najbardziej zależało urzędnikom sowieckim i NKWD, była sowietyzacja, całkowita indoktrynacja i przyjęcie narzuconej siłą obcej ideologii komunistycznej. Dopiero Borys Jelcyń przyznał, że mordy katyńskiego dokonało sowieckie NKWD. Żeby jednak

⁷⁸ R. Śniegocki, *Historia...*, s. 191; R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 327, 328. Zob. także M. Turlejska, *Spór o Polskę...*, s. 272.

⁷⁹ R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 329, 331.

⁸⁰ *Więź polska 1939–1948. Materiały konkursowe*, oprac. K. Kersten i T. Szarota, Warszawa 1967, t. I, s. 385, za: R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 331.

⁸¹ R. Wapiński, *Władysław Sikorski...*, s. 331, 332.

sprawiedliwości dziejowej stało się zadość, musi uznać go za ludobójstwo współczesna Rosja, czego uczynić nadal nie chce.

Pomimo wielu starań W. Sikorskiego nie uległa również poprawie sytuacja Polaków w ZSRR, na Bliskim Wschodzie i w różnych innych miejscach rozsianych po świecie. Alianci negocjując wygodne dla siebie warunki prowadzenia dalszej wojny, poza plecami rządu londyńskiego załatwiali żywotne sprawy dla narodu polskiego. To mogło przynieść tylko kolejne zniewolenie narodu i państwa, jakim było uzależnienie po wojnie Polski od ZSRR i narzucenie jej obcego ideologicznie systemu politycznego.

Jednak ani okupantowi hitlerowskiemu nie udało się zniszczyć narodu polskiego, ani Związkowi Sowieckiemu doprowadzić do jego sowietyzacji. Mimo dość ścisłego współdziałania, po raz kolejny próby usunięcia Polski i jej narodu z mapy świata przez wcześniejszych zaborców poniosły fiasko.

Podsumowanie

Artykuł miał na celu ukazanie, że losy Polaków z okresu II wojny światowej zdominowane w dużej mierze przez idee walki zbrojnej i oporu wobec okupantów oraz narrację o bohaterstwie i walce za „naszą i waszą wolność” powodują, że w społecznej rzeczywistości giną często ludzkie dzieje dnia codziennego, pełne strachu, głodu, tułaczki, chorób, tęsknoty za ojczystym krajem oraz bliskimi. W artykule starano się przypomnieć tragizm przeżyć setek tysięcy polskich rodzin, by świętując w glorii chwały bitewne wydarzenia, o nich nie zapominać, o kobietach, osobach starszych, a przede wszystkim o dzieciach.

Zarysowany kontekst historyczny pozwala z jednej strony lepiej zrozumieć sens tamtych wydarzeń, z drugiej skłania do głębszej refleksji nie tylko nad życiem i przemijaniem, ale przede wszystkim nad pielęgnowaniem patriotyzmu i świadomości narodowej społeczeństwa polskiego, w szczególności młodzieży polskiej.

Należy pamiętać, że nasze położenie geopolityczne wymaga od nas stałej czujności obywatelskiej. Musimy uczyć się wspólnego działania, ponad wszelkimi podziałami i z naszym wyraźnym wpływem na to, co dzieje się w Europie i na świecie.

Bibliografia

- Aksamit H., *Z Woli Lubomirskiej do Leeds przez cudzą ziemię. Wspomnienia tułaczki z pobytu w Indiach*, oprac. E. Juško, Łapczyca 2020.
- Albert Z., *Każń profesorów lwowskich w lipcu 1941 roku. Studia oraz relacje i dokumenty*, Wrocław 1998.

- Albert Z., *Mord profesorów lwowskich w lipcu 1940 roku*, Wrocław 1991.
- Batowski H., *Agonia pokoju i początek wojny, sierpień–wrzesień 1939*, Poznań 1984.
- Bonusiak W., *Kto zabił profesorów lwowskich*, Rzeszów 1989.
- Brzoza C., *Polska w czasach niepodległości i II wojny światowej (1918–1945)*, Kraków 2003.
- Boćkowski D., *Deportacje ludności polskiej w głąb ZSRR (1939–1941)*. *Rocznice*, s. 151, www.polska1918-89.pl/.../deportacje-ludnosci-polskiej-w-glab-zsrs-1939-1941,2925.
- Boćkowski D., *Czas nadziei. Obywatele Rzeczypospolitej Polskiej w ZSRR i opieka nad nimi placówek polskich w latach 1940–1943*, Warszawa 1999.
- Frącki E., Materski W., *Katyń. Dokumenty zbrodni*, t. 1: *Jeńcy niewypowiedzianej wojny, sierpień 1939 – marzec 1940*, Warszawa 1995.
- Głowacki A., *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej 1939–1941*, Łódź 1997.
- Grajewski A., *Katyńskie pytania*, „Gość Niedzielny”, nr 16, R. XCV, 22 kwietnia 2018, s. 40–42.
- Korkuć M., Szarek J., Szubarczyk P., Wieliczka-Szarkowa J., *W cieniu Czerwonej Gwiazdy. Zbrodnie sowieckie na Polakach (1917–1956)*, Kraków 2013.
- Kucharczyk G., *Deportacje Polaków na Syberię w XX wieku*, https://nck.pl/upload/deportacje_polakow_na_syberii_w_xx_wieku433.pdf.
- Kuklińska L., *Przebieg eksterminacji ludności polskiej kresów Wschodnich w latach czterdziestych XX wieku [w:] Zagłada Polaków na kresach II Rzeczypospolitej. Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1939–1945. Materiały pomocnicze do nauczania historii Polski XX wieku*, red. E. Juško, Tarnów 2008, s. 17–64.
- Lebidiewa N.S., *Rozstrzeliwania i deportacje ludności polskiej w ZSRR w latach 1939–1941*, „Niepodległość i Pamięć” 1998, 5/2(11), s. 179–193.
- Motyka G., *Ukraińska partyzantka 1942–1960*, Warszawa 2006.
- Nadolski M., *Komuniści wobec chłopów w Polsce 1941–1956. Mity i rzeczywistość*, Warszawa 1993.
- Pobóg-Malinowski W., *Najnowsza historia polityczna Polski*, Londyn 1960.
- Radziwiłł A., Roszkowski W., *Historia 1871–1945*, Warszawa 1995.
- Rodacka K., *Iran. Niezwykły kraj serdecznych ludzi, w którym Polacy znaleźli schronienie*, „Gazeta Krakowska”, 3 stycznia 2019, nr 2(21 521).
- Siemaszko E., *Od walk i terroru do ludobójstwa [w:] Zagłada Polaków na kresach II Rzeczypospolitej. Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1939–1945. Materiały pomocnicze do nauczania historii Polski XX wieku*, red. E. Juško, Tarnów 2008, s. 65–72.
- Sławińska-Stepska E., *Ballada syberyjska*, Skrzyszów 1996.
- Sokolnicki M., *Dziennik ankarski 1939–1945*, Londyn 1965.
- Stankiewicz-Januszczak J., *Marsz śmierci. Ewakuacja więźniów z Mińska do Czerwieni, 24–27 czerwca 1941 r.*, Warszawa 1999.
- Stepska-Kot E., *Okaleczone dzieciństwo*, Tarnów 2006.
- Stepska-Kot E., *Zachować od zapomnienia*, Skrzyszów 2010.
- Szcześniak L., *Katyń*, red. A. Godny, L. Pieśniakiewicz, Chicago 1989.
- Śniegocki R., *Historia. Burzliwy wiek XX*, Warszawa 2013.
- Turlejska M., *Spór o Polskę. Szkice historyczne*, Warszawa 1981.
- Turski M., *Pięć teczek o Sikorskim*, „Polityka” 1973, nr 27.
- Wapiński R., *Władysław Sikorski*, Warszawa 1978.
- Wieś polska 1939–1948. Materiały konkursowe*, opr. K. Kersten, T. Szarota, Warszawa 1967.
- Zmowa. *Czwarty rozbiór Polski*, wstęp i oprac. A.L. Szcześniak, Warszawa 1990.

Część II

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

Part II

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

Dr Anna Baracz

Powiatowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Puławach
ORCID: 0000-0002-1223-0343

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach

Professional training of teachers as a response to the challenges of modern education. From the experience of the Centre for Professional Excellence for Teachers in Puławy

Streszczenie

W artykule podjęto próbę analizy współczesnych uwarunkowań i wymagań stawianych profesji nauczyciela. W sposób ogólny omówiono system doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz elementy tworzące ten system w Polsce. Ukazano wyzwania stojące przed współczesnym pedagogiem. Podkreślono specyfikę pracy nauczycieli w aspekcie zmian społeczno-gospodarczych i konieczność ciągłego doskonalenia się. Przeprowadzono analizę badań w obszarze potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego w ramach funkcjonowania powiatowej, publicznej placówki doskonalenia nauczycieli, co pozwoliło wskazać tendencje i preferencje nauczycieli w obszarze doskonalenia zawodowego.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczyciela, edukacja, doskonalenie, kształcenie, system kształcenia, kształcenie nauczycieli, placówka doskonalenia nauczycieli, potrzeby oświatowe, badanie potrzeb edukacyjnych.

Abstract

The article attempts to analyse the contemporary conditions and requirements for the teaching profession. The teacher training system and the elements that constitute this system in Poland are discussed in general. The challenges faced by the contemporary educator are shown. The specificity of teachers' work in terms of socio-economic changes and the need for continuous improvement are emphasised. An analysis of research in the area of educational needs of teachers was carried out in the context of the functioning of the public teacher training institution, which allowed to indicate the tendencies and preferences of teachers in the area of professional development.

Key words: teacher's professional development, education, improvement, education system, teacher education, teachers' improvement centres, educational needs, research on educational needs.

Wstęp

Mogłoby się wydawać, że nadchodząca rzeczywistość przyniesie spokój i równowagę, a życie stanie się wygodniejsze i łatwiejsze. Jednak koniec XX i początek XXI w. jawi nam się jako kolejny burzliwy okres pełen chaosu, niepokoju i zmian. Wszyscy musimy odnajdywać się w tej nowej, niełatwej rzeczywistości. W tych realiach muszą odnaleźć się nauczyciele, których zadanie jest niejednokrotnie trudniejsze. Z jednej strony pedagogzy są zwykłymi ludźmi, obciążonymi codziennymi życiowymi troskami i problemami, z drugiej zaś to do nich właśnie należy trudność przygotowania młodego pokolenia do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesnych czasów jest dynamizm i szybkość dokonujących się zmian. Henry Giroux pisze, że „nauczyciele powinni być intelektualistami, powinni uświadamiać sobie, że nauczanie jest formą pośrednictwa między różnymi osobami i różnymi grupami osób, a nie możemy być dobrymi pośrednikami dopóki nie będziemy świadomi, czym są odnośniki mediacji, w którą się angażujemy. Nauczanie jest złożone, o wiele bardziej złożone niż opanowanie pewnej całości wiedzy czy realizacja programu. Z nauczaniem jest tak, że specyfika kontekstu jest zawsze kluczowa”¹.

W obliczu stale zmieniającego się kontekstu społeczno-kulturowego, którego nie da się uniknąć, rola nauczyciela związana z rekonstrukcją tego kontekstu jest szczególnie trudna. W związku z tym nauczyciel musi być twórczy, musi sprawnie funkcjonować w zmieniającej się rzeczywistości, ale też musi posiadać poczucie własnej podmiotowości i sprawczości, musi być mistrzem w umiejętnym nawiązywaniu kontaktów międzypokoleniowych.

Analizując obszary, w których najintensywniej dochodzi do różnorodnych przemian, można powiedzieć, że we współczesnej cywilizacji najważniejszą wartością jest wiedza, a zwycięzcą staje się ten, kto ma dostęp do informacji i posiada umiejętność jej przetwarzania i stosowania². Sytuacja ta implikuje konieczność nowego spojrzenia na rolę edukacji i nauczyciela w procesie przygotowywania jednostki do życia w przyszłości. C. Banach zaznacza, że „żyjemy w czasach paradoksów i sprzeczności. Wzrasta tempo życia, dezaktualizują się informacje, codzienność coraz bardziej ulega elektronizacji. Powstaje kultura, w której dorośli, jak i dzieci czują się zagubieni”³. Coraz częściej, jak pisze T. Hejnicka-Bezwińska, odwołując się do słów A. Tofflera, ważniejszy jest „dostęp człowieka do danych i informacji oraz jakość i poziom kompetencji związanych z przetwarzaniem w wiedzę oraz umiejętności związane ze skuteczną dystrybucją danych, informacji, wiedzy,

¹ L. Witkowski, *Marzenie o edukacji radykalnej. Wywiad B. Murchlanda z Henrym Giroux* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. II, Toruń 1992, s. 16.

² Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 2001, s. 222.

³ C. Banach, *Edukacja na tle procesów globalizacji*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6, s. 16.

głównie jednak skuteczność praktyk łączących się ze stosowaniem wiedzy, by czynić działania bardziej racjonalnymi. W ten sposób w społeczeństwie opartym na wiedzy zrehabilitowana zostaje mądrość jako wartość nieredukowalna do wiedzy⁴. Oznacza to zatem, że „nie wystarczy wiedzieć dużo, aby być mądrym. Sedno mądrości tkwi nie w tym, co wiemy, lecz w sposobie posiadania i użytkowania wiedzy. Być mądrym to mieć stosunek do wiedzy daleki od dogmatyzmu, jak i przesadnego sceptycyzmu paralizującego działanie. Mądrość oznacza więc: wiedzieć i wątpić, nabywać nową wiedzę, ale zarazem mieć świadomość jej ograniczeń i tego, co jeszcze zostaje do poznania. Poszukiwania mądrości mają wiele wspólnego z powiększaniem i wykorzystywaniem ogólnej kultury poznawczej”⁵. Tej mądrości oczekujemy od nauczycieli-pedagogów, gdyż to właśnie oni odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu sposobu postrzegania świata, uczą racjonalnego i praktycznego wykorzystania posiadanych zasobów wiedzy i umiejętności.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, gospodarcza czy kulturowa – efekt globalizacji gospodarki, rozwoju cywilizacyjnego, tendencji demograficznych oraz postępu naukowo-technicznego – wymusza na jednostce określone działania zmierzające ku przystosowaniu się do nowych warunków. Rosną wymagania praktycznie na niemal wszystkich stanowiskach pracy, powstają nowe zadania związane z umiejętnością posługiwania się nowymi technologiami, zmianą w zakresie organizacji pracy, podejmowaniem inicjatyw i kreatywnością. To nowe zapotrzebowanie wskazuje na dezaktualizację posiadanego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Zachodzi więc potrzeba ich uzupełniania, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, czyli doskonalenia się. Najlepszą inwestycją współczesnego człowieka wydaje się być zatem całościowa edukacja, i to nie tylko dlatego, że pozwala utrzymać miejsce pracy, ale zaspokajając własne aspiracje i potrzeby, realizować pasje i zainteresowania oraz daje poczucie spełnienia i możliwości podejmowania różnych ról na rynku pracy. Nauczyciele są grupą, która w swoją profesję ma niejako wpisane ciągle doskonalenie, aktualizowanie wiedzy i nabywanie nowych kompetencji w zakresie procesu uczenia się, kształtowania postaw uczniów czy przygotowania dzieci i młodzieży do zmieniającego się rynku pracy i korzystania z dorobku cywilizacyjnego. Proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych (kształcenie ustawiczne), ich odnawianie, poszerzanie i pogłębianie⁶, a więc wszelkie aktywności, których celem jest uczenie się, zdobywanie nowej wiedzy, doświadczenia i umiejętności, odbywać się mogą w ramach różnorodnych form edukacji tzw. kształcenia formalnego (udział w kursach, szkoleniach, warsztatach, konferencjach, seminariach, studiach podyplomowych itp.) i nieformalnego (czytanie literatury fachowej, tj.

⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 30.

⁵ A. Fazlagć, *Organizacja ucząca się*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 5, s. 13.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 194, 195.

nauczanego przedmiotu, czy metodycznej, oglądanie programów telewizyjnych, samodoskonalenie, obserwowanie innych w miejscu pracy itp.) i wspomagane wykorzystaniem różnych środków nauczania, zarówno tradycyjnych, jak i nowoczesnych instrumentów i rozwiązań technologicznych. Tu dużą rolę odgrywają ośrodki doskonalenia nauczycieli będące instytucjami funkcjonującymi w systemie oświaty powołane właśnie w tym celu.

Miejsce i znaczenie doskonalenia zawodowego w rozwoju kompetencji, umiejętności i podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli

Przez rozwój zawodowy „rozumie się zespół działań w zakresie wzbogacania wiedzy, rozwijania zdolności i umiejętności, kształtowania motywacji oraz kondycji fizycznej i psychicznej pracowników, które powinny prowadzić do wzrostu ich kapitału”⁷ – poszerzania ich wiedzy i umiejętności w określonym obszarze.

Rozwój zawodowy (wynikający przede wszystkim z naturalnego dążenia do samodoskonalenia, do osiągnięcia swojej pełni), szczególnie podkreślany w andragogice, wpisuje się tym samym w rozwój osobisty jednostki i stanowi ważną składową holistycznego funkcjonowania człowieka (procesy rozwoju zawodowego i osobistego przez większość życia bieżą równolegle, przenikają się i wzajemnie na siebie wpływają)⁸.

J. Sutherland i D. Canwell wskazują na pięć podstawowych funkcji rozwoju zawodowego: 1) poszerzanie wiedzy (pomocnej w sytuacjach problemowych, zwłaszcza w pracy koncepcyjnej), 2) uczenie się na podstawie doświadczeń (zdobywanie wiedzy praktycznej poprzez obserwację siebie i innych pracowników oraz wdrażanie nowych rozwiązań do wykonywanej pracy), 3) rozwój nowych postaw i przekonań (zmiana dotychczasowych poglądów, przeformułowywanie systemu wartości, zasad i norm postępowania), 4) możliwość odbudowywania kwalifikacji zawodowych (dotyczy wymiaru jednostkowego i odnosi się do indywidualnych kompetencji pracownika, ich diagnozowania i podnoszenia na wyższy poziom), 5) współpraca i wkład w rozwój personelu (dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, korzystanie z zasobów wiedzy innych pracowników, wzajemne uczenie się i działanie (coaching, mentoring, peer tutoring)⁹. Wszystkie one przekładają się na wzrost kompetencji zawodowych, dzięki którym pracownicy

⁷ H. Król, *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, red. H. Król, A. Ludwicyński, Warszawa 2006, s. 432.

⁸ B. Krupa, *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, Sandomierz, s. 2, <https://docplayer.pl/56570131-Doskonalenie-nauczycieli-jako-element-ksztalcenia-ustawicznego.html> [dostęp: 6. 08. 2020].

⁹ J. Sutherland, D. Canawell, *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci*, Warszawa 2007, s. 181.

poprzez wiedzę, umiejętności, system wartości i cechy osobowe mogą w sposób świadomy osiągać zamierzone cele¹⁰, w tym realizację zaplanowanej ścieżki kariery zawodowej.

W zawód nauczycielski wpisane jest ciągle doskonalenie, rozwijanie i poszerzanie swojej uprzedniej i aktualnej wiedzy, jak również dalszy rozwój osobowości. Nauczyciel pracuje w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w związku z tym stale musi dążyć do sprostania wymaganiom tej rzeczywistości. Można przyjąć, że jedyne, co jest stałe w profesji nauczyciela, to zmiana¹¹.

Doskonalenie musi uwzględniać zatem równolegle organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego (nowe treści i metody nauczania, nowe technologie, korzystanie z różnych form zdobywania i przekazywania wiedzy, interdyscyplinarność naukową – wychodzenie poza nauczany przedmiot i korzystanie z dorobku nauk pokrewnych, praca w klasach o zróżnicowanym składzie społecznym, etnicznym, z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przygotowanie ucznia do zmieniającego się rynku pracy, do korzystania z wiedzy i informacji itp.), jak i nabywania umiejętności z zakresu profilaktyki, pedagogiki i psychologii (rozumienie mechanizmów i praw rządzących psychiką oraz zachowaniami człowieka, emocjami, procesami motywacji, rozumienie wpływu procesów poznawczych – postrzegania, myślenia, wyobrażania, pamięci, zapobieganie wszelkim patologiom społecznym, uzależnieniom cywilizacyjnym itp.) oraz rozwoju swojej osobowości (ten obszar jest w największym stopniu wynikiem doświadczeń własnych wyniesionych z okresu wychowania i motywacji wewnętrznej – żaden program akademicki, nawet o dużej liczbie godzin, nie jest w stanie „uformować” nauczyciela). Doskonalenie zatem musi być wielostronne (szczególnie w kontekście zwiększonych oczekiwań nie tylko ze strony uczniów, ale również rodziców oraz społeczeństwa, które stawia nauczycielom coraz to wyższe wymagania) oraz wielodziedzinowe, co pozwoli zagwarantować u nauczycieli: 1) wiedzę na temat swojego przedmiotu i przedmiotów pokrewnych, 2) wiedzę pedagogiczną, 3) umiejętności i kompetencje potrzebne do ukierunkowania i wspierania uczniów, 4) zrozumienie społecznych i kulturowych wymiarów edukacji¹².

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli, zdaniem C. Plewki, można definiować jako układy postaw, warunków psychofizycznych oraz struktur sensomotorycznych praktycznych i umysłowych, umożliwiających skuteczne rozwiązywanie zadań zawodowych wynikających z wykonywania zawodu nauczyciela-wychowawcy, a także troski o własny zawodowy rozwój¹³.

¹⁰ E. Szelejewska, *Rola motywacji w rozwoju zawodowym bibliotekarzy*, „Ścieżki kariery i rozwoju bibliotekarzy” 2010, nr 5, s. 114.

¹¹ B. Krupa, *Doskonalenie...*, s. 13.

¹² Tamże.

¹³ C. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009, s. 60.

W *Słowniku pedagogicznym* czytamy, że nauczycielem jest osoba, która kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież dorosłych)¹⁴. Podobną definicję nauczyciela podają B. Milerski i B. Śliwierski – nauczycielem jest odpowiednio przygotowany specjalista do pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-publicznych i niepublicznych¹⁵.

Kompetencje zawodowe, czyli zdolność do osobistej samorealizacji stanowiąca podstawowy warunek procesu dydaktyczno-wychowawczego¹⁶, są złożoną dyspozycją, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania, i obejmują szersze aspekty zawodu nauczyciela – poza aspektem zadaniowym i działaniowym zwracają także uwagę na sferę osobowościową i psychologiczno-pedagogiczną nauczyciela.

Literatura przedmiotu wskazuje wiele typologii kompetencji nauczycieli. A. Brzezińska dzieli kompetencje na osobiste, społeczno-organizacyjne oraz realizacyjne¹⁷. M. Dudzikowa zwraca uwagę na kompetencje autokreacyjne jako strukturę poznawczą¹⁸, dokonuje rozróżnienia na kompetencje komunikacyjne, poznawcze i interakcyjne¹⁹. Odpowiednie kompetencje i kwalifikacje nauczycieli mają kluczowe znaczenie w procesie edukacji, ponieważ dzięki nim nauczyciel jest w stanie skutecznie zrealizować zadania szkoły²⁰.

Unia Europejska, z uwagi na różnorodność definicyjną opisaną w dokumentach krajów członkowskich, nie wypracowała wspólnej, jednoznacznej definicji kompetencji, ale określiła kompetencje kluczowe, które powinny odpowiadać potrzebom całej społeczności: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna²¹.

W 2005 r. ze względu na strategię lizbońską stworzony został opis kompetencji wymaganych od europejskiego nauczyciela. Podzielone zostały one na kompetencje związane z procesem uczenia się (nauczania):

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie,

¹⁴ W. Okoń, *Nowy...*, s. 255.

¹⁵ B. Milerski, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 1.

¹⁶ W. Okoń, *Nowy...*, s. 175.

¹⁷ A. Brzezińska, P. Wiliński, *Psychologiczne uwarunkowania wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1, s. 167.

¹⁸ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych* [w:] *Ewaluacja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 141.

¹⁹ D. Rusakowska, *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Warszawa 1995, s. 147, 148.

²⁰ Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001, s. 9.

²¹ http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx [dostęp: 6.08.2020].

- umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się – w tym zakresie do obowiązków nauczyciela należy: 1) organizowanie procesu uczenia się, 2) czynienie ze swoich uczniów badaczy, 3) tworzenie programów nauczania, 4) stałe szkolenie i doskonalenie, 5) usprawnianie swojej pracy oraz działalność w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach, 6) bycie animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie,
- umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów,
- umiejętność pracy w różnych zespołach bezpośrednio zaangażowanych w uczenie się tej samej grupy uczniów,
- umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania,
- umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami,
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów,
- umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich:

- umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej,
- umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, na funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy; do tych kompetencji uczniowskich należą: 1) motywacja do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym, 2) nauczanie uczenia się, 3) krytyczne przetwarzanie informacji, 4) posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych, 5) twórczość i innowacyjność, 6) rozwiązywanie problemów, 7) przedsiębiorczość, 8) współpraca z innymi, 9) łatwość w komunikacji z innymi, 10) umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej,
- umiejętność łączenia kształtowania wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu²².

Problem adekwatności umiejętności i kompetencji dotyczy w szczególności nauczycieli prowadzących kształcenie zawodowe. Muszą oni nie tylko śledzić rozwój wiedzy w swojej dziedzinie, ale również mieć możliwość zdobywania wiedzy o tym, jak wygląda działalność przedsiębiorstw w praktyce. Szybka zmiana społeczna i gospodarcza wraz z postępującym rozwojem i rolą nowoczesnych technologii sprawiają, że nauczyciele muszą stale się doskonalić, aby móc przekazywać uczniom najbardziej aktualną wiedzę i potrzebne umiejętności. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest zatem nakazem czasu, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nowe pokolenie. Wzrasta tym samym zapotrzebowanie

²² M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej* [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Wrocław 2008, s. 16, 17.

na nauczyciela intelektualistę, który świadomie i profesjonalnie zaangażuje się w szeroko rozumianą działalność społeczno-pedagogiczną zarówno w szkole, jak i w najbliższym środowisku²³.

Według I. Wojnar współczesny nauczyciel powinien mieć wykształcenie akademickie, umieć uczyć się innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, sprawować nie tylko funkcję kształceniową, lecz również opiekuńczą, orientującą, selekcyjną i koordynującą. Szybko i racjonalnie reagować na wszystko, co postępuje i twórcze²⁴.

Nauczyciela, jak pisze J. Zdański²⁵, tworzą osobowość, wiedza i doświadczenie. Głównymi zaś wyróżnikami jego pracy są autonomia, samodzielność, nieskrępowana twórczość i osobista odpowiedzialność. Edukację nauczycielską można uznać zatem za proces wielofunkcyjny obejmujący trzy dziedziny: aksjologiczno-poznawczą, emocjonalną i praktyczną.

Cały nasz system edukacyjny – jak twierdzi J. Niemiec – „jest nadal bardzo klasyczny, nastawiony głównie na osiąganie sukcesów dydaktycznych (na realizację procesu kształcenia), pozostałe funkcje uwzględniający w skromnym raczej zakresie. Wynika to z określonych tradycji i okoliczności, w jakich szkolnictwo w naszym kraju funkcjonowało”²⁶.

Nie bez znaczenia jest także, jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska, „praktyka nadmiernego eksponowania pomiaru dydaktycznego jako narzędzia oceny jakości pracy nauczycieli i szkoły oraz publicystyczna akcja rangowania instytucji edukacyjnych, szczególnie szkół średnich i szkół wyższych”²⁷. Z powyższego wynika, że konieczne jest zweryfikowanie istniejących koncepcji kształcenia nauczycieli i stosowanie podejścia naukowego, które umożliwiwi ścisłe powiązanie wiedzy teoretycznej z praktyczną, nie umniejszając roli żadnej z nich oraz zweryfikowanie dokonywania oceny pracy nauczyciela, uwzględniając wszystkie składowe jego pracy, nie tylko mierzalne wyniki uczniowskich egzaminów i liczbę laureatów, finalistów czy stypendystów prestiżowych fundacji, ale także m.in. niemierzalne wychowanie „człowieka”.

Doskonalenie zawodowe jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Najczęściej utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem jego ustawicznego kształcenia polegającym na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju

²³ B. Krupa, *Doskonalenie...*, s. 17.

²⁴ I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1997, s. 65.

²⁵ J. Zdański, *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, <http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf> [dostęp: 6.08.2020].

²⁶ J. Niemiec, *Nauczyciele w przemianie i perspektywie* [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998, s. 75–81.

²⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 117.

osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej²⁸.

Z procesem kształcenia łączą się dwa pojęcia: kwalifikacje zawodowe i kompetencje zawodowe. W przypadku nauczycieli kwalifikacje zawodowe zostały szczegółowo określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r.²⁹ w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i przypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, i Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 lipca 2019 r.³⁰ w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej utożsamia się najczęściej z powoływaniem i funkcjonowaniem instytucji prowadzących zajęcia – studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty, szkolenia dla różnych podmiotów szeroko pojętej edukacji. Studia podyplomowe oraz kursy kwalifikacyjne skutkują nabyciem dodatkowych kwalifikacji i uprawnień, np. do nauczania dodatkowego przedmiotu czy prowadzenia ścieżki edukacyjnej.

Doskonalenie nauczycieli rozumiane jest jako kształcenie ustawiczne, czyli nabywanie nowych kompetencji i umiejętności, podnoszenie i uzupełnianie posiadanych kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Doradztwo metodyczne rozumiane jako wspieranie nauczycieli w realizacji bieżących zadań zawodowych i rozwoju zawodowym w cytowanym wyżej rozporządzeniu zostało przypisane wojewódzkim placówkom doskonalenia³¹.

W Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 ze zm.) art. 183 zapisano, że w celu doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być tworzone placówki doskonalenia nauczycieli zwane dalej „placówkami doskonalenia” oraz że doskonalenie zawodowe nauczycieli prowadzą również nauczyciele, którym powierzono zadania doradców metodycznych³².

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w polskim systemie oświaty ma charakter systemowy. Obecnie na system doskonalenia nauczycieli składa się:

1) działalność placówek doskonalenia nauczycieli funkcjonujących na poziomie:

²⁸ G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2(47), s. 124.

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2020, poz. 1289).

³⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 lipca 2019 r. (Dz.U. 2021, poz. 890).

³¹ <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf> [dostęp: 19.12.2017].

³² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 ze zm.).

- centralnym – prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego oraz ministra właściwego do spraw rolnictwa,
 - wojewódzkim – prowadzonych przez samorządy województw,
 - lokalnym – prowadzonych przez gminy i powiaty,
 - niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez osoby fizyczne i prawne;
- 2) doradztwo metodyczne – rozumiane jako pomoc nauczycielom w planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania, rozwijaniu umiejętności metodycznych oraz podejmowaniu działań innowacyjnych;
 - 3) doskonalenie wewnętrzne, którego celem jest wspólny proces uczenia się całej rady pedagogicznej lub jej części w obszarach istotnych dla konkretnej szkoły/placówki;
 - 4) działania samokształceniowe, które co prawda nie stanowią elementu systemu eksponowanego w przepisach prawa, to jednak pozostają istotnym ogniwem przygotowania nauczyciela do realizacji procesu edukacyjnego; do działań samokształceniowych zalicza się: czytanie literatury fachowej, czasopism, korzystanie z branżowych stron internetowych, oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, wystaw, wymianę wiedzy i doświadczeń, współpracę z uczelniami, instytucjami związanymi z edukacją, pracodawcami itp.³³

W polskim systemie doskonalenia nauczycieli znajdują się instytucje wspierające system doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, regionalnym i lokalnym:

- 1) Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) – polski instytut badawczy prowadzący interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce. Instytut uczestniczy w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych, przygotowuje raporty, sporządza ekspertyzy oraz pełni funkcje doradcze. Wspiera szeroko rozumianą politykę i praktykę edukacyjną. Funkcjonuje pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Instytut Badań Edukacyjnych powstał 1 lipca 1990 r. na mocy zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 29 czerwca 1990 r. w sprawie przekształcenia Instytutu Badań Pedagogicznych w Instytut Badań Edukacyjnych. Istniejący od 1972 r. Instytut Badań Pedagogicznych był sukcesorem powołanego w 1952 r. Instytutu Pedagogiki, który powstał z utworzonego w 1949 r. Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych³⁴.

³³ E. Norkowska, *W kadrze dyrektora. Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Monitor Dyrektora Szkoły” 2018, nr 87; <https://www.monitorszkoły.pl/arttykul/doskonalenie-zawodowe-nauczycieli/> [dostęp: 18.10.2019].

³⁴ <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/misja> [dostęp: 5.02.2019].

- 2) Ośrodek Rozwoju Edukacji jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzoną przez Ministra Edukacji Narodowej. Powstał 1 stycznia 2010 r. w wyniku połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej na podstawie zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Celem Ośrodka jest podejmowanie i realizacja działań na rzecz doskonalenia systemu oświaty i podnoszenia jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa w obszarze kształcenia ogólnego i wychowania. Z dniem 1 lipca 2016 r. nastąpiło włączenie Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej do Ośrodka Rozwoju Edukacji³⁵.
- 3) Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie (PCN) wchodzące w skład Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG).
- 4) Wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli.
- 5) Powiatowe i gminne placówki doskonalenia nauczycieli prowadzone przez JST.
Doskonalenie zawodowe nauczycieli w warunkach ciągłej zmiany nie jest zadaniem łatwym, tym bardziej że od jego jakości zależy sukces edukacyjny uczniów. Wprowadzane w ostatnich latach zmiany w systemie edukacji, takie jak transformacja systemu szkolnictwa, reforma egzaminu maturalnego, objęcie obowiązkową edukacją sześciolatków oraz nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, muszą ściśle korelować z modernizacją kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli³⁶.

Placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli w polskim systemie edukacyjnym

Zdobycie profesjonalnej wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych jest jednym z podstawowych czynników dostosowania się do warunków w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy, jakim jest szkoła. Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych umożliwia zidentyfikowanie luk kompetencyjnych w określonych obszarach oraz wskazanie kierunków rozwoju wiedzy i umiejętności uczestników szkolenia. Badanie potrzeb koncentruje się na diagnozowaniu rozbieżności między stanem obecnym a pożądanym. Badanie potrzeb szkoleniowych prowadzone jest w celu:

- a) podjęcia decyzji, kiedy i jakie szkolenia należy przeprowadzać,
- b) poznania i dostosowania formy oraz treści do uwarunkowań i oczekiwań nauczycieli,

³⁵ <https://www.ore.edu.pl/2018/01/o-nas/> [dostęp: 19.01.2018].

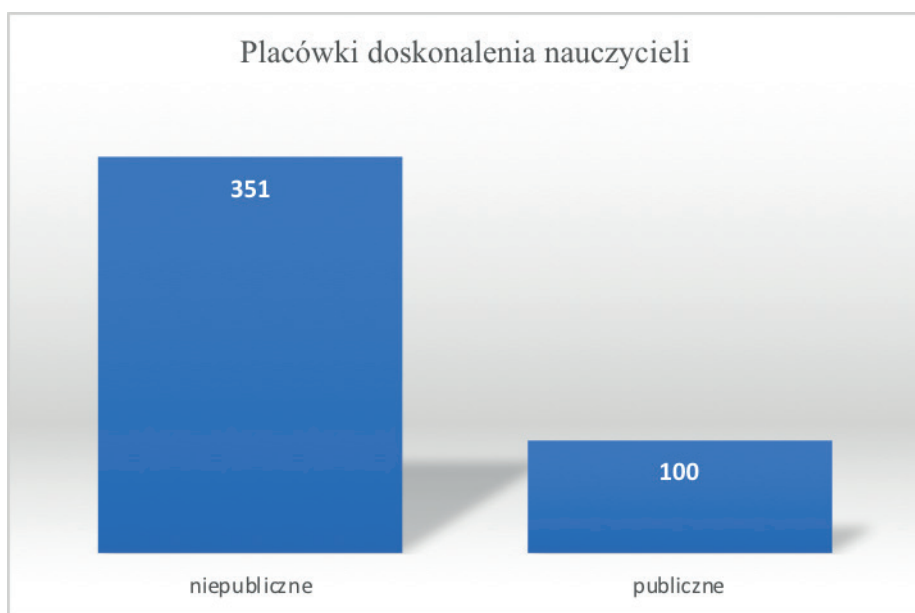
³⁶ <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home/system-ksztalcenia-ustawicznego-nauczycieli---ocena-i-kierunki-zmian> [dostęp: 30.04.2020].

- c) poznania motywacji, postaw, wiedzy, umiejętności i zachowań uczestników,
- d) efektywnego wykorzystania czasu szkolenia.

Ogólnym celem analizy potrzeb szkoleniowych jest uzyskanie informacji pozwalających na skonstruowanie skutecznego oraz efektywnego programu szkolenia zawierającego treści, metody, formy szkoleniowe dostosowane do potrzeb edukacyjnych i doświadczeń uczestników szkolenia.

Konkretne potrzeby i sposoby, w jaki mogą być one zaspokajane, będą się zmieniać w zależności od wprowadzanych zmian, predyspozycji osobistych i zawodowych oraz specyfiki szkoły.

Nauczyciele jako osoby, którym powierza się kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, przede wszystkim sami ponoszą odpowiedzialność za poszerzenie i uzupełnienie wiedzy ogólnej i pedagogicznej.



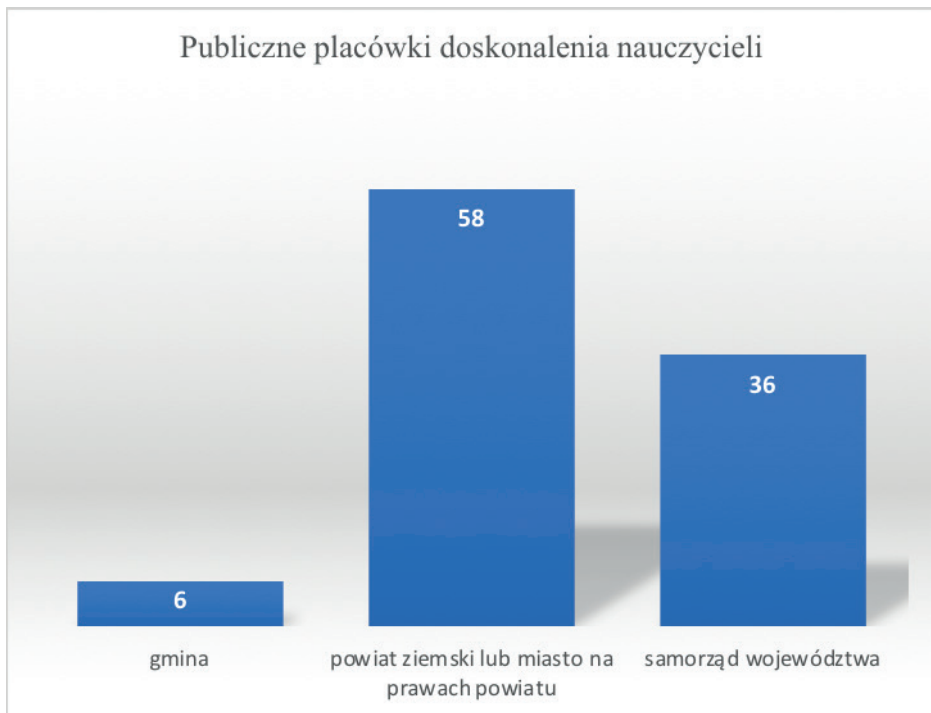
Wykres 1. Niepubliczne i publiczne placówki doskonalenia nauczycieli w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.edubaza.pl> – stan na 2019 r. [dostęp: 16.04.2020].

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest nakazem czasu, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nowe pokolenie. Powodzenie reformy będzie w dużym stopniu zależało od tego, w jaki sposób nauczyciele zinternalizują potrzebę zmiany. Dlatego praca zawodowa nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także kreatywności i umiejętności. Konieczność podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych spowoduje, że praca schematyczna,

monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość³⁷.

W Polskim systemie edukacyjnym (stan na rok 2019) istniało 451 placówek doskonalenia nauczycieli, z czego aż 351 to placówki niepubliczne, a tylko 100 miało status instytucji publicznych.



Wykres 2. Publiczne placówki doskonalenia nauczycieli ze względu na organ prowadzący

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://www.edubaza.pl> – stan na 2019 r.

Publiczne placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być prowadzone przez samorządy województw oraz jednostki samorządów terytorialnych, tj. powiaty lub gminy, jednak te ostatnie zgodnie z prawem są nieobowiązkowym zadaniem własnym samorządu. Najwięcej placówek doskonalenia funkcjonuje w województwie warmińsko-mazurskim, gdzie znajdują się 54 placówki doskonalenia nauczycieli, z czego 19 to publiczne placówki (1 prowadzona przez samorząd województwa, 16 przez powiat ziemski lub miasto na prawach powiatu oraz 2 placówki centralne prowadzone przez ministerstwo), a 35 to placówki

³⁷ B. Krupa, *Doskonalenie...*, s. 22.

niepubliczne; w województwie pomorskim i dolnośląskim istnieje po 45 placówek doskonalenia nauczycieli, z tym że publicznych w każdym z tych województw jest tylko 7, a 38 to placówki niepubliczne. Najmniej instytucji wspierających dedykowanych nauczycielom jest w województwie lubelskim – tylko 8, w tym publicznych 2. W województwie lubuskim wszystkich placówek jest 10, publicznych zaś 3.

Jak wynika z analizy wykresu 2, w polskim systemie oświaty w 2019 r. funkcjonowało 36 wojewódzkich placówek doskonalenia, 58 prowadzonych przez powiat ziemski lub miasto na prawach powiatu i tylko 6 instytucji, gdzie organem założycielskim były gminy.

Preferencje nauczycieli w zakresie form doskonalenia na podstawie doświadczeń PCDZN w Puławach

Wśród 58 placówek powiatowych działa Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach. Jest ono publiczną placówką doskonalenia nauczycieli, która powstała w 2001 r. Od 2005 r. posiada, jako jedna z niewielu publicznych placówek, certyfikat jakości, tj. akredytację lubelskiego Kuratora Oświaty na pełną działalność szkoleniową, wysoko wykwalifikowaną kadrę i prowadzi współpracę z podmiotami działającymi na rzecz i w otoczeniu oświaty w skali całego kraju, a szczególnie z uczelniami wyższymi³⁸.

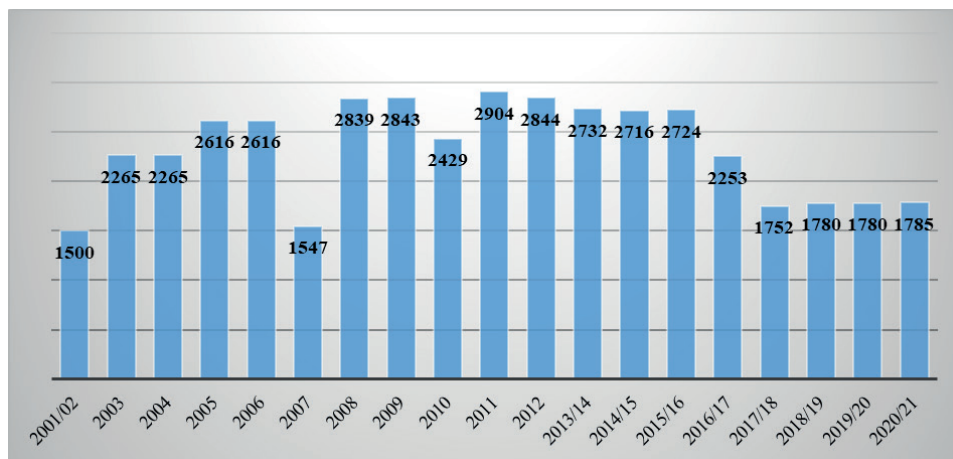
W latach 2001–2021 PCDZN w Puławach każdego roku obejmowało doskonaleniem zawodowym i doradztwem metodycznym średnio 117 szkół. Najwięcej szkół i placówek oświatowych objętych doradztwem i doskonaleniem zawodowym w ramach podpisanych umów i porozumień z JST i JOJST było w latach 2005–2007, bo aż 150.

Liczba nauczycieli objętych doradztwem metodycznym i doskonaleniem zawodowym przez PCDZN w latach 2001–2020 oscylowała w granicach od 1500 na początku działalności do 2904 nauczycieli w roku 2011 – była to największa liczba nauczycieli objętych doskonaleniem w całej działalności PCDZN. W kolejnych latach liczba nauczycieli objętych wsparciem spadała. Średnio w omawianym okresie każdego roku doradztwem metodycznym i doskonaleniem zawodowym objętych było 2348 pedagogów.

Na przestrzeni lat 2001–2021 w wyniku zawartych porozumień PCDZN świadczyło usługi z zakresu doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego oraz wspierania szkół w ich rozwoju także szkołom/placówkom ościennych gmin i powiatów. Próby tworzenia własnych placówek na terenach sąsiadujących powiatów czy gmin okazywały się nieskuteczne. Jedyna niepubliczna placówka doskonalenia

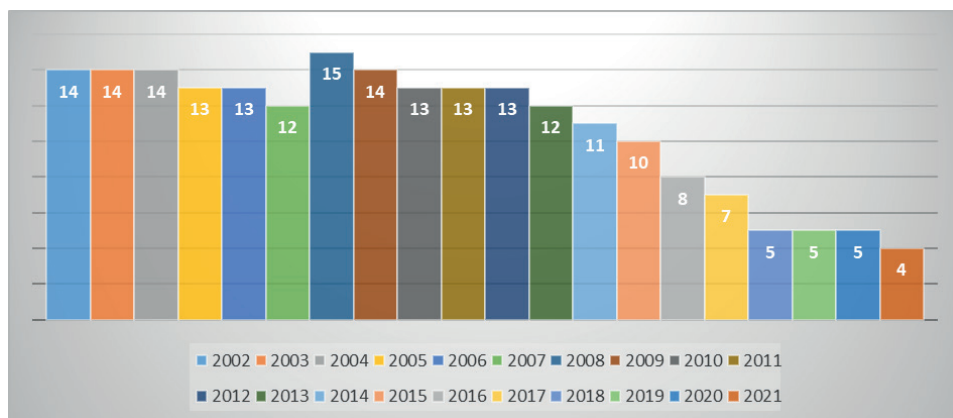
³⁸ Dokumentacja PCDZN. Archiwum PCDZN.

nauczycieli utworzona w 2007 r. jako filia lubelskiej placówki działała na terenie Puław tylko kilka miesięcy.



Wykres 3. Liczba nauczycieli objętych doskonaleniem przez PCDZN w latach 2001–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z działalności PCDZN*.



Wykres 4. Liczba JST i JOJST współpracujących z PCDZN w ramach podpisanych umów i porozumień o objęciu doradztwem i doskonaleniem nauczycieli w latach 2002–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z realizacji planów pracy PCDZN w Puławach*.

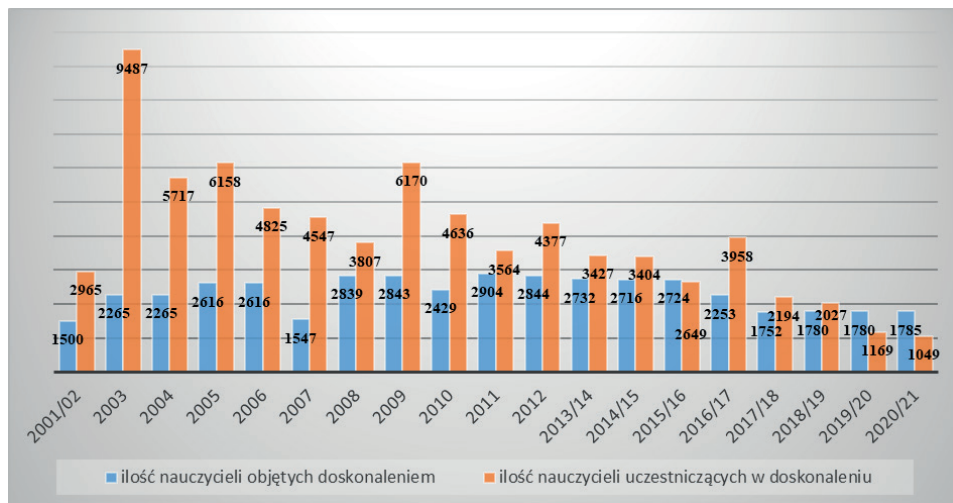
Podpisując porozumienia z jednostkami samorządów terytorialnych i jednostkami organizacyjnymi samorządów terytorialnych, stworzony został przez PCDZN w Puławach model doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego mający ciągłość programową i organizacyjną: od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej, jak również obejmujący wszystkie inne placówki istniejące w systemie oświaty,

tj. biblioteki, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki kształcenia ustawicznego, bursy i centra kształcenia zawodowego.

Liczba jednostek samorządów terytorialnych i jednostek organizacyjnych JST współpracujących z PCDZN na zasadzie podpisanych umów/porozumień w latach w 2002–2021 utrzymywała się na różnym poziomie, przy czym od 2013 r. zauważalna jest tendencja spadkowa. Współpraca ta opierała się na porozumieniach lub umowach podpisanych pomiędzy powiatem puławskim lub dyrektorem PCDZN a JST lub JOJST.

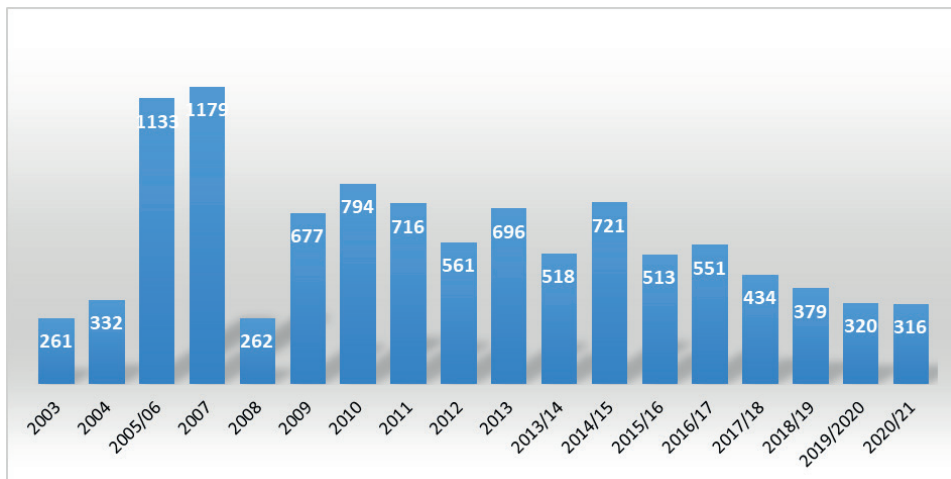
Liczba nauczycieli uczestniczących w różnych formach doskonalenia i doradztwa prowadzonych przez PCDZN w latach 2001–2021 kształtowała się na różnym poziomie. Najwięcej uczestników było w roku szkolnym 2003 (9487), a w kolejnych latach do 2009 r. oscylowała w granicach 6 tys. nauczycieli korzystających w danym roku z usług PCDZN. Średnio każdego roku z oferty ośrodka w okresie 2001–2021 korzystało 4452 nauczycieli.

Największym zainteresowaniem doradztwo metodyczne jako forma wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli cieszyło się w latach 2005–2007. Wówczas z pomocy doradców metodycznych w ciągu roku szkolnego skorzystało od 1133 do 1179. Średnio w latach 2003–2021 każdego roku w różnych formach doradztwa metodycznego wzięło udział 576 nauczycieli.



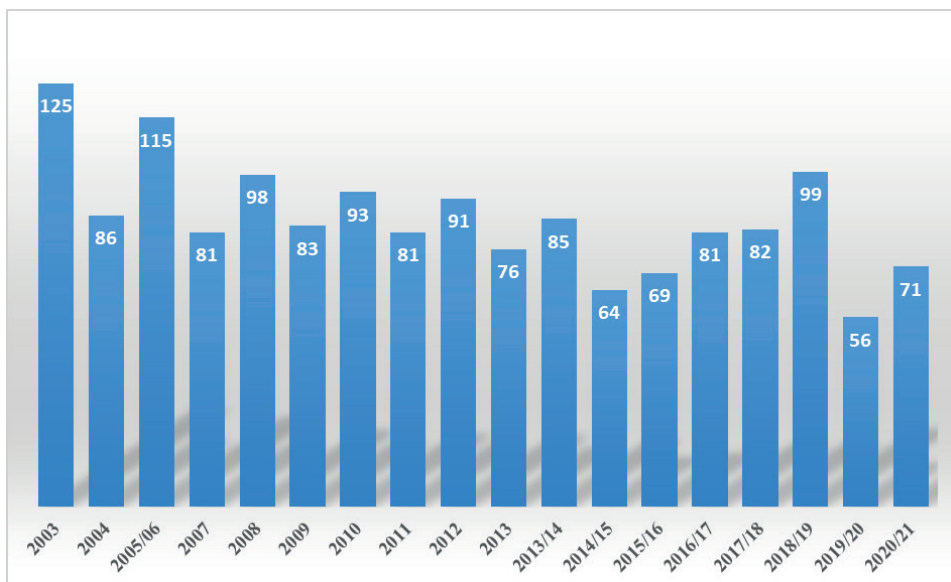
Wykres 5. Liczba nauczycieli objętych doskonaleniem i liczba nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu PCDZN w latach 2001–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z działalności PCDZN*.



Wykres 6. Liczba różnych form doradztwa metodycznego przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2003–2021

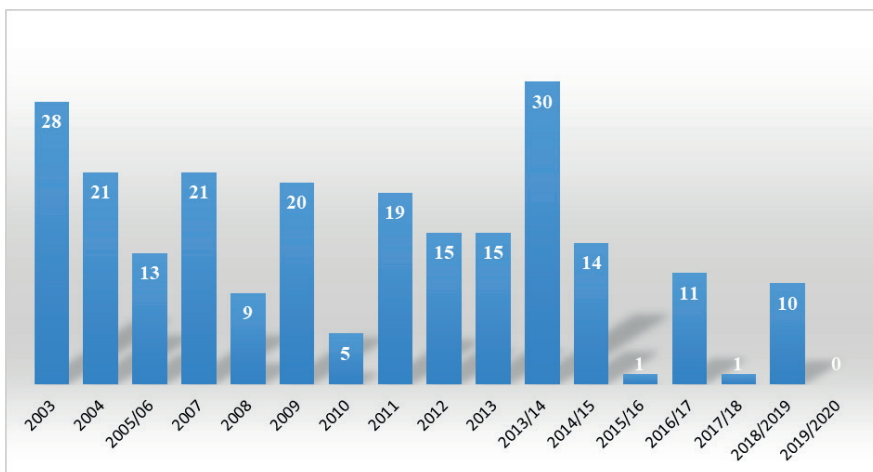
Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z działalności PCDZN*.



Wykres 7. Liczba warsztatów przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2003–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z działalności PCDZN*.

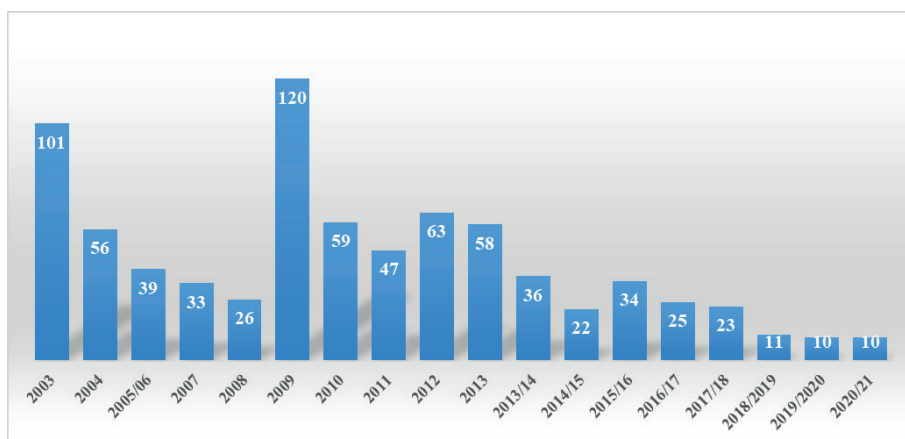
W okresie 2003–2021 obserwujemy zbliżony poziom liczby przeprowadzonych w PCDZN warsztatów (por. wykres 7); odchylenie wartości w czasie spowodowane mogło być np. zwiększeniem liczby osób w danej grupie warsztatowej.



Wykres 8. Liczba kursów nadających uprawnienia przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2003–2020

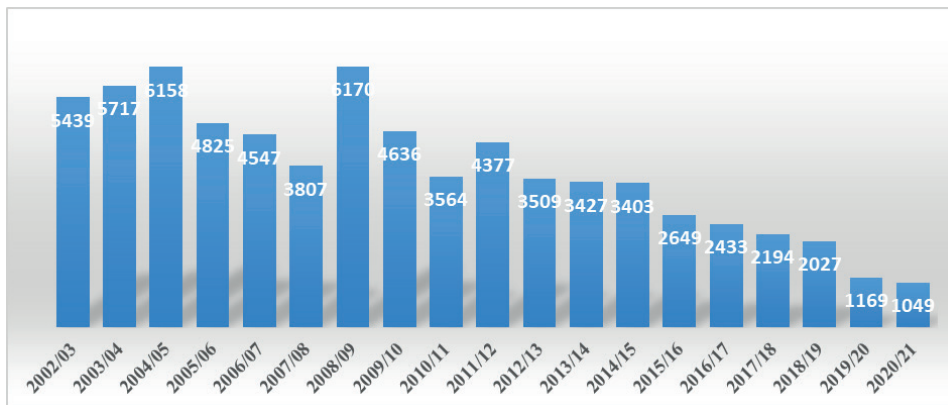
Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z działalności PCDZN*.

Kursy nadające uprawnienia realizowane w latach 2003–2020 od 2015 r. wyraźnie traciły na atrakcyjności. Zależność ta związana jest z ofertą PCDZN, a mianowicie od roku 2015 ośrodek nawiązał współpracę z Instytutem Studiów Podyplomowych oraz uczelniami wyższymi i tym samym wzbogacił swoją ofertę o studia podyplomowe, rezygnując z realizacji kursów kwalifikacyjnych.



Wykres 9. Liczba szkoleń członków rad pedagogicznych przeprowadzonych przez PCDZN w latach 2001–2021

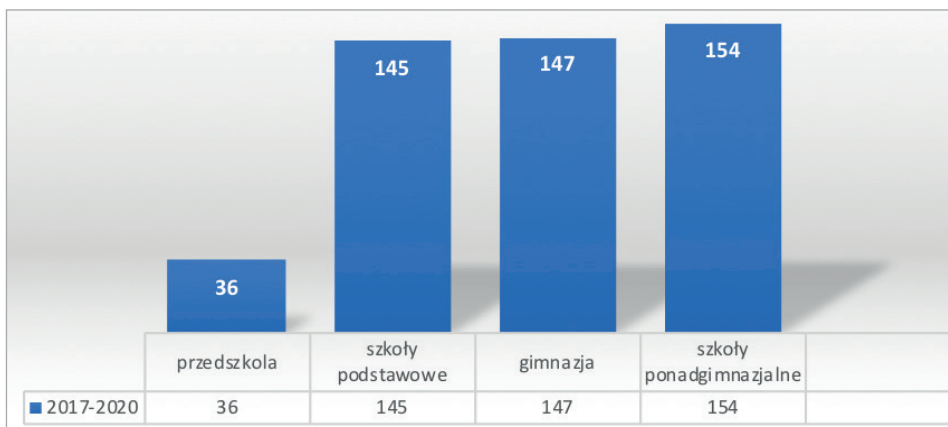
Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z działalności PCDZN*.



Wykres 10. Liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zawodowym i doradztwie metodycznym w latach 2002–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdań z działalności PCDZN*.

Korzystanie ze szkoleń członków rad pedagogicznych w latach 2001–2021 było skokowe, jednak co roku cieszy się dość dużym powodzeniem. Najczęściej szkoleniowe rady pedagogiczne były związane tematycznie z procesem ewaluacji zewnętrznej lub wewnętrznej, zmianami wprowadzanymi w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, funkcjonowaniem rady pedagogicznej jako organu pracy szkoły³⁹, zmianami niesionymi transformacją systemu oświaty.



Wykres 11. Liczba nauczycieli objętych badaniami diagnostycznymi w latach 2017–2020

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli maj–czerwiec 2017 r.*; *Raportu z zewnętrznej diagnozy potrzeb na rok szkolny 2018/2019...*; *Diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli 2019/2020*.

³⁹ *Sprawozdania z działalności PCDZN 2001–2020*, b.s.

Z podsumowania wykresów dotyczących realizacji różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli w latach 2003–2021 wynika, że największym powodzeniem cieszyły się warsztaty. Każdego roku przeprowadzano średnio około 86 edycji. Średnio każdego roku organizowano 44 szkolenia członków rad pedagogicznych. Najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się kursy – średnio w każdym roku szkolnym odbyło się tylko 14 edycji.

Liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zawodowym i doradztwie metodycznym w latach 2002–2021 zmniejszała się z roku na rok, ale musimy pamiętać, że liczba nauczycieli objętych doradztwem również spadała. Zmniejszała się również liczba pedagogów zatrudnionych w szkołach.

Przez cały okres swojej pracy Centrum dokonywało i nadal dokonuje oceny świadczonych usług zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Prowadzi systematyczne badania potrzeb szkoleniowych środowiska oświatowego, do którego kieruje swoją ofertę. Z końcem każdego roku szkolnego PCDZN w Puławach przeprowadza rozeznanie, wykorzystując opracowaną ankietę diagnozującą potrzeby szkoleniowe i na podstawie jej wniosków przygotowuje ofertę na kolejny rok szkolny. Poniżej zostaną przeanalizowane wyniki badań w obszarze potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego prowadzonych na terenie objętym doskonaleniem zawodowym nauczycieli w latach 2017–2020.

W latach 2017–2020 PCDZN w Puławach doskonaleniem zawodowym obejmowało 6411 nauczycieli⁴⁰.

Badaniami diagnostycznymi objęto nauczycieli wszystkich szczebli nauczania z terenu powiatu puławskiego. W badaniach wzięło udział 482 nauczycieli.

Z analizy wykresu 12 wynika, że za najbardziej atrakcyjne formy doskonalenia nauczyciele objęci badaniami uznali konsultacje, następnie szkolenia członków rad pedagogicznych. Dużym zainteresowaniem cieszyły się też warsztaty.

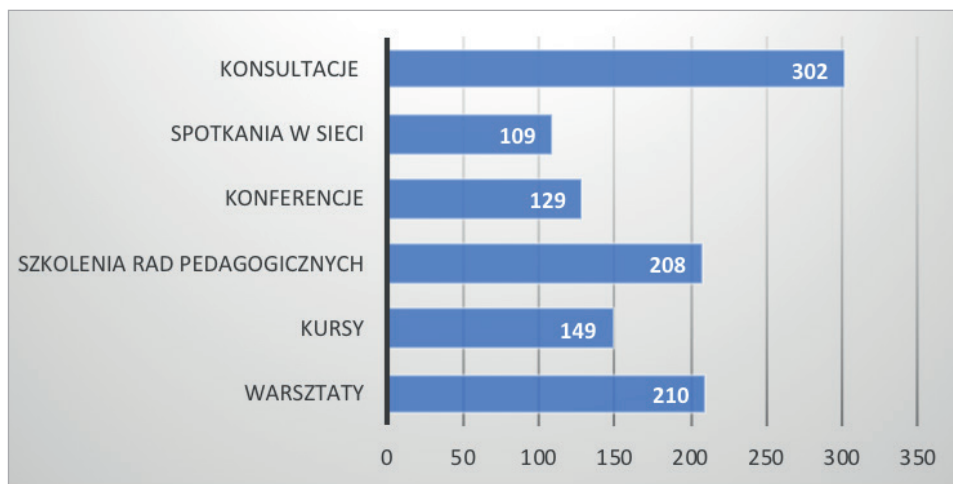
W badaniach ankietowych prowadzonych w PCDZN w Puławach uwzględniono sześć obszarów tematycznych prowadzonych form doskonalenia, takich jak:

- A) pomiar dydaktyczny i ocenianie,
- B) wychowanie, opieka i profilaktyka,
- C) metodyka,
- D) aktualizacja i poszerzanie wiedzy przedmiotowej,
- E) technologia informatyczna i multimedia na zajęciach,
- F) kompetencje psychopedagogiczne, organizacja i zarządzanie placówką.

Ze względu na to, że nauczyciele mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź w ramach obszaru, nie da się przedstawić procentowego rozkładu wskazań na poszczególne obszary w odniesieniu do ogólnej liczby nauczycieli. Można przeprowadzić taką analizę w odniesieniu do szczegółowej tematyki. Pozwala to na szacowanie potencjalnej liczby nauczycieli zainteresowanych daną problematyką

⁴⁰ Zob. *Sprawozdania z działalności PCDZN w Puławach za lata 2017–2020. Archiwum PCDZN.*

oraz sporządzenie rankingu tematyki według liczby zainteresowanych nią nauczycieli.



Wykres 12. Preferowanie formy doskonalenia zawodowego nauczycieli wskazywane przez nauczycieli w badaniach ankietowych prowadzonych w latach 2017–2020

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli maj–czerwiec 2017 r.*; *Raportu z zewnętrznej diagnozy potrzeb na rok szkolny 2018/2019...*; *Diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli 2019/2020.*

Poniżej najczęściej wskazywane przez nauczycieli tematy będące w ich kręgu zainteresowań:

- 1) B1. Praca z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze.
- 2) C3. Nowoczesne metody uczenia się-nauczania (dobór metod i pomocy dydaktycznych).
- 3) F2. Sytuacje kryzysowe.
- 4) F1. Motywowanie uczniów do nauki.
- 5) A3. Dostosowanie wymagań edukacyjnych (kryteria sprawdzania i oceniania) do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- 6) B5. Innowacyjne metody pracy opiekuńczo-wychowawczej.

W ramach obszaru „proces dydaktyczny, pomiar i ocenianie” najczęściej wskazywano tematy: dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, diagnozowanie umiejętności oraz ocenianie. W obszarze „wychowanie, opieka, profilaktyka” respondenci najczęściej wybierali tematykę związaną z pracą z uczniem sprawiającym trudności w nauce, problematykę agresji i przemocy w szkole, bezpieczeństwem dziecka w środowisku szkolnym i lokalnym. Najczęściej wskazywanymi tematami szkoleń w obszarze „metodyka” były: nowoczesne metody uczenia się-nauczania, wspomaganie rozwoju dziecka,

metody pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce. W przedmiocie „aktualizacja i poszerzanie wiedzy przedmiotowej” badani nauczyciele najbardziej zainteresowani byli dokumentowaniem realizacji podstawy programowej oraz planowaniem pracy dydaktycznej. W obszarze „technologia informatyczna i multimedia na zajęciach” – wykorzystaniem TIK w procesie dydaktycznym. W obszarze „kompetencje psychopedagogiczne” respondenci głównie wskazali następującą tematykę: sytuacje kryzysowe w placówce oświatowej, motywowanie uczniów do nauki, radzenie sobie z sytuacjami trudnymi, stres i wypalenie zawodowe. W „organizacji i zarządzaniu placówką” za najbardziej przydatne uznano: bezpieczeństwo w szkole/placówce oraz współdziałanie nauczycieli z rodzicami i środowiskiem lokalnym. PCDZN w Puławach, biorąc pod uwagę prowadzone badania diagnozujące potrzeby edukacyjne nauczycieli, jak również na bieżąco prowadzoną ewaluację form doskonalenia, przygotowuje co roku nową ofertę doskonalenia dostosowaną do wymogów współczesnej szkoły, potrzeb nauczycieli i oświatowej kadry kierowniczej.

Zakończenie

Istnienie placówki doskonalenia nauczycieli na terenie powiatu daje dużą szansę na świadczenie wysokiej jakości edukacji.

Celem badań prowadzonych w PCDZN było dostarczenie informacji pozwalających na profesjonalne przygotowanie oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, skonstruowanie skutecznych i efektywnych programów szkoleń zawierających treści, metody, formy szkoleniowe dopasowane do potrzeb edukacyjnych i doświadczeń nauczycieli. Przeprowadzenie takich badań, analizy i wnioski z zebranych informacji pozwalają na dostosowanie treści szkoleń, by były one zgodne z potrzebami placówek oświatowych oraz oczekiwaniami zarówno nauczycieli, jak i kadry zarządzającej. Wnioski wykorzystywano do kształtowania właściwego poziomu efektywności prowadzonych form doskonalenia zawodowego, właściwego doboru metod, form zgodnie ze zdiagnozowanymi potrzebami. PCDZN w Puławach w okresie swojej działalności nie dopuszczało możliwości organizacji doskonalenia poprzez przypadkowy dobór grupy, treści, metod dydaktycznych czy osób prowadzących doskonalenie, gdyż mogłoby to spowodować niską efektywność szkolenia. Aby proces dydaktyczny był skuteczny i efektywny, niezbędne jest zaangażowanie wszystkich podmiotów biorących w nim udział, tj. organizatorów, prowadzących doskonalenie i uczestników szkolenia. Dlatego szczegółowo planowano i procesowo prowadzono badania diagnostyczne nacelowane na pozyskanie informacji na temat szeroko rozumianych potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego, do którego oferta była kierowana.

Badania własne w PCDZN jako ewaluacja prowadzonych form doskonalenia, badanie potrzeb oświatowych środowiska nauczycielskiego, ewaluacja bloków

programowych, analiza rynku ośrodków doskonalenia nauczycieli w województwie lubelskim oraz z wykorzystaniem badań zewnętrznych, takich jak kontrole, ewaluacje, wewnętrznych, nadzoru pedagogicznego pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- 1) PCDZN w Puławach do roku 2018 było jedynym w województwie lubelskim ośrodkiem doskonalenia zawodowego nauczycieli posiadającym na pełną działalność akredytację Lubelskiego Kuratora Oświaty i posiada ją nadal.
- 2) PCDZN posiada bogatą ofertę dydaktyczną skierowaną do nauczycieli wszystkich szczebli nauczania w sześciu obszarach programowych, takich jak: warsztat pracy nauczyciela, problematyka wychowawczo-profilaktyczna, technologia informacyjna, awans zawodowy nauczyciela, wspieranie szkół w różnych obszarach działania, kursy nadające uprawnienia. Oferta ta jest monitorowana i na bieżąco modyfikowana w zależności od potrzeb środowiska oświatowego.
- 3) Ośrodek realizuje zadania statutowe oraz pozastatutowe w mikro- i makroregionie.
- 4) Ośrodek zatrudnia wysoko wykwalifikowaną kadrę konsultantów/doradców i specjalistów. Dysponuje doskonałym zapleczem dydaktycznym, współpracuje z innymi podmiotami działającymi na rzecz i w otoczeniu oświaty, w tym również z uczelniami wyższymi.
- 5) Czynnikiem motywującym nauczycieli do dalszego doskonalenia jest nabywanie nowych kwalifikacji i umiejętności, co w efekcie ma wpływ na poziom jakości pracy nauczyciela i szkoły.

Centrum jako instytucja odpowiadająca na nowoczesne potrzeby edukacyjne rozwijała swój potencjał i skutecznie wspierała szkoły i placówki oświatowe. Współczesny model edukacji nauczycieli, któremu hołdowało PCDZN, uwzględniał wiedzę o mechanizmach procesu uczenia się, opierał się na współpracy, szacunku i dialogu. PCDZN jako placówka kreatywna, zmierzająca do efektywności w świadczeniu szeroko rozumianych usług edukacyjnych, otwarta na nowoczesność i zmianę, zaangażowana w lokalną działalność i współpracę z podmiotami służącymi edukacji z własnym wypracowanym dotychczas klimatem, wciąż doskonaliła realizowane procesy edukacyjne, osiągając sukcesy potwierdzone ewaluacją i liczbą wygranych konkursów/przetargów i realizowanych form doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Wspomaganie w edukacji w priorytetach PCDZN koncentruje się na indywidualnych potrzebach każdego nauczyciela postrzeganego jako zespół społeczności szkoły/placówki odpowiedzialny za rozwój polskiej edukacji. Nowoczesność zmuszała Centrum do poszukiwania niekonwencjonalnych działań i kreatywnych sposobów rozwiązywania problemów.

Rzeczywistość XXI wieku oczekuje od szkoły i nauczycieli, że metody nauczania i uczenia się uwzględnią ogromną liczbę różnych zainteresowań oraz potrzeb i wymogów stawianych nie tylko przez jednostki, ale różne grupy społeczne

działające w kraju oraz w wielokulturowych społeczeństwach Europy. Ich oczekiwania i ciągła niekończąca się reforma edukacji wymagają nowych form doskonalenia nauczycieli pozwalających uzyskać im kompetencje i motywacje do zaangażowania się w przemiany oświatowe. Tam, gdzie nie funkcjonują ośrodki doskonalenia nauczycieli, samorządy mają kłopot z realizacją tego zadania. Ograniczają się one przeważnie do powierzania analizy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli dyrektorom szkół, czyli do kontroli (wglądu) przez organy prowadzące przygotowanych przez dyrektorów szkół planów doskonalenia zawodowego nauczycieli, wniosków o dofinansowanie lub spotkań z dyrektorami szkół w tej sprawie. Powoduje to, że samorządy mają problem z wykorzystaniem środków na ten cel. Jeżeli samorządy, szczególnie powiatowe, utworzyły takie ośrodki, wypełniają braki w zakresie kształcenia nauczycieli w dotychczasowej formule, i to z powodzeniem⁴¹.

Według K. Duraj-Nowakowej współczesna cywilizacja stawia nauczycielom coraz większe wymagania, a w ich roli społecznej i funkcji zawodowej pokłada się coraz większe nadzieje. Niejednokrotnie jednak narzucane nauczycielom obowiązki zawodowo-społeczne są nieproporcjonalne do posiadanych przez nich umiejętności, kompetencji, a oczekiwania społeczne wobec nich są nieporównywalne z prestiżem ich zawodu. Pogłębia się dysproporcja między możliwościami nauczycieli a stawianymi im wymogami społecznymi związanymi z uzależnieniem efektywności działalności pedagogicznej od postępu nauki i zmian społecznych, co z kolei skutkuje narzucaniem nauczycielom nowych obowiązków daleko wykraczających poza ich dotychczasowe wiadomości i umiejętności. Oczekiwania społeczne w stosunku do nauczycieli dotyczą przede wszystkim sfery ich kompetencji oraz skuteczności realizacji zadań edukacyjnych, wywiązywania się z narzucanych obowiązków zawodowych i umiejętności wypełniania „misji” zawodowej – roli w przestrzeni społecznej, w środowisku lokalnym⁴².

Współczesny człowiek (nauczyciel i uczeń), jak pisał L. Clarke, zmuszony jest żyć, funkcjonować w obliczu nieprzewidywalności jutra i niepewności związanej ze swoją przyszłością edukacyjną, zawodową i życiową. Nauczyciel i uczeń coraz częściej bezradnie stają na rozdrożu – wobec wielości dróg życiowego wyboru i braku jednoznacznych drogowskazów, rzetelnych wskazówek – znaków i recept. Wiedza dyrektorów dotycząca poziomu gotowości do zmiany nauczycieli może być przydatnym instrumentem w procesie edukacyjnym i organizacyjnym szkoły⁴³.

Nadal zatem aktualne są słowa B. Suchodolskiego, który pisał, że „wychowanie powinno krytycznie ukazywać współczesny stan cywilizacji i manifestujące

⁴¹ B.D. Niziołek, *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli* [w:] *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, red. E. Juško, I. Wieczorek, NIST, Łódź 2016, s. 106, 107.

⁴² K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000, s. 79.

⁴³ L. Clarke, *Zarządzanie zmianą*, Warszawa 1997, s. 214.

się żywiłowo niebezpieczne tendencje rozwojowe, wskazywać na rosnące zagrożenia, mobilizować do działań mających chronić od niebezpieczeństw i klęsk mających likwidować źródła zła i konfliktów⁴⁴. „Celem nowego modelu oświaty jest zatem kształcenie giętkości w myśleniu ze szczególnym zwróceniem uwagi na twórczość. Akcent kładzie się bardziej na proces niż na produkt, a ludzie sami powinni zadbać o naukę własną, by być przygotowanymi na zmiany, które nastąpią w społeczeństwie⁴⁵. Rolą nauczyciela jest przygotować siebie i uczniów do świata, którego jeszcze nie ma, a który się staje, a pomocą niech służą im instytucje do tego powołane, takie jak Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach.

Bibliografia

Dokumenty prawno-organizacyjne. Źródła archiwalne PCDZN – Archiwum PCDZN

- Diagnoza potrzeb nauczycieli w roku szkolnym 2006/2007.*
Diagnoza potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli kwiecień–maj 2014 r.
Diagnoza potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli kwiecień–maj 2015 r.
Dokumentacja PCDZN – Rejestr wydanych zaświadczeń w latach 2001–2020.
Dokumentacja PCDZN – Teczka 43400 – Porozumienia z gminami, powiatami, samorządowymi jednostkami.
Dokumentacja szkoleń w latach 2001–2020.
Raport z badania potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego – kwiecień 2008.
Raport z badania potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego – maj 2009.
Raport z diagnozy potrzeb edukacyjnych na rok szkolny 2010/2011.
Raport z diagnozy potrzeb edukacyjnych na rok szkolny 2011/2012.
Raport z diagnozy potrzeb edukacyjnych na rok szkolny 2012/2013.
Raport z diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli – maj–czerwiec 2016.
Rejestr wydanych zaświadczeń w latach 2001–2020.
Sprawozdanie z realizacji planu pracy PCDZN za rok szkolny 2017/2018.
Sprawozdanie – Działalność merytoryczna PCDZN w okresie od 1 września do 31 grudnia roku szkolnego 2002/2003.
Sprawozdanie PCDZN za rok 2004.
Sprawozdanie PCDZN za rok 2005.
Sprawozdanie PCDZN za rok 2006.
Sprawozdanie z działalności merytorycznej PCDZN za rok szkolny 2002/2003.
Sprawozdanie z działalności PCDZN 2014/15.
Sprawozdanie z działalności PCDZN w Puławach za okres od 1 marca 2001 do 31 grudnia 2001.
Sprawozdanie z działalności PCDZN w Puławach za rok 2008.
Sprawozdanie z działalności PCDZN w Puławach za rok 2009.
Sprawozdanie z działalności PCDZN w Puławach za rok 2010.
Sprawozdanie z działalności PCDZN w roku 2011.

⁴⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 233.

⁴⁵ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 85.

- Sprawozdanie z działalności PCDZN w roku szkolnym 2012/2013.*
Sprawozdanie z realizacji planu pracy i działalności PCDZN w roku szkolnym 2013/2014.
Sprawozdanie z realizacji planu pracy PCDZN za rok szkolny 2018/19.
Sprawozdanie z realizacji planu pracy PCDZN za rok szkolny 2015/2016.
Sprawozdanie z realizacji planu pracy PCDZN za rok szkolny 2016/2017.
Sprawozdanie z realizacji planu pracy PCDZN za rok szkolny 2019/2020.
Sprawozdanie z wykonania planu pracy PCDZN za rok 2005.
Sprawozdanie z wykonania planu pracy PCDZN za rok 2006.
Sprawozdanie z wykonania planu pracy PCDZN za rok 2007.
Sprawozdanie za rok 2014–2015.
Sprawozdania opisowe z działalności PCDZN w latach 2002–2020.
Statut PCDZN w Puławach.

Opracowania

- Banach C., *Edukacja na tle procesów globalizacji*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6.
- Brzezińska A., Wiliński P., *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1.
- Clarke L., *Zarządzanie zmianą*, Gebethner & Ska, Warszawa 1997.
- Dąbrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, WP ZNP, Warszawa 2015.
- Dróżka W., *Wartości i dążenia zawodowe nauczycieli w zmiennym kontekście 25-lecia* [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2017, s. 105–125.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych* [w:] *Ewaluacja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 1994.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Impuls, Kraków 2000.
- Fazlagić A., *Organizacja ucząca się*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 5.
- Gaś Z.B., *Doskonający się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- http://www.efs.gov.pl/sownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx [dostęp: 6.08.2020].
- <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/misja> [dostęp: 5.02.2019].
- <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf> [dostęp: 19.12.2017].
- <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home/system-ksztalcenia-ustawicznego-nauczycieli---ocena-i-kierunki-zmian> [dostęp: 30.04.2020].
- <https://www.edubaza.pl> [dostęp: 16.04.2020].
- <https://www.ore.edu.pl/2018/01/o-nas/> [dostęp: 19.01.2018].
- <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf> [dostęp: 6.08.2020].
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2008.
- Juško P., *Przegląd najważniejszych form doszkolenia zawodowego kadr nauczycielskich szkół podstawowych w latach 1945–1975. Praktyka szkół miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego* [w:] *Studia nad problematyką doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce i na Słowacji w perspektywie historycznej i współczesnej*, red. E. Juško, M. Borys, P. Juško, B. Wolny, B.D. Niziołek, Tarnów–Łapczyca 2015, s. 45–65.
- Kamińska M., *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacji szkoły*, Impuls, Kraków 2019.
- Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2(47).

- Król H., *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, WN PWN, Warszawa 2006.
- Krupa B., *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, WSHP, Sandomierz.
- Lisowska E., *Kondycja zawodowa nauczycieli: w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, Impuls, Kraków 2018.
- Łuka M., Witek P., Grzesiak-Witek D., *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, TN KUL, Lublin 2019.
- Milerski B., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
- Niemiec J., *Nauczyciele w przemianie i perspektywie* [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1998.
- Norkowska E., *W kadrze dyrektora. Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Monitor Dyrektora Szkoły” 2018, nr 87, <https://www.monitorszkoły.pl/artukul/doskonalenie-zawodowe-nauczycieli/> [dostęp: 18.10.2019].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, IBE, Warszawa 2006.
- Plewka C., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r., Dz.U. 2020, poz. 1289.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 lipca 2019 r., Dz.U. 2021, poz. 890.
- Różewicz T., *Niepokój. Wybór wierszy*, PIW, Warszawa 1995.
- Rusakowska D., *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, IBE, Warszawa 1995.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej* [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2008.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Sutherland J., Canawell D., *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci*, WN PWN, Warszawa 2007.
- Szelejewska E., *Rola motywacji w rozwoju zawodowym bibliotekarzy*, „Ścieżki kariery i rozwoju bibliotekarzy” 2010, nr 5.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 r., poz. 59 ze zm.
- Wiłkomirska A., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli a jakość pracy nauczycieli i szkoły* [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017, s. 225–245.
- Witkowski L., *Marzenie o edukacji radykalnej. Wywiad B. Murchlanda z Henrym Giroux* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwiecieński, cz. II, Toruń 1992.
- Wojnar I., Kubin J. (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997.
- Zdański J., *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, <http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf> [dostęp: 6.08.2020].

Dr Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000-0001-7548-858X

Edukacja zdalna w opiniach młodzieży

Remote education in the opinion of students

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja opinii uczniów klas starszych szkoły podstawowej (klasy V–VIII) oraz szkół ponadpodstawowych na temat różnych aspektów zdalnej edukacji, jak jej organizacja i przebieg, trudności obiektywne i subiektywne deklarowane przez uczniów, wsparcie ze strony środowiska szkolnego i rodzinnego, relacje rówieśnicze. Do badania wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Badanie przeprowadzono wśród uczniów gliwickich szkół w formie online w ramach współpracy Uniwersytetu Śląskiego ze środowiskiem lokalnym. Zebrany materiał empiryczny pokazuje ocenę zdalnej edukacji przez uczniów. Do jej zalet zaliczyli: łatwość posługiwania się narzędziami cyfrowymi oraz wsparcie ze strony rodziców i nauczycieli. Wśród negatywnych stron nauki online wymienili: trudności ze skupieniem uwagi, organizacją pracy własnej i samodyscypliną, spadek zaangażowania, negatywne emocje (stres, zdenerwowanie, zmęczenie, lęk dotyczący zdawalności egzaminów), brak bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami. Ogólnie uczniowie gorzej ocenili jakość zdalnej edukacji w porównaniu z tradycyjną. Wnioski z badań stały się podstawą do sformułowania propozycji rekomendacji służących poprawie jakości edukacji w podobnych sytuacjach.

Słowa kluczowe: zdalna edukacja, sondaż diagnostyczny, opinie uczniów, propozycje dotyczące formuły online w edukacji.

Abstract

The aim of the article is to present the opinions of students from older grades of primary school (grades V–VIII) as well as secondary school students on various aspects of remote education, such as: its organization, objective and subjective difficulties declared by students, support from the school, family and peers. A diagnostic survey and a questionnaire technique were used for the study. The research was conducted online among students from Gliwice schools, as part of the cooperation between the University of Silesia and the local community. The collected empirical material reveals the students' opinions on remote education. Its advantages include: ease of use of digital tools and support from parents and teachers. Among the negative sides of online learning, they mention: difficulties with focusing attention, the necessity to organize one's own work and self-discipline, decreased involvement, negative emotions (stress, nervousness, fatigue, fear of failing exams), lack of direct contact with peers. Overall, the students assessed the quality of remote education as worse compared to traditional education. The conclusions from the research became the basis for formulating recommendations for the improvement of the quality of education in similar situations.

Key words: remote education, diagnostic survey, students' opinions, proposals for online education.

Wprowadzenie

Pandemia wirusa SARS-CoV-2 w istotny sposób zmieniła życie społeczne i gospodarce w większości państw świata. W marcu 2020 r. niemalże z dnia na dzień polskie placówki oświatowe z przestrzeni rzeczywistej musiały przenieść się do przestrzeni wirtualnej. Do takiej zmiany nie byli przygotowani ani uczniowie i ich rodzice, ani nauczyciele i dyrektorzy, ani wreszcie zarządzający oświatą na szczeblu lokalnym i ogólnopolskim. Nigdy wcześniej tak duży odsetek dzieci i młodzieży nie był pozbawiony możliwości uczestniczenia w procesie edukacyjnym oraz korzystania z opieki, jaką gwarantują szkoły.

Konieczne było wprowadzenie szeregu zmian do systemu kształcenia. Można wskazać trzy kierunki przeobrażeń edukacji w czasie kryzysu. Pierwszy to próba opracowania systemu zdalnego kształcenia na różnych poziomach (przedszkolnym, podstawowym, średnim i wyższym) w instytucjach edukacyjnych. Drugi to zmiana pracy każdego pojedynczego nauczyciela wynikająca z konieczności nauczania na odległość. Trzeci to zmiana sposobów uczenia się przez dzieci, młodzież i studentów oparta na pośredniej komunikacji, w której istotną rolę odgrywa środowisko rodzinne. Wymienione zmiany doprowadziły do nadania nowego niespotykanego wcześniej znaczenia zdalnej edukacji. Dotąd bowiem taka edukacja była najczęściej wyborem odbiorców. Stąd też korzystali z niej studenci, osoby dorosłe chcące poszerzyć swoje kwalifikacje. Wśród odbiorców byli też uczniowie zamieszkujący odległe miejsca, którzy nie mogli uczestniczyć w tradycyjnym procesie kształcenia (na przykład w Australii, niektórych krajach afrykańskich) lub uczniowie objęci edukacją domową. W nowych warunkach mieliśmy do czynienia z przymusem, który oznaczał, że bez względu na kompetencje, możliwości czy chęci z takich rozwiązań musieli korzystać wszyscy, a nie tylko ci, którzy wyrażają taką wolę i umiejętności¹. Dodatkowym ograniczeniem, o którym należy pamiętać, był brak bezpośrednich spotkań ucznia z nauczycielami i uczniów ze sobą, co prowadziło do trudnej psychologicznie sytuacji.

Niniejszy artykuł obejmuje wyniki badań nad opiniami uczniów starszych na temat różnych aspektów zdalnej edukacji, które stały się podstawą sformułowania wniosków i rekomendacji.

¹ W. Pleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* [w:] *Edukacja w czasach pandemii Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020, s. 3.

Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny². Przyjęte cele badawcze dotyczyły diagnozy charakteru i zakresu działań, problemów i rozwiązań w ramach edukacji zdalnej w sytuacji zagrożenia Covid-19 (cele poznawcze) oraz opracowania rekomendacji dla organizatorów kształcenia na odległość (cel praktyczny). W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- jak przebiegała organizacja edukacji zdalnej?, jak młodzież ocenia jej jakość?
- jakie problemy odczuwali uczniowie w trakcie zdalnego kształcenia oraz w jaki sposób radzili sobie z nimi?
- jakie są opinie uczniów na temat wsparcia (wychowawczego, organizacyjnego) ze strony środowiska szkolnego i rodzinnego w czasie pandemii?
- jaka była sytuacja psychospołeczna uczniów, szczególnie w zakresie relacji rówieśniczych w okresie pandemii?

Zgodnie z przyjętymi w metodologii badań zasadami nie sformułowano hipotez problemów badawczych. W przypadku badań diagnostycznych mogłoby to wywrzeć niepożądany wpływ na ostateczny wynik³.

Badanie przeprowadzono od 15 grudnia 2020 r. do 23 lutego 2021 r. Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, która wydaje się być najtrafniejsza w poznaniu opinii, poglądów i preferencji na temat nauczania online⁴. Projekt badawczy powstał w ramach współpracy Uniwersytetu Śląskiego ze środowiskiem lokalnym i dotyczył wybranych miast województwa śląskiego. Projekt uzyskał pozytywną ocenę Komisji Etyki UŚ o numerze KEUS.51/09.2020. Sondaż diagnostyczny przeprowadziło kilka zespołów badawczych za pośrednictwem Internetu w miastach aglomeracji śląskiej, których organy prowadzące szkoły zgłosiły zapotrzebowanie na badanie. Kwestionariusze ankiet były dostępne w formie online z wykorzystaniem systemu Lime Survey.

Artykuł prezentuje wyniki uzyskane w grupie uczniów starszych (klasy V–VIII szkoły podstawowej i klasy szkół ponadpodstawowych) z terenu Gliwic – jednego z większych miast aglomeracji górnośląskiej. Zebrany materiał empiryczny uporządkowano w obszary odpowiadające postawionym pytaniom badawczym i obejmujące opis próby badawczej; organizację zdalnej nauki, odczuwane trudności i ocenę jej jakości przez uczniów; wsparcie wychowawcze i organizacyjne dla uczniów ze strony środowiska szkolnego i rodzinnego; relacje z rówieśnikami w czasie zdalnej nauki. Przyjęto szeroki przedział wieku badanych, kierując się

² S. Juszcyk, *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 22, 23.

³ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 99; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 26.

⁴ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją...*, s. 173.

przekonaniem o podobieństwie niektórych prawidłowości rozwojowych, jak do-
rastanie, oddalanie się od środowiska rodzinnego, rosnące znaczenie relacji rówie-
śniczych, rozwój poznawczy w procesie instytucjonalnego kształcenia.

Wyniki badań

W badaniu wzięło udział 534 uczniów klas starszych szkoły podstawowej oraz
szkół ponadpodstawowych z terenu Gliwic, co ujęto w tabelach.

Tabela 1. Podział badanych ze względu na płeć

Płeć	Liczba	%
Chłopiec	245	45,9
Dziewczyna	285	53,4
Brak odpowiedzi	4	0,7
Razem	534	100

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Podział badanych ze względu na typ szkoły, do której uczęszczają

Typ szkoły	Liczba	%
Szkoła podstawowa	506	94,8
Liceum	5	0,9%
Technikum	4	0,7
Szkoła branżowa I stopnia	2	0,4
Brak odpowiedzi	17	3,2
Razem	534	100

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowę badanych uczniów stanowiły dziewczęta (53,4%), pozostałą
część tworzyli chłopcy (45,9%), cztery osoby (0,7%) nie wskazały płci (tabela 1).
Większość wśród badanych stanowili uczniowie szkół podstawowych (94,8%), nie-
liczną grupę tworzyli licealiści (0,9%), uczniowie technikum (0,7%). Najmniejszą
grupą byli uczniowie szkół branżowych I stopnia (0,4%). Siedemnastu uczniów
(3,2%) nie podało typu szkoły, do której uczęszczają (tabela 2).

Organizacja zdalnej nauki i ocena jej jakości przez uczniów

Podstawowym warunkiem organizacji zdalnej nauki był dostęp do Internetu
oraz różnych komunikatorów z nim związanych. Ich zakres i częstotliwość wyko-
rzystania ujęto w tabeli 3.

Tabela 3. Formy i częstotliwość realizacji nauki w sposób zdalny

Forma kontaktu nauczycieli z uczniami/częstotliwość	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Za pomocą e-maili	N	82	71	86	109	136	50
	%	15,4	13,3	16,1	20,4	25,5	9,4
Za pomocą e-dziennika	N	71	125	138	81	64	55
	%	13,3	23,4	25,8	15,2	12,0	10,3
Za pomocą platformy e-learningowej – lekcje online „na żywo”	N	40	20	36	70	324	44
	%	7,5	3,7	6,7	13,1	60,7	8,2
Za pomocą komunikatorów internetowych	N	123	87	119	92	63	50
	%	23,0	16,3	22,3	17,2	11,8	9,4
Za pomocą nagrań filmowych lekcji	N	346	74	28	15	15	56
	%	64,8	13,9	5,2	2,8	2,8	10,5
Odsyłanie do gotowych materiałów w Internecie	N	131	104	139	66	39	55
	%	24,5	19,5	26,0	12,4	7,3	10,3

1 – wcale, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych ujętych w tabeli 3 pokazuje, że większość badanych (73,8%) często i bardzo często korzystała z platformy e-learningowej, dzięki której lekcje odbywały się online. Prawie połowa uczniów (45,9%) często i bardzo często wykorzystywała e-mail. Czasami stosowany w procesie edukacji był e-dziennik (25,8% wskazań). Wcale lub rzadko wykorzystywanymi formami były nagrania filmowe lekcji (78,7% wskazań), odsyłanie do gotowych materiałów w Internecie (44% wskazań) oraz komunikatory internetowe, np. czat (39,3% wskazań).

Osiągnięcia szkolne uczniów podlegały weryfikacji przez nauczycieli, ich sposoby i częstotliwość były zróżnicowane (zob. tabela 4).

Tabela 4. Sposoby i częstotliwość weryfikacji osiągnięć szkolnych uczniów online

Forma weryfikacji	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Prace do wykonania	N	3	20	83	220	145	63
	%	0,6	3,7	15,5	41,2	27,2	11,8
Testy online	N	13	26	122	177	130	66
	%	2,4	4,9	22,8	33,1	24,3	12,4
Pytania ustne podczas wideokonferencji	N	22	92	161	113	82	64
	%	4,1%	17,2	30,1	21,2	15,4	12,0
Projekty do wykonania	N	41	127	170	86	45	65
	%	7,7	23,8	31,8	16,1	8,4	12,2

1 – wcale, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często

Źródło: opracowanie własne.

Do weryfikacji osiągnięć szkolnych uczniów online (zob. tabela 4) często i bardzo często wykorzystywano następujące formy: prace do wykonania (68,4%

wyborów), testy online (57,4% wyborów) oraz pytania ustne podczas wideokonferencji (36,6% wyborów). Prawie co trzeci uczeń odpowiedział, że czasami wybrany sposobem sprawdzania osiągnięć było zlecenie projektów do wykonania. Około 12% badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Podobnie za pomocą zdalnych komunikatorów nauczyciele przekazywali uczniom informację zwrotną dotyczącą efektów kształcenia (zob. tabela 5).

Tabela 5. Formy i częstotliwość przekazywania uczniom informacji zwrotnych dotyczących efektów kształcenia przez nauczycieli

Forma informacji zwrotnej	Liczba (N)//%	1	2	3	4	5	Brak odp.
E-mail	N	105	61	63	99	130	79
	%	19,7	11,4	11,8	18,5	24,3	14,2
E-dziennik	N	116	96	82	91	78	71
	%	18,0	8,3	15,4	17,0	14,6	13,3
Platform edukacyjna – kontakt online	N	58	67	88	131	115	75
	%	10,9	12,5	16,5	24,5	21,5	14,0
Telefonicznie	N	354	57	28	11	5	79
	%	70,4	6,6	4,1	1,9	0,7	16,2
Za pomocą komunikatorów internetowych	N	187	74	97	59	38	79
	%	35,0	13,9	18,2	11,0	7,1	14,8
Za pomocą platform edukacyjnych	N	111	69	103	90	87	74
	%	20,8	12,9	19,3	16,9	16,3	13,9

1 – wcale, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często

Źródło: opracowanie własne.

Do udzielania uczniom informacji o efektach kształcenia nauczyciele (zob. tabela 5) często i bardzo często w opinii uczniów używali platformy edukacyjnej (46% wyborów) oraz e-maili (42,8% wyborów). Czasami lub rzadko stosowanymi formami były komunikatory internetowe, platformy edukacyjne i telefon. Niepokój może budzić fakt, że od 14% do 16% badanych nie udzieliło odpowiedzi. Może to być grupa uczniów, którzy nie włączyli się do zdalnych lekcji ze względu na trudności techniczne, brak odpowiedniej motywacji do pracy bądź kontroli w środowisku rodzinnym.

Uczniowie ocenili swoje zaangażowanie w naukę przed pandemią i w czasie jej trwania (zob. tabela 6).

Analiza wyników zawartych w tabeli 6 wskazuje na niższą ocenę poziomu zaangażowania w naukę w czasie pandemii w porównaniu z okresem go poprzedzającym. Raczej dobrze i bardzo dobrze jego poziom przed pandemią oceniło 73,8%, zaś w czasie pandemii 49,8% uczniów. Dwukrotnie wzrosła także liczba uczniów niezdecydowanych w ocenie swojego zaangażowania w naukę. Przed pandemią było to 14,4%, natomiast w czasie pandemii 28,8% badanych (odpowiedzi ani tak, ani nie).

Tabela 6. Ocena przez uczniów poziomu swojego zaangażowania w naukę

Poziom oceny	Liczba (N)//%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Przed nastaniem pandemii, czyli przed marcem 2020 r.	N	6	22	77	235	159	35
	%	1,1	4,1	14,4	44,0	29,8	6,6
W czasie edukacji zdalnej, kiedy szkoły są zamknięte	N	22	56	154	172	94	36
	%	4,1	10,5	28,8	32,2	17,6	6,7

1 – bardzo źle; 2 – raczej źle; 3 – ani dobrze, ani źle; 4 – raczej dobrze; 5 – bardzo dobrze

Źródło: opracowanie własne.

W czasie trwania zdalnej nauki tylko część uczniów doświadczała problemów (zob. tabela 7).

Tabela 7. Trudności występujące wśród uczniów w zdalnym kształceniu

Rodzaj trudności	Liczba (N)//%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Nie mam dostępu do sprzętu komputerowego	N	338	58	32	26	13	67
	%	63,3	10,9	6,0	4,9	2,4	12,5
Muszę dzielić komputer z rodzicami/rodzeństwem	N	348	43	22	24	30	67
	%	65,2	8,1	4,1	4,5	5,6	12,5
Łącze internetowe, z którego korzystam, jest „słabe”	N	153	127	102	59	24	69
	%	28,7	23,8	19,1	11,0	4,5	12,9
Nie potrafię obsługiwać platform edukacyjnych/ innych narzędzi cyfrowych do zdalnej edukacji	N	324	86	30	19	7	68
	%	60,7	16,1	5,6	3,6	1,3	12,7
Nie rozumiem zadań i innych materiałów przesyłanych przez nauczyciela	N	157	147	106	40	16	68
	%	29,4	27,5	19,9	7,5	3,0	12,7
Nie radzę sobie z dużą ilością zadań	N	128	136	102	64	37	67
	%	24,0	25,5	19,1	12,0	6,9	12,5
Nie potrafię zaplanować codziennej nauki	N	146	106	88	65	54	75
	%	27,3	19,9	16,5	12,2	10,1	14,0
Na uczenie się zdalne muszę przeznaczać więcej czasu niż normalnie (przed pandemią)	N	139	106	89	72	59	69
	%	26,0	19,9	16,7	13,5	11,0	12,9
Nie potrafię skupić się na nauce	N	113	72	117	76	86	70
	%	21,2	13,5	21,9	14,2	16,1	12,7
Nie chce mi się uczyć w domu i wykonywać zadań, które zadaje nauczyciel	N	121	99	97	66	82	69
	%	22,7	18,5	18,2	12,4	15,4	12,9
Denerwuje/stresuje mnie uczestniczenie w lekcjach zdalnych (online)	N	178	101	76	55	54	70
	%	33,3	18,9	14,2	10,3	10,1	13,1

1 – wcale nie dotyczy; 2 – raczej nie dotyczy; 3 – trochę dotyczy, trochę nie dotyczy;

4 – raczej dotyczy, 5 – bardzo dotyczy

Źródło: opracowanie własne.

Dane empiryczne zebrane w tabeli 7 pokazują, że uczniowie nie doświadczaali problemów technicznych wynikających z braku dostępu do łącza internetowego czy

braku umiejętności obsługi platform lub narzędzi cyfrowych. Trudności wiązały się głównie z motywacją do nauki. Najczęściej wskazywane to:

- trudności w skupieniu się na nauce (30,3% badanych),
- niechęć do nauki w domu i wykonywania zadań, które zadaje nauczyciel (27,8% badanych),
- przeznaczanie większej ilości czasu na naukę w porównaniu z okresem przed pandemią (24,5% badanych),
- problemy z zaplanowaniem codziennej nauki (22,3% badanych),
- zdenerwowanie lub stres wynikające z uczestnictwa w zdalnych lekcjach (20,4%),
- nieradzenie sobie z nadmiarem zadań (18,9% badanych).

Uczniowie korzystali z różnych form wsparcia w czasie realizacji zdalnej nauki (zob. tabela 8).

Tabela 8. Pomoc wykorzystywana przez uczniów podczas nauki zdalnej

Forma pomocy	Liczba (N)//%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Nauczyciel	N	47	53	145	154	69	66
	%	8,8	9,9	27,2	28,8	12,9	12,4
Rodzice	N	49	62	116	138	105	64
	%	9,2	11,6	21,7	25,8	19,7	12,0
Rodzeństwo	N	272	70	60	41	28	63
	%	50,9	13,1	11,2	7,7	5,2	11,8
Inni członkowie rodziny	N	251	98	66	32	17	70
	%	47,0	18,4	12,4	6,0	3,2	13,1
Koleżanki/koledzy	N	127	103	123	73	41	67
	%	23,8	19,3	23,0	13,7	7,7	12,5
Korepetytor	N	359	19	45	35	9	67
	%	67,2	3,6	8,4	6,6	1,7	12,5
Lekcje i programy w telewizji	N	363	48	35	15	5	68
	%	68,0	9,0	6,6	2,8	0,9	12,7
Filmy i inne materiały w Internecie	N	198	92	101	50	28	65
	%	37,1	17,2	18,9	9,4	5,2	12,2
Podręczniki, książki i inne materiały dostępne w miejscu zamieszkania	N	67	54	97	138	113	65
	%	12,5	10,1	18,2	25,8	21,2	12,2

1 – wcale, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często

Źródło: opracowanie własne.

Wśród osób udzielających pomocy (zob. tabela 8) często i bardzo często uczniowie wymieniali rodziców (45,5% badanych) i nauczycieli (41,7% badanych). Na skali „od czasami” po „często” wybierano także kolegów i koleżanki (łącznie 36,7% badanych). Pomocne okazały się także podręczniki, książki i inne materiały dostępne w miejscu zamieszkania (47% badanych) oraz filmy i inne materiały udostępniane w Internecie (14,6% badanych).

Zdalna realizacja nauki wywoływała u uczniów różne emocje. W tabeli 9 zebrano opinie badanych na ten temat.

Tabela 9. Emocje odczuwane przez uczniów w czasie zdalnej edukacji

Rodzaj odczuwanych emocji	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Czuję się zmęczony tym zdalnym nauczaniem	N	32	65	94	112	153	78
	%	6,0	12,2	17,6	21,0	28,7	14,6
Nauczanie zdalne (online) podoba mi się bardziej niż normalne lekcje	N	136	70	122	68	61	77
	%	25,5	13,1	22,8	12,7	11,4	14,4
Martwię się uczeniem zdalnym (online) z powodu złych możliwości technicznych (słabe urządzenia, słaby Internet)	N	169	124	90	55	18	78
	%	31,6	23,2	16,9	10,3	3,4	14,6
Nie mam nic przeciwko temu, by dalej trwała zdalna edukacja (online)	N	109	76	112	85	74	78
	%	20,4	14,2	21,0	15,9	13,9	14,6
Boję się, że nie dam sobie rady z tym uczeniem zdalnym i że to się źle dla mnie skończy (egzamin, promocja do następnej klasy)	N	96	98	95	94	70	81
	%	18,0	18,4	17,8	17,6	13,1	15,2
Czuję się niepewnie, nieswojo podczas lekcji online	N	137	125	106	51	37	78
	%	25,7	23,4	19,9	9,6	6,9	14,6
Dobrze radzę sobie z uczeniem zdalnym, czuję się pewnie i dobrze w tej sytuacji	N	46	65	139	125	80	79
	%	8,6	12,2	26,0	23,4	15,0	14,8

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – ani tak, ani nie; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 9 pozwala stwierdzić, że emocjami raczej odczuwanymi lub zdecydowanie odczuwanymi przez prawie połowę uczniów (49,7%) było zmęczenie zdalnym nauczaniem. Mniej więcej równą liczbę pozytywnych i negatywnych wskazań uzyskało stwierdzenie – „boję się, że nie dam sobie rady z tym uczeniem zdalnym i że to się źle dla mnie skończy” (egzamin, promocja do następnej klasy) – 36,4% uczniów wskazało, że ich to zdecydowanie nie dotyczy lub raczej nie dotyczy, a 30,7%, że raczej dotyczy lub zdecydowanie dotyczy. Ponad połowa badanych (54,8%) zaprzeczyła stwierdzeniu, że martwi się z powodu złych możliwości technicznych. Znaczna część badanych uznała, że dobrze radzi sobie z uczeniem zdalnym, czuje się pewnie i dobrze w tej sytuacji (38,4%) i nie ma nic przeciwko temu, aby zdalna edukacja trwała dalej (29,8%). Prawie co piąty uczeń nie udzielił odpowiedzi na to pytanie lub nie potrafił ocenić swoich emocji, wykorzystując odpowiedź „ani tak, ani nie”.

Zróżnicowany okazał się także poziom zadowolenia uczniów ze sposobu realizowania zdalnej nauki (zob. tabela 10).

Z analizy tabela 10 wynika, że w ocenie zadowolenia ze zdalnego kształcenia najliczniejszą grupę stanowili uczniowie, którym raczej ono odpowiada (32,8%),

następną grupę tworzyli ci, którym ono częściowo odpowiadało, a częściowo nie odpowiadało, czyli niezdecydowani (32,5%). Za bardzo odpowiadającą uznało edukację na odległość 13,9% badanych, natomiast opinię przeciwną (wcale mi nie odpowiada lub raczej nie odpowiada) wyraziło 13,3%. Dość liczna była grupa osób, które nie udzieliły odpowiedzi (8,6%).

Tabela 10. Poziom zadowolenia uczniów ze sposobu realizowania edukacji zdalnej przez nauczycieli

Stopień zadowolenia	1	2	3	4	5	Brak odp.
Liczba	27	44	168	175	74	46
%	5,1	8,2	32,5	32,8	13,9	8,6

1 – wcale mi nie odpowiada; 2 – raczej mi nie odpowiada; 3 – trochę odpowiada, trochę nie odpowiada; 4 – raczej mi odpowiada; 5 – bardzo mi odpowiada

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Ogólna ocena przez uczniów poziomu nauczania w szkole

Czas realizacji nauczania	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Przed nastaniem pandemii, czyli przed marcem 2020 r.	N	12	16	74	199	201	32
	%	2,2	3,0	13,9	37,3	37,6	6,0
W czasie edukacji zdalnej, kiedy szkoły są zamknięte	N	31	57	133	200	79	34
	%	5,8	10,7	24,9	37,5	14,8	6,4

1 – bardzo źle; 2 – raczej źle; 3 – ani dobrze, ani źle; 4 – raczej dobrze; 5 – bardzo dobrze

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując wyniki badań nad opiniami uczniów dotyczącymi zdalnej edukacji, warto odwołać się do ogólnej oceny poziomu nauczania przed nasileniem się pandemii i po zamknięciu szkół (zob. tabela 11). Przed pandemią większość uczniów (74,9%) oceniła poziom nauczania jako raczej dobry lub bardzo dobry, natomiast w czasie zdalnej pracy takie oceny wskazała ponad połowa badanych (52,3%). Zwiększyła się także (o 11%) grupa uczniów niezdecydowanych w ocenie poziomu nauczania w formie zdalnej – 24,9% badanych wybrało odpowiedź „ani dobrze, ani źle”.

Wsparcie wychowawcze i organizacyjne ze strony środowiska szkolnego i rodzinnego w czasie zdalnej edukacji w opinii uczniów

Każda szkoła jako placówka edukacyjna nie tylko naucza, ale także udziela szeroko rozumianej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów (również rodziców i nauczycieli). Ważną rolę odgrywają w tych działaniach wychowawcy,

nauczyciele i specjaliści (pedagog czy psycholog szkolny). Podczas badania uczniowie odnieśli się do różnych stwierdzeń związanych z działaniami wychowawczymi nauczycieli (zob. tabela 12).

Tabela 12. Działania wychowawcze podejmowane przez nauczycieli w celu wspierania uczniów

Rodzaj działania wychowawczego	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Nauczyciel rozmawia z nami o tym, co się dzieje w związku z pandemią	N	49	98	116	140	52	79
	%	9,2	18,4	21,7	26,2	9,7	14,8
Nauczyciel rozmawia z nami o tym, jak się czujemy	N	33	80	92	179	69	81
	%	6,2	15,0	17,2	33,5	12,9	15,2
Mam stały kontakt z nauczycielem, czuję jakby był obok mnie	N	90	110	108	93	54	79
	%	16,9	20,6	20,2	17,4	10,1	14,8
Nauczyciel interesuje się moimi sprawami, czuję, że w każdej chwili pomoże mi, jak będę potrzebowała/potrzebował	N	105	88	96	113	53	79
	%	19,7	16,5	18,0	21,2	9,9	14,8
Nauczyciel radzi, pomaga, jak organizować sobie zdalne uczenie się (online)	N	70	82	81	153	69	79
	%	13,1	15,4	15,2	28,7	12,9	14,8
Mogę rozmawiać z nauczycielem o mojej własnej sytuacji i zmartwieniach	N	135	101	93	86	39	80
	%	25,3	18,9	17,4	16,1	7,3	15,0

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – ani tak, ani nie; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 12 pokazuje, że działaniami wychowawczymi zdecydowanie podejmowanymi lub raczej podejmowanymi przez nauczycieli w celu wspierania uczniów były:

- rozmowy z uczniami o tym, jak się czują (46,4% wskazań),
- radzenie, pomaganie w tym, jak organizować sobie zdalne uczenie się (41,6% wskazań),
- rozmawianie z uczniami o tym, co się dzieje w związku z pandemią (35,9% wskazań).

Negatywne (zdecydowanie nie, raczej nie) uczniowie odnieśli się do takich stwierdzeń, jak:

- mogę rozmawiać z nauczycielem o mojej własnej sytuacji i zmartwieniach (44,2%),
- mam stały kontakt z nauczycielem, czuję jakby był obok mnie (37,5%),
- nauczyciel interesuje się moimi sprawami, czuję, że w każdej chwili pomoże mi, jak będę potrzebowała/potrzebował (36,2%).

Mniej więcej co szósty uczeń nie potrafił jednoznacznie odnieść się do podanych w badaniu stwierdzeń, dlatego wybierał odpowiedź „ani tak, ani nie”. Około 15% uczniów w ogóle nie udzieliło odpowiedzi.

Kształcenie po zamknięciu szkół przebiegało w środowisku domowym, dlatego bardzo ważny był potencjał organizacyjny i wychowawczy tego środowiska (zob. tabela 13).

Tabela 13. Działania organizacyjne i wychowawcze podejmowane w środowisku rodzinnym badanych uczniów w okresie zdalnej edukacji

Rodzaj działania organizacyjnego lub wychowawczego	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Mam w domu/w miejscu, w którym mieszkam, dobry dostęp do urządzeń potrzebnych do nauki zdalnej (np. komputer, smartfon)	N	11	7	34	105	282	95
	%	2,1	1,3	6,4	19,7	52,8	17,8
Mam odpowiednie miejsce do nauki	N	14	10	40	107	266	97
	%	2,6	1,9	7,5	20,0	49,8	18,2
Brakuje mi tam, gdzie mieszkam, pomocy w zdalnym uczeniu się	N	214	126	49	31	12	102
	%	40,1	23,6	9,2	5,8	2,2	19,1
Nasze życie tam, gdzie mieszkam, było w tym czasie dobrze zorganizowane	N	20	25	90	146	148	105
	%	3,7	4,7	16,9	27,3	27,7	19,7
W rodzinie/z osobami, z którymi mieszkam, fajnie spędzamy ze sobą czas	N	21	31	81	137	162	102
	%	3,	5,8	15,2	25,7	30,3	19,1
W miejscu, w którym mieszkam, nie czuję się bezpiecznie	N	273	50	31	27	49	104
	%	51,1	9,4	5,8	5,1	9,2	19,5
Dobrze mi się układa z rodzicami/opiekunami, dobrze mnie traktują	N	13	12	44	126	236	103
	%	2,4	2,2	8,2	23,6	44,2	19,3
Rodzice/opiekunowie słuchają tego, co mam do powiedzenia i biorą to pod uwagę	N	15	34	69	138	176	102
	%	2,8	6,4	12,9	25,8	33,0	19,1
Mogę rozmawiać ze swoimi rodzicami/opiekunami o swoich problemach, zmartwieniach, czego się boję	N	30	33	60	105	199	107
	%	5,6	6,2	11,2	19,7	37,3	20,0
W domu/tam, gdzie mieszkam, często rozmawiamy o tym, co się dzieje w związku z pandemią	N	47	96	105	98	83	105
	%	8,8	18,0	19,7	18,4	15,5	19,7
Osoby, z którymi mieszkam, źle się wobec mnie zachowują, krzywdzą mnie	N	324	48	34	15	11	102
	%	60,7	9,0	6,4	2,8	2,1	19,1

1 – wcale nie dotyczy; 2 – raczej nie dotyczy; 3 – trochę dotyczy, trochę nie dotyczy; 4 – raczej dotyczy, 5 – bardzo dotyczy

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie pozytywnie ocenili warunki środowiska domowego w zakresie organizacji i wsparcia wychowawczego w okresie zdalnej nauki (zob. tabela 13). Większość uczniów (72,5%) miała w domu dostęp do urządzeń potrzebnych do nauki zdalnej oraz odpowiednie warunki do nauki (69,8%). Wśród badanych 55% uznało, że życie w miejscu zamieszkania było w czasie pandemii dobrze zorganizowane, nie brakowało im także pomocy otoczenia w zdalnym uczeniu się (63,7% badanych). Ponad połowa uczniów oceniła, że:

- miała dobre stosunki z rodzicami/opiekunami, byli dobrze przez nich traktowani (67,8% wskazań),
- była dobrze traktowana przez rodziców (67,8% wskazań),
- miała poczucie bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania (60,5% wskazań),
- uznała, że rodzice/opiekunowie słuchają tego, co mają im do powiedzenia i biorą to pod uwagę (58,8% wskazań),
- przyznała, że może rozmawiać z rodzicami/opiekunami o swoich problemach, zmartwieniach, lękach (57% wskazań),
- w rodzinie/z osobami, z którymi mieszkała, fajnie spędzała czas (56% wskazań).

Co trzeci uczeń (33,9%) mógł porozmawiać ze swoimi bliskimi na temat tego, co się dzieje w związku z pandemią. Większość uczniów (69,7%) uznała, że nie dotyczy ich lub raczej nie dotyczy ich sytuacja, w której bliscy ich krzywdzą. Podsumowując ten obszar diagnozy, należy podkreślić, że około 20% uczniów nie udzieliło odpowiedzi na stwierdzenia dotyczące środowiska rodzinnego. Powinno to budzić niepokój placówek edukacyjnych i być przedmiotem diagnozy przyczyn po powrocie uczniów do szkół, na przykład przeprowadzonej przez pedagoga w ramach zadań wynikających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Relacje z rówieśnikami w czasie zdalnej nauki

Okres pandemii w znacznym stopniu ograniczył bezpośrednie kontakty wśród młodzieży, dlatego też poddano analizie ten obszar ich funkcjonowania. W badaniu wykorzystano różne stwierdzenia, które podzielono na dwie grupy: relacje z klasą i innymi rówieśnikami oraz sytuacje trudne w relacjach rówieśniczych. Wyniki ujęto tabelarycznie – tabela 14 i 15.

Z analizy danych zawartych w tabeli 14 wynika, że prawie połowa uczniów utrzymywała relacje rówieśnicze za pośrednictwem Internetu (48,7% raczej tak lub zdecydowanie tak). Internet lub telefon służyły młodzieży do robienia różnych rzeczy dla zabawy i do wspólnego spędzania czasu (47,6% wyborów). Znaczna część badanych (39,7%) starała się, kiedy tylko było można, spotykać bezpośrednio ze swoimi koleżankami/kolegami. Część młodzieży (40,6%) przyznała, że martwi się, iż nie może spotykać się z rówieśnikami, a część była zdania przeciwnego (21,9%). Prawie połowa badanych (45%) stwierdziła, że zdecydowanie nie rozmawia lub raczej nie rozmawia o swoich problemach z rówieśnikami, niemal co czwarty badany przyznał się do prowadzenia tego typu rozmów.

Zdecydowana większość uczniów uznała, że wcale nie dotyczą lub raczej nie dotyczą ich trudne sytuacje w relacjach rówieśniczych (zob. tabela 15). Zaprzeczyli następującym stwierdzeniom:

- publikowanie bądź rozsyłanie ośmieszających zdjęć lub filmów (76,2%),
- wysyłanie sms-ów, żeby dokuczyć/sprawić przykrość/wystraszyć (72,9%),

Tabela 14. Relacje z klasą i innymi rówieśnikami w opinii uczniów

Rodzaj opinii	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Kontaktuję się często z kolegami przez Internet albo telefon, aby robić różne rzeczy w ramach uczenia się zdalnego	N	47	65	77	141	119	85
	%	8,8	12,2	14,4	26,4	22,3	15,9
Razem z koleżankami/kolegami robimy przy pomocy Internetu lub telefonu różne rzeczy dla zabawy i wspólnie spędzamy czas	N	59	69	66	125	129	86
	%	11,0	12,9	12,4	23,4	24,2	16,1
Rozmawiam z koleżankami/kolegami o naszej sytuacji w czasie pandemii	N	112	112	95	80	50	85
	%	21,0	21,0	17,8	15,0	9,4	15,9
Rozmawiam z koleżankami/kolegami o swoich zmartwieniach i problemach	N	121	119	79	73	55	87
	%	22,7	22,3	14,8	13,7	10,3	16,3
Jak tylko można, często spotykam się bezpośrednio ze swoimi kolegami/koleżankami	N	64	92	80	98	114	86
	%	12,0	17,2	15,0	18,4	21,3	16,1
Specjalnie nie martwię się tym, że nie spotykam się z koleżankami/kolegami	N	125	92	111	70	47	89
	%	23,4	17,2	20,8	13,1	8,8	16,7

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – ani tak, ani nie; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 15. Sytuacje trudne w relacjach rówieśniczych podczas edukacji zdalnej

Rodzaj sytuacji trudnej	Liczba (N)/%	1	2	3	4	5	Brak odp.
Złośliwe komentowanie Twoich wypowiedzi na forum internetowym	N	254	95	46	33	19	87
	%	47,6	17,8	8,6	6,2	3,6	16,3
Wysyłanie sms-ów, żeby Ci dokuczyć/ sprawić przykrość/wystraszyć	N	310	79	28	17	14	86
	%	58,1	14,8	5,2	3,2	2,6	16,1
Wyzywanie lub obrażanie Cię na czacie/ portalu społecznościowym	N	292	77	42	24	11	88
	%	54,7	14,4	7,9	4,5	2,1	16,5
Publikowanie bądź rozsyłanie ośmieszających Cię zdjęć lub filmów	N	340	67	20	10	10	87
	%	63,7	12,5	3,7	1,9	1,9	16,3
Wysyłanie wiadomości przez komunikatory (np. Messenger) po to, aby Cię obrazić/ wystraszyć	N	325	65	24	18	12	90
	%	60,9	12,2	4,5	3,4	2,2	16,9
Celowe wykluczenie Cię lub niedopuszczenie do grona znajomych w Internecie	N	295	69	40	27	15	88
	%	55,2	12,9	7,5	5,1	2,8	16,5

1 – wcale nie dotyczy; 2 – raczej nie dotyczy; 3 – trochę dotyczy, trochę nie dotyczy; 4 – raczej dotyczy; 5 – bardzo dotyczy

Źródło: opracowanie własne.

- wysyłanie wiadomości przez komunikatory (np. Messenger) po to, aby obrazić/ wystraszyć (73,1%),
- wyzywanie lub obrażanie na czacie/portalu społecznościowym (69,1%),

- celowe wykluczenie lub niedopuszczenie do grona znajomych w Internecie (68,1%),
 - złośliwe komentowanie wypowiedzi na forum internetowym (65,4%).
- Należy jednak zwrócić uwagę, że ponad 16% badanych nie odniosło się do podanych stwierdzeń, nie udzielając odpowiedzi na to pytanie.

Wnioski z badań

Zebrany materiał badawczy pozwala na sformułowanie kilku wniosków końcowych:

1. Badaniem objęto 534 uczniów głównie klas IV–VIII szkoły podstawowej i sporadycznie szkół ponadpodstawowych (liceum, technikum i szkoły branżowej I stopnia).
2. Badani uczniowie nie mieli trudności z obsługą narzędzi cyfrowych, a udział w zdalnych zajęciach nie sprawiał im większych trudności.
3. Uczniowie wymienili różne ograniczenia wynikające z organizacji zdalnej nauki, takie jak trudności w skupieniu się na nauce; niechęć do nauki w domu i wykonywania zadań, które zadaje nauczyciel; przeznaczanie większej ilości czasu na naukę w porównaniu z okresem przed pandemią; problemy z zaplanowaniem codziennej nauki badanych; nieradzenie sobie z nadmiarem zadań; zdenerwowanie lub stres wynikające z uczestnictwa w zdalnych lekcjach.
4. Uczniowie uznali, że ich zaangażowanie w zdalną naukę było niższe niż przed pandemią, kiedy uczyli się w sposób tradycyjny.
5. Uczniowie korzystali z różnych form wsparcia w czasie realizacji zdalnej nauki. Wśród osób udzielających pomocy często i bardzo często uczniowie wymieniali rodziców, nauczycieli, kolegów i koleżanki. Pomocne okazały się także podręczniki, książki i inne materiały dostępne w miejscu zamieszkania oraz filmy i inne materiały udostępniane w Internecie.
6. Zdalna realizacja nauki wywoływała u uczniów różne emocje, a najczęściej wskazywali: zmęczenie zdalnym nauczaniem oraz obawę przed efektami tej formy nauczania wyrażoną zdawalnością egzaminów.
7. W ocenie zadowolenia ze zdalnego kształcenia najliczniejszą grupę stanowili uczniowie, którym raczej ono odpowiada, następną grupę tworzyli ci, którym ono częściowo odpowiadało, a częściowo nie odpowiadało, co siódmy uczeń uznał edukację online za bardzo mu odpowiadającą, natomiast co dwudziesty był odmiennego zdania.
8. Większość uczniów gorzej oceniła jakość edukacji w czasie pandemii w porównaniu z okresem przed jej ogłoszeniem.
9. Badani pozytywnie ocenili wsparcie ze strony środowiska szkolnego, które opierało się głównie na rozmowach nauczycieli z uczniami. Pozytywnie ocenili

także organizację zdalnej pracy w miejscu zamieszkania oraz wspierającą postawę swoich rodziców/opiekunów.

10. Relacje rówieśnicze w czasie trwania zdalnego kształcenia miały głównie charakter pośredni, odbywały się za pośrednictwem Internetu lub telefonu. Taka sytuacja martwiła część badanych.
11. Zdecydowana większość badanych uznała, że wcale nie dotyczą lub raczej nie dotyczą ich trudne sytuacje w relacjach rówieśniczych, których źródłem może być Internet.

Podsumowanie

Uzyskane dane są zbliżone do wyników prezentowanych przez inne centra i ośrodki badawcze, między innymi Centrum Cyfrowe⁵, Uniwersytet Gdański, AGH w Krakowie, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu⁶, Uniwersytet Warszawski⁷, WSA UAM w Poznaniu⁸. Publikowane analizy umożliwiają prezentację opinii uczniów na temat pozytywnych i negatywnych stron zdalnej edukacji. Pozytywne strony kształcenia w czasach pandemii w opiniach uczniów to brak konieczności bardzo wczesnego wstawania, więcej czasu na inne zajęcia, wyeliminowanie rygoru, pojawienie się nowych form komunikowania się z nauczycielami. Do problemów wymienionych przez uczniów należą: brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami, obiektywne trudności techniczne, utrudnienia wynikające z braku przygotowania nauczycieli do zdalnej pracy, zbyt długi czas przebywania przed komputerem, trudności w rzetelnym sprawdzaniu wiedzy i umiejętności uczniów, ubogość wykorzystywanych zdalnie form weryfikacji osiągnięć szkolnych, ograniczone sposoby rozwijania zainteresowań uczniów, problemy z samodyscypliną i mobilizacją do pracy z wykorzystaniem urządzeń elektronicznych⁹. Do tych trudności należy dołączyć ograniczenia, na które zwrócili uwagę nauczyciele, jak: problemy z obsługą przez uczniów wymaganych programów, braki sprzętowe wśród uczniów wynikające z aktywności

⁵ A. Buchner, M. Majchrzak, A. Wierzbicka, M. Szeniawska, *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, edycja I (maj 2020), edycja II (listopada 2020), <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/pdf> [dostęp: 16.08.2021].

⁶ G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna – co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

⁷ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Raport – edukacja zdalna w czasach Covid-19*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

⁸ B. Śliwerski, *O badaniach edukacji w czasie pandemii*, WSE UAM, Poznań 2020.

⁹ M.P. Bronikowska, *Nauka w czasach pandemii w oczach uczniów. Jak oceniają swoje doświadczenia nauki na odległość uczniowie szkół niepublicznych*, 2020, <https://www.ourkids.net/pl/nauka-w-czasach-pandemii-w-oczach-uczniow.php> [dostęp: 16.08.2021].

zawodowej rodziców, wielodzietności, trudnej sytuacji materialnej, a także dysfunkcjonalności rodzin¹⁰.

Istotnym problemem, który ujawnił się po wprowadzeniu edukacji online, było „pogubienie” uczniów. Jak pokazały dane statystyczne, liczba dzieci, które nie brały udziału w zdalnych lekcjach, była niepokojąco wysoka. Wynik ten udało się poprawić w kolejnych miesiącach. Byli jednak uczniowie, którzy nie otrzymali promocji do następnych klas ze względu na negatywny stosunek do obowiązku zdalnej edukacji¹¹. Były także dzieci, które już wcześniej ujawniały problemy emocjonalne czy stany depresyjne, a w czasie pandemii po prostu nie odnalazły się w nowej dla nich sytuacji¹². Wymienione problemy potwierdzają także wyniki prezentowane w niniejszym artykule – ponad 15% uczniów nie udzieliło odpowiedzi na pytania ankiety. Jest to wynik niepokojący i wymagający pogłębionej diagnozy przyczyn takiego unikowego zachowania młodzieży.

Uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie rekomendacji dla organizatorów zdalnej edukacji (nadzoru pedagogicznego, dyrektorów szkół, nauczycieli, także rodziców), które mogą pomóc w efektywnym stosowaniu edukacji online. Proponuje się następujące rozwiązania.

1. Zadbanie o zdrowie psychiczne uczniów, zainteresowanie się ich kondycją psychiczną¹³.
2. Zadbanie o komunikację na zajęciach zdalnych, pozostawienie czasu na rozmowy wychowawcze, wsparcie psychiczne (zainteresowanie się problemami emocjonalnymi uczniów, ich sytuacją w środowisku rodzinnym).
3. Umożliwienie uczniom kontaktu ze specjalistami jak psycholog czy pedagog szkolny¹⁴.
4. Wsparcie uczniów przygotowujących się do egzaminów na przykład poprzez organizowanie dodatkowych zajęć lub kursów, przysyłanie materiałów, wskazywanie pomocnych stron czy portali edukacyjnych.
5. Zintensyfikowanie działań podejmowanych na lekcjach przez nauczycieli (jak najefektywniejsze wykorzystanie czasu zajęć bez zadawania uczniom kolejnych zadań do wykonania w czasie wolnym od nauki).

¹⁰ D. Więclawek, S. Rybińska, *Edukacja zdalna podczas pandemii koronawirusa. Jak radzą sobie polscy rodzice i nauczyciele?*, „Polska Times”, 15 maja, <http://polskatimes.pl/edukacja-zdalna-podczas-epidemii-koronawirusa-jak-radza-sobie-polscy-uczniowie-i-nauczyciele-/ar/c5-14971756> [dostęp: 16.08.2021].

¹¹ Z. Frączek, *Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii Covid-19. W perspektywie wybranych badań empirycznych*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. VIII, Rzeszów 2020, s. 85.

¹² G. Całek, *Rodzice o koronaedukacji – wnioski z ankiety*, „Szkoła. Miesięcznik dyrektora” 2020, sierpień, <http://oswiata.oficyna.mm.pl/#/article/47211> [dostęp: 16.08.2021].

¹³ W. Pleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii...*, s. 31.

¹⁴ Por. B. Bobik, *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2020.

6. Odejście od uzupełniania podręczników i ćwiczeń na rzecz projektów wykonywanych przez uczniów.
7. Umożliwienie uczniom pracy w grupie na zajęciach zdalnych (projekty, praca w wirtualnych pokojach na wykorzystywanych platformach edukacyjnych).
8. Włączanie kamer podczas zajęć zdalnych po to, by zapobiegać izolacji społecznej oraz kontrolować obecność i aktywny udział uczniów.
9. Aktywizowanie uczniów na zajęciach zdalnych, zastępowanie metod słownych problemowymi i działań praktycznych¹⁵.
10. Odciążenie uczniów od nadmiaru obowiązków, prac domowych.
11. Zadbanie o zdrowie fizyczne uczniów, pozostawianie im czasu i przestrzeni na spędzanie czasu na powietrzu i ruch.
12. Wyrównywanie szans uczniów z rodzin o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym (między innymi poprzez doposażenie ich w sprzęt do zdalnej nauki).
13. Kontrolę aktywności młodzieży w sieci, wdrożenie programów zapobiegających cyberprzemocy.

Świadome działania wszystkich osób zaangażowanych w edukację dzieci i młodzieży, niezależnie od jej formy (tradycyjnej, zdalnej czy hybrydowej), wydają się być niezbędne, ponieważ coraz bardziej jako społeczeństwo „zamykamy się i mocimy w naszej ubańkowionej sferze doświadczeń blokującej nam dostęp do doświadczeń i myśli innych”¹⁶. Należy też pamiętać o trzech mocach, które posiada wychowawca, są to: rozmowa – moc komunikacji, obserwacja dziecka – moc uważności, obecność – moc relacji¹⁷.

Bibliografia

- Bobik B., *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2020.
- Bronikowska M.P., *Nauka w czasach pandemii w oczach uczniów. Jak oceniają swoje doświadczenia nauki na odległość uczniowie szkół niepublicznych*, 2020, <https://www.ourkids.net/pl/nauka-w-czasach-pandemii-w-oczach-uczniow.php> [dostęp: 16.08.2021].
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka A., Szeniawska M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, edycja I (maj 2020), edycja II (listopad 2020), <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/pdf> [dostęp: 16.08.2021].
- Całek G., *Rodzice o koronaedukacji – wnioski z ankiety*, „Szkola. Miesięcznik dyrektora” 2020, sierpień, <http://oswiata.oficyna.mm.pl/#/article/47211> [dostęp: 16.08.2021].
- Frączek Z., *Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii Covid-19. W perspektywie wybranych badań empirycznych*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. VIII, Rzeszów 2020, s. 76–90.
- Górnicka B., *„W trybie zdalnym...” – nauka – wychowanie – opieka nad uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie pandemii. Refleksje i rozterki pedagoga*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. VIII, Rzeszów 2020, s. 91–105.

¹⁵ W. Pleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii...*, s. 31–34.

¹⁶ O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020, s. 26.

¹⁷ A. Skrońska, *Rodzicielskie moce*, „Charaktery” 2021, 9(296), s. 96–99.

- Juszczak S., *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Raport – edukacja zdalna w czasach Covid-19*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Pleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii* [w:] *Edukacja w czasach pandemii Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna – co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Skrońska A., *Rodzicielskie moce*, „Charaktery” 2021, 9(296), s. 96–99.
- Śliwowski B., *O badaniach edukacji w czasie pandemii*, WSE UAM, Poznań 2020.
- Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.
- Więclawek D., Rybińska S., *Edukacja zdalna podczas pandemii koronawirusa. Jak radzą sobie polscy rodzice i nauczyciele?*, „Polska Times”, 15 maja, <http://polskatimes.pl/edukacja-zdalna-podczas-epidemii-koronawirusa-jak-radza-sobie-polscy-uczniowie-i-nauczyciele-/ar/c5-14971756> [dostęp: 16.08.2021].

Dr Zofia Frączek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-4572-5123

Dysfunkcjonalność i problemy współczesnej polskiej rodziny w świetle danych statystycznych i wspierających działań państwa

Dysfunctionality and problems of the contemporary Polish family in the light of statistical data and supportive state actions

Streszczenie

Człowiek nieustannie uczestniczy w procesie przemian, zmienia się on sam i jego rzeczywistość życia. Rozwój nauki i techniki, a co się z tym wiąże postępujące przeobrażenia społeczne, niosą ze sobą niezwykle pożądane przez człowieka zmiany, ale także wiele zagrożeń. Badacze zwracają uwagę na budzące niepokój cechy współczesności, do których należy konsumpcjonizm, indywidualizm oraz instrumentalizm w relacjach międzyludzkich oparty na kalkulacji zysku. Piszą o osamotnieniu człowieka oraz postępującej dekonstrukcji w podejściu do zagadnień życia społecznego nieomijającej także rodziny, której funkcjonowanie warunkuje jakość życia i rozwój jej członków. W tekście tym przedstawiono rodzinę dysfunkcyjną oraz zaprezentowano dane statystyczne obrazujące problemy współczesnej rodziny, a także działania państwa polskiego skierowane na jej wspieranie.

Słowa kluczowe: rodzina dysfunkcyjna, problemy rodziny, wspieranie rodziny.

Abstract

People constantly participate in the process of change, changing themselves as the reality around them is changing. The development of science and technology, and, what is related to this, the progressive social transformations bring with them changes extremely desirable by human, but also they bring many risks. Researchers draw attention to the alarming features of modernity, which include: consumerism, individualism and instrumentalism in interpersonal relations based on profit calculations. They write about human loneliness and progressing deconstruction in the approach to the issues of social life, which does not omit the family, whose quality of functioning determines the quality of life and development of its members. This article describes a dysfunctional family and presents statistical data illustrating problems of the contemporary family as well as activities of the Polish state aimed at supporting it.

Key words: dysfunctional family, family problems, family support.

1. Rodzina dysfunkcyjna jako środowisko życia i rozwoju człowieka

Każda rodzina spotyka się z problemami, jakie niesie ze sobą codzienność. Istnieją rodziny, które potrafią własnymi staraniami wypełniać swoje funkcje i wy-nikające z nich zadania, ale są także takie, które nie radzą sobie z rozwiązywaniem

życiowych problemów. Pierwsze z nich określamy mianem funkcjonalnych, wydolnych, natomiast drugie – dysfunkcjonalnych¹.

Rodzina dysfunkcjonalna ma problemy z zaspokajaniem często nawet tych podstawowych potrzeb i dążeń członków rodziny, a także z osiągnięciem przez nich planów życiowych i aspiracji. Jest ona systemem, który charakteryzuje się takimi interakcjami jego członków, które prowadzą do frustracji ich potrzeb, wykorzystywania niektórych osób, pogwałcenia ich istotnych praw osobistych, a także zaniku odpowiedzialności lub nadmiernej odpowiedzialności pewnych członków rodziny². Taka rodzina nie realizuje oczekiwań ani własnej grupy, ani też społeczeństwa³.

Badacze wyraźnie odróżniają rodzinę dysfunkcyjną od rodziny patologicznej, wyjaśniając, że rodzina patologiczna jest skrajną postacią jej dysfunkcyjności. Przejawem patologii jest brak zgodności funkcjonowania rodziny z przyjętymi w społeczeństwie wzorami zachowań, a także ich destruktywność oceniana według skali potępienia społecznego⁴. S. Kawula wyjaśniał, że rodziny patologiczne to rodziny o skumulowanych czynnikach patogennych. Ma tu miejsce wchodzenie członków rodziny w kolizję z prawem i moralnością danego społeczeństwa. Przejawy tej kolizji to kradzieże, rabunki, rozboje, gry hazardowe, przemyt, prostytutka i stręczycielstwo, włóczęgostwo, uchylanie się od uczciwej pracy, alkoholizm itp. W wyniku takiej działalności następuje trwały rozkład współżycia wewnątrz rodziny, zerwanie więzi małżeńskiej i rodzicielskiej. Rodzina ta pozostaje w stałym konflikcie z działalnością wychowawczą szkoły. Prawie wszystkie elementy działalności wychowawczej odbiegają od poziomu tych, które prezentuje rodzina normalna. Konsekwencją życia w takim środowisku rodzinnym jest dziedziczenie podłoża społecznego rodziny przez dzieci i powielanie przez nich drogi życiowej rodziców⁵.

Rodzina stanowi system społeczny, a każda osoba w rodzinie jest ogniwem tego systemu. Jednostka wpływa na działanie całego układu, a on z kolei decyduje o zachowaniu poszczególnych elementów. Rezultat działania systemu rodzinnego można określić w kategoriach: zdrowy – chory; funkcjonalny – dysfunkcjonalny. Dysfunkcja

¹ E. Syrek, *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w rejonie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, s. 4.

² M. Ryś, *Problemy w rodzinie dysfunkcyjnej* [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, Warszawa 1999, s. 277; K. Wałęcka-Matyja, *Role i funkcje rodziny* [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Wyd. PWN, Warszawa 2014, s. 96–114.

³ B. Smolińska-Theiss, *Rodzina dysfunkcyjna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 330.

⁴ H. Cudak, *Patologia życia rodzinnego* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV..., s. 64–66; A. Urbaniak, *Rodzina patologiczna i dysfunkcyjna – czym się różnią*, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/relacje/rodzina-dysfunkcyjna-i-patologiczna-czym-sie-roznia-aa-FjMk-XRBq-whgq.html> [dostęp: 19.07.2021].

⁵ S. Kawula, *Pedagogiczna typologizacja rodzin* [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 181–184.

zaś może istnieć w rodzinie w postaci zaburzenia komunikacyjnego w rodzinie (porozumiewanie się w sposób pośredni); zaburzenia strukturalnego w rodzinie (zamiana ról: dzieci są rodzicami, rodzice dziećmi, a główną postacią rodzic będący źródłem dysfunkcji – alkoholik, czy też sprawca przemocy); zaburzenia własnych granic (brak sprzeciwu wobec przemocy, brak zaufania do ludzi, życie w ukryciu); zaburzenia granic pomiędzy poszczególnymi osobami w rodzinie (brak zrozumienia i tolerancji wobec cudzych uczuć czy przekonań); stosowania destruktywnych mechanizmów obronnych (niewłaściwe radzenie sobie ze źródłem dysfunkcji)⁶.

Rodzina dysfunkcjonalna to bardzo często:

- rodzina z problemem bezrobocia. Utrata pracy negatywnie wpływa na realizację materialno-ekonomicznej funkcji rodziny, niesie ze sobą biedę i ubóstwo oraz poczucie niepewności i zagrożenia wszystkich członków rodziny, a także zmianę planów życiowych i aspiracji dzieci oraz młodzieży⁷;
- rodzina z problemem przemocy⁸;
- rodzina z problemem alkoholowym, w której rodzic lub rodzice są uzależnieni od alkoholu i innych środków toksycznych⁹;
- rodzina z problemem niepełnosprawności lub/i z przewlekłą chorobą¹⁰;
- rodzina z problemem uzależnienia od multimediów. Dynamiczny rozwój mediów elektronicznych w znacznym stopniu wpływa na funkcjonowanie środowiska rodzinnego. Zdomowały się one w rodzinie do tego stopnia, że niekiedy wręcz zastępują rodziców w wypełnianiu przez nich funkcji rodziny, a w szczególności chodzi tu o funkcję socjalizacyjną i wychowawczą. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są zagrożenia dla rozwoju fizycznego dziecka oraz sfery poznawczej¹¹.

Dysfunkcjonalność rodziny mogą wywoływać czynniki, które tkwią w samej rodzinie i cechach jej członków, oraz czynniki tkwiące w środowisku. Tak więc mogą

⁶ A.M. Seferyńska, *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 12–19.

⁷ M. Chodkowska, Z. Szymanek, *Socjopedagogiczne konteksty wyuczonej bezradności* [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 24, 25.

⁸ J. Brągiel, B. Matyjas, K. Segiet, *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Wyd. UAM, Poznań 2019, s. 73–92.

⁹ E. Łuczak, *Wielowymiarowa dysfunkcjonalność współczesnej rodziny i jej wpływ na proces wychowania* [w:] *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, red. W. Muszyńska, E. Sikora, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 306–308.

¹⁰ J. Brągiel, B. Górnicka, *Rodzina w kręgu ponowoczesnych przemian i wyzwań niepełnosprawności*, Wyd. Impuls, Kraków 2020, s. 87–154.

¹¹ A. Molga, *Uzależnienie od Internetu. „Dydaktyka Informatyki” 2014, t. 9, s. 128; Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież: problem, zapobieganie, terapia*, Warszawa 2012, https://www.saferinternet.pl/pliki/publikacje/nadmierne_korzystanie_z_internetu_przez_dzieci_i_mlodziarz.pdf [dostęp: 6.07.2021].

to być uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne. Do wewnętrznych należą: cechy osobowościowe członków rodziny, wykształcenie rodziców, wielkość i struktura rodziny, więzi uczuciowe w rodzinie, postawy rodzicielskie i preferowany przez rodziców styl wychowania, przyjęty przez nich system wartości, brak wiedzy i umiejętności dotyczących życia rodzinnego, choroby. Z kolei zewnętrzne uwarunkowania i utrudnienia mają swe źródła w zjawiskach makrospołecznych. Zalicza się do nich: rosnące zróżnicowanie warunków bytowych rodzin, koncentracja rodziców na zdobywaniu dóbr materialnych i brak czasu dla dzieci, migracje oraz emigracje zarobkowe, niedostatki mieszkaniowe, niedofinansowanie edukacji, kultury i systemu opieki zdrowotnej, bezrobocie, niedostosowane do potrzeb funkcjonowanie instytucji wspierających rodzinę, relatywizacja ogólnoludzkich wartości oraz norm społecznych. Dysfunkcjonalność rodziny jest wypadkową działania uwarunkowań natury wewnętrznej i zewnętrznej¹².

W rodzinach dysfunkcyjnych rodzice nie sprawują w sposób właściwy władzy rodzicielskiej. Zachowują się w sposób zbyt despotyczny lub submisyjny, nie określają reguł zachowań dzieci, albo ich nie egzekwują. W takiej rodzinie brak jest poczucia bezpieczeństwa oraz jasno określonych norm i wartości, a także wyraźnego podziału ról. Dzieci często sprawują opiekę nad matką lub ojcem. Rodzina źle radzi sobie z kryzysami rozwojowymi, przez które musi przejść¹³. Rodzice zamiast dziecko wspierać i ochraniać, ignorują je, atakują za to, że nie spełnia ich oczekiwań i nie jest takim, jakim oni chcieliby, żeby było. W konsekwencji tych działań dzieci rozwijają w sobie dysfunkcyjne cechy samozachowawcze, po to by przystosować się, zachowując wiarę w to, że rodzice zawsze mają rację. Zmieniają swój świat umysłowy, aby nie ulec niszczyielskiej sile wmawianego poczucia własnej bezwartościowości i wstydu z doznawanego poniżenia. Gdy dorosną, same stają się rodzicami dysfunkcyjnymi. Życie dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej jest dla niego wielką krzywdą, gdyż rodzice na ogół nie dbają o zaspokojenie jego potrzeb, a sposób traktowania przez rodziców staje się dla niego źródłem cierpienia i często prowadzi do deformacji jego rozwoju, negatywnych skutków emocjonalnych i zaniżonych aspiracji życiowych i zawodowych¹⁴.

Funkcyjna rodzina jest miejscem, w którym rozwija się w dziecku poczucie własnej godności i szacunek dla drugiego człowieka, jest ona podstawową jednostką socjalizacji decydującą o istnieniu społeczeństwa, jego kulturze i tożsamości. Dlatego też warto diagnozować sytuację rodzin i realizować działania wspierające ich właściwe funkcjonowanie.

Interesujących informacji na temat problemów współczesnej polskiej rodziny oraz działań ją wspierających dostarczają dane statystyczne gromadzone i udostępniane m.in. przez UNICEF, GUS oraz organizacje wspierające rodzinę.

¹² D. Rybczyńska, *Funkcjonalność i dysfunkcjonalność rodzin. Przyczyny, przejawy i środki zaradcze*, „Biuletyn Informacyjny »Problemy Narkomanii«” 2002, nr 1, s. 21, 22.

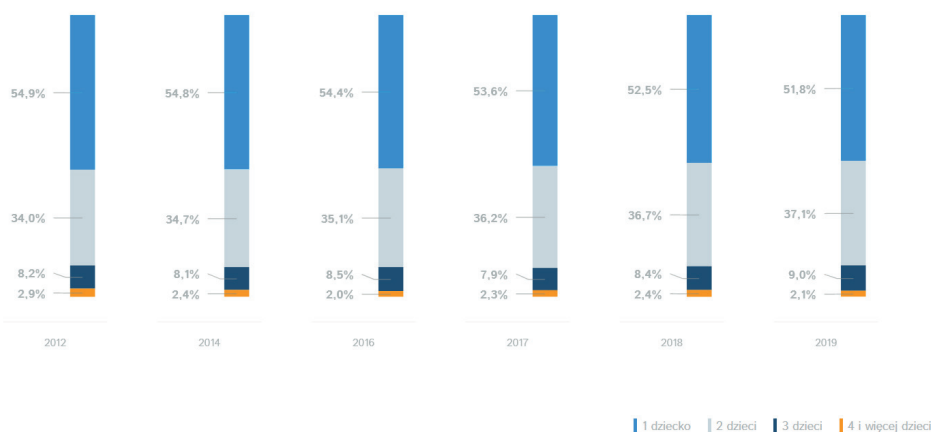
¹³ M. Ryś, *Problemy w rodzinie dysfunkcyjnej...*, s. 279.

¹⁴ J. Brągiel, *Zrozumieć skrzywdzone dziecko*, Wyd. UO, Opole 1996, s. 41.

2. Wybrane problemy polskich rodzin w świetle opracowań statystycznych

W związku z opisywanymi w literaturze postępującymi przemianami polskiej rodziny i jej funkcjonowania warto przyrzeć się, jak kształtuje się struktura polskich rodzin ze względu na ich dzietność. Stan ten obrazuje wykres 1.

Wśród polskich gospodarstw domowych posiadających dzieci ponad połowę stanowią gospodarstwa z 1 dzieckiem.



Wykres 1. Struktura gospodarstw według liczby dzieci

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolsce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane Eurostatu.

Przedstawione na wykresie 1 dane wskazują na to, że wśród polskich gospodarstw z dziećmi ponad połowa opiekuje się jednym dzieckiem, a co trzecie gospodarstwo domowe wychowuje dwoje dzieci. Natomiast gospodarstwa domowe, w których przebywa troje lub czworo i więcej dzieci, stanowią jedynie 11,1% wszystkich gospodarstw domowych z dziećmi¹⁵.

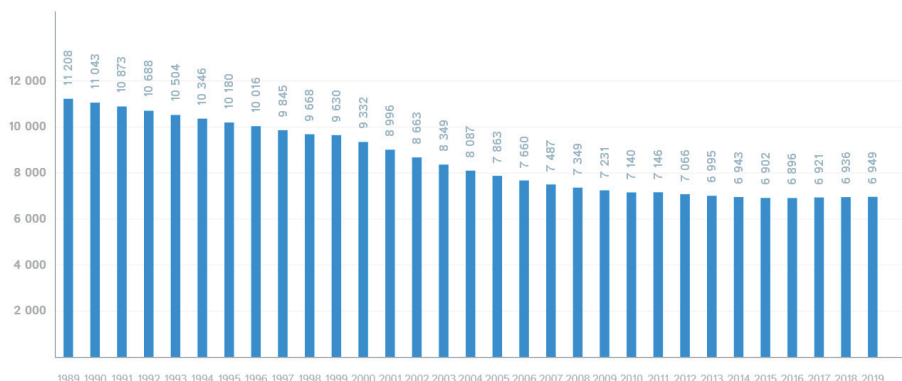
Z punktu widzenia dobra samej rodziny, realizowania międzypokoleniowego wsparcia, ale i sytuacji gospodarczej państwa interesujący jest jego stan demograficzny i prognozy na przyszłość. Informacji w tym zakresie dostarcza wykres 2, który przedstawia populację dzieci (0–17 lat) w Polsce od 1989 do 2019 r. w tys.

Wyraźnie widać, że liczba dzieci w Polsce spada od wielu lat. Proces ten rozpoczął się pod koniec lat 80. i wiąże się z przeobrażeniami kulturowo-społecznymi, a w tym ze zmianą modelu funkcjonowania rodziny, wzrostem wieku

¹⁵ Unicef, *Model rodziny w Polsce*, <https://dzieciwpolsce.pl/analiza/17/model-rodziny-w-polsce> [dostęp: 15.07.2021].

matek rodzących pierwsze dziecko, rosnącą liczbą osób starszych w populacji oraz uwarunkowaniami ekonomicznymi. W roku 1989, przy populacji liczącej 37 988 tys. osób, dzieci stanowiły 29,5% ogółu. Od tego roku liczba dzieci zmniejszyła się aż o 38,0% i w 2019 r., przy populacji liczącej 38 382 tys. osób, dzieci stanowiły już tylko 18,1%¹⁶. Przyczyn tego niekorzystnego stanu demograficznego można doszukiwać się także w sytuacji materialnej polskich rodzin.

W 2019 roku w Polsce mieszkało 6 949 tys. dzieci, czyli o 38,0% mniej niż w roku 1989.



Wykres 2. Populacja dzieci w Polsce na przestrzeni lat w tys. (0–17 lat)

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolisce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane GUS.

2.1. Materialne problemy rodziny

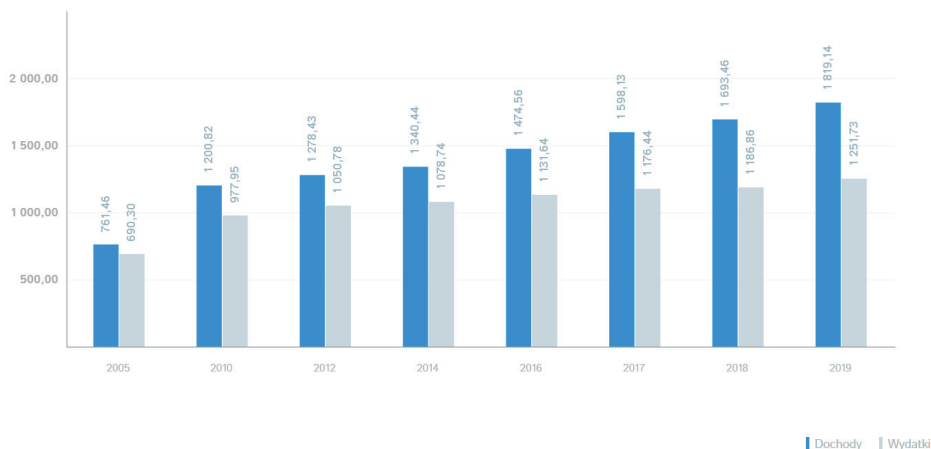
Spośród wielu problemów, z którymi boryka się polska rodzina, bardzo dotkliwymi są kłopoty materialne, które uniemożliwiają jej właściwe funkcjonowanie w wielu obszarach i wpływają na możliwości realizacji potrzeb wszystkich jej członków. Sytuację materialną polskich rodzin prezentuje wykres 3.

Sytuacja finansowa określana jest m.in. poprzez dochody i wydatki gospodarstw domowych. Zapewnienie stabilności materialnej oznacza nie tylko dochody wyższe od wydatków, ale również możliwość oszczędzania czy posiadania dóbr wyższego rzędu. Od roku 2005 widoczny jest wzrost zarówno średnich dochodów, jak i wydatków na 1 osobę w gospodarstwie domowym. Warto jednak zauważyć, że różnica pomiędzy średnimi dochodami a wydatkami nie jest zbyt duża. W 2019 r. wynosiła ona 567,41 zł¹⁷.

¹⁶ Unicef, *Trendy i prognozy w populacji dzieci*, <https://dzieciwpolisce.pl/analiza/1/trendy-i-prognozy-w-populacji-dzieci> [dostęp: 15.07.2021].

¹⁷ Unicef, *Kondycja finansowa rodzin*, <https://dzieciwpolisce.pl/analiza/18/kondycja-finansowa-rodzin> [dostęp: 15.07.2021].

Między 2010 a 2019 rokiem przeciętne miesięczne dochody na 1 osobę w gospodarstwie domowym wzrosły o 618,32 zł, zaś wydatki o 273,78 zł.

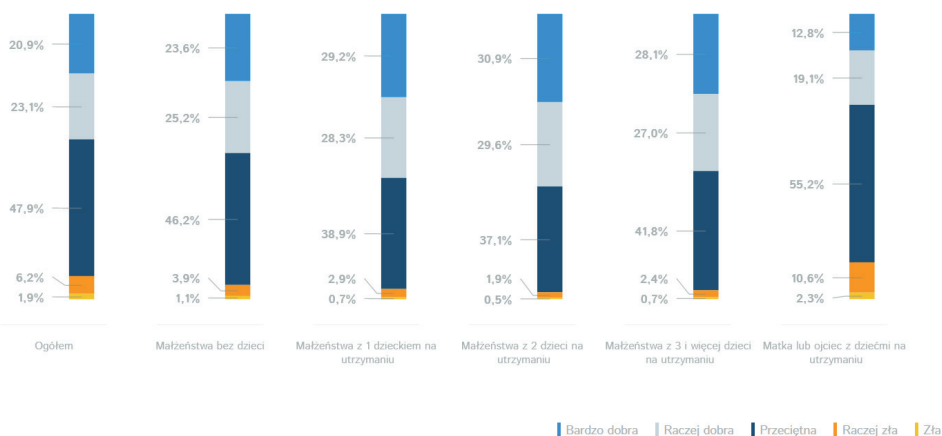


Wykres 3. Przeciętne miesięczne dochody i wydatki na jedną osobę w gospodarstwie domowym (w zł)

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolsce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane GUS.

Interesujące jest to, jak osoby prowadzące gospodarstwa domowe postrzegają swoją sytuację. Ich opinie przybliży wykres 4.

Ponad połowa małżeństw z dziećmi ocenia swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą lub dobrą.



Wykres 4. Subiektywna ocena sytuacji materialnej gospodarstw domowych według typu biologicznego gospodarstwa domowego (2018 r.)

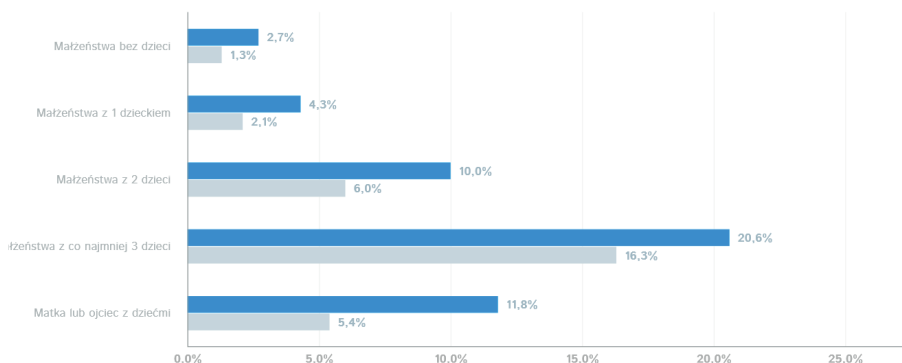
Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolsce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane GUS.

Zebrane dane wskazują, że gospodarstwa domowe oceniają najczęściej swoją sytuację materialną jako przeciętną. Jednakże prawie co dziesiąty samotny rodzic postrzega swoją sytuację jako złą lub bardzo złą (12,9%). Należy zauważyć, że wśród gospodarstw domowych oceniających swoją sytuację jako bardzo dobrą dominują małżeństwa z 2, a często także z 3 i więcej dzieci (odpowiednio 30,9% i 28,1%). Jest to istotna zmiana, ponieważ w 2014 r. taką ocenę deklarowało jedynie 6,8% rodzin wielodzietnych¹⁸.

Mimo poprawy sytuacji materialnej polskich rodzin, niestety wciąż doświadczają one problemu ubóstwa, które w Polsce analizowane jest według trzech granic: relatywnej, ustawowej i skrajnej. Relatywna granica ubóstwa wyznaczana jest na poziomie 50% średnich wydatków ogółu gospodarstw domowych. Ustawowa granica ubóstwa wiąże się z kwotą, która zgodnie z obowiązującą ustawą o pomocy społecznej uprawnia do ubiegania się o przyznanie świadczenia pieniężnego z pomocy społecznej. Granica ubóstwa skrajnego zaś uwzględnia potrzeby, które nie mogą zostać odłożone w czasie, a konsumpcja niższa od tego poziomu prowadzi do biologicznego wyniszczenia.

Wykres 5 obrazuje stan ubóstwa ustawowego według typu gospodarstwa domowego, z kolei wykres 6 – stan ubóstwa skrajnego w gospodarstwach domowych w 2019 r., natomiast wykres 7 – zjawisko ubóstwa w gospodarstwach domowych, w których funkcjonują osoby niepełnosprawne.

Ponad 15% małżeństw z co najmniej 3 dziećmi żyje poniżej granicy ubóstwa ustawowego.



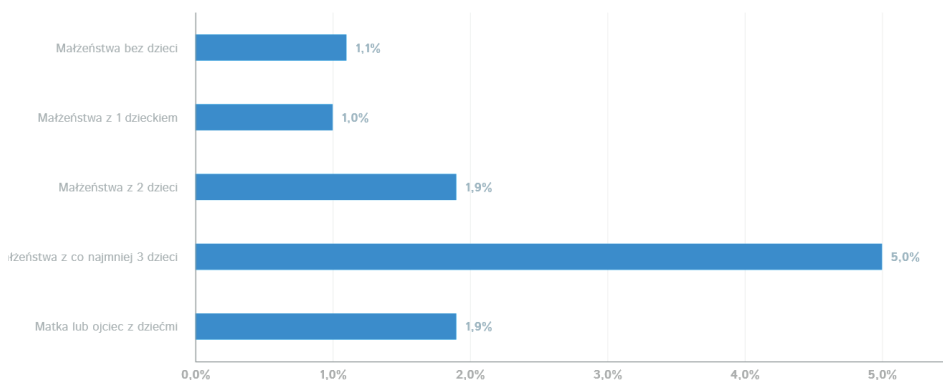
2016 2019

Wykres 5. Ubóstwo ustawowe według typu gospodarstwa domowego w 2019 r.

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolisce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane GUS.

¹⁸ Tamże.

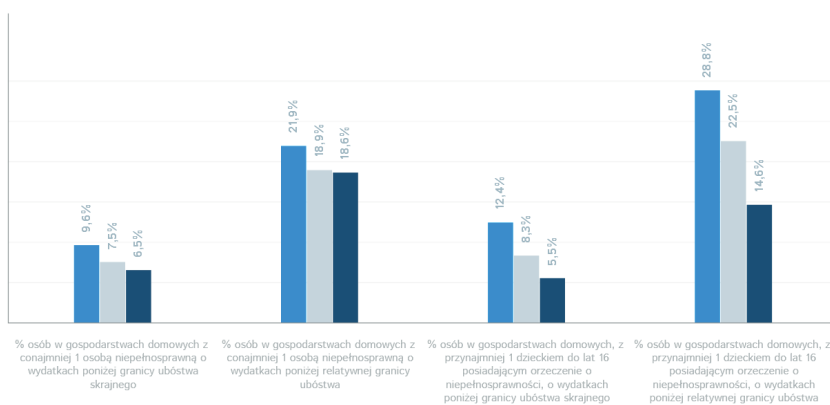
5% małżeństw z co najmniej 3 dziećmi jest dotkniętych ubóstwem skrajnym.



Wykres 6. Ubóstwo skrajne w gospodarstwach domowych w 2019 r.

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolisce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane GUS.

Co szóste gospodarstwo domowe z dzieckiem posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności żyje poniżej relatywnej granicy ubóstwa.



2014 2019

Wykres 7. Ubóstwo w gospodarstwach domowych z osobami z niepełnosprawnością

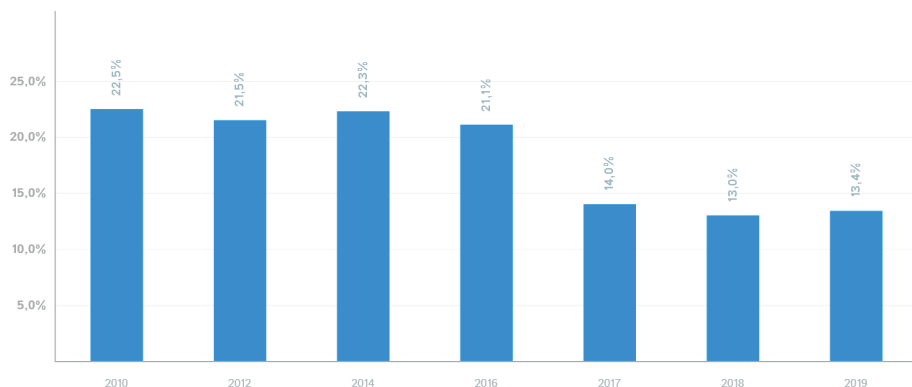
Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolisce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane GUS.

Ubóstwem ustawowym w 2019 r. najbardziej były dotknięte małżeństwa z co najmniej 3 dziećmi (16,3%), natomiast w najmniejszym stopniu małżeństwa bez dzieci (1,3%). Podobnie przedstawia się sytuacja w przypadku ubóstwa skrajnego, przy czym odsetek małżeństw z 3 dziećmi żyjących w biedzie wynosi 5,0%. Zdecydowanie

bardziej odczuwają ten stan gospodarstwa z osobami z niepełnosprawnością. Poniżej skrajnej granicy ubóstwa żyło prawie 15,0% gospodarstw z przynajmniej 1 dzieckiem do lat 16 posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności¹⁹.

Jednym z najpoważniejszych problemów społecznych jest ubóstwo dzieci. Pociąga ono za sobą konsekwencje ekonomiczne i społeczne. Towarzyszy mu często wykluczenie społeczne, ograniczenie udziału w kulturze i rekreacji. Wykres 8 obrazuje stan tego zjawiska.

Co dziesiąte dziecko w Polsce jest dotknięte ubóstwem.



Wykres 8. Stopa ubóstwa dzieci (0–17 lat)

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolisce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane Eurostatu.

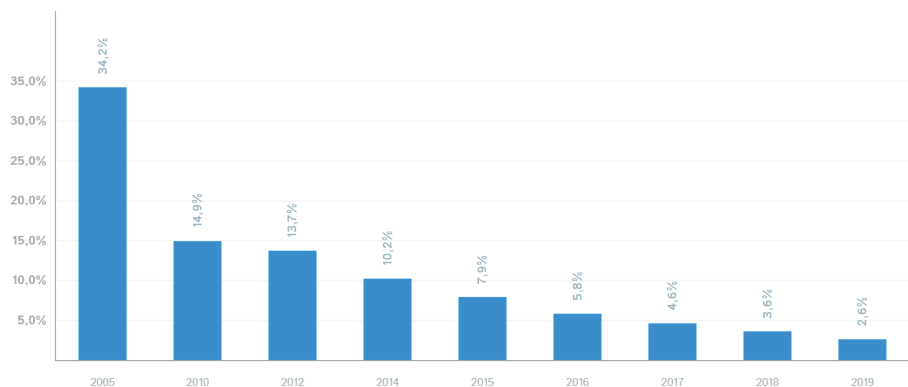
Ubóstwo dotyka zarówno osoby młode, jak i starsze. Jednakże stopień dotkliwości ubóstwa i jego przejawy są różne dla poszczególnych grup społecznych. Dzieci stanowią grupę, która jest najmocniej narażona na ubóstwo i jednocześnie w najmniejszym stopniu jest w stanie bronić się przed nim. Stopa zagrożenia ubóstwem w Polsce wśród dzieci w wieku 0–17 lat w roku 2019 wynosiła 13,4%, tzn. że ubóstwem zostało dotkniętych ponad 900 tys. dzieci. Widać także, że od 2017 r. ubóstwo wśród dzieci zaczęło zmniejszać się, co jest zapewne powiązane z wprowadzeniem świadczenia rodzinnego 500+²⁰.

Z ubóstwem wiąże się deprivacja materialna, a więc niezaspokajanie podstawowych potrzeb w wystarczającym stopniu. Wykres 9 odzwierciedla ten stan rzeczy w odniesieniu do dzieci.

¹⁹ Unicef, *Ubóstwo gospodarstw domowych*, <https://dzieciwpolisce.pl/analiza/22/ubostwo-gospodarstw-domowych> [dostęp: 16.07.2021].

²⁰ Unicef, *Ubóstwo dzieci*, <https://dzieciwpolisce.pl/analiza/21/ubostwo-dzieci> [dostęp: 21.07.2021].

W 2019 roku niecałe 3,0% dzieci było dotkniętych deprywacją materialną.

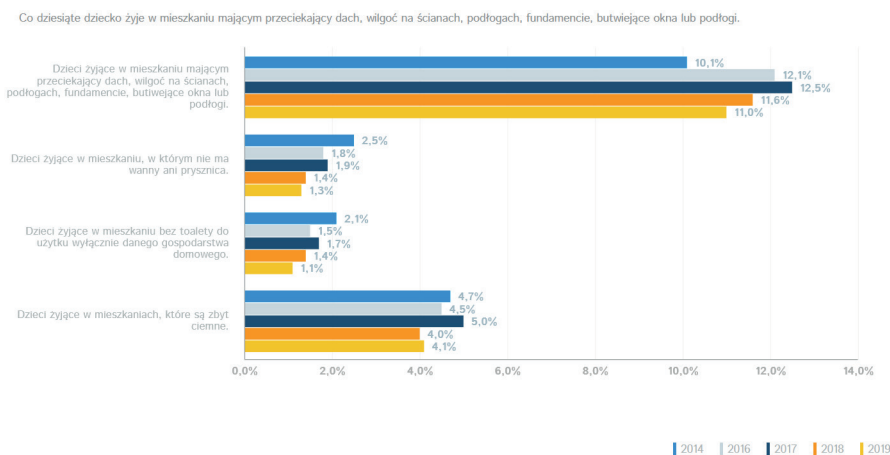


Wykres 9. Deprywacja materialna wśród dzieci

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolisce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane GUS.

Życie w ubóstwie wiąże się z ograniczeniami w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych dziecka, zdrowotnych, czy też jego uczestniczeniem w rekreacji i sporcie. W roku 2019 ponad 2,6% dzieci było dotkniętych deprywacją materialną²¹.

Doświadczenie ubóstwa odzwierciedlają także dane dotyczące warunków mieszkaniowych, w których żyją dzieci. Warunki te prezentuje wykres 10.



Wykres 10. Dzieci żyjące w trudnych warunkach mieszkaniowych (od 0–17 lat)

Źródło: Unicef, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, <https://dzieciwpolisce.pl/o-nas/o-unicef> [dostęp: 15.07.2021], źródło pierwotne – dane Eurostatu.

²¹ Tamże.

W roku 2019 11,0% dzieci żyło w mieszkaniach zagrażających zdrowiu i bezpieczeństwu jego mieszkańców (z przeciekającym dachem i zawilgoconym), 4,1% w mieszkaniach zbyt ciemnych. Tak więc mimo zmniejszenia się odsetka dzieci dotkniętych ubóstwem, warunki mieszkaniowe wielu z nich ciągle wymagały poprawy²².

Ubóstwo dzieci jest problemem niezwykle poważnym, gdyż jego następstwa oddziałują zarówno na aktualne funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym, jak i na jego przyszły rozwój. Dążenie do wyeliminowania ubóstwa w polskich rodzinach, a w szczególności w odniesieniu do dzieci, winno być priorytetowym elementem polityki społecznej państwa.

Kolejnym szczególnie ważnym problemem społecznym, który wywołuje dysfunkcjonalność rodziny, jest zjawisko przemocy. Dlatego warto zaprezentować choćby niektóre dane statystyczne obrazujące jego skalę.

2.2. Przemoc domowa

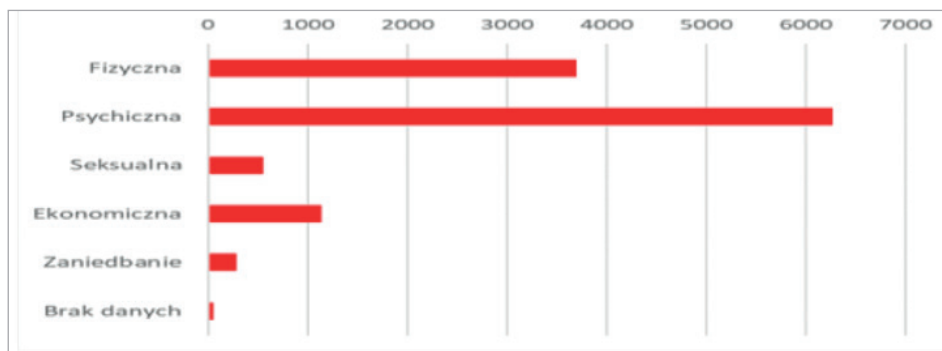
Zjawisko przemocy, niezależnie od tego, czy omawiane z punktu widzenia ofiary, czy osoby dopuszczającej się czynu zabronionego, niesie za sobą skutki związane nie tylko z obrażeniami ciała, ale również te dotyczące rozwoju umysłowego czy stanu psychicznego. Konsekwencje przemocy determinują sposób funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, co przekłada się m.in. na brak lub ograniczenie jej umiejętności współpracy z innymi osobami, niską samoocenę czy trudności w budowaniu trwałych relacji rodzinnych.

Przemoc domowa w świetle danych pozyskanych dzięki funkcjonowaniu Ogólnopolskiego Telefonu dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”

W roku 2019 dyżurujący w Pogotowiu „Niebieska Linia” przeprowadzili łącznie 22 347 rozmów. Większość z nich, tj. 69,1%, miała charakter informacyjny, 24,6% zaś służyło przede wszystkim wsparciu emocjonalnemu, a 6,4% telefonów koncentrowało się na poradach udzielanych przez prawników. Wiele rozmów, tj. 34,0%, dyżurujący przeprowadzili z doznającymi przemocy, ale odbierali także telefony od świadków przemocy, a było to 3497 połączeń (15,6% wszystkich rozmów). Osoby zgłaszające przemoc rzadko mówiły o tylko jednym jej rodzaju. Trzeba podkreślić, że przemoc psychiczna towarzyszy właściwie każdej z pozostałych form. Zgłaszała ją w 2019 r. 6275 osób (w tym 180 dzieci). Przemoc fizyczną zgłaszało 3696 dzwoniących (w tym 147 dzieci). Odnotowano również przypadki przemocy ekonomicznej oraz seksualnej²³. Zebrane dane obrazuje wykres 11.

²² Tamże.

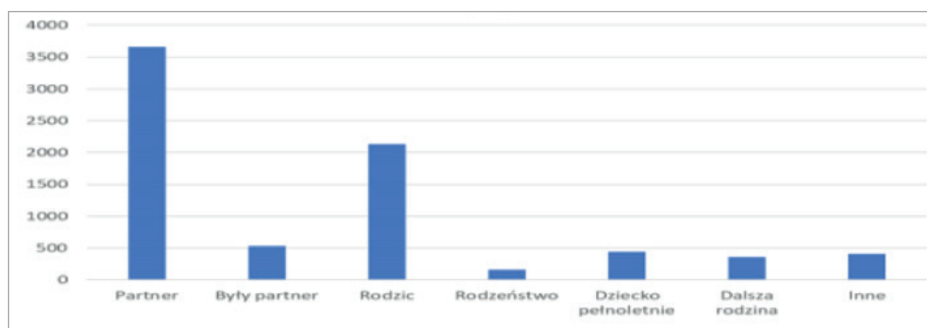
²³ Raport podsumowujący działalność Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” w 2019 r. prowadzonego przez Stowarzyszenie na Rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie na zlecenie PARPA, <http://www.niebieskalinia.info/images/rok2019.pdf> [dostęp: 13.07.2021].



Wykres 11. Rodzaj zgłaszanej przemocy

Źródło: Raport podsumowujący działalność Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” w 2019 r., <http://www.niebieskalinia.info/images/rok2019.pdf> [dostęp: 13.07.2021].

Pozyskane w 2019 r. dane wskazują na to, że w prawie połowie przypadków zgłaszanych w Pogotowiu „Niebieska Linia” osobą krzywdzącą jest partner (47,5% opisywanych przypadków). Jednakże dzwoniący opisywali również sytuacje, w których osobami stosującymi przemoc byli rodzice²⁴ (zob. wykres 12).



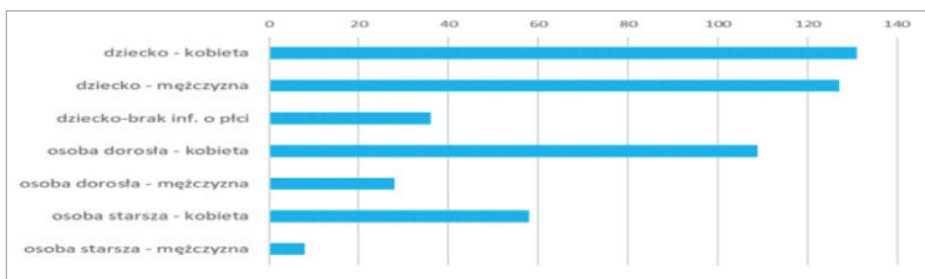
Wykres 12. Sprawcy przemocy

Źródło: Raport podsumowujący działalność Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” w 2019 r., <http://www.niebieskalinia.info/images/rok2019.pdf> [dostęp: 13.07.2021].

Pogotowie „Niebieska Linia” realizuje również kontakty z wykorzystaniem drogi elektronicznej (poradni e-mailowej). W roku 2019 specjaliści odpisali na 1609 e-maili nadesłanych przede wszystkim przez osoby dorosłe (95,8%

²⁴ Tamże.

wszystkich wiadomości). W większości napisały je kobiety (1056 wiadomości, 65,6% wszystkich wiadomości). Tematyka e-maili koncentrowała się przede wszystkim wokół zjawiska przemocy (64,8% wszystkich wiadomości, dodatkowo ok. 6,7% stanowiły wiadomości dotyczące przemocy i alkoholu). Autorami wiadomości były najczęściej osoby doznające przemocy (42% wszystkich wiadomości), ale pisali także świadkowie przemocy (33%). W roku 2019 specjaliści Pogotowia „Niebieska Linia” rozpoczęli 369 nowych interwencji w sprawach dotyczących przemocy w rodzinie poprzez kontakt z placówkami zajmującymi się przemocą w rodzinie na terenie zamieszkania pokrzywdzonego. Interwencje te dotyczyły najczęściej więcej niż jednego rodzaju przemocy (przemocy psychicznej towarzyszyła najczęściej fizyczna). Zasadniczą okolicznością, która decydowała o tym, że niezbędną była pomoc z zewnątrz, był wiek osoby doświadczającej przemocy oraz jej powtarzalność. Doświadczenie uczy, że najczęściej potrzebują wsparcia osoby starsze i dzieci, gdyż nie są one w stanie własnymi siłami uporać się z zaistniałym problemem, tym bardziej że zjawisku przemocy towarzyszyło nadużywanie alkoholu przez osobę stosującą przemoc. W rozpatrywanych sprawach osobami doświadczającymi przemocy były w większości przypadków dzieci (59,2%). Spośród osób dorosłych interwencje podejmowano szczególnie często wobec krzywdzenia kobiet²⁵. Zebrany materiał wizualizuje wykres 13.



Wykres 13. Ofiary przemocy

Źródło: Raport podsumowujący działalność Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” w 2019 r., <http://www.niebieskalinia.info/images/rok2019.pdf> [dostęp: 13.07.2021].

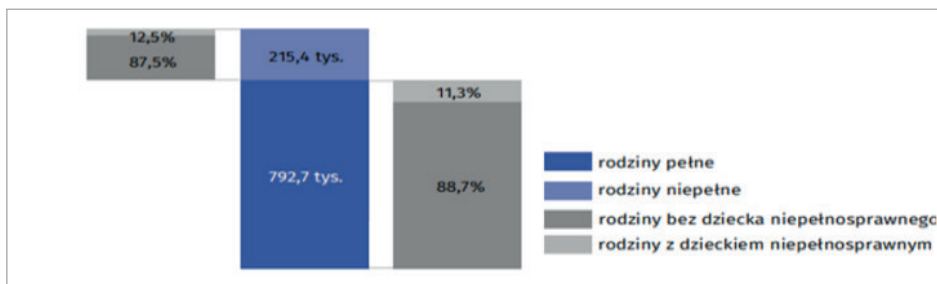
Szczególnie narażone na przemoc i jej negatywne następstwa są dzieci. Wiąże się to z ich bezbronnością oraz brakiem umiejętności radzenia sobie z silnymi, negatywnymi emocjami. Przyczynia się do tego również ich status w rodzinie, który sprawia, że często nie mogą oraz nie potrafią samodzielnie szukać pomocy.

²⁵ Tamże.

wydatków na świadczenia rodzinne dominowały wydatki na pomoc skierowaną do rodzin z dziećmi, czyli zasiłki rodzinne wraz z dodatkami, zapomogi z tytułu urodzenia się dziecka i świadczenia rodzicielskie – 50,8% ogólnej kwoty wydatków. Natomiast wydatki na pomoc skierowaną dla osób niepełnosprawnych, czyli na świadczenia opiekuńcze, stanowiły 49,2% ogólnej kwoty wydatków²⁷. Dane te przedstawia wykres 14.

Zasiłki rodzinne

W roku 2019 wypłacono zasiłki rodzinne w kwocie 2,7 mld zł. Najliczniejszą grupę wśród rodzin pobierających zasiłki rodzinne stanowiły rodziny z dwójką dzieci uprawnionych do zasiłku (413,9 tys. rodzin, tj. 41,1% rodzin uprawnionych). Rodziny z jednym dzieckiem uprawnionym do zasiłku (366,9 tys. rodzin) stanowiły 36,4% rodzin uprawnionych. Najmniej liczną grupę stanowiły rodziny z trojgiem i więcej dzieci uprawnionych do zasiłku (227,3 tys., tj. 22,5% rodzin). Wśród rodzin pobierających zasiłki rodzinne rodziny pełne stanowiły 78,6% (792,7 tys. rodzin), pozostałe 21,4% to rodziny niepełne (215,4 tys. rodzin). W roku 2019 z zasiłków rodzinnych korzystało 116,7 tys. rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, co stanowiło 11,3% wszystkich rodzin pobierających zasiłki rodzinne²⁸. Strukturę rodzin pobierających zasiłki rodzinne prezentuje wykres 15.



Wykres 15. Struktura rodzin pobierających zasiłki rodzinne w 2019 r.

Źródło: GUS, *Świadczenia na rzecz rodziny w 2019 roku*, s. 2, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/rodzina/swiadczenia-na-rzecz-rodziny-w-2019-roku,4,3.html> [dostęp: 13.07.2021].

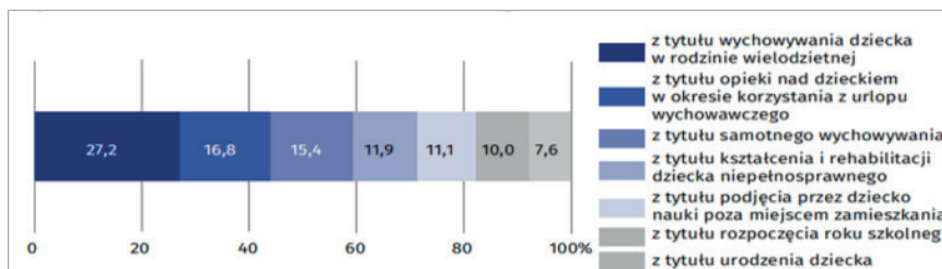
Dodatki do zasiłków rodzinnych

W roku 2019 osoby pobierające zasiłki rodzinne otrzymały dodatki do zasiłków na kwotę 1,3 mld zł, co stanowiło 12,8% ogólnej kwoty świadczeń rodzinnych. Spośród wydatków na dodatki do zasiłków rodzinnych największą kwotę

²⁷ Tamże.

²⁸ GUS, *Świadczenia na rzecz rodziny w 2019 roku*, s. 1–2, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/rodzina/swiadczenia-na-rzecz-rodziny-w-2019-roku,4,3.html> [dostęp: 13.07.2021].

– 359,8 mln zł wypłacono z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej, a najmniejszą – 100,3 mln zł z tytułu urodzenia się dziecka²⁹. Strukturę tych dodatków przybliży wykres 16.



Wykres 16. Struktura dodatków do zasiłku rodzinnego w 2019 r.

Źródło: GUS, *Świadczenia na rzecz rodziny w 2019 roku*, s. 3, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/rodzina/swiadczenia-na-rzecz-rodziny-w-2019-roku,4,3.html> [dostęp: 13.07.2021].

Świadczenia opiekuńcze

W ogólnej kwocie świadczeń rodzinnych wypłaconych w 2019 r. 5,1 mld zł, tj. 49,2%, stanowiły świadczenia opiekuńcze skierowane do osób niepełnosprawnych. Ponad połowę kwoty przeznaczono na świadczenia pielęgnacyjne (2,7 mld zł). Pozostała część to zasiłki pielęgnacyjne (2,1 mld zł) oraz specjalne zasiłki opiekuńcze (287,1 mln zł). W strukturze zasiłków pielęgnacyjnych najwyższy udział – 74,4% miały zasiłki wypłacane osobom niepełnosprawnym w wieku 16–74 lata. Zasiłki dla niepełnosprawnych dzieci w wieku poniżej 16 lat stanowiły 23,3%, natomiast dla osób, które ukończyły 75 lat – 2,3%³⁰.

Jednorazowe zapomogi z tytułu urodzenia dziecka

W roku 2019 jednorazowe zapomogi z tytułu urodzenia się dziecka, tzw. „becikowe”, skierowane zostały do rodziców 252,4 tys. dzieci, co stanowiło 67,3% ogólnej liczby urodzonych dzieci. Wydatki na wypłatę „becikowego” finansowane z budżetu państwa wyniosły 252,4 mln zł. Wśród rodzin pobierających jednorazowe zapomogi z tytułu urodzenia się dziecka najczęściej, tj. 42,8%, stanowiły rodziny z jednym dzieckiem, rodziny z dwójką dzieci – 38,4%, a rodziny wielodzietne (z trójką dzieci i więcej) – 18,8% omawianej zbiorowości³¹.

²⁹ GUS, *Świadczenia na rzecz rodziny w 2019 roku*, s. 2, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2020,2,20.html> [dostęp: 13.07.2021].

³⁰ GUS, *Świadczenia na rzecz rodziny w 2019 roku*, s. 3, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/rodzina/swiadczenia-na-rzecz-rodziny-w-2019-roku,4,3.html> [dostęp: 13.07.2021].

³¹ Tamże.

Świadczenia rodzicielskie

Wprowadzone od 1 stycznia 2016 r. świadczenie rodzicielskie przysługuje osobom, które urodziły dziecko, a które nie otrzymują zasiłku macierzyńskiego lub uposażenia macierzyńskiego. W 2019 r. wydatki na świadczenia rodzicielskie wyniosły 920,2 mln zł i stanowiły 8,9% wszystkich wydatków na świadczenia rodzinne³².

Świadczenia wychowawcze

W roku 2019 nastąpiły zmiany w zasadach wypłacania świadczenia wychowawczego w ramach rządowego programu „Rodzina 500 plus”. W pierwszym półroczu 2019 r. świadczenie przysługiwało na drugie i kolejne dzieci (do ukończenia 18 roku życia) niezależnie od dochodu, natomiast na pierwsze dziecko, jeżeli dochód netto na osobę w rodzinie nie przekraczał 800 zł lub 1200 zł dla rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym. Od 1 lipca 2019 r. świadczenie wychowawcze przysługiwało na wszystkie dzieci do 18 roku życia bez względu na dochody uzyskiwane przez rodzinę. Wartość świadczeń wychowawczych wypłaconych w okresie styczeń – czerwiec 2019 r. wyniosła 11,1 mld zł, natomiast od 1 lipca do końca 2019 r. wydatki na świadczenia wychowawcze opiewały na kwotę 19,4 mln zł. W sumie wydatki na świadczenia wychowawcze w 2019 r. wyniosły 30,5 mld zł. W przeliczeniu na 1 mieszkańca wydatki na świadczenia wychowawcze wyniosły w 2019 r. – 794,7 zł³³.

Zebrany materiał ukazuje wzrastające zaangażowanie państwa w zakresie wspierania rodziny. W porównaniu do roku 2018 udział dzieci w wieku poniżej 18 lat, na które rodzice otrzymali zasiłki rodzinne, w ogólnej liczbie dzieci w tym wieku wynosił 27,0% i był wyższy o 2,4 p. proc. W ogólnej kwocie świadczeń rodzinnych wypłaconych w 2019 r. 5,1 mld zł, tj. 49,2%, stanowiły świadczenia opiekuńcze skierowane do osób niepełnosprawnych. W porównaniu z 2018 r. kwota tych świadczeń wzrosła o 17,7%. Zasiłki pielęgnacyjne wypłacono średnio miesięcznie dla 923,8 tys. osób, tj. o 1,4% więcej niż w 2018 r. Wydatki na świadczenia wychowawcze w 2019 r. także wzrosły i wyniosły 30,5 mld zł – były wyższe o 37,4% niż w 2018 r.³⁴ Znacznie zmniejszające się zjawisko ubóstwa wśród dzieci pozwala pozytywnie ocenić wszystkie te działania państwa. Warto jednak zauważyć, że wciąż one nie są wystarczające, nie zaspokajają w pełni potrzeb materialnych rodziny, a w szczególności w sytuacji wzrastającej inflacji.

Na uwagę zasługuje również powoływanie przez władze państwowe do życia podmiotów wspierających rodzinę w rozwiązywaniu różnych trudności, z którymi się zmagają, chroniących ją przed dysfunkcjonalnością i jej następstwami. Zgodnie z ustawą z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 4.

³⁴ Tamże, s. 1–4.

wspomaganie rodziny może być prowadzone także w formie usług asystenta rodziny udzielającego pomocy rodzinom m.in. w poprawie ich sytuacji życiowej, w rozwiązywaniu problemów socjalnych, psychologicznych, wychowawczych z dziećmi i w poszukiwaniu pracy zarobkowej, przez rodzinę wspierającą oraz placówkę wsparcia dziennego lub w formie poradnictwa specjalistycznego. Rodzina wspierająca to rodzina, której zadaniem jest pomoc rodzinie przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Przy współpracy asystenta rodziny pomaga ona w opiece i wychowaniu dziecka, prowadzeniu gospodarstwa domowego, kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych. Natomiast karta dużej rodziny przysługuje, niezależnie od dochodów, rodzinom z co najmniej trójką dzieci poniżej 18 lat, poniżej 25 lat wtedy, gdy dziecko uczy się w szkole lub w szkole wyższej, bez ograniczeń wiekowych w przypadku dziecka posiadającego orzeczenie o niepełnosprawności. Karta wydawana jest bezpłatnie każdemu członkowi rodziny spełniającej wymienione warunki. Posiadacze karty mają zapewnione zniżki, przede wszystkim przy zakupie towarów i usług konsumpcyjnych. Z kolei placówka wsparcia dziennego wspomaga funkcje opiekuńcze i wychowawcze rodziny³⁵. Dane szczegółowe dotyczące realizacji wsparcia przybliży tabela 1.

Tabela 1. Wspieranie rodziny

WYSZCZEGÓLNIENIE	2015	2018	2019	SPECIFICATION
Asystenci rodziny	3816	3920	3934	Family assistants
Rodziny wspierające	82	102	104	Supporting families
Rodziny wspomagane przez asystentów rodzin	41739	44376	44330	Families assisted by family assistants
Rodziny korzystające z pomocy rodzin wspierających	89	114	118	Families provided with supporting family assistance
Rodziny korzystające z poradnictwa specjalistycznego	132091	106790	96243	Families provided with specialistic guidance
Rodziny posiadające Kartę Dużej Rodziny	289091	476830	908941	Families Large Family Card holder

Źródło: GUS, *Ochrona zdrowia i pomoc społeczna*, s. 391, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2020,2,20.html> [dostęp: 6.07.2021].

Zakończenie

Tekst ten przybliży problematykę dysfunkcjonalności rodziny, ukazuje jej istotę, przyczyny oraz sytuację dziecka w rodzinie dysfunkcjonalnej. Charakteryzuje także problemy współczesnej rodziny, które mogą być przyczyną jej dysfunkcjonalności. Wybrane i zaprezentowane dane statystyczne dotyczą głównie dwóch kwestii – problemów materialnych rodziny i przemocy domowej, które często

³⁵ GUS, *Ochrona zdrowia i pomoc społeczna*, s. 374–375, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2020,2,20.html> [dostęp: 16.07.2021].

współwystępują i wzajemnie się warunkują. W artykule tym przeprowadzono przegląd niektórych danych statystycznych przedstawiających działania państwa zwrócone na wspomaganie rodziny w wypełnianiu przypisywanych jej funkcji. Pewien optymizm budzi wzrastające zaangażowanie państwa w zakresie niesienia materialnej pomocy rodzinie oraz powoływanie profesjonalnych podmiotów działających na rzecz rodziny, w tym także z osobami z niepełnosprawnością. Trzeba bowiem zdecydowanie pozytywnie ocenić opisane w tekście wszelkie finansowe wspomaganie rodzin (np. 500+), ale także inne przedsięwzięcia, np. utworzenie zawodu asystenta rodziny, powoływanie rodziny wspierającej, upowszechnianie karty dużej rodziny. Ze względu na ograniczenia dotyczące objętości tekstu nie rozwijano problematyki jeszcze innych działań państwa, na które warto jednak, choćby sygnałnie, zwrócić uwagę, a są to np. wzrost płacy minimalnej, czy też ograniczenie zatrudniania w ramach tzw. umów śmieciowych, które z pewnością przyczyniły się do zmniejszenia zjawiska ubóstwa wśród dzieci. Jednakże trudno nie dostrzegać pojawiających się wciąż nowych problemów, wobec których staje rodzina, a są to m.in. wysoka inflacja, wzrost cen produktów żywnościowych, opłat za energię i gaz oraz wzrost cen mieszkań. Nie można zatem pozostawiać przy realizacji już wdrożonych programów społecznych i działań na rzecz rodziny, ale monitorując jej potrzeby, należy konstruować nowe projekty oraz programy niesienia pomocy chroniące ją przed dysfunkcjonalnością.

Bibliografia

Opracowania naukowe

- Brągiel J., Matyjas B., Segiet K., *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Wyd. UAM, Poznań 2019.
- Brągiel J., Górnicka B., *Rodzina w kręgu ponowoczesnych przemian i wyzwań niepełnosprawności*, Wyd. Impuls, Kraków 2020.
- Brągiel J., *Zrozumieć skrzywdzone dziecko*, Wyd. UO, Opole 1996.
- Chodkowska M., Szymanek Z., *Socjopedagogiczne konteksty wyuczonej bezradności* [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Cudak H., *Patologia życia rodzinnego* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Kawula S., *Pedagogiczna typologizacja rodzin* [w:] *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Łuczak E., *Wielowymiarowa dysfunkcjonalność współczesnej rodziny i jej wpływ na proces wychowania* [w:] *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, red. W. Muszyńska, E. Sikora, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Mołga A., *Uzależnienie od Internetu*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, t. 9.
- Rybczyńska D., *Funkcjonalność i dysfunkcjonalność rodzin. Przyczyny, przejawy i środki zaradcze*, „Problemy Narkomanii. Biuletyn informacyjny” 2002, nr 1.

- Ryś M., *Problemy w rodzinie dysfunkcyjnej* [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, Warszawa 1999.
- Seferyńska A.M., *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Smolińska-Theiss B., *Rodzina dysfunkcyjna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Syrek E., *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w rejonie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.
- Wałęcka-Matysia K., *Role i funkcje rodziny* [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Wyd. PWN, Warszawa 2014.

Źródła internetowe

- GUS, *Ochrona zdrowia i pomoc społeczna*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2020,2,20.html> [dostęp: 16.07.2021].
- GUS, *Świadczenia na rzecz rodziny w 2019 roku*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/rodzina/swiadczenia-na-rzecz-rodziny-w-2019-roku,4,3.html> [dostęp: 13.07.2021].
- Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież: problem, zapobieganie, terapia*, Warszawa 2012, https://www.saferinternet.pl/pliki/publikacje/nadmierne_korzystanie_z_internetu_przez_dzieci_i_mlodziuz.pdf [dostęp: 6.07.2021].
- Raport podsumowujący działalność Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” w 2019 roku prowadzonego przez Stowarzyszenie na Rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie na zlecenie PARPA, <http://www.niebieskalinia.info/images/rok2019.pdf> [dostęp: 13.07.2021].
- Unicef, *Kondycja finansowa rodzin*, <https://dzieciwpolsce.pl/analiza/18/kondycja-finansowa-rodzin> [dostęp: 15.07.2021].
- Unicef, *Model rodziny w Polsce*, <https://dzieciwpolsce.pl/analiza/17/model-rodziny-w-polsce> [dostęp: 15.07.2021].
- Unicef, *Trendy i prognozy w populacji dzieci*, <https://dzieciwpolsce.pl/analiza/1/trendy-i-prognozy-w-populacji-dzieci> [dostęp: 15.07.2021].
- Unicef, *Ubóstwo gospodarstw domowych*, <https://dzieciwpolsce.pl/analiza/22/ubostwo-gospodarstw-domowych> [dostęp: 16.07.2021].
- Unicef, *Ubóstwo dzieci*, <https://dzieciwpolsce.pl/analiza/21/ubostwo-dzieci> [dostęp: 21.07.2021].
- Urbaniak A., *Rodzina patologiczna i dysfunkcyjna – czym się różnią*, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/relacje/rodzina-dysfunkcyjna-i-patologiczna-czym-sie-roznia-aa-FjMk-XRBq-whgq.html> [dostęp: 19.07.2021].

Dr Monika Marta Kapuścińska

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, filia w Jaśle
ORCID: 0000-0002-6125-1191

Realizacja funkcji opiekuńczej szkoły jako warunek powodzenia procesu dydaktycznego i wychowawczego w XXI wieku

Implementation of the caring function of the school as a condition for the success of the didactic and educational process in the twenty-first century

Streszczenie

Naczelną funkcją szkoły od najdawniejszych czasów było przekazywanie wiedzy i kształcenie przyszłych pokoleń, a także sprzyjanie rozwojowi osobowości ucznia. Wraz z upływem czasu i przemianami społecznymi zmieniała się także tradycja edukacji szkolnej. Szkoła jako instytucja w XXI w. oprócz przekazywania wiedzy i wychowania powinna zajmować się też działaniami opiekuńczymi, bo tylko taka sytuacja warunkuje efektywność nauczania i kształcenia. Artykuł porusza bardzo istotne kwestie dotyczące sposobów realizacji funkcji opiekuńczej we współczesnej szkole. Ukazuje zasadność i potrzebę włączania tych działań w funkcjonowanie szkoły. Obecnie dużo miejsca poświęca się funkcji dydaktycznej i wychowawczej szkoły, natomiast znaczenie funkcji opiekuńczej jest dość marginalnie traktowane. Tymczasem opieka nad uczniem stanowi integralny element kształcenia. Każdy proces pedagogiczny bowiem powinien obejmować swoim zakresem kształcenie, wychowanie i opiekę nad dzieckiem.

Słowa kluczowe: funkcja opiekuńcza szkoły, szkoła, uczniowie, opieka, wychowanie, kształcenie.

Abstract

The main function of school from the earliest times was passing on knowledge and educate future generations as well as develop student's personalities. With the passage of time and social changes, the tradition of school education was also changed. The school as an institution in the twenty-first century, in addition to the transfer of knowledge and educating students, should also deal with care activities, because only such a situation determines the effectiveness of teaching and education. The article raises very important issues regarding the ways of performing the caring function in the modern school. It shows the legitimacy and the need to include these activities in the functioning of schools. Currently, a lot of space is devoted to the didactic and educational functions of school, while the importance of the caring function is treated quite marginally. Meanwhile, student care is an integral part of education. Every pedagogical process should include teaching/learning, education and childcare.

Key words: Caring function of schools, school, pupils, care, education.

Wprowadzenie

Szkoła jako instytucja odgrywa znaczącą rolę w życiu społecznym ludzi, jest również przedmiotem rozważań o kierunku działalności, efektywności, a także realizacji jej naczelných funkcji. Poprzez swoje cele i zadania kształci i wychowuje dzieci, młodzież oraz dorosłych. Zasięg oddziaływania ma charakter środowiskowy. Aktualne warunki życia społecznego nakładają na szkołę coraz więcej skomplikowanych zadań, rosną także wymagania społeczeństwa, jeśli chodzi o działalność i funkcje szkoły. Szkoła oprócz przekazywania wiedzy i umiejętności kształtuje środowisko wychowawcze oraz sprawuje opiekę nad uczniami adekwatnie do ich potrzeb i możliwości. Jako instytucja oświatowo-wychowawcza stanowi „podstawowy system edukacji, wychowania i opieki zlokalizowany w określonym środowisku”¹. W ujęciu Wincentego Okonia szkoła to „instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów”². Według Jana Szczepańskiego szkoła „jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem – jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy”³. Instytucja ta działając w środowisku, tworzy system społecznych oddziaływań.

W swojej refleksji teoretycznej chciałabym zająć się głównie funkcją opiekuńczą szkoły, gdyż jest ona często marginalnie traktowana i w związku z tym znacznie rzadziej stanowi przedmiot zainteresowania pedagogów⁴. Autorzy definiując szkołę jako instytucję, najczęściej wskazują na jej dwie podstawowe funkcje: kształcącą i dydaktyczno-wychowawczą. Szkoła oprócz kształcenia zajmuje się więc psychofizycznym rozwojem jednostki, wychowaniem oraz przygotowaniem do życia w społeczeństwie. Definiując szkołę jako instytucję, w literaturze przedmiotu najczęściej zwraca się uwagę na jej podstawowe funkcje: kształcącą i dydaktyczno-wychowawczą, a często zupełnie pomija funkcję opiekuńczą, którą szkoła jako instytucja oświatowa zobligowana jest spełniać chociażby na mocy uregulowań prawnych ustawy oświatowej⁵.

¹ R.B. Woźniak, *Zarys socjologii, edukacji i zachowań społecznych*, Miscellanea, Koszalin 1998, s. 221.

² W. Okoń, hasło: *szkoła* [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 394.

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963, s. 38.

⁴ B. Kulczycka, *Funkcja opiekuńcza szkoły*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, t. XXI, nr 2, s. 33.

⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, t.j. Dz.U. 2021, poz. 1082.

Opieka w szkole

Analizując wybraną literaturę przedmiotu, wydaje się, że znaczenie opieki szkolnej często jest kwestią dość kontrowersyjną i wzbudzającą wiele wątpliwości. Barbara Smolińska-Theiss wiąże te wątpliwości ze skojarzeniami dotyczącymi funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły w okresie PRL, gdzie była ona narzędziem ofensywy ideologicznej i kontroli. Jak twierdzi autorka: „pedagogika opiekuńcza była niewątpliwym narzędziem budowania, a nawet forsowania modelu wychowania instytucjonalnego, realizowanego w imię charakterystycznych dla tamtego czasu pseudoidei wspólnotowości, a raczej kolektywizmu. Jej podstawowym obszarem badań i aplikacji praktycznych był zrazu dom dziecka, tworzony według sowieckich wzorów, a następnie szkoła, która miała stać się główną instytucją organizującą życie dziecka wokół indoktrynacyjnych zadań wytyczanych przez państwo i nadających szkole szczególne ukryte funkcje wychowawcze i kontrolne zarówno wobec niego, jak i rodziny”⁶. Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na poszerzenie opiekuńczej pracy szkoły rozwijanej przez m.in. Edmunda Trempałę, Zdzisława Dąbrowskiego, Irenę Jundziłł czy Jana Żebrowskiego oraz Mikołaja Winiarskiego⁷, która uwzględniała nie tylko aktywizację uczniów, ale również organizację czasu wolnego. Mimo upływu czasu, opieka nad dzieckiem, a także uwzględnianie jej w realizacji programu szkolnego również powinno być kompatybilne z przemianami społecznymi, politycznymi, jak również obejmować potrzeby rozwojowe ucznia. Dlatego też, jak twierdzą Leszek Albański i Stanisław Gola, „Funkcja opiekuńcza szkoły jest, obok funkcji dydaktycznej i wychowawczej, podstawowym skalnikiem w całokształcie pracy szkoły”⁸. Tak pojmowana opieka powinna nie tylko dbać o bezpieczeństwo, ale również, zaspokojenie potrzeb uczniów, aktywizację i wypełnianie czasu wolnego. Instytucja ta ma kształcić, wychowywać, a także dbać o dobro, samopoczucie uczniów oraz tworzyć odpowiednie warunki do nauki i zabawy. Opieka musi uwzględniać również aspekty dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których należą również uczniowie szczególnie uzdolnieni. Dodatkowo zwrócenie uwagi na aspekt opiekuńczo-wychowawczy oraz ukierunkowanie działalności na opiekę stanowi niejako odpowiedź na aktualne potrzeby społeczne zwłaszcza w odniesieniu do aktualnej sytuacji. Gdyby ta funkcja była w pełni realizowana, szkoła mogłaby stać się środowiskiem warunkującym i zapewniającym holistyczny rozwój ucznia. Trzeba pamiętać jednocześnie, że opieka nad uczniem warunkuje efektywność i skuteczność procesu uczenia się i wychowania, z drugiej strony zaś jest bezsilna

⁶ B. Smolińska-Theiss, *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikwiny przeszłości czy współczesne wyzwania*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(57), s. 128.

⁷ Tamże.

⁸ L. Albański, S. Gola, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2013, s. 81.

bez pomocy medycyny, wychowania czy życia społecznego, co przedstawiają m.in. wyniki badań przeprowadzonych przez Helenę Radlińską⁹.

Warto zwrócić uwagę również na łączenie funkcji opiekuńczej z wychowaniem¹⁰, co możliwe jest w realizacji działalności szkoły w zadaniach (pracy) opiekuńczo-wychowawczych. Na taki związek wskazuje m.in. Zdzisław Dąbrowski, który uważa, że niezależnie od pewnych kwestii różniących opiekę i wychowanie wszyscy autorzy na ogół wiążą tę problematykę w jedno zagadnienie¹¹. Ewa Muszyńska uważa, że taki stan rzeczy prowadzi do znacznego zubożenia problematyki dotyczącej opieki nie tylko w szkole, ale i na płaszczyźnie opieki w rodzinie czy w aspekcie działań opiekuńczych skoncentrowanych na osobach niepełnosprawnych czy starszych¹². Szkolna opieka jest ujmowana całościowo, brak jest konkretyzacji, często też ujmowana jest w kategoriach innych funkcji, np. profilaktyki czy działań typu praca opiekuńcza świetlicy, opieka psychologiczno-pedagogiczna czy opieka zdrowotna bądź stomatologiczna w szkole. Mimo że opieka jest niezbędna i jak uważa Grażyna Gajewska jest „pierwszą działalnością wobec drugiego człowieka, warunkującą jego przeżycie, zachowanie zdrowia, jakość życia, wychowanie, kształcenie, a więc w szczególności usamodzielnienie i socjalizację”, to nadal ilość literatury przedmiotowej w tym temacie jest niewystarczająca¹³.

Funkcje szkoły

Punktem wyjścia moich rozważań będzie określenie pojęcia „funkcja szkoły”. Termin „funkcja” występuje w wielu dziedzinach nauki. Samo znaczenie słowa „funkcja” można rozpatrywać dwojako. Jeśli chodzi o nauki techniczne, definiuje się go jako pochodną lub pewną właściwość różnych układów. W naukach społecznych pojęcie „funkcja” oznacza zawsze „pewną celową czynność lub jakiś efekt takiej czynności przypisany jako względnie stały obowiązek określonym strukturom społecznym, urządzeniom lub ludziom (jednostkom) działającym w takich strukturach”¹⁴. Przez funkcje szkoły Robert B. Woźniak rozumie „określony sposób działania związany z rozwijaniem i zaspokajaniem potrzeb oraz aspiracji społeczeństwa, zwłaszcza

⁹ H. Radlińska, *Zagadnienie opieki społecznej. Ze skrzyżowania teorii i praktyki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 324.

¹⁰ E. Muszyńska, *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012, cz. 2, t. 38, s. 91.

¹¹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006, s. 89.

¹² E. Muszyńska, *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice...*, s. 92, 93.

¹³ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, Wydawnictwo PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2009, s. 12.

¹⁴ J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, PWN, Warszawa 1988, s. 66.

w zakresie edukacji i wychowania¹⁵. Jerzy Materne podaje, że „funkcją szkoły jest wiedza, są odpowiednie postawy moralne, społeczne i kulturalne ucznia¹⁶, natomiast Tadeusz Lewowicki twierdzi, że szkoła jako instytucja „miała i ma służyć m.in. przekazywaniu lub zdobywaniu wiedzy o społeczeństwie, przyrodzie, kulturze, nauce i technice, zapoznawaniu z dorobkiem nauki i kultury, zachowaniu trwałości tradycji i wiedzy o przeszłości, przekazowi wiedzy o przeszłości, prezentacji dokonań ludzkości w rozwoju myśli naukowej i kultury materialnej, techniki¹⁷. Funkcje szkoły są różnie definiowane, jednak pedagodzy czy socjolodzy podkreślają ich współistnienie i wzajemną korelację. Sposób realizacji poszczególnych funkcji szkoły wynika z koncepcji człowieka oraz założeń aksjologicznych, co w efekcie prowadzi do wyznaczenia celów i zadań pedagogicznych.

Z takich zależności wynika wniosek, że działaniom dydaktycznym i wychowawczym szkoły zawsze powinna towarzyszyć jej funkcja opiekuńcza.

Funkcja opiekuńcza szkoły

Szybki rozwój wiedzy o dziecku, jego życiu i potrzebach rozpoczął nowy etap w naukach pedagogicznych. Już na początku XX w. pedagodzy zaczęli zwracać uwagę na dwustronny charakter podejmowanych działań pedagogicznych oraz rolę dziecka jako podmiotu w procesie wychowania. Szeroko pojmowana opieka nad dzieckiem stała się obiektem zainteresowania nauk społecznych. Pedagodzy zaczęli również dostrzegać konieczność wzbogacania praktyki i teorii pedagogicznej, w tym także procesu kształcenia i wychowywania o działania opiekuńcze. Od roku 1933 szkoły na polecenie władz zaczęły realizować program opiekuńczy. Początkowo były to działania związane z opieką nad biednymi dziećmi, sierotami. Organizowano kolonie, półkolonie oraz zajęcia pozalekcyjne. Po wyzwoleniu Polski spod okupacji niemieckiej szkoła musiała zająć się szeroko pojmowaną opieką nad dziećmi. Wynikało to z sytuacji społecznej wielu rodzin. W tym czasie szkoły podejmowały się opieki nad sierotami, repatriantami, koordynowały międzynarodowe działania pomocowe dla dzieci i ich rodzin. Niejednokrotnie szkoły aktywnie włączały się także w działania poprawiające jakość życia dzieci, które były dotąd wychowywane w warunkach wojennych. W latach pięćdziesiątych w polskiej szkole zdecydowanie przeważała już funkcja dydaktyczna. Wraz z rozwojem i stabilizacją spraw szkolnictwa funkcja opiekuńcza została bardziej sformalizowana, systematycznie równoległe z przemianami społeczno-politycznymi zmieniały się

¹⁵ R.B. Woźniak, *Zarys socjologii, edukacji...*, s. 226.

¹⁶ J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły...*, s. 65.

¹⁷ T. Lewowicki, *Problemy pedagogiki szkolnej: szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji* [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turowski, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 1999, s. 172.

także formy tych działań. „Ten stan rzeczy doprowadził do sytuacji, która cechuje się znacznym zróżnicowaniem i niejednorodnością opiekuńczego funkcjonowania poszczególnych szkół”¹⁸. Wydaje się, że w obliczu wyzwań naszych czasów wiele powinności rodziny zostaje przeniesionych na odpowiedzialność szkoły.

Funkcja opiekuńcza szkoły należy do całości jej oddziaływań jako instytucji społecznej. Wynika także z celów nauczania i jest ściśle związana z realizacją potrzeb człowieka. Barbara Kulczycka rozumie funkcję opiekuńczą szkoły jako ogół obowiązków wynikających z opieki nad uczniami, jest to działalność, która polega na zaspokojeniu potrzeb społeczeństwa, jednak nie jest to pojęcie jednoznacznie określane w pedagogice, co dalej podkreśla autorka¹⁹. Podobnie funkcję opiekuńczą szkoły definiuje Robert B. Woźniak, który rozumie ją „jako określony sposób działania związany z rozwijaniem i zaspokajaniem potrzeb oraz aspiracji społeczeństwa, zwłaszcza w edukacji i wychowaniu”²⁰. J. Materne podkreśla duże znaczenie działalności opiekuńczej szkoły. Autor uważa, że funkcja ta „jest funkcją wspierającą, warunkującą prawidłowy rozwój ucznia, jak też prawidłową realizację nauczania i wychowania”²¹. Wincenty Okoń zakłada, że szkoła i inne instytucje czy osoby „sprawujące opiekę ponoszą odpowiedzialność moralną i prawną za powierzone im opiece dzieci”²² oraz podkreśla, że opieka łączy się ściśle z wychowaniem. Jest to zatem działanie, które w swoim założeniu ma zapewnić odpowiednie warunki do nauki i zabawy, przede wszystkim jednak zapewnić wszechstronny rozwój uczniów oraz zaspokajanie ich codziennych potrzeb. Przy tym działanie to ma w swoim założeniu wspierać i warunkować efektywność procesu kształcenia i wychowywania. Albin Kelm twierdzi wręcz, że bez funkcji opiekuńczej szkoły nie można realizować jej zadań dydaktyczno-wychowawczych. Według autora „opieka może występować [...] poza działaniem pedagogicznym, podczas gdy naprawdę trudno byłoby oddzielić nauczanie i wychowanie od opieki, bowiem zawsze pozostaje choćby troska o bezpieczeństwo osobiste dziecka, wobec którego podejmujemy działania pedagogiczne”²³.

Szkoła realizuje czynności opiekuńcze na wiele różnych sposobów. Wielokierunkowość tych działań sprawiła, że zostały one ujęte w kilka szczegółowych funkcji, które ukazują jej zakres. Ich klasyfikację przedstawia B. Kulczycka:

1. Funkcja wewnętrzna – szkoła w tym zakresie podejmuje zadania związane z podstawowymi zasadami bezpieczeństwa uczniów i pracowników, higieny pracy i realizacją podstawowych potrzeb powstałych w szkole.

¹⁸ J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły...*, s. 21.

¹⁹ Zob. B. Kulczycka, *Funkcje szkoły* [w:] *Szkoła – nauczyciel – uczeń*, red. T. Kukołowicz, Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Stalowa Wola 1996, s. 23, 24.

²⁰ R.B. Woźniak, *Zarys socjologii, edukacji...*, s. 226.

²¹ J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły...*, s. 69.

²² W. Okoń, hasło: *opieka* [w:] *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 287.

²³ A. Kelm, *Pedagogika opiekuńcza* [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turosz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 203.

2. Funkcja wyrównawcza – działania w tym zakresie obejmują wyrównywanie różnego rodzaju deficytów, procesy resocjalizacji, reedukacji, a także pomoc materialną dla uczniów żyjących w złych warunkach socjalno-bytowych.
3. Opieka specjalna – działania te dotyczą dzieci, u których stwierdza się różnego rodzaju zaburzenia, dysfunkcje oraz mających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)²⁴. B. Kulczycka zalicza do tej kategorii również umieszczanie dzieci w zakładach specjalnych.
4. Opieka całkowita, która obejmuje swoim zakresem całodobowe działania opiekuńcze szkoły i instytucji będących pod jej nadzorem. Mam tu na myśli internaty, bursy szkolne czy akademiki.
5. Funkcja integracyjna – funkcja ta związana jest z koordynacją systemu opiekuńczo-wychowawczego w środowisku²⁵.

Powyższa szczegółowa klasyfikacja funkcji opiekuńczej pozwala dostrzec szeroki zakres działań, jakie podejmuje szkoła – od zadań związanych z podstawowymi zasadami bezpieczeństwa uczniów poprzez działania kompensacyjno-profilaktyczne, pomoc materialną aż do całodobowej opieki nad uczniem. Funkcje opiekuńcze szkoły można także podzielić na działania odnoszące się do całej klasy czy grupy uczniów (opieka nad uczniami podczas pobytu w szkole, zapewnienie bezpieczeństwa czy realizacja podstawowych potrzeb uczniów) lub takie, które obejmują swoim zakresem tylko pojedynczych lub niektórych uczniów (mogą to być zajęcia rewalidacyjne, kompensacyjno-wyrównawcze, pomoc materialna czy zajęcia pozalekcyjne)²⁶.

Inną klasyfikację, w zależności od typu opieki szkolnej, przedstawia J. Materne. Autor wyróżnia pięć typów tej działalności:

1. Tradycyjna opiekuńczość szkolna – ten typ działalności występuje już dość rzadko, autor twierdzi wręcz, że jest to typ archaiczny. Można jeszcze obserwować taką opiekę w małych szkołach wiejskich. Tradycyjna opieka szkolna polega na traktowaniu opieki jako „stosunku interpersonalnego między nauczycielem i uczniem, stosunku nacechowanego spolegliwością opiekuńczą nauczyciela. Jej źródło tkwi w opiece naturalnej”²⁷.
2. Wielostronna praca opiekuńcza – cechą takiej działalności, jak sama nazwa wskazuje, jest podejmowanie przez szkołę całokształtu działań opiekuńczych. Wyróżnia się tu zajęcia pozalekcyjne, kółka zainteresowań, działalność świetlicy szkolnej razem ze stołówką, zajęcia sportowe, a także opiekę lekarską czy stomatologiczną.

²⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, t.j. Dz.U. 2021, poz. 1082; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2020, poz. 1280 z późn. zm.

²⁵ Zob. B. Kulczycka, *Funkcje szkoły...*, s. 24.

²⁶ Zob. tamże.

²⁷ J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły...*, s. 21, 22.

3. Fragmentaryczna opieka szkolna – tak pojmowana opieka szkolna ma w swoim założeniu przyjmowanie przez szkoły wszelkich zadań opiekuńczych, jednak nauczyciele i pedagodzy rzeczywiście realizują tylko niektóre. Wiąże się to z jednostronnym podejmowaniem działań opiekuńczych nad uczniem przez dyrektorów i grono pedagogiczne oraz możliwościami materialno-technicznymi.
4. Formalizm opiekuńczy – istotą takiego rozumienia działalności opiekuńczej szkoły jest realizacja wszelkich zarządzeń, rozporządzeń czy wytycznych władz administracyjnych. Szkoła dokonuje zapisów tych wytycznych w swoich dokumentach, planach pracy, w dziennikach i powołuje się na nie podczas działalności w tym zakresie.
5. Bezradność opiekuńcza – bezradność opiekuńcza występuje w szkołach, w których pojawiają się sytuacje, które uniemożliwiają działalność opiekuńczą szkoły. Przykładem mogą być niedostosowanie społeczne uczniów czy też inne zagrożenia występujące w środowisku²⁸.

R.B. Woźniak dokonuje klasyfikacji funkcji opiekuńczych szkoły ze względu na takie formy działalności, jak:

- 1) diagnozowanie sytuacji dziecka w środowisku, rodzinie, grupie rówieśniczej,
- 2) ratownictwo indywidualne,
- 3) kompensacja,
- 4) profilaktyka,
- 5) wielokierunkowe stymulowanie rozwoju,
- 6) poradnictwo,
- 7) integracja i koordynacja działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły²⁹.

Podobna klasyfikacja form działań opiekuńczych szkoły została przedstawiona przez I. Jundziłł. Autorka uważa, że są one realizowane przez:

- 1) diagnozowanie sytuacji dziecka w rodzinie i środowisku,
- 2) ratownictwo indywidualne,
- 3) kompensację (dydaktyczną i wychowawczą),
- 4) profilaktykę (pierwotną i wtórną),
- 5) stymulowanie rozwoju,
- 6) poradnictwo (dla uczniów, rodziców, pedagogów środowiskowych),
- 7) integrację (pionową i poziomą) oraz koordynację (wewnętrzną i zewnętrzną) działalności opiekuńczo-wychowawczej³⁰.

W literaturze przedmiotu spotkać można także podziały funkcji opiekuńczej szkoły w zależności od ról i zadań poszczególnych pracowników realizujących te funkcje (nauczyciel, wychowawca, dyrektor, pedagog szkolny, higienistka szkolna),

²⁸ Zob. tamże, s. 21–25.

²⁹ Zob. R.B. Woźniak, *Zarys socjologii, edukacji...*, s. 230.

³⁰ I. Jundziłł, *Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 791–793.

z uwagi na rodzaj potrzeb uczniów (potrzeby związane z rozwojem psychofizycznym, rozwojem społecznym czy kulturalnym), czy też miejsc, gdzie jest realizowana owa funkcja (świetlica szkolna, klasa szkolna, gabinet pedagoga itp.).

Chciałabym w tym miejscu przywołać jeszcze jedno szczegółowe ujęcie, z którym spotkać się można podczas analizy literatury przedmiotowej. Można wyróżnić tu działalność profilaktyczną oraz kompensacyjną i korekcyjną³¹.

Wartość funkcji opiekuńczej szkoły zależy przede wszystkim od skuteczności realizacji poszczególnych typów czy form działania. Często zdarza się tak, że szkoła ma w swoich założeniach opracowane działania w kierunku realizacji funkcji opiekuńczej. Nie zawsze istnieje jednak możliwość całościowego zrealizowania tych założeń lub nie odnoszą one zamierzonych celów. Szkoła musi zatem zadbać o to, by istniała realna możliwość urzeczywistniania tych założeń. Dlatego też trzeba mieć na uwadze realne możliwości instytucji, jej pracowników, kierunki pracy i doskonalenia szkoły w tym zakresie. Przy organizacji pracy opiekuńczej szkoły zasadne wydaje się kierowanie pewnymi zasadami, które podaje w swojej książce J. Materne. Są to następujące zasady:

- 1) odpowiedzialności za rozwój ucznia,
- 2) podmiotowości opiekuńczej ucznia,
- 3) optymalizacji zasobów materialno-technicznych szkoły,
- 4) humanizowania pracy szkoły,
- 5) walki z zagrożeniami rozwoju uczniów,
- 6) zaufania opiekuńczego,
- 7) dyskretności,
- 8) systemowości pracy opiekuńczej³².

Zasady te pozwalają organizować pracę szkoły w kierunku jej działalności opiekuńczej, a także na realne ustalenie celów tych oddziaływań oraz ukierunkowują, inspirują nauczycieli i innych pracowników. Postępowanie według powyższych zasad pozwala także zminimalizować błędy opiekuńcze oraz stabilizować pracę szkoły.

Działalność opiekuńcza szkoły powinna być traktowana jako warunek do pełnienia funkcji dydaktycznej czy wychowawczej szkoły. Jakość i efektywność działań opiekuńczych warunkuje powodzenie procesu kształcenia i wychowania. Można to wytłumaczyć w bardzo prosty sposób. Podstawowym celem funkcji opiekuńczej szkoły jest zaspokajanie potrzeb i opieka nad uczniami. Kształcenie i wychowanie nie przyniesie żadnych efektów, kiedy nie zostaną zaspokojone podstawowe potrzeby psychofizyczne ucznia. Najbardziej wyszukane metody nauczania czy wychowania okażą się bezskuteczne, jeśli szkoła nie zadba o to, by uczeń czuł się bezpiecznie, był wypoczęty, miał dogodne warunki do pracy, nauki czy zabawy. Bardzo ważne zatem jest równoczesne i równorzędne realizowanie

³¹ Zob. B. Kulczycka, *Funkcje szkoły...*, s. 25.

³² Zob. J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły...*, s. 130.

funkcji dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej. Badania niepowodzeń szkolnych przeprowadzone pod kierunkiem H. Radlińskiej wskazują na ścisły związek opieki z wychowaniem. Działania opiekuńcze stwarzają lepsze warunki dla procesu wychowania, wychowanie zaś pozwala chronić osoby objęte działaniem opiekuńczym „od bierności w przewyciężaniu sytuacji zagrożenia”³³. Z tej zależności wynika następujący wniosek: „wszelkie działania opiekuńcze w stosunku do dziecka powinny sprzyjać procesowi wychowania i nauczania, inaczej bowiem nie usuwa, lecz potęguje sytuację zagrożenia”³⁴, co znacznie utrudnia powodzenie procesu kształcenia i wychowania.

Działania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze są zależne od siebie, można mówić o pewnej ich tożsamości, co jednocześnie nie wyklucza jednak ich odrębności i różnic pomiędzy nimi. Nie każdy podmiot opieki jest też podmiotem nauczania i wychowania, natomiast każdy podmiot nauczania i wychowania jest objęty działaniami opiekuńczymi³⁵. W praktyce pedagogicznej często bywa jednak tak, że działania wynikające z założeń różnych funkcji nakładają się na siebie, czy też warunkują siebie wzajemnie. „Chodzi o to, że określone oddziaływania mogą spełniać zarówno cele dydaktyczne, wychowawcze, jak i opiekuńcze”³⁶ – jak podaje B. Kulczycka. A. Kelm podkreśla wręcz, że „w każdym działaniu pedagogicznym, to jest świadomym i ukierunkowanym oddziaływaniu na dziecko, można wyróżnić trzy grupy czynności odpowiadające istocie tych trzech pojęć i obliczone na wypełnienie trzech funkcji: opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej”³⁷.

Wypełnianie funkcji opiekuńczej przez szkołę poprawia efektywność procesów kształcenia i wychowania, często także warunkuje ich powodzenie. Myślę, że warto zadbać o planowanie działań opiekuńczych w szkole, by przynosiły one jak najwięcej korzyści dla uczniów. Szkoła ma w tym zakresie ogromne możliwości. Musi więc zadbać o to, by uczeń czuł się bezpiecznie, miał zapewnione odpowiednie warunki do rozwoju osobistego, odpowiednie warunki do pracy, nauki i zabawy, o czym wspominałam wcześniej. Trzeba w końcu zadbać o higienę pracy uczniów oraz zaspokojenie podstawowych potrzeb ucznia, „istotną rolę w wypełnianiu obowiązku szkolnego spełnia stan zdrowia rozumiany jako brak choroby, bycie wypoczętym, niegłodnym”³⁸. Uczeń zmęczony, nadmiernie przeciążony nauką, czy też niechętnie uczęszczający do szkoły, nie będzie w pełni realizował programu dydaktycznego czy wychowawczego lub nie będzie realizował go wcale. Skutkiem tego będzie pojawienie się trudności szkolnych lub niepowodzeń szkolnych.

³³ A. Kelm, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 202.

³⁴ Tenże, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 15.

³⁵ Zob. tamże, s. 33.

³⁶ B. Kulczycka, *Funkcje szkoły...*, s. 26.

³⁷ A. Kelm, *Pedagogika opiekuńcza...*, s. 203.

³⁸ T. Kukołowicz, *Szkoła wobec niepowodzeń szkolnych ucznia*, Stalowa Wola 1992, s. 32.

Zakończenie

Z uwagi na sytuację współczesnej rodziny dzisiaj szczególne znaczenie ma funkcja opiekuńcza szkoły. Szkoła przejmuje wiele zadań, które w przeszłości były wyłączną domeną rodziny. Wystarczy zwrócić chociażby uwagę na coraz większe zainteresowanie świetlicami i stołówkami szkolnymi. Bardzo popularne są zajęcia pozaszkolne, koła zainteresowań, zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze czy zajęcia sportowe. Dzieci także spędzają w szkole coraz więcej czasu. Przed zajęciami szkolnymi przebywają na świetlicy, uczestniczą w zajęciach, jedzą obiad w stołówce szkolnej, często biorą udział w różnych zajęciach pozalekcyjnych. Rodzice, pracując zawodowo, świadomie rezygnują z pewnych swoich obowiązków, przenosząc odpowiedzialność na szkołę. Dlatego też współczesna szkoła musi być przygotowana na to, by zapewnić dzieciom możliwie najlepsze warunki do wszechstronnego rozwoju. Plan pracy szkoły musi uwzględniać nie tylko zadania obejmujące swoim zakresem nauczanie, ale też kształtowanie odpowiednich postaw moralnych, społecznych, poszukiwanie i rozwijanie własnych zainteresowań, pasji, kształtowanie poczucia odpowiedzialności oraz współpracy w grupie, nabywanie i rozwijanie kompetencji interpersonalnych, a przy tym stworzyć optymalne warunki rozwoju uczniów. Trzeba jednocześnie pamiętać, że podstawą tych wszystkich działań musi być zadbanie o zaspokojenie podstawowych potrzeb psychofizycznych ucznia oraz przeciwdziałanie zagrożeniom.

Dzisiejszy świat stawia przed szkołą ogrom wyzwań dotyczących nie tylko realizacji celów dydaktycznych, ale także, a może nawet przede wszystkim, zadań związanych z wychowaniem i opieką. A. Kelm twierdzi, iż „w każdym działaniu pedagogicznym [...] można wyróżnić trzy grupy czynności odpowiadające istocie tych trzech pojęć i obliczone na wypełnienie trzech funkcji: opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej”³⁹. Warto zastanowić się nad tym zdaniem, biorąc pod uwagę zwłaszcza brak konkretnych wytycznych co do realizacji funkcji opiekuńczej w szkołach. Z uwagi na to również realizacja opieki przez poszczególne polskie placówki przedstawia się różnorodnie⁴⁰. W. Walc ma świadomość, że w tej kwestii bywa różnie. Według autorki „zapewne są szkoły realizujące wszystkie pożądane działania opiekuńcze, ale są i takie, które ograniczają się do opiekuńczego »programu minimum« – organizowania wyłącznie pomocy materialnej dla uczniów”⁴¹. Dlatego też pedagodzy, nauczyciele oraz kadra zarządzająca oświatą swoje aktywności powinni ukierunkować na przekazywanie wiedzy, wychowywanie

³⁹ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej...*, s. 15.

⁴⁰ W. Walc, *Opiekuńcza funkcja szkoły – sfera zapomniana i zaniedbana* [w:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria a praktyka*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 280, 281.

⁴¹ Taż, *Opiekuńcze funkcje szkoły a współpraca z rodziną ucznia* [w:] *Rodzina. Szkoła. Środowisko lokalne. Współczesne wyzwania*, red. B. Szluz, W. Walc, Wyd. KORAW, Rzeszów 2011, s. 111.

oraz szeroko pojmowane działania opiekuńcze. Dbalność o prawidłową realizację tych zadań sprzyja efektywności procesu nauczania i kształcenia, pozwala także na ukształtowanie dojrzałego człowieka, który potrafi funkcjonować w społeczeństwie i radzić sobie z trudnościami codziennego życia, zwłaszcza w odniesieniu do aktualnej, szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Bibliografia

- Albański L., Gola S., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2013.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, Wydawnictwo PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2009.
- Jundziłł I., *Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Kelm A., *Pedagogika opiekuńcza* [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turos, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Kukołowicz T., *Szkoła wobec niepowodzeń szkolnych ucznia*, Stalowa Wola 1992.
- Kulczycka B., *Funkcja opiekuńcza szkoły*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, t. XXI, nr 2, s. 33–38.
- Kulczycka B., *Funkcje szkoły* [w:] *Szkoła – nauczyciel – uczeń*, red. T. Kukołowicz, Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Stalowa Wola 1996.
- Lewowicki T., *Problemy pedagogiki szkolnej: szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji* [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turos, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Materne J., *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, PWN, Warszawa–Łódź 1988.
- Muszyńska E., *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012, cz. 2, t. 38.
- Nowy słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Radlińska H., *Zagadnienie opieki społecznej. Ze skrzyżowania teorii i praktyki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2020, poz. 1280 z późn. zm.
- Smolińska-Theiss B., *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikwiny przeszłości czy współczesne wyzwania*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(57), s. 127–145.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, t.j. Dz.U. 2021, poz. 1082.
- Walc W., *Opiekuńcza funkcja szkoły – sfera zapomniana i zaniedbana* [w:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria a praktyka*, red. E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Walc W., *Opiekuńcze funkcje szkoły a współpraca z rodziną ucznia* [w:] *Rodzina. Szkoła. Środowisko lokalne. Współczesne wyzwania*, red. B. Szluz, W. Walc, Wyd. KORAW, Rzeszów 2011.
- Woźniak R.B., *Zarys socjologii, edukacji i zachowań społecznych*, Miscellanea, Koszalin 1998.

Dr Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6494-4164

Immunizacja dziecka na Covid-19 jako etap realizacji Narodowego Programu Szczepień a władza rodzicielska. Obowiązek czy powinność?

Immunisation of a child against Covid-19 as a step in the implementation of the National Immunisation Program and parental authority. Duty or obligation?

Streszczenie

Zbliża się kolejna fala pandemii Covid-19, w związku z tym uzyskanie „odporności zbiorowej” należy uznać za priorytet w polityce prozdrowotnej państwa. Z uwagi na to, że nie osiągnięto w naszym społeczeństwie owego „prugu bezpieczeństwa”, objęto dobrowolnym i nieodpłatnym szczepieniem (w ramach Narodowego Programu Szczepień) dzieci od dwunastego roku życia. Budzi to wiele kontrowersji w społeczeństwie, jak też w niektórych wąskich kręgach naukowców i lekarzy przede wszystkim z uwagi na stosunkowo krótki, jak twierdzą, okres prac nad szczepionką i możliwość wystąpienia w związku z tym dalekosiężnych (jak dotychczas niezbadanych) negatywnych skutki immunizacji. Artykuł ten stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: czy poddanie dziecka w ramach realizacji władzy rodzicielskiej immunizacji na Covid-19 jest obowiązkiem rodziców/a wynikającym z treści stosunku prawnego, czy też tylko powinnością? Celem wszechstronnej analizy tej problematyki uznano za konieczne przedstawienie skutków pandemii, a także związanego z nią lockdownu w kontekście socjopsychologicznym; negatywnych konsekwencji e-learningu z perspektywy uczniów; istoty powszechnej immunizacji oraz preparatów przeciwko Covid 19; zagadnienia szczepienia uczniów w ramach realizacji kolejnego etapu Narodowego Programu Szczepień (pozytywne i negatywne aspekty); treści stosunku prawnego władzy rodzicielskiej, z eksplikacją obowiązków/uprawnień rodziców stanowiących wyznacznik w świetle regulacji prawnych ich kompetencji w zakresie poddania dziecka szczepieniu z uwzględnieniem 16-latków i ich *sui species* statusu w tym obszarze. Analiza istoty stosunku prawnego władzy rodzicielskiej prowadzi niewątpliwie do wniosku, że poddanie dziecka szczepieniu na Covid-19 należałoby traktować jako *obligatio* wynikające z jego treści zgodnie z ideą dobra dziecka i interesem społecznym, a nie powinności. Do paradygmatu powinności można by odwołać się rozpatrując realizację tej władzy z perspektywy ogółu społeczeństwa.

Słowa kluczowe: pandemia Covid-19, e-learning, immunizacja, odporność zbiorowiskowa, szczepionki przeciw Covid-19, władza rodzicielska.

Abstract

Another wave of the Covid-19 pandemic is approaching. Therefore, obtaining “collective immunity” should be considered a priority in the pro-health policy of the state. In view of the fact that the “safety threshold” has not been reached in our society – children from the age of twelve

years have been covered by voluntary and free vaccination (as part of the implementation of the National Vaccination Program). This raises a number of controversies in the general public as well as in some narrow circles of scientists and physicians – mainly due to the relatively short period of development of the vaccine, as they claim, and the possibility of far-reaching (and yet unexplored) negative consequences of immunisation. This article attempts to answer the question: Is the immunisation of a child against Covid-19 a duty of the parents arising out of a legal relationship as part of the exercise of parental authority or merely a duty? In order to comprehensively analyse this issue, it was deemed necessary to present: the effects of the pandemic, as well as the lockdown associated with it in the socio-psychological context; the negative consequences of e-learning from the perspective of students; the essence of universal immunisation and preparations against Covid-19; the issue of immunisation of students as part of the implementation of the next stage of the National Vaccination Program (positive and negative aspects); the content of the legal relationship of parental authority, with an explication of the duties/privileges of parents as a determinant in the light of legal regulations of their competence to have their child vaccinated, taking into account 16-year-olds and their sui species status in this area. The analysis of the essence of the legal relationship of parental authority undoubtedly leads to the conclusion that subjecting the child to vaccination against Covid-19 should be treated as an obligation arising from its content in accordance with the idea of the child's welfare and social interest, rather than a duty. The paradigm of duty could be referred to when considering the exercise of this power from the perspective of society at large.

Key words: Covid-19 pandemic, e-learning, immunisation, collective immunity, vaccination against Covid-19, parental authority.

1. Pandemia Covid-19 i jej skutki – wybrane aspekty

Zjawisko pandemii wywołane wirusem Covid przyniosło nieodwracalne straty zarówno wśród ludzi, jak i w sferze gospodarki, kultury itp. Pociągnęło za sobą nie tylko unicestwienie wielu istnień ludzkich w skali globalnej, ale również w wyniku konieczności wprowadzenia przez państwa lockdownu spowodowało:

- zamrożenie w jakimś stopniu niektórych obszarów w sferze kultury (przejawiające się np. w braku możliwości organizowania koncertów, zamknięciu muzeów, teatrów, kin, wystaw itp.) niezależnie od tego, czy ma się tu na myśli tę wyższą, czy też tzw. masową (stanowiącą niewątpliwie nieodzowny komponent funkcjonowania jednostki, jeśli chodzi o zaspokajanie potrzeb w rozumieniu Masłowa¹, a także realne źródło utrzymania ludzi ją tworzących, czy też związanych z nią zawodowo w inny sposób – obsługa techniczna, pracownicy instytucji itp.);
- zaburzenia w sferze gospodarki przejawiające się np. w zamrożeniu niektórych jej dziedzin (zamknięcie np. restauracji, hoteli, galerii), czy też w zakłóceniach w sferze popytu – podaży na niektóre produkty, które to/lub ich komponenty sprowadzane są z Chin, co spowodowało automatyczny wzrost cen.

¹ A.H. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, "Psychological Review" 1943, 50(4), <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.

Doprowadziło to, pomimo podejmowania takich, a nie innych starań przez rząd RP (np. wdrożenie w życie tzw. tarcz finansowych) do pogorszenia się jakości życia obywateli, czego dowodem w Polsce jest m.in. osiągnięcie wysokiego poziomu inflacji. Warto zaznaczyć, że bezrobocie poszczególnych kategorii społeczno-zawodowych wykluczonych lockdownem, przeświadczenie pracodawców przedsiębiorstw prywatnych o konieczności utrzymania firm i ich pracowników wiązało się nie tylko z konsekwencjami natury ekonomicznej, tj. pauperyzacją, ale również psychicznej, co wydaje się oczywiste – tj. lęku, stresu wynikającego z poczucia niepewności o jutro, a nawet stanu traumy prowadzącej niekiedy nawet do samobójstw. Nie sposób pominąć tu służb medycznych, których niektórzy przedstawiciele aktywność zawodową przyplącali nie tylko chorobą, ale również życiem. Ponadto należy wspomnieć o nauczycielach na różnym poziomie edukacji zobligowanych przez stosunkowo długi czas do e-learningu przynoszącego, jak wiadomo, różny skutek z racji specyfiki owego procesu nauczania-uczenia się oraz ograniczonego niekiedy dostępu uczących się do niezbędnego sprzętu, a także zakłóceń technicznych niezależnych od człowieka (np. zawieszanie się systemu Teams czy Internetu), co prowadziło do permanentnego stresu tak kadry pedagogicznej, jak też uczniów/studentów. Lockdown przejawiający się w społecznej izolacji i konieczności nagłej, długofalowej, niemal całodobowej koegzystencji członków rodzin, na co wskazywali i wskazują psycholodzy, odbił się negatywnie na psychice niemal wszystkich, zwłaszcza zaś dzieci i młodzieży. Warto powołać się tu na następujące stwierdzenie Bartosza Krzyżaniaka, które wydaje się być wobec powyższego oczywiste, jednakże warto przytoczenia z uwagi na adekwatność ujęcia podejmowanego w niniejszym artykule zagadnienia: „izolacja społeczna, praca zdalna, niepewność związana z rozwojem pandemii, a także obawy o zdrowie swoje i najbliższych przyczyniają się do pogłębiania się traumy wielu osób. Coraz więcej skarży się na permanentny lęk, obniżenie nastroju czy przewlekłe napięcie. Co piąty Polak myśli o samobójstwie”² (owa konkluzja została sformułowana na podstawie przeprowadzonej przez niego analizy dotychczas zrealizowanych w tym przedmiocie badań naukowych na świecie i w Polsce).

Podobnie, jednakże bardziej obrazowo, ujmują to Anna Morawska-Borowiec i Jakub Borowiec: „Lista lęków w czasie pandemii jest bardzo długa. To lęk przed zarażeniem wirusem Sars-Cov-2, przed śmiercią własną oraz bliskich, lęk z powodu informacji o przepelnionych szpitalach i niewydolności służby zdrowia, lęk przed brakiem dostępu do lekarzy. Istotne są obawy natury ekonomicznej przed problemami finansowymi, zapaścią gospodarki i utratą pracy”³. Jak już

² B. Krzyżaniak, *Covid-19 wykańcza nas psychicznie. Pandemia a stan umysłu*, „Forbes”, 17 listopada 2020, <https://www.forbes.pl/gospodarka/wplyw-pandemii-covid-19-na-zdrowie-psychiczne-polakow-badania/5bq5r5f>.

³ A. Morawska-Borowiec, J. Borowiec, *Zdrowie psychiczne Polaków w garści pandemii*, „Twarze Depresji” 2021, nr 3, <https://twarzedepresji.pl/nr-3-2021/>.

wzmiankowano, izolacja społeczna w wyniku lockdownu wpłynęła negatywnie na stan psychiczny większości osób, co przełożyło się u niektórych na relacje rodzic – dziecko, człowiek bowiem jest z natury istotą społeczną, a więc kontakty międzyludzkie wynikają z jego naturalnych potrzeb. Krajowy konsultant w dziedzinie psychiatrii Piotr Gałęcki stwierdza, iż „brak bezpośredniego kontaktu z bliskimi osobami czy ludźmi z otoczenia to obiektywny stresor, który zaburza nasze funkcjonowanie psychologiczne”⁴. Podkreśla on ponadto, że zintensyfikowane w okresie izolacji spowodowanej pandemią porozumiewanie się / interakcje w sieci to kolejny dogodny fundament powstawania stanów lękowych u jednostki, a nawet stresu. Ów psychiatra racjonalizuje to następująco: „Komunikacja on-line nie daje odniesienia do otoczenia, postawy ciała rozmówcy itp., nie mamy dostępu do wielu nieświadomie uzyskiwanych informacji, które odczytujemy i są ważnym elementem komunikacji. Brak tego aspektu może wywoływać lęk, obawę, niepewność. Jest to coś nowego, czasem nieznanego, wywołuje to wówczas także określone konsekwencje biologiczne. Mamy większą aktywność wegetatywnego układu nerwowego: wzrost ciśnienia, napięcia czy redystrybucji krwi w naszym organizmie. To się dzieje poza naszą świadomością i wolą. Następuje mobilizacja prozapalnej części układu immunologicznego oraz zwiększona aktywacja osi: podwzgórze, przysadka, nadnercze, na końcu której wydzielany jest kortyzol”⁵, a jak powszechnie wiadomo, jest to hormon odpowiadający za stres. W dalszych rozważaniach, co wydaje się tu istotne, wyjaśnia on: „działa to dokładnie tak samo jak realna sytuacja zagrożenia. Przez dwa, trzy tygodnie jest to adaptacyjna reakcja pozwalająca na przystosowanie się, jednak jeśli trwa dłużej, to powoduje zmiany w naszym funkcjonowaniu. Ze względu na wzrost odczuwanego napięcia osoby, które były do tego predysponowane albo miały zaburzenia lękowe, będą znosić to gorzej”⁶.

Wyniki badań na temat negatywnego stanu psychicznego Polaków jako bezpośredniego skutku lockdownu są jednoznaczne. Konieczne jest jednakże podkreślenie, że to ludzie młodzi są najbardziej nimi dotknięci. Taki wniosek wysuwają zarówno psychologowie z Instytutu Psychologii PAN oraz z Instytutu Psychologii Uniwersytetu SWPS (N = 1098 osób, wiek – od 18 lat, metoda losowo-kwotowa), którzy stwierdzili, iż dotyczyło to najczęściej osób w kategorii wiekowej 18–24 lata⁷. Znajduje to potwierdzenie w raporcie Zbigniewa Izdebskiego *Zdrowie*,

⁴ Wywiad Polsat News z prof. Piotrem Gałęckim, *Jak pandemia wpływa na naszą psychikę? Jak wrócić do rzeczywistości? Ekspert tłumaczy*, <https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2020-05-31/jak-pandemia-wplywa-na-nasza-psychike-jak-wrocic-do-rzeczywistosci-ekspert-tlumaczy/>.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ K. Hamer, M. Baran, raport: *Wpływ pandemii Covid-19 na emocje, zachowania i dobrostan Polaków*, 22 lutego 2021, s. 18, Instytut Psychologii PAN, Uniwersytet SWPS w Warszawie, ogólnopolski panel badawczy Ariadna, <https://covid19psychologiacom.files.wordpress.com/2021/02/raport-6.pdf>.

relacje w związkach i życie seksualne Polaków w czasach pandemii Covid-19 [N = 3 tys. osób w wieku 18+, sondaż diagnostyczny za pośrednictwem Internetu]⁸. Wynika z niego, iż respondenci w wieku 18–29 lat częściej w porównaniu z ankietowanymi z innych kategorii wiekowych deklarowali doświadczanie stanu złości, agresji, frustracji. Z. Izdebski stwierdza, że najsilniej odczuli oni samotność (41% ogółu badanych), a także silniej w porównaniu z innymi okresy przygnębienia, a nawet stany depresyjne (44% ogółu). Warto jeszcze podkreślić, że na pytanie: „Czy w czasie pandemii koronawirusa miała Pani/Pan okres załamania lub kryzysu psychicznego?” odpowiedzi twierdzącej udzieliło 53% uczniów i studentów, natomiast tylko 21% emerytów i rencistów⁹. Można by za autorem owego raportu racjonalizować to tym, że emeryci częściej niż osoby młodsze, chociażby z racji wieku, doświadczali problemów życiowych, a zasadne wydaje się tu założenie, że dysponują oni większym zasobem „mądrości życiowej” stanowiącej źródło kompetencji i umiejętności zmierzających do ich rozwiązania, a przynajmniej zniwelowania ich psychicznych skutków. Ponadto, na co wskazuje autor i co wydaje się być oczywiste, seniorzy częściej niż ktokolwiek inny doświadczają poczucia samotności. Tłumaczyć to można egotyzacją życia społecznego w skrajnej postaci przejawiającej się w stanie anomii w rozumieniu Emila Durkheima, czy też konsumpcjonizmem w stosunkach międzyludzkich charakteryzującym współczesne społeczeństwa epoki ponowoczesności, o czym pisze Zygmunt Bauman¹⁰.

2. E-learning i jego konsekwencje wobec uczniów

Analiza stanu psychiki społeczeństwa w okresie pandemii, a także temat niniejszego artykułu wymagają również przedstawienia uzyskanych wyników badań w tym przedmiocie przeprowadzonych wśród uczniów na różnym poziomie edukacji. Za wiarygodne odzwierciedlenie owego *status quo* należy uznać rezultaty badań panelowych przeprowadzonych wśród tych samych uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych w wieku 12–19 lat zaprezentowanych w dwóch raportach kolejno opublikowanych przez Instytut Profilaktyki zintegrowanej w 2020 r.: *Młodzież w czasie epidemii*; *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej?*¹¹ Przytaczane

⁸ Z. Izdebski, raport: *Zdrowie, relacje w związkach i życie seksualne Polaków w czasach pandemii Covid-19*, <https://www.uw.edu.pl/zdrowie-relacje-w-zwiazkach-i-zycie-seksualne-polakow/>.

⁹ Tamże.

¹⁰ G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004, s. 135, 136; Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2004, s. 28.

¹¹ S. Grzelak, E. Siellawa-Kolbowska, M. Łuczka, M. Trefny, A. Grzelak, *Młodzież w czasie epidemii. Raport z wyników sondażu „Akcja Nawigacja – chroń siebie, wspieraj innych” przeprowadzonego w dniach 2–7 kwietnia*, cz. I, IPZIN, Warszawa 2020, <https://www.ipzin.org/images/>

przez znawców przedmiotu wnioski są następujące – uczucia, których częstotliwość uległa intensyfikacji w okresie pandemii, to: osamotnienie (odpowiednio: dziewczęta 56,7%; chłopcy 45,0%), smutek (odpowiednio: dziewczęta 49,1%, chłopcy 42,3%), irytacja (odpowiednio: dziewczęta 63,3%, chłopcy 47,8%), stan obawy (odpowiednio: dziewczęta 53,3%, chłopcy 28,0%), pasywność – „brak energii” (dziewczęta 60,7%; chłopcy 51,1%) (wyniki badań z kwietnia 2020 r. dotyczą stanu psychiki sprzed i podczas pandemii)¹², przy czym kondycja psychiczna badanych w świetle ich subiektywnych deklaracji przedstawiała się następująco: „dobra” (samopoczucie dobre, dobrze sobie radzę psychicznie) – dziewczęta 40%, chłopcy 55%; „średnia” (dobra ocena jednego z dwóch komponentów: samopoczucie dobre / dobrze sobie radzę psychicznie): dziewczęta 24%, chłopcy 23%; słaba (złe lub średnie samopoczucie/złe lub średnio radzę sobie psychicznie): dziewczęta 36%, chłopcy 23% (badania listopad/grudzień 2020)¹³. Szymon Grzelak i Dorota Żyro dokonując analizy uzyskanych przez Instytut wyników badań, stwierdzają: „Z obliczeń przeprowadzonych na danych z listopada 2020 roku (N = 1709) wynika, że osoby o słabej kondycji psychicznej w czasie epidemii nie tylko przeżywają więcej trudnych uczuć, ale charakteryzują się znacznie większą depresyjnością (wysokie wyniki na skali depresji)”¹⁴. Ich zdaniem e-learning osłabia jeszcze bardziej stan psychiczny uczniów będących już w słabej kondycji psychicznej¹⁵. Analiza zaprezentowanych wyników badań w zakresie stanu kondycji psychicznej badanych (rozpatrywanej w kategorii tym razem „dobra”, „zła”) w kontekście trudności, jakich doświadczają oni wskutek zdalnego nauczania-uczenia się, wskazuje, że zdecydowana większość uczniów o słabej kondycji psychicznej (częściej aniżeli ankietowani o „dobrej”) wymienia takie mankamenty e-learningu, jak np. przeciążenie materiałem szkolnym (odpowiednio: 65%; 39%); uciążliwość lekcji (42%, 21%), obawa przed problemami ze szkołą (55%, 27%), doświadczanie stresu szkolnego codziennie lub kilka razy w tygodniu (odpowiednio: 70%; 32%)¹⁶. Uzasadnione zatem jest domniemanie, na co wskazują autorzy, że u uczniów o najsłabszej

dokumenty/RAPORT_Modziedz_w_czasie_epidemii_2020_IPZIN.pdf; S. Grzelak, E. Siellawa-Kolbowska, M. Luczka, M. Trafny, A. Grzelak, *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej. Raport z wyników sondażu „Akcja Nawigacja – chroń siebie, wspieraj innych” przeprowadzonego w dniach 2–9 kwietnia*, cz. II, IPZIN, Warszawa 2020, https://brzeg24.pl/wp-content/uploads/2020/04/RAPORT_Modziedz_w_czasie_epidemii_Komu_jest_najtrudniej_2020_IPZIN_Czesc_2.pdf.

¹² S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego. Raport oparty na wynikach badań naukowych przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie od kwietnia 2020 do stycznia 2021*, Warszawa 2021, s. 20, https://www.ipzin.org/images/pdf/Raport_jak_wspierac_uczniow_po_roku_epidemii.pdf.

¹³ Tamże, s. 21.

¹⁴ Tamże, s. 22.

¹⁵ Tamże, s. 23.

¹⁶ Tamże.

kondycji psychicznej nastąpi dalsze pogłębienie się złego stanu psychicznego, a więc „będą w najgorszej formie psychicznej”¹⁷. Warto zaznaczyć, co podkreślają specjaliści, powołując się na konkretne wyniki badań, że nadmierne wykorzystywanie przez uczniów Internetu wskutek zdalnego nauczania doprowadziło do zachwiania u nich higieny cyfrowej, co jak stwierdza Jacek Pyżalski, ekspert PARPA, jest bezpośrednio powiązane z wieloma wskaźnikami zdrowia psychicznego i wymaga podjęcia działań profilaktycznych¹⁸. Zdaniem autorów e-learning osłabi jeszcze bardziej stan psychiczny uczniów o najsłabszej kondycji psychicznej, co przełoży się niewątpliwie na poziom ich osiągnięć w nauce, a optymalnie odzwierciedla to następujące stwierdzenie: „uczniowie o najsłabszej kondycji psychicznej zakończą okres nauki zdalnej w najgorszej formie psychofizycznej, jak i z największymi zaległościami w nauce”¹⁹.

W literaturze przedmiotu poruszane jest w związku z tym zagadnienie niepowodzeń szkolnych, tj. dydaktycznych i wychowawczych rozpatrywanych jako bezpośrednia konsekwencja zdalnego nauczania. Te pierwsze wiążą się, jak określa enumeratywnie i kompleksowo Zofia Frączek, „z trudnościami w opanowaniu przez uczniów wymagań zawartych w programie nauczania”²⁰. Jeżeli chodzi o drugie z wyżej wymienionych, optymalnie ich istotę oddaje L. Zarzecki: „to niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi i utrudniające współzycie formy zachowań występujące u dzieci i młodzieży, niepoddające się zwykłym zabiegom wychowawczym, a spowodowane najczęściej niekorzystnymi warunkami życia i niewłaściwym wychowaniem przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju intelektualnym jednostki”²¹. Wyniki badań w przedmiocie trudności dydaktycznych, które zostały przeprowadzone wśród uczniów w okresie e-learningu, wskazują przede wszystkim na trudności z percepcją przez nich materiału objętego programem nauczania wynikające z braku bezpośredniego kontaktu „face to face”, a niekiedy z umiejętności technicznych nauczycieli, czy też zakłóceń w sieci²². Kolejne negatywne aspekty zdalnego nauczania to brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami, nadmierne prowadzące do znużenia korzystanie z Internetu, niemożność partycypacji w kołach zainteresowań, czy też innych zajęciach pozalekcyjnych, a tym samym rozwoju własnych pasji,

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 32.

¹⁹ Tamże, s. 23.

²⁰ Z. Frączek, *Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii Covid-19 w perspektywie wybranych badań empirycznych* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, red. R. Pelczar, Z. Frączek, P. Juško, P. Karaś, H. Sommer, Rzeszów 2020, s. 77, 78.

²¹ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 4.

²² S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów...*, s. 24; Z. Frączek, *Niepowodzenia szkolne...*, s. 85.

problemy z samodyscypliną i wewnętrzną mobilizacją w kwestii wykorzystania urządzeń elektronicznych w procesie nauczania-uczenia się, jak słusznie zauważa Z. Frączek, przejawiające się w lekceważeniu obowiązków szkolnych czy nieodrabianiu zadań²³. Ponadto można tu wskazać na pogorszenie się u niektórych osiągnięć w nauce, co można by racjonalizować koniecznością na ogół samodzielnej pracy ucznia, który nie zawsze z różnych przyczyn (poziom intelektualny, zdolności, dostęp do komputera, brak zainteresowania ze strony rodziców, czy też ich wiedzy z danej dziedziny, kompetencji lub umiejętności pedagogicznych, a także budżet rodziny uniemożliwiający skierowanie dziecka na korepetycje) był w stanie opanować w pełni treści objęte programem nauczania. Nauczyciele natomiast wskazywali na następujące mankamenty zdalnego nauczania: czasochłonność procesu nauczania, braki w sprzęcie elektronicznym tak wśród nauczycieli, jak też uczniów, problemy z obsługą przez uczniów niektórych programów, platform, komunikatorów, trudności w rzetelnej weryfikacji wiedzy uczniów, zmiana roli nauczyciela z wyjaśniającej/wspierającej na podającą (zlecającą prace do wykonania), a także chaos organizacyjny przy wdrażaniu e-learningu²⁴. Jeśli chodzi natomiast o trudności wychowawcze, to w literaturze przedmiotu wskazuje się np. na utrudnianie nauczycielowi prowadzenia lekcji, wyciszanie lub wyrzucanie z grupy zajęciowej kolegów/koleżanek z klasy, komentarze deprecjonujące niektórych uczniów w grupie rówieśniczej, uciekanie się uczących do oszustw podczas rozwiązywania testów, sprawdzianów²⁵. Podjęcie zagadnienia trudności wychowawczych wynikłych ze zdalnego nauczania wymaga ponadto przytoczenia następującego stwierdzenia specjalistów opierającego się na wynikach badań w przedmiocie edukacji zdalnej, które odzwierciedla zaistnienie niepokojącego, tak z perspektywy pedagogicznej, jak też psychologicznej, *status quo*, a mianowicie: „W czasie nauczania zdalnego i izolacji społecznej największym bezpośrednim zagrożeniem, jeśli chodzi o zachowania ryzykowne i problemowe, wydaje się cyberprzemoc, z drugiej zaś uzależnienie behawioralne związane z korzystaniem z Internetu i urządzeń cyfrowych”²⁶. Powyższe rozważania jednoznacznie prowadzą do konkluzji o konieczności wsparcia wychowawczego, profilaktycznego i pomocowego dzieci i młodzieży, a także podwyższania kultury pedagogicznej rodziców w obszarze mediatyzacji społeczeństwa za pośrednictwem Internetu.

Warto jednakże nadmienić tu o niektórych pozytywnych aspektach zdalnego nauczania w opiniach niektórych uczniów, takich jak: optymalizacja zarządzania

²³ Z. Frączek, *Niepowodzenia szkolne...*, s. 85, 86.

²⁴ Tamże, s. 85; M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badania – czerwiec 2020, UW, Warszawa 2020*, https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf.

²⁵ Z. Frączek, *Niepowodzenia szkolne...*, s. 85, 86.

²⁶ S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów...*, s. 31, 32.

budżetem czasu wolnego, wdrożenie w życie codzienne samodyscypliny i systematyczności – jako wymóg efektywnej samodzielnej nauki²⁷.

Nauczyciele z kolei wskazywali m.in. na rozwój własnego kapitału intelektualnego u niektórych uczniów o wysokim poziomie osiągnięć w nauce i względnie wysokim poziomie odporności psychicznej²⁸.

3. Immunizacja społeczeństwa na Covid-19 a przeciwdziałanie pandemii

Kolejne fale pandemii ujawniły bezsilność człowieka wobec natury, a także, co wydaje się być oczywiste, państwa jako organizacji społeczeństwa, którego jednym z zasadniczych, jak się wydaje, celów (wyłączając rządy autorytarne) jest na ogół dobro obywateli jako m.in. gwarant społecznej homeostazy. Przedsięwzięto niezbędne kroki na całym świecie w sferze nauki do intensyfikacji działań mających na celu wynalezienie szczepionki przeciwko Covid-19, co przyniosło oczekiwany efekt i doprowadziło do immunizacji społeczeństw poszczególnych państw na zróżnicowanym poziomie celem zniwelowanie owego zjawiska. Eksperci z dziedziny medycyny wskazują, że konieczne jest osiągnięcie w danym społeczeństwie tzw. odporności stadnej, którą można osiągnąć wyłącznie przez zaszczepienie konkretnego odsetka obywateli.

„Odporność zbiorowiskowa” (stadna/grupowa) stanowi niejako ochronę osób nieuodpornionych wskutek zaszczepienia znacznego odsetka danej populacji, ponieważ funkcjonowanie w niej osób uodpornionych zmniejsza prawdopodobieństwo zachorowania jednostek nieuodpornionych²⁹. Jacek Witkowski – prezes Polskiego Towarzystwa Immunologii Doświadczalnej i Klinicznej w sposób zwięzły i zrozumiały, a także wnikliwy wyjaśnia w związku z tym, że: „systemy odpornościowe tych osób wytworzą odpowiednie komórki, a te z kolei wyprodukują przeciwciała, które w założeniu powinny neutralizować wirusa u odpornej osoby, tak aby nie wywoływał on objawów choroby. Im więcej osób w danej populacji uzyska taką odporność, tym lepiej jest chroniona grupa osób z niską odpornością. Po prostu dochodzi do przerwania łańcucha epidemii”³⁰.

²⁷ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna...*, s. 43.

²⁸ S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów...*, s. 23.

²⁹ P. Stefanoff, *Na czym polega odporność zbiorowiskowa?*, <http://szczepienia.pzh.gov.pl/wszystko-o-szczepieniach/co-to-jest-odpornosc-zbiorowiskowa/>.

³⁰ WP. abcZdrowie, T. Kolesnychenko, *Koronawirus. Jesteśmy blisko odporności stadnej. Naukowcy nie są zgodni. Fragment wywiadu dla WP abcZdrowie przeprowadzonego z Jakiem Witkowskim, prezesem Polskiego Towarzystwa Immunologii Doświadczalnej i Klinicznej*, <https://portal.abczdrowie.pl/koronawirus-jestesmy-blisko-odpornosci-stadnej-naukowcy-wystarczy-ze-zakazi-sie-10-20-proc-populacji>.

Mówi się w związku z tym na gruncie literatury przedmiotu, a także w praktyce medycznej o „progu odporności zbiorowiskowej”, a oznacza on konieczność zaszczepienia w zależności od rodzaju choroby zakaźnej, tj. przenoszonej przez ludzi, konkretnego odsetka danej populacji (i tak w przypadku np. różyczki wynosi on 83–86%, odry 95%, zaś krztuśca 92–94%, a świnki 75–86%), aby zapobiec rozprzestrzenianiu się choroby, czy też wystąpieniu epidemii³¹. Osiągnięcie w konkretnej populacji tego wskaźnika immunizacji osób stanowi zatem właśnie ów „próg bezpieczeństwa”, po przekroczeniu którego liczba zakażonych zaczyna maleć. Chroni to, jak wspomniano, nie tylko osobę zaszczepioną, ale również tych najsłabszych, którzy z racji przeciwwskazań (np. przewlekłe choroby, transplantacje, HIV itp.) nie mogą poddać się immunizacji. Im więcej osób jest zaszczepionych, tym owa odporność jest większa, a tym samym całe społeczeństwo jest bardziej chronione przed chorobą zakaźną³². Zdaniem prof. dra hab. Ernesta Kuchera, specjalisty chorób zakaźnych z Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, konieczne było dotychczas zaszczepienie 70% społeczeństwa w Polsce, natomiast wobec wirusa Delta – mutanta Covid-19 niezbędne jest poddanie immunizacji 86% obywateli³³. Jeśli chodzi o SARS-CoV-2, to ów wskaźnik nie jest jednolity, co wynika z zaistnienia różnorodnych wariantów owego wirusa i wynosi odpowiednio: z Wuhan ok. 3 (jedna osoba zakaża średnio 3 kolejne osoby), w różnych populacjach od 2,5 do 3,5; Alfa 4,5 (jeden zakażony zaraża 4,5 osoby), delta 7 (jedna chory przenosi wirus na prawie 7 osób)³⁴.

4. Narodowy Program Szczepień w Polsce jako instrument polityki państwa dla osiągnięcia „odporności zbiorowiskowej”

Istnieją trzy instrumenty powszechnie stosowane przez rządy poszczególnych państw, które wykorzystało również państwo polskie celem przeciwdziałania rozwojowi pandemii czy jej unicestwienia:

- obligatoryjne stosowanie przez obywateli środków ostrożności (noszenie maseczek, dystans społeczny – konieczność zachowania odpowiedniej odległości między znajdującymi się blisko osobami);
- lockdown polegający na izolacji społecznej;
- szczepienia.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ PAP, *Ilu Polaków trzeba zaszczepić na Covid-19, by powstrzymać pandemię? Ekspert wyjaśnia, 3 grudnia 2020 r.*, <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/szczepionka-na-covid-19-ilu-polakow-trzeba-zaszczepic-by-zatrzymac-pandemie/8kd06wk>; P. Stefanoff, *Na czym polega odporność...*

³⁴ Szczepienia Info, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego, *Co to jest odporność zbiorowiskowa?*, <https://szczepienia.pzh.gov.pl/wszystko-o-szczepieniach/co-to-jest-odpornosc-zbiorowiskowa/>.

Ponadto wystąpienie w społeczeństwie RP epidemii, a tym bardziej w skali globalnej – pandemii, można uznać za realną przesłankę ogłoszenia przez państwo stanu wyjątkowego, co uczyniły rządy niektórych krajów, np. Włochy.

W związku z wynalezieniem szczepionki na Covid-19, a także z intensyfikacją działań podjętych przez Unię Europejską mających na celu jak największe jej udostępnienie dla możliwie najszerzego kręgu osób państwo polskie wdrożyło w życie w 2020 r. Narodowy Program Szczepień. Polska w sumie zakupiła szczepionki od takich producentów, jak Astra Zeneca, Janssen Pharmaceutica NV/Johnson&Johnson, Pfizer/BioNTec, Moderna. Konieczne jest tu zaznaczenie, że preparaty Pfizer/BioNTec oraz Moderna opierają się na technologii m-RNA powszechnie uznawanej za nowatorską³⁵.

Przewidziano kolejne etapy jego realizacji, przyjmując za kryterium kategorie osób, które winny być najpierw zaszczepione, a więc służby medyczne, mieszkańcy domów pomocy społecznej i pacjenci zakładów leczniczo-opiekuńczych, osoby powyżej 60 roku życia, służby mundurowe wspomagające walkę z Covid-19 oraz zapewniające bezpieczeństwo państwa. Do grupy 0 na początku stycznia 2021 r. włączono też rodziców wcześniaków³⁶.

Warto wymienić poszczególne etapy:

- etap „zerowy”: pracownicy sektora ochrony zdrowia (personel medyczny, pracownicy DPS i pracownicy MOPS oraz personel pomocniczy i administracyjny w placówkach medycznych, w tym w stacjach sanitarno-epidemiologicznych); rodzice wcześniaków;
- etap pierwszy: pensjonariusze i pracownicy domów pomocy społecznej oraz zakładów opiekuńczo-leczniczych, pielęgnacyjno-opiekuńczych i innych miejsc stacjonarnego pobytu, osoby starsze powyżej 60 roku życia, służby mundurowe, w tym wojska obrony terytorialnej;
- etap drugi: kluczowe grupy zawodowe: pracownicy sektora edukacji, pracownicy sektorów infrastruktury krytycznej, transportu publicznego, urzędnicy bezpośrednio zaangażowani w zwalczanie epidemii (np. pracownicy stacji epidemiologiczno-sanitarnych), osoby w wieku poniżej 60 roku życia z chorobami przewlekłymi zwiększającymi ryzyko ciężkiego przebiegu Covid-19;
- etap trzeci: przedsiębiorcy i pracownicy sektorów zamkniętych na mocy rozporządzeń ustanawiających określone ograniczenia, nakazy i zakazy w związku z wystąpieniem stanu epidemii i powszechnym szczepieniem pozostałej części pełnoletnich obywateli³⁷;
- czwarty etap z kolei opiera się na idei powszechności szczepień, przy czym należy podkreślić przyjęcie zasady dobrowolności i nieodpłatności. Od 10 maja

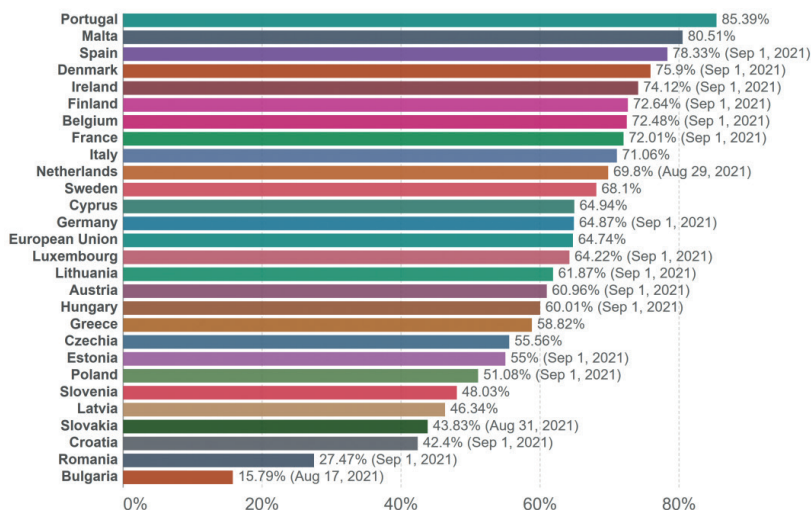
³⁵ Tamże.

³⁶ NCZAS.COM, *Koronawirus. Wiadomości Polska. Etapy Narodowego Programu Szczepień. Do którego należysz?*, 16 grudnia 2020, <https://nczas.com/2020/12/16/etapy-narodowego-programu-szczepien-do-ktorego-nalezysz/>.

³⁷ Tamże.

2021 r. ruszyła rejestracja na szczepienie przeciw Covid-19 dla wszystkich chętnych pełnoletnich osób, zaś od 17 maja tegoż roku istnieje możliwość zaszczepienia się przez 16- i 17-latków, a od 7 czerwca 2021 r. szczepionkę mogą przyjąć dzieci od 12 roku życia³⁸. Trzeba podkreślić tutaj, że specjaliści sygnalizują o potencjalnej rekomendacji szczepienia dzieci powyżej 5 roku życia³⁹.

- etap piąty: warto zaznaczyć, iż dotychczas uznano za optymalne dla osiągnięcia odporności immunologicznej organizmu (tylko na pewien okres) przyjęcie przez osobę dwóch dawek szczepionek (druga dawka po upływie 21 dni od przyjęcia pierwszej).



Wykres 1. Odsetek osób zaszczepionych co najmniej 1 dawką szczepionki przeciw Covid-19 w krajach UE

Źródło: Our World in Data; Zespół 300Gospodarki.pl, raport z 3 września 2021 r.: *Polska na 21 miejscu w UE pod względem zaszczepionych osób*, <https://300gospodarka.pl/wykres-dnia/polska-miejsce-w-europie-szczepienia-covid-19>.

Od 1 września 2021 r. zaistniała możliwość rejestracji na podanie trzeciej dawki (po upływie 28 dni od drugiej immunizacji), co dotyczy wyłącznie określonych kategorii osób, tj. pacjentów otrzymujących aktywne leczenie onkologiczne, po przeszczepach narządowych, po przeszczepie komórek macierzystych w ciągu dwóch lat,

³⁸ *Szczepienia przeciwko Covid-19. Od kiedy mogą się zaszczepić? Wszystkie osoby, które skończyły 12 lat, mogą zapisywać się na szczepienia przeciwko Covid-19*, <https://www.gov.pl/web/szczepimysie/od-kiedy-moge-sie-zaszczepic>.

³⁹ *Dziennik.pl, Kiedy w Polsce będzie rekomendacja szczepienia przeciwko Covid-19 dzieci powyżej 5 lat, PAP*, <https://zdrowie.dziennik.pl/profilaktyka/artykuly/8252271,szczepienie-przeciwko-covid-19-dla-dzieci-po-5-roku-zycia.html>.

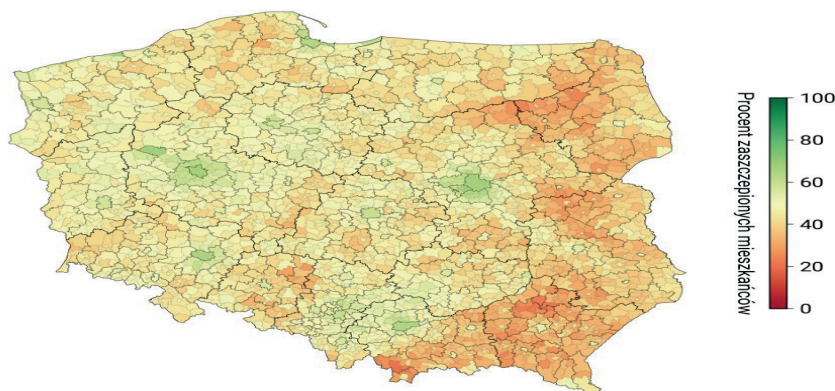
z niedoborem odporności, zakażonych wirusem HIV, przyjmujących leki hamujące odporność immunologiczną, dializowanych z powodu niewydolności nerek⁴⁰.

Z kolei od 24 września 2021 r. możliwość zaszczepienia się na Covid trzecią dawką tzw. przypominającą uzyskały osoby po pięćdziesiątym roku życia pod warunkiem upływu 6 miesięcy od daty pełnego zaszczepienia oraz pracownicy sektora medycznego⁴¹.

Warto zaznaczyć, że objęcie dobrowolnym szczepieniem dzieci od 12 roku życia racjonalizowane jest przede wszystkim tym, że jak dotychczas nie osiągnięto poziomu immunizacji społeczeństwa niezbędnego do uzyskania „odporności zbiorowej”.

Za zasadne należy uznać przedstawienie w związku z tym stanu immunizacji polskiego społeczeństwa w zestawieniu z państwami UE (zob. wykres 1).

Z kolei zróżnicowanie procesu immunizacji w Polsce (stan na 18 września 2021 r.) z perspektywy poszczególnych województw oraz gmin obrazuje rys. 1.



Rys. 1. Szczepienia w gminach

Źródło: Strona Zdrowia, *Ile osób zaszczepiło się przeciwko koronawirusowi? Najnowsze statystyki na 18 września 2021 r. Jak Polska wypada na tle świata?*, <https://stronazdrowia.pl/szczepionka-przeciwko-koronawirusowi-w-polsce-ile-osob-jest-juz-zaszczepionych-najnowsze-dane-na-6102021/ar/c14p1-21175039>.

Rozprzestrzenianie się na świecie mutacji wirusa Covid-19 (wirus Alfa ujawniony jesienią 2020 r. w Wielkiej Brytanii i Delta w Indiach) stanowi realne

⁴⁰ M. Krasicka, *Trzecia dawka szczepionki na Covid-19. Kiedy będą mogły się zaszczepić osoby spoza wymienionych przez MZ grup*, <https://portal.abczdrowie.pl/trzecia-dawka-szczepionki-na-covid-19-kiedy-beda-mogly-sie-zaszczepic-osoby-spoza-wymienionych-przez-mz-grup>.

⁴¹ A. Bartkiewicz, *Kto może się rejestrować się na szczepienie trzecią dawką od 24 września*, „Rzeczpospolita”, 24 września 2021 r., <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/other/kto-mo%C5%BCe-rejestrowa%C4%87-si%C4%99-na-szczepienie-trzeci%C4%85-dawk%C4%85-od-24-wrze%C5%9Bnia/ar-AAOLwfu>.

niebezpieczeństwo wystąpienia czwartej fali pandemii. Istnieje zgodność wśród znawców przedmiotu w kwestii tego, że wariant Delta jest o 40–60% bardziej zakaźny niż Alfa⁴². Jak stwierdza Stephan Polhman, „łatwiej niż starsze warianty wnika do komórek, co może być przyczyną zwiększonej transmisji i ciężkiego przebiegu zakażenia”⁴³. W związku z tym rząd polski celem intensyfikacji procesu immunizacji społeczeństwa i zachęty Polaków do zaszczepienia się w ramach realizacji Narodowego Programu Szczepień zainicjował od 1 lipca loterię realizowaną przez Totalizator Sportowy przy współudziale Spółek Skarbu Państwa, w ramach której przewiduje się nagrody pieniężne (finalna 1 mln zł), hulajnogi elektryczne, samochody elektryczne)⁴⁴. Niestety nie odniosło to oczekiwanych rezultatów. Na dzień 6 października 2021 r. odnotowano ponad 37 mln szczepień (37 708 589), w tym 119 893 557 Polaków zostało zaszczepionych pierwszą dawką, zaś za w pełni zaszczepionych należy uznać 19 550 834 osoby (jednodawkowe zaszczepienie szczepionką Johnson & Johnson, przyjęcie drugiej dawki Astra Zeneca, Moderna, Pfizer/BION Tech)⁴⁵.

Rząd polski rozważa kolejne, jednakże bardziej drastyczne, bo ingerujące w wolność obywateli, rozwiązanie prawne wzorem innych krajów (np. Francji) obwarowane swoistym przymusem stosowanym względem pracownika przez pracodawcę przejawiającym się w uprawnieniu zażądania przez niego dokumentu potwierdzającego zaszczepienie, a w sytuacji jego braku – skierowania go na bezpłatny urlop, co wywołuje kontrowersje w środowisku prawniczym (RODO, kodeks pracy)⁴⁶. Jednakże jednoznacznego właściwie potwierdzenia zasadności owego rozwiązania na gruncie przepisów prawa należałoby się doszukiwać w treści art. 221 §4 kodeksu pracy⁴⁷.

5. Immunizacja dzieci na Covid-19 w Polsce i jej realizacja

Jak już wspomniano, w ramach Narodowego Programu Szczepień objęto dobrowolną immunizacją dzieci od 12 roku życia (wymagana jest zgoda przedstawiciela

⁴² D. Romanowska, *Wariant delta odpowiedzialny za czwartą falę pandemii*, „Newsweek”, 8 lipca 2021, <https://www.newsweek.pl/wiedza/nauka/koronawirus-i-odpornosc-stadna-czy-czeka-nas-czwarta-fala-wariant-delta/z29gcd0>.

⁴³ Tamże.

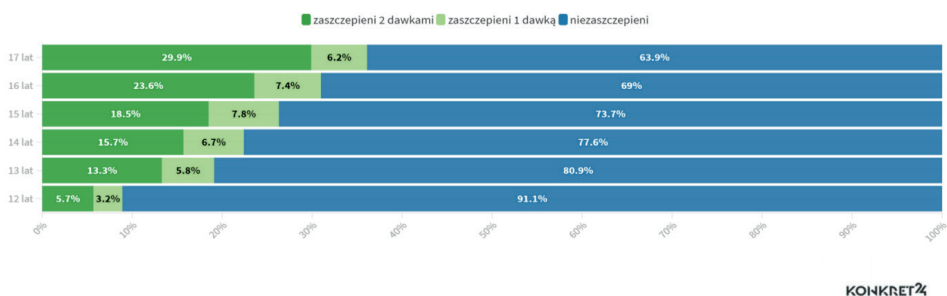
⁴⁴ PAP, *1 lipca 2021 r. Wystartowała loteria Narodowego Programu Szczepień*, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C901981%2Cwystartowala-loteria-narodowego-programu-szczepien.html>.

⁴⁵ Tvn24.pl, raport: *Koronawirus w Polsce. Mapa zakażeń. Ile szczepień wykonano?*, <https://tvn24.pl/polska/koronawirus-w-polsce-mapa-zakazen-ile-szczepien-ile-nowych-przypadkow-wykryto-6-pazdziernika-2021-4344739>.

⁴⁶ Rynek zdrowia.pl, *Pracodawca sprawdzi zaszczepienie pracownika. Jest gotowy projekt przepisów. Znamy szczegóły*, PAP, <https://www.rynekzdrowia.pl/Prawo/Firma-sprawdzi-szczepienia-pracownikow-MZ-ma-gotowy-projekt-Znamy-szczegoly,224047,2.html>.

⁴⁷ M. Janion, K. Jędrzejczyk, *I bez zmiany przepisów można pytać o szczepienia*, „Rzeczpospolita”, 22 września 2021, nr 221(12072).

ustawowego rodzica/opiekuna prawnego małoletniego). Liczba zaszczepionych nastolatków, jak wskazują dane resortu zdrowia, nie jest zbyt wysoka⁴⁸ (zob. wykres 2).



Wykres 2. Procent nastolatków w Polsce zaszczepionych na Covid-19 (stan na 25 sierpnia 2021 r.)

Źródło: Ministerstwo Zdrowia, GUS.

Z kolei dane zaprezentowane w tej kwestii na dzień 14 września 2021 r. przez MEiN wskazują, że 35% populacji uczniów w kategorii wiekowej 12–18 lat zostało zaszczepionych, przy czym największy odsetek w województwie mazowieckim, najniższy zaś w podkarpackim⁴⁹.

W poszczególnych kategoriach wiekowych przedstawia się to następująco:

- 12-latkowie – 21,97%;
- 13-latkowie – 27,7%;
- 14-latkowie – 31,54%;
- 15-latkowie – 35,18%;
- 16-latkowie – 40,2%;
- 17-latkowie – 43,14%;
- 18-latkowie – 46,47%⁵⁰.

Można zatem mówić o wyraźnej tendencji wzrostowej przebiegu immunizacji wraz z wiekiem uczniów, przy czym niemal połowa populacji uczniów w wieku 18 lat zaszczepiła się. Jako że są to osoby pełnoletnie, posiadające pełną zdolność

⁴⁸ Tvn24.pl, raport: *Niespełna jedna czwarta młodzieży w wieku 12–17 lat przysłała na szczepienie*, <https://konkret24.tvn24.pl/polska,108/czarnek-od-30-do-40-procent-nastolatkow-juz-zaszczepionych-publikujemy-dane,1075178.html>.

⁴⁹ Tvn24, *Szczepienie w szkołach: jak duże jest zainteresowanie?*, <https://www.medexpress.pl/jak-duze-jest-zainteresowanie/82795>; L. Rudziński, *Szczepienia dzieci w wieku 12–18 lat. Ilu uczniów się już zaszczepiło?*, <https://stronazdrowia.pl/szczepienia-dzieci-w-wieku-1218-lat-ilu-uczniow-juz-sie-zaszczepilo/ar/c1-15802250>.

⁵⁰ T. Dereszyński, *Szczepienie uczniów w szkołach od 1 września 2021. Wytyczne MEiN dla szkół. Jaki jest procent zaszczepionych wśród uczniów?*, „Polska Times”, 19 sierpnia 2021, <https://polskatimes.pl/szczepienie-uczniow-w-szkolach-od-1-wrzesnia-2021-wytyczne-mein-dla-szkol-jaki-jest-procent-zaszczepionych-wsrod-uczniow/ar/c1-15762184>.

do czynności prawnych, poddanie się przez nich immunizacji nie wymagało już zgody przedstawiciela ustawowego. Warto zaznaczyć, że zgoda ta nie jest również wymagana w odniesieniu do osób, które ukończyły 16 lat⁵¹.

Taki poziom immunizacji na Covid-19 i *in genere* w społeczeństwie polskim należałoby racjonalizować intensyfikacją od pewnego czasu społecznego ruchu integrującego przeciwników (obowiązkowych) szczepień dzieci w Stowarzyszenie „Stop NOP”, którego zwolennicy i działacze nie tylko organizują marsze, pikety, ale również przejawiają intensywną aktywność za pośrednictwem Internetu, co nie jest obojętne, mając na uwadze to, że stanowi on obecnie w społeczeństwie istotne źródło informacji. Powołując się przede wszystkim na niepożądane odczyny poszczepienne, nie zawsze w ich opinii o uniwersalnych, obojętnych dla zdrowia dziecka skutkach. Argumenty przez nich wskazywane są następujące:

- „umieralność na choroby zakaźne spada już od dawna i nie ma to związku z wprowadzaniem szczepień”;
- „zachorowalność też spadała, szczepienia nie zmieniły owego trendu”;
- „szczepienia chronią przed łagodnymi chorobami, które lepiej przechorować”;
- „w USA istnieje rządowa baza danych, według której szczepienia okaleczają i zabijają tysiące dzieci rocznie”;
- „choroba dziecka pojawiła się zaraz po szczepieniu”;
- „szczepionki zawierają różne groźne toksyny, rtęć, trutkę na szczury, aluminium”;
- „te właśnie toksyny (lub uszkodzenia układu odpornościowego wywołane przez samo szczepienie) są przyczyną autyzmu”;
- „za granica sądy przyznają odszkodowania autystycznym ofiarom szczepień”;
- „istnieją też badania naukowe o szkodliwości czy nieskuteczności szczepień”;
- „szczepionki zawierają fragmenty usuniętych płodów”;
- „dzieci nieszczepione są zdrowsze od szczepionych”;
- „gdy wybucha epidemia, chorują głównie osoby szczepione”;
- „szczepienia przeciążają odporność dziecka”;
- „mamy wolność – jedni niech szczepią, inni niech nie szczepią”⁵².

Należy podkreślić, że przytaczane powyżej stwierdzenia są wyraźnie kwestionowane przez przedstawicieli nauk medycznych, czy też mikrobiologów, chociaż znajdują one w środowisku naukowym oraz medycznym – lekarskim – pojedynczych, tj. tworzących wąski krąg, zwolenników⁵³.

⁵¹ Art. 34 ust. 1 i ust. 4 ustawy o zawodach lekarza i lekarza dentyisty (t.j. Dz.U. 2021, poz. 790, 1559), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/U/D19970152Lj.pdf>.

⁵² B. Kuzia, *Szczepienia. Nie daj się oszukiwać*, „Gazeta Wyborcza”, 7 stycznia 2015, <https://www.google.com/search?q=KuziaB.%2CSzczepienia.Nie+dajsie+oszukiwac+%2CGazeta+Wyborcza+%2Cz+7.1%2C+2015+r.&oq=KuziaB&aqs=chrome.0.69i>.

⁵³ K.A. Marchewka, A. Majewska, G. Młynarczyk, *Działalność ruchu antyszczepieniowego, rola środków masowego komunikowania oraz wpływ poglądów religijnych na postawę wobec szczepień ochronnych*, „Postępy Mikrobiologii” 2015, s. 95–102, <http://www.pm.microbiology.pl/web/>

Za priorytetowy argument przeciwników szczepienia na Covid-19 należy uznać to, że wprowadzenie niektórych preparatów służących owej immunizacji do obrotu, z perspektywy czasu prac naukowców nad nimi, a także zastosowanie do ich produkcji technologii m-RNA należy traktować tylko i wyłącznie w kategorii eksperymentu, co sugerowane jest w gronie niektórych polskich naukowców i lekarzy, a także prawnika Witolda Gadowskiego (rozpowszechnione na skalę masową za pośrednictwem prasy i Internetu)⁵⁴. Uzasadnione wydaje się zatem pytanie o skutki szczepienia w odległej perspektywie czasowej. Przekłada się to w pewnym stopniu na wyniki badań przeprowadzonych przez Państwowy Instytut Ekonomii w przedmiocie postaw Polaków wobec szczepień przeciwko Covid: 36% ich przeciwników wyraziło opinię, że „szczepionka została zbyt szybko wyprodukowana”, a 35% wskazało natomiast na „powikłania i konsekwencje zdrowotne”⁵⁵.

W tym miejscu należy nadmienić o istocie technologii m-RNA. Jeśli chodzi o szczepionki firmy Pfizer/BioNTech i Moderna, pacjentowi zostaje wstrzyknięty preparat, w skład którego wchodzi cząsteczka kwasu rybonukleinowego (messenger RNA – informacja matrycowego kodu genetycznego). Szczepionki te zawierają pewną wiadomość, tzw. kod, który przekazuje organizmowi instrukcje, jakie białko ma on wytworzyć, by układ odpornościowy zareagował, ucząc się walki z koronawirusem i mógł się przed nim obronić⁵⁶. Uszczegóławiając, wykorzystuje się w owych preparatach jeden lub więcej genów wirusa w celu wywołania odporności immunologicznej, co stanowi instrukcję dla komórek, w jaki sposób mają one wyprodukować białko S koronawirusa, za pośrednictwem którego wnika ono do błony śluzowej w organizmie, a dzięki temu (owej informacji) komórki zaczynają produkować to białko, które zostaje rozpoznawane przez organizm jako obce, w konsekwencji czego wytwarza on przeciwciała. Po wytworzeniu owego białka S jego cząsteczki ulegają degradacji⁵⁷.

archiwum/vol5422015095.pdf; *Jak odpowiadać na wątpliwości rodziców na temat szczepień? Wskazówki dla lekarzy*, red. E. Augustynowicz, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego. Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2017; A. Kotok, *Bezłitosna immunizacja. Prawda o szczepionkach*, Warszawa 2021; E. Bernatowska, P. Grzesiowski, *Szczepienia ochronne i zalecane od A do Z*, Warszawa 2021; A. Moris, *Szczepienia pełne kłamstw. O farmaceutycznych praktykach*, Białystok 2021; A. Bednarek, M. Bartkowiak-Emeryk, J. Wysocki, *Szczepienia ochronne w profilaktyce chorób zakaźnych u dzieci*, Warszawa 2018.

⁵⁴ *Lekarze i naukowcy ostrzegają przed szczepieniami na Covid-19. Apelują do prezydenta i rządu, „Do Rzeczy”*, 30 listopada 2020, <https://dorzeczy.pl/kraj/163148/>; W. Gadowski, *Opinia prawna dotycząca szczepień przeciwko Covid-19 w ramach Narodowego Programu Szczepień ogłoszonego przez Radę Ministrów*.

⁵⁵ M. Trojanowska, A. Wincewicz-Price, R. Zyzik, raport: *Od szczepionek do szczepień. Jak skutecznie włączyć społeczeństwo w walkę z pandemią?*, PIE, „Policy Paper” 2021, nr 2, Warszawa 2021, s. 34, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/04/PIE-Raport-Szczepienia.pdf>.

⁵⁶ K. Torchała, *Szczepionka m-RNA dostarcza informację, jak produkować białko koronawirusa, PAP*, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C782937%2Cszczepionka-mrna-dostarcza-informacje-jak-produkowac-bialko-wirusa.html>.

⁵⁷ M. Ważna, *Rodzaje szczepionek przeciw Covid-19. Czym się różni szczepionka wektorowa od szczepionki m-RNA, konsultacja merytoryczna lek. A. Witkowska, 30 czerwca 2021 r., Medonet*,

W sposób przystępny dla każdego oddaje ich istotę jedna z ekspertek Zakładu Epidemiologii Chorób Zakaźnych i Nadzoru NIZP-PZH, stwierdzając: „Nasz organizm staje się fabryką do produkcji białka S koronawirusa, co pobudza działanie układu odpornościowego”⁵⁸. Podkreśla ona ponadto, że ich zaletą jest nieskomplikowany i szybki proces produkcji, „dzięki któremu niepotrzebne staje się namnażanie wirusa, niezbędne dla przygotowania szczepionki, potrzebna jest, jak wynika z powyżej przytoczonego opisu, wyłącznie informacja genetyczna”⁵⁹. Zdaniem Jacka Jemmelity, chemika z Centrum Technologii Uniwersytetu Warszawskiego prowadzącego niemal od 20 lat badania nad terapeutycznym wykorzystaniem m-RNA, „Wirus SARS-CoV-2 nie należy do grupy wirusów, które potrafią włączyć się do DNA gospodarza (czyli – jak to określa język biologii – nie potrafi dokonać odwrotnej transkrypcji). Taką sztukę posiadły niektóre wirusy, np. wirus HBV czy zaliczany do grupy retrowirusów HIV. Tym bardziej nie jest w stanie odwrotnej transkrypcji dokonać nietrwały fragment mRNA wirusa wywołującego Covid-19, który krótko działa poza jądrem komórkowym i... się rozpada”⁶⁰.

Preparaty AstraZeneca czy Johnson&Johnson to tzw. szczepionki wektorowe, ich wytworzenie bazuje na wykorzystywaniu fragmentów innych wirusów do wywołania odpowiedzi immunologicznej przeciw konkretnemu wirusowi, w tym przypadku koronawirusowi SARS-COV-2⁶¹. Wykorzystuje się tu więc pewien rodzaj wirusa, specjalnie spreparowanego, nieaktywnego – adenowirusa. W przypadku tej pierwszej z powyżej wymienionych wykorzystuje się wirus małpi, zaś tej drugiej ludzki⁶². Jak stwierdza dr hab. n. med. Ewa Augustynowicz z NIZP-PZH: „To wirusy, które nie będą namnażać się w organizmie. Są niezakaźne i bezpieczne. Są takim nośnikiem i wektorem, który nadaje kierunek, jak i gdzie organizm człowieka ma wytworzyć białko wirusa, które jako antygen nauczy nasz układ immunologiczny, jak przygotować się do zwycięskiej walki z koronawirusem”⁶³.

Wskazuje się również, że prace nad technologią m-RNA trwały wiele lat. Należy przytoczyć stanowisko w tym przedmiocie francuskiej immunolog (dr nauk biomedycznych Uniwersytetu w Genewie Aleksandry Dufour) zaprezentowane w jednym z prestiżowych czasopism „Nature Reviews Drug Discovery” z 2018 r., czy też

<https://www.medonet.pl/porozmawiajmyoszczepionce/szczepionka-na-covid-19,rodzaje-szczepionek-przeciw-covid-19--czym-sie-roznia---wyjasniamy-,artykul,29622013.html>.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Cyt. za: W. Szczepaniak, J. Wojteczek, *Technologia m-RNA – dlaczego jest bezpieczna?*, PAP, <https://zdrowie.pap.pl/szczepienia/technologia-mrna-w-szczepionkach-dlaczego-jest-bezpieczna>.

⁶¹ M. Ważna, *Rodzaje szczepionek przeciw Covid-19...*

⁶² M. Wysocka, *Eksperci: szczepionki przeciw Covid-19 ratują życie, nie deprecjonujemy żadnej z nich (raport dziennikarki PAP prezentujący stanowisko polskich ekspertów – członków Rady Programowej Nauka Przeciw Pandemii)*, <https://zdrowie.pap.pl/szczepienia/eksperci-szczepionki-przeciw-covid-19-ratuja-zycie-nie-deprecjonujemy-zadnej-z-nich>.

⁶³ Tamże.

prof. Stephana Evansa z London School of Hygiene & Tropical Medicine w „The Guardian” przytaczane przez polską immunolog Ewę Wojciechowską publikującą na profesjonalnym portalu firmy farmaceutycznej Connectmedica⁶⁴. Informuje ona, że szczepionka przeciwko Covid opiera się na pracy naukowców z m-RNA od wielu lat, początkowo były to badania przedkliniczne na zwierzętach, potem kliniczne wśród osób ze schorzeniami onkologicznymi. Potwierdzają to również polscy specjaliści, sugerując, że nowatorstwem jest jedynie wprowadzenie szczepionek wyprodukowanych na bazie owej technologii na rynek farmaceutyczny⁶⁵. Stanowisko to zdecydowanie popierają eksperci powoływani w telewizji, czy też prasie, a także zrzeszeni w różnych profesjonalnych stowarzyszeniach⁶⁶. Samo wprowadzenie jej do obrotu przez UE i jej zatwierdzenie przez Komisję Europejską, a później przez Komitet Pediatryczny Europejskiej Agencji Leków (EMA) stanowić może tego potwierdzenie.

Jak już wspomniano, zróżnicowanie opinii profesjonalistów w omawianym tu obszarze prezentowane za pośrednictwem największego na świecie medium może wywołać dezorientację w społeczeństwie, a w dalszej kolejności poczucie stanu zagrożenia u jednostki, jeśli chodzi o swoje własne zdrowie i osób najbliższych, a najbardziej dzieci.

Kolejny argument powoływany przez przeciwników owej immunizacji to możliwość wystąpienia po immunizacji niepożądanych odczynów poszczepiennych. Jak powszechnie wiadomo, dotyczy to każdej szczepionki. W przypadku szczepionki AstraZeneca za NOP uznano wystąpienie zakrzepicy żyłnej, co nagłaśniały media i co potwierdził 6 kwietnia 2021 r. Marco Cavaleri z Europejskiej Agencji Leków⁶⁷. Doprowadziło to do wycofania tej szczepionki przez rządy niektórych państw. Schorzenie to polega na tworzeniu się skrzepów krwi, co potencjalnie prowadzi do zatkania lub zmniejszenia się średnicy żył, przy czym skrzeplina może oderwać się i dotrzeć za pośrednictwem krwioobiegu do serca i tętnic w płucach, co w dalszej konsekwencji stanowić może potencjalne źródło powikłań w postaci zatorowości płucnej, a to z kolei obarczone jest dużą śmiertelnością⁶⁸.

⁶⁴ Cyt. za: E. Wojciechowska, *Szczepionki m-RNA nieprzebadane, nowe, niebezpieczne?* – wyjaśnia immunolożka, <https://www.hellozdrowie.pl/szczepionki-mrna- nieprzebadane-nowe-niebezpieczne-pisze-i-wyjasnia-immunolozka/>.

⁶⁵ Cyt. za: W. Szczepaniak, J. Wojteczek, *Technologia m-RNA...*; cyt. za: E. Wojciechowska, *Szczepionki m-RNA nieprzebadane, nowe...*

⁶⁶ M. Wysocka, *Eksperti: szczepionki przeciw Covid-19 ratują życie...; Stanowisko PTR w sprawie szczepień przeciwko Covid-19 – środki ostrożności dla chorych z ryzykiem zakrzepicy*, <https://www.termidia.pl/reumatologia/Stanowisko-PTR- w-sprawie-szczepien-przeciw-Covid-19-srodki-ostrozności-dla-chorych-z-ryzykiem-zakrzepicy,42023.html>.

⁶⁷ B. Chudy, *Ekspert EMA: jest związek pomiędzy szczepionką Astra Zeneca a zakrzepicami*, *Radio Zet/Wiadomości/Koronawirus*, 6 kwietnia 2021, godz. 14.50, <https://wiadomosci.radiozet.pl/Koronawirus/Szczepienia-przeciw-Covid-19-preparatem-AstraZeneca.-Ekspert-EMA-Jest-zwiazek-z-zakrzepicami>.

⁶⁸ M. Mikołajska, *Zakrzepica. Jaki jest jej związek z Covid-19 i szczepionką Astra Zeneca?* *Wyjaśnia lekarz*, <https://www.medonet.pl/porozmawiajmyoszczepionce/szczepionka-na-covid-19,zakrzepica--objawy--zwiazek-z-covid-19-i- szczepionka-astrazeneca,artykul,44809956.html>.

Jednakże, zdaniem znawców przedmiotu, „zdarzenia zakrzepowo-zatorowe po podaniu szczepionek wektorowych przeciwko Covid-19 są bardzo rzadkimi zdarzeniami, ale są specyficzne, gdyż towarzyszy im małopłytkowość. Przy tak niskiej częstości występowania badania kliniczne nie są w stanie ich wychwycić”⁶⁹. Wskazuje się bowiem, iż np. w Wielkiej Brytanii na 17 mln zaszczepionych zanotowano 40 przypadków zakrzepicy jako NOP, w Niemczech na 2 mln tylko kilka, jeśli chodzi o zakrzepicę opon mózgowych⁷⁰. Wobec powyższego stanowisko znawców przedmiotu jest w tym obszarze jednoznaczne: „dla każdego człowieka ryzyko przejścia Covid-19 i związanych z tym powikłań włącznie ze śmiercią jest setki razy większe niż ryzyko powikłań po szczepieniu”.

Ponadto kolejnym argumentem przemawiającym za nieszczepieniem się przeciwko Covid-19 jest taka, a nie inna skuteczność dostępnych na rynku farmaceutycznym szczepionek, nie stanowi więc ona w pełni pragmatycznego instrumentu medycyny przeciwdziałającego zachorowalności w całej populacji. Wyniki badań klinicznych, jak donoszą specjaliści, wskazują na skuteczność szczepionek: Pfeizera 95%; Moderny 94%, AstraZeneca i Johnson & Johnson odpowiednio po 70%⁷¹.

Pozostałe kontrargumenty immunizacji społeczeństw poszczególnych państw to:

- zróżnicowana, nieadekwatna do zapotrzebowania dystrybucja szczepionek na świecie;
- ograniczona w czasie skuteczność owej szczepionki.

Warto wskazać w związku z tym, obok statystyk dotyczących skali immunizacji w naszym społeczeństwie, na tendencje wykazane na gruncie uzyskanych wyników badań przeprowadzonych w lutym 2021 r. wśród Polaków przez Państwowy Instytut Ekonomiczny w przedmiocie ich postaw wobec owych szczepień we wzmiankowanym już w niniejszym artykule raporcie *Od szczepionek do szczepień – jak skutecznie włączać społeczeństwo w walkę z pandemią*. Najbardziej istotne w kontekście podjętego w tym artykule tematu należy uznać rezultaty empirii uzyskane wśród kategorii osób niezarejestrowanych do szczepienia i niezaszczepionych, a są one następujące:

- 27% badanych to przeciwnicy szczepień, przy czym są to najczęściej osoby młode;
- częściej oponentami w zakresie szczepienia są kobiety aniżeli mężczyźni (odpowiednio: 30%; 24%);
- częściej zasadność immunizacji negują mieszkańcy wsi aniżeli miast (odpowiednio: 30%; 18%);
- nieco częściej, co należy uznać za oczywiste, przeciwnicy zasadności poddania się owemu szczepieniu to respondenci, którzy nie doświadczyli kontaktu z wirusem, aniżeli ci, którzy się z nim zetknęli (odpowiednio: 35%; 23%)⁷².

⁶⁹ Stanowisko PTR w sprawie szczepień przeciwko Covid-19...

⁷⁰ M. Mikołajska, *Zakrzepica. Jaki jest jej związek z Covid-19...*

⁷¹ Stanowisko PTR w sprawie szczepień przeciwko Covid-19...

⁷² M. Trojanowska, A. Wincewicz-Price, R. Zyzik, raport: *Od szczepionek do szczepień...*, s. 32.

Konieczne jest również podkreślenie, że – jak zaznaczają autorzy owego raportu – „ponad połowa niezdecydowanych i 2/3 przeciwników szczepień rzadko lub wcale nie śledzi doniesień na ten temat, otwarcie deklarując zmęczenie nimi”⁷³.

6. Szczepienie dzieci na Covid-19 – argumenty i kontrargumenty

Na szczepienia dzieci przeciwko Covid-19 przeznaczono dwa preparaty oparte na technologii m-RNA:

- Cominarty – produkt firmy Pfizer-BioNTech;
- Spikevaks – producent Moderna.

Wprowadzenie ich do obrotu na skalę masową, jak donoszą eksperci za pośrednictwem mediów, a także Ministerstwo Zdrowia, poprzedzono wieloetapowymi badaniami (Cominarty – próba N = 2260 nastolatków w wieku 12–15 lat, 2200 amerykańskich nastolatków, Spikevaks – N = 3732 dzieci w wieku 12–17 lat), wskazując, że „preparaty dopuszczone do obrotu spełniają najwyższe standardy bezpieczeństwa”⁷⁴. Podkreśla się, że nie można zarazić się koronawirusem SARS-CoV-2 poprzez zaszczepienie, ponieważ dostępne na rynku szczepionki nie zawierają szczepu wirusa⁷⁵.

Najczęstsze stwierdzone działania niepożądane przytaczane przez polskie Ministerstwo Zdrowia w grupie 12–15-latków należy uznać za klasyczne, jakie mogą wystąpić po szczepieniu, a są to: ból w miejscu wstrzyknięcia (90%), zmęczenie i ból głowy (70%), ból mięśni i dreszcze (40%), ból stawów i gorączka (20%), przy czym mają one charakter przejściowy, tj. ustępują po kilku dniach⁷⁶. W grupie badanych 12–17-latków zaszczepionych owe niepożądane odczyny były analogiczne, a ponadto odnotowano powiększenie węzłów chłonnych, nudności i wymioty, co miało łagodny lub umiarkowany przebieg⁷⁷.

Za słusznością szczepień dzieci przemawiają następujące argumenty:

- objawy u dzieci są bardziej nasilone niż podczas pierwszej pandemii;
- młodzi, o czym powszechnie się mówi, to osoby odgrywające dużą rolę w transmisji wirusa;

⁷³ Tamże, s. 42.

⁷⁴ *List Ministra Zdrowia do dyrektorów szkół, pedagogów, rodziców w sprawie wykonywania szczepienia przeciwko SARS-CoV-2 wśród nieletnich uczniów w wieku od 12 do 15 roku życia*, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/list-ministra-zdrowia-do-dyrektorow-szkol-pedagogow-rodzicow-w-sprawie-wykonywania-szczepienia-przeciwko-sars-cov-2-wsrod-nieletnich-uczniow-w-wieku-od-12-do-15-roku-zycia>.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże.

- coraz częstsze przypadki wystąpienia u dzieci powikłań po Covid-19, tzw. PIMS-TS (MIS-C), tj. dziecięcego zespołu pocovidowego jako wieloukładowego stanu zapalnego organizmu (ang. *paediatric inflammatory multisystem syndrome temporally associated with SARS-CoV-2*) obejmującego często układ krążenia, co może stanowić poważne niebezpieczeństwo dla życia, a więc wymaga szybkiego leczenia, a często jest rozpoznawane zbyt późno⁷⁸. Krzysztof Zeneman, szef Kliniki Pediatrii Immunologii i Nefrologii w Instytucie Centrum Matki Polki w Łodzi, podkreśla: „Te zespoły najczęściej występują dwa do czterech tygodni po zakażeniu SARS-CoV-2, niektórzy twierdzą też, że nawet do ośmiu tygodni. To coś niespotykanego do tej pory, choć sam fakt, że objawy pojawiają się u dzieci, które do tej pory przechodziły zakażenia w sposób bezobjawowy lub skąpoobjawowy, nie jest dla nas całkowitym zaskoczeniem, bo mieliśmy na ten temat doniesienia z opracowań amerykańskich, gdzie takich przypadków jest więcej”⁷⁹.

Aktualne wytyczne wskazują, że nie należy podawać owej szczepionki jedynie dzieciom ze znaną historią ciężkiej reakcji alergicznej na którykolwiek z jej składników.

Z kolei obiektywizm wymaga przedstawienia kontrargumentów powszechnej immunizacji owej populacji przeciwko Covid-19. Są one następujące, na co wskazuje Karolina Wojtaś, powołując się na znawców przedmiotu:

- bardzo niska śmiertelność dzieci w sytuacji zachorowania na ową chorobę (mniej niż 2 na milion przypadków);
- szczepienie dzieci nie jest obecnie priorytetem, a nawet postrzegane jest przez niektórych naukowców w kategorii „moralnego zła” (prof. Andrew Pollard partycypujący w opracowaniu szczepionki AstraZeneca), ponieważ w wielu krajach brakuje szczepionek dla osób w grupie zwiększonego ryzyka;
- prawdopodobieństwo wzrostu średniego wieku pierwszego zakażenia i zwiększone ryzyko wystąpienia powikłań u najmłodszych zaszczepionych osób⁸⁰.

Uniwersalny kontrargument przytaczany *in genere* przez przeciwników szczepień to interpretowanie immunizacji jako ingerencji w wolność jednostki zagwarantowanej konstytucją RP – artykuł 39: „Nikt nie może być poddawany eksperymentom naukowym, w tym medycznym, bez dobrowolnie wyrażonej zgody”⁸¹.

⁷⁸ A. Grzelak-Michałowska, *Prof. Krzysztof Zeneman: PIMS to nowa jednostka chorobowa, której musimy się nauczyć, PAP*, <https://pulsmedycyny.pl/prof-krzysztof-zeman-pims-to-nowa-jednostka-chorobowa-ktorej-musimy-sie-nauczyc-1102854>.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ K. Wojtaś, *Szczepienia Covid-19 – dzieci. Czy to jest bezpieczne?*, <https://wylecz.to/korona-wirus/szczepienia-na-covid-19-dzieci-czy-to-jest-bezpieczne/>.

⁸¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78, poz. 483, z 2001 r. nr 28, poz. 319, z 2006 r. nr 200, poz. 1471 oraz z 2009 r. nr 114, poz. 946), <https://www.prawo.uw.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=548>.

7. Władza rodzicielska jako swoisty stosunek prawny a szczepienia dziecka na Covid-19

W związku z obowiązującą procedurą w zakresie szczepień dziecka uznano za zasadne przedstawienie normatywnego wzorca stosunków rodzice – dziecko wyznaczonego przez ustawodawcę w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym⁸².

Jeśli chodzi o władzę rodzicielską rozpatrywaną w kategorii stosunku rodzinnoprawnego, to składa się nań katalog obowiązków: rodziców względem dziecka, dziecka wobec rodziców oraz wzajemnych *obligatio* obu tych podmiotów względem siebie.

Dla potrzeb niniejszego artykułu konieczne jest szczegółowe omówienie treści owego stosunku prawnego z perspektywy praw dziecka (tj. obowiązków rodzica/-ów), a także wskazanie na pozostałe jej komponenty.

Obligatio rodziców względem dziecka zasadniczo wyznaczają artykuły 95, 96 i 98 k.r. i o. Wyraźnie podkreśla się w literaturze przedmiotu, że naczelnym paradygmatem, jakiemu podporządkowana jest realizacja obowiązków rodzicielskich, jest dobro dziecka i jak donoszą w związku z tym autorzy jednego z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego: „ma to charakter bezwzględnie obowiązujący”⁸³. Sygnalizują oni ponadto, iż „stosunki między rodzicami a dziećmi mają charakter szczególny, dobro dziecka bowiem wymaga maksimum staranności rodziców”⁸⁴.

Warto zaznaczyć, że w świetle przepisów art. 10. k.c. i art. 92 k.r. i o. dziecko oznacza osobę małoletnią, tj. poniżej 18 roku życia (pozostającą pod władzą rodzicielską).

Katalog obowiązków rodziców względem dziecka (stanowiący jednocześnie wyznacznik przynależnych mu praw podmiotowych) wynikających ze specyfiki omawianego stosunku prawnego przedstawia się następująco:

- piecza nad osobą dziecka (art. 95 k.r. i o.);
- reprezentacja jego osoby w obrocie prawnym (przed sądem i innymi organami państwowymi), jest to tzw. przedstawicielstwo ustawowe (art. 98 k.r. i o. z uwzględnieniem wyjątków: §3 art. 98 k.r. i o.);
- zarząd jego majątkiem (z należytą starannością) (szczegóły patrz: art. 101 i 103 k.r. i o., z uwzględnieniem wyjątków – art. 102 k.r. i o.).

Jak podkreśla Tadeusz Smoczyński w komentarzu: „Dziecko ze względu na swoją niedojrzałość fizyczną i psychiczną wymaga stałej troski o prawidłowy, wszechstronny rozwój, bezpieczeństwo, integralność fizyczną osoby”⁸⁵.

⁸² Ustawa – Kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r. (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1359), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1064>.

⁸³ H. Ciepla, B. Czech, T. Domińczyk, S. Kalus, K. Piasecki, M. Sychowicz, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*, Warszawa 2001, s. 562.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ T. Smoczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze – analiza i wykładnia*, Warszawa 2001, s. 296, 297.

Pojęcie „pieczy” oznacza dbałość, troskę o osobę zgodnie z wymogiem należytej staranności.

Z realizacją obowiązku opieki nad dzieckiem ściśle wiąże się kolejne *obligatio* rodziców – wychowania i kierowania dzieckiem, co uregulowane jest art. 96 k.r. i o.: „Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotować je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa i odpowiednio do jego uzdolnień”.

Nieco innym od wychowania, jeśli chodzi o zakres przedmiotowy, obowiązkiem rodziców względem dziecka jest *obligatio* kierowania dzieckiem. W doktrynie i orzecznictwie prawa rodzinnego interpretowane jest ono jako regulowanie i nadzorowanie trybu życia dziecka praktycznie niezależnie od jego wieku⁸⁶. Zdaniem jednego z autorów komentarza do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego „kierowanie dotyczy w większym stopniu troski o środowisko dziecka”⁸⁷, co można by rozpatrywać w kontekście zagwarantowania mu przez rodziców właściwych warunków z uwagi na stan zdrowia. Uzupełnienie owej regulacji stanowi powinność rodziców wysłuchania opinii dziecka przy podejmowaniu przez nich decyzji w jego sprawach wyznaczona przepisami §4 art. 95 k.r. i o., o ile jest to możliwe, z uwagi na rozwój umysłowy, stan zdrowia, stopień dojrzałości z uwzględnieniem w miarę możliwości jego rozsądnych życzeń, co nie obejmuje, jak się wydaje, swym zakresem decyzji rodziców o szczepieniu potomka.

Ustawodawca w art. 95 §1 podkreśla, że rodzice zobowiązani są do realizacji władzy z poszanowaniem godności i praw dziecka (należy tu nadmienić, że istnieje zakaz stosowania wobec dziecka kar cielesnych) (art. 96.1. k.r. i o.).

Jak już wspomniano, drugim podmiotem stosunku prawnego władzy rodzicielskiej jest dziecko. Ustawodawca nałożył nań konkretne obowiązki wynikające z art. 91 oraz §2 art. 95: współdziałania na rzecz dobra rodziny i posłuszeństwa. Powszechnie wiadomo jest na gruncie prawa cywilnego, że małoletni ukończywszy 13 lat posiada tzw. ograniczoną zdolność do czynności prawnych przejawiającą się w możliwości skutecznego dokonywania ich w ramach tzw. zwykłego zarządu, tj. nieistotnych, wynikających z życia codziennego, przy czym powinien on „wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra” (§2 art. 95 k.r. i o.) (co nie obejmuje więc swym zakresem decyzji o poddaniu się szczepieniu, chociaż skończywszy 16 lat ma prawo do wszechstronnej informacji w tym przedmiocie).

Jak wskazuje się w artykule 87 k. r. i o., rodzice i dzieci obowiązani są wspierać się wzajemnie (psychicznie czy materialnie w chwilach szczególnie trudnych). W jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego podkreśla się, że *obligatio* to istnieje aż do śmierci każdego z podmiotów (niezależnie od tego, czy rodzice są małżeństwem, czy też nie), co nie wydaje się bez znaczenia w sytuacji

⁸⁶ Tamże, s. 567.

⁸⁷ Tamże, s. 297.

wystąpienia u potomka ciężkich powikłań poszczepiennych, zwłaszcza po ukończeniu osiemnastego roku życia⁸⁸.

Gdy rodzice nienależycie wywiązują się z nałożonych nań obowiązków (praw), może być zastosowana w zależności od ciężaru gatunkowego owej dysfunkcji instytucja ograniczenia (art. 109 k. r. i o.), zawieszenia (art. 110 k. r. i o.), czy też pozbawienia ich władzy rodzicielskiej (art. 111 k. r. i o.).

Dla przeprowadzenia komplementarnej analizy konieczne jest przedstawienie aktualnych możliwości w zakresie istniejących rozwiązań prawnych odnoszących się do sytuacji szczepienia dziecka powyżej 12 roku życia przeciwko Covid z perspektywy realizacji władzy rodzicielskiej, które można by uznać za precedensowe (a mogą się one pojawić lub już zdarzają się w realiach życia społecznego).

Należy dokonać eksplikacji statusu prawnego małoletniego w obszarze przeprowadzenia u niego zabiegu immunizacji wyznaczonego zasadniczo treścią przepisów §1 i §4 art. 34 ustawy z 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentysty w następującym brzmieniu:

„Art. 34. 1. Lekarz może wykonać zabieg operacyjny albo zastosować metodę leczenia lub diagnostyki stwarzającą podwyższone ryzyko dla pacjenta po uzyskaniu jego pisemnej zgody.

4. Jeżeli pacjent ukończył 16 lat, wymagana jest także jego pisemna zgoda”⁸⁹.

Wobec powyższego należy uznać, że dziecko poniżej 16 roku życia zgodnie z założeniami przyjętymi w art. odnoszącymi się do przedstawicielstwa ustawowego rodziców jest zdane tylko i wyłącznie na ich wolę, a więc taką, a nie inną ich decyzję w tym obszarze.

Może zaistnieć sytuacja dotycząca małoletniego, który ukończył 12 lat i więcej, że rodzice nie są zgodni co do poddania dziecka szczepieniu – jedno z nich jest jego zwolennikiem, drugie przeciwnikiem lub nie „ma w tym przedmiocie zdania”. Wówczas, zgodnie z przepisami art. 93 & 1 k.r. i o. i art. 97 & 1 k.r. i o., każde z nich może złożyć wniosek do sądu rodzinnego o rozpatrzenie owej sprawy i wtedy są oni związani jego postanowieniem:

„Art. 93. §1. Władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom.

Art. 97. §1. Jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, każde z nich jest obowiązane i uprawnione do jej wykonywania.

§2. Jednakże o istotnych sprawach dziecka rodzice rozstrzygają wspólnie; w braku porozumienia między nimi rozstrzyga sąd opiekuńczy”.

Jeżeli dziecko skończyło 16 lat, należy rozważyć dwie opcje:

- chce być zaszczepione, a rodzice nie wyrażają na to zgody,
- nie chce poddać się zabiegowi immunizacji, a rodzice są zwolennikami jej przeprowadzenia.

⁸⁸ Tamże, s. 356–360.

⁸⁹ Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentysty (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 790, 1559), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/U/D19970152Lj.pdf>.

Rozwiązanie prawne tej drugiej z wymienionych, mając na uwadze treść przytaczanego §4 art. 34 ustawy o zawodach lekarza i lekarza dentystry, jest jasne i klarowne – nie ma możliwości zaszczepienia 16-latką i starszego dziecka wbrew jego woli⁹⁰.

Jeżeli dziecko wyraża do tego gotowość – chce się zaszczepić wbrew rodzicom, to wówczas istnieje możliwość złożenia przez małoletniego samodzielnie informacji/wniosku do sądu rodzinnego, który po rozpatrzeniu istniejącego *status quo*, jak wskazują praktycy prawa, wyznacza kuratora dla małoletniego (patrz: cywilnoprawna kuratela sprowadzająca się do pełnomocnictwa) reprezentującego go w postępowaniu, i to on formalnie występuje wówczas do sądu o wydanie „tzw. zgody zastępującej zgodę rodziców” (art. 91 k.r. i o., art. 91 przypis 1 k.r. i o., art. 91 przypis 2 k.r. i o.).

Rozważając sytuację niepoddania dziecka przez rodziców zabiegowi immunizacji na Covid-19, na gruncie doktryny prawa rodzinnego i regulacji prawnych zawartych w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym można by ją rozpatrywać w kategorii deprecjacji przez nich idei dobra dziecka jako paradygmatu w jej realizacji, a także uchybień, jeśli chodzi o sprawowanie pieczy zgodnie z wymogiem należytej staranności, czy też z perspektywy ich dysfunkcji w sferze wychowania (dołożenie przez nich wszelkich starań o pełną sprawność fizyczną dziecka), a także nienależytego kierowania potomkiem do osiemnastego roku życia.

Uzasadnione wydaje się zatem powołanie się tu na sytuację zagrożenia dobra dziecka, co stanowi formalnoprawną i merytoryczną przesłankę do zastosowania instytucji ograniczenia władzy rodzicielskiej z art. 109 k.r. i o. Zasadne wydaje się więc jej omówienie.

Wystarczającą przesłankę do jej zastosowania stanowi bowiem zagrożenie dobra dziecka i jak wskazuje się w jednym z komentarzy do k.r. i o., poważne, będące bezpośrednim skutkiem niewłaściwego lub nieudolnego sprawowania władzy rodzicielskiej⁹¹, co przekładałoby się na niedołożenie wszelkich starań przez rodziców do optymalizacji przez nich stanu wiedzy, tak w zakresie Covid-19, jak też szczepień przeciw tej chorobie zakaźnej. Wówczas to sąd rodzinny wydaje na mocy art. 109 k.r. i o. zarządzenie ingerujące w jej realizację adekwatne do zaistniałej *in concreto* sytuacji. Katalog potencjalnych rozwiązań wyznaczonych przepisami art. 109 k.r. i o. nie jest enumeratywny, a jedynie przykładowy, na co wskazuje zawarte w treści przepisów powyższego artykułu sformułowanie „w szczególności”.

Sąd rodzinny może np. zobligować rodziców oraz małoletniego do określonego postępowania, wskazując sposób kontroli realizacji wydanych zarządzeń; określić, jakie czynności nie mogą być przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu przy niewłaściwym zarządzie majątkiem dziecka i powołać w tym

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże.

celu kuratora; ustanowić nadzór kuratora społecznego nad realizacją władzy; zarządzić umieszczenie dziecka w placówce opieki częściowej lub całkowitej bądź rodzinie zastępczej.

Sytuację niepoddania dziecka szczepieniu na Covid-19 należałoby uznać za podstawę wydania przez sąd rodzinny zarządzenia obligującego rodziców do przeprowadzenia zabiegu jego immunizacji. Jednakże faktyczne zastosowanie instytucji ograniczenia władzy rodzicielskiej w analizowanej sytuacji wydaje się być wysoce kontrowersyjne, tak z perspektywy praktyków prawa, tj. orzecznictwa, jak też realiów – znacznego odsetka dzieci niezaszczepionych w naszym społeczeństwie.

Zakończenie

Podsumowując powyższe rozważania na temat szczepień, należałoby to uznać za obowiązek rodziców z perspektywy dobra dziecka (racjonalizując to *per analogiam* do – jak powszechnie wiadomo – istnienia katalogu szczepień obowiązkowych małoletnich), a także w kontekście powinności wobec społeczeństwa, co znajduje racjonalizację w polityce prozdrowotnej państwa. Wobec powyższego szczególnego znaczenia nabiera treść przytaczanych przepisów wyznaczonych §3 art. 95 k. r. i o.: „Władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny”. Ekspersi są zgodni, że jedynym sposobem uchronienia ludzi przed Covid-19 jest jak najszybsze zaszczepienie całego społeczeństwa⁹². Stanowisko to w odniesieniu do *in genere* chorób zakaźnych odzwierciedla następujące stwierdzenie dra hab. Pawła Stefanoffa: „Na zjawisku odporności zbiorowskiej opiera się koncepcja obowiązku szczepień, czyli pewnej umowy społecznej w celu ochrony najsłabszych. Dlatego wszystkie państwa świata starają się szczepić jak najczęściej swoje dzieci przeciw najgroźniejszym chorobom zakaźnym. W ten sposób tworzą płaszcze ochronne dla tych najsłabszych, czyli osób, które są ciężko chore na przewlekłe choroby, nowotwory, dla osób, które nie mogą być zaszczepione z powodu przeciwwskazań, oraz osób, które nie odpowiedziały na szczepienie. Pamiętajmy, że nie ma szczepionki w 100% skutecznej”⁹³. Istotne znaczenie ma więc wola każdego do poddania się immunizacji, a także rodzica, jeśli chodzi o przeprowadzenie szczepienia u dziecka, tak dla dobra jednostki – celem uzyskania indywidualnej odporności organizmu – jak też całego społeczeństwa. Jednakże niezbędne wydaje się tu pozyskanie przez społeczeństwo rzetelnej wiedzy na ten temat. Dużą rolę w tej kwestii można przypisać środkom masowego przekazu. Jednakże można tu również mówić o pewnej dezorientacji

⁹² M. Mikołajska, *Koronawirus w USA. Budowanie naturalnej odporności stadnej. Eksperti: katastrofalny plan, 7 stycznia 2021 r.*, <https://www.medonet.pl/koronawirus/to-musisz-wiedziec,koronawirus-w-usa--naturalna-odpornosc-stadna--eksperti--katastrofalny-plan,artykul,52888445.html>.

⁹³ P. Stefanoff, *Na czym polega odporność...*

w społeczeństwie, co wpływa na poziom immunizacji w Polsce. Racjonalizować to można przede wszystkim zintensyfikowaną działalnością na forum różnych mediów ruchu przeciwników szczepień odwołujących się do powoływanych przez siebie ekspertów. Usprawiedliwiać to może pasywność Polaków w kwestii podania siebie, dziecka/ci immunizacji na Covid-19, troska o dobro własnej osoby i potomka/ów. Obecnie należałoby odwołać się jedynie do określonego poziomu wiedzy jednostki w przedmiocie Covid-19 oraz subiektywnego systemu wartości dystynktywnego dla każdego z nas.

Bibliografia

Monografie

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2004.
- Bednarek A., Bartkowiak-Emeryk M., Wysocki J., *Szczepienia ochronne w profilaktyce chorób zakaźnych u dzieci*, Warszawa 2018.
- Bernatowska E., Grzesiowski P., *Szczepienia ochronne i zalecane od A do Z*, Warszawa 2021.
- Ciepla H., Czech B., Domińczyk T., Kalus S., Piasecki K., Sychowicz M., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*, Warszawa 2001.
- Gajda J., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Warszawa 1999.
- Jak odpowiadać na wątpliwości rodziców na temat szczepień? Wskazówki dla lekarzy*, red. E. Augustynowicz, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego. Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2017.
- Kotok A., *Bezlitosna immunizacja. Prawda o szczepieniach*, Warszawa 2021.
- Moris A., *Szczepienia pełne kłamstw. O farmaceutycznych praktykach*, Białystok 2021.
- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze – analiza i wykładnia*, Warszawa 2001.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.

Artykuły

- Frączek Z., *Niepowodzenia szkolne uczniów w czasie pandemii Covid-19 w perspektywie wybranych badań empirycznych* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, red. R. Pelczar, Z. Frączek, P. Juško, P. Karaś, H. Sommer, Rzeszów 2020.
- Janion M., Jędrzejczyk K., *I bez zmiany przepisów można pytać o szczepienia*, „Rzeczpospolita”, 22 września 2021, nr 221(12072).

Netografia

- Bartkiewicz A., *Kto może się rejestrować się na szczepienie trzecią dawką od 24 września*, „Rzeczpospolita”, 24 września 2021 r., <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/other/kto-mo%C5%BCe-rejestrowa%C4%87-si%C4%99-na-szczepienie-trzeci%C4%85-dawk%C4%85-od-24-wrze%C5%9Bnia/ar-AAOLwfu>.
- Chudy B., *Ekspert EMA: jest związek pomiędzy szczepionką Astra Zeneca a zakrzepicami*, *Radio Zet/Wiadomości/Koronawirus, 6 kwietnia 2021, godz. 14.50*, <https://wiadomosci.radiozet.pl/Koronawirus/Szczepienia-przeciww-Covid-19-preparatem-AstraZeneca.-Ekspert-EMA-Jest-zwiazek-z-zakrzepicami>.

- Dereszyński T., *Szczepienie uczniów w szkołach od 1 września 2021. Wytyczne MEiN dla szkół. Jaki jest procent zaszczepionych wśród uczniów?*, „Polska Times”, 19 sierpnia 2021, <https://polskatimes.pl/szczepienie-uczniow-w-szkolach-od-1-wrzesnia-2021-wytyczne-mein-dla-szkol-jaki-jest-procent-zaszczepionych-wsrod-uczniow/ar/c1-15762184>.
- Dziennik.pl, *Kiedy w Polsce będzie rekomendacja szczepienia przeciwko Covid-19 dzieci powyżej 5 lat*, PAP, <https://zdrowie.dziennik.pl/profilaktyka/artykuly/8252271,szczepienie-przeciwko-co-vid-19-dla-dzieci-po-5-roku-zycia.html>.
- Gadowski W., *Opinia prawna dotycząca szczepień przeciwko Covid-19 w ramach Narodowego Programu Szczepień ogłoszonego przez Radę Ministrów*.
- Grzelak-Michałowska A., *Prof. Krzysztof Zeneman: PIMS to nowa jednostka chorobowa, której musimy się nauczyć*, PAP, <https://pulsmedycyny.pl/prof-krzysztof-zeman-pims-to-nowa-jednostka-chorobowa-ktorej-musimy-sie-nauczyc-1102854>.
- Grzelak S., Siellawa-Kolbowska E., Łuczka M., Trafny M., Grzelak A., *Młodzież w czasie epidemii. Raport z wyników sondażu „Akcja Nawigacja – chroń siebie, wspieraj innych” przeprowadzonego w dniach 2–7 kwietnia*, cz. I, IPZIN, Warszawa 2020, https://www.ipzin.org/images/dokumenty/RAPORT_Modziez_w_czasie_epidemii_2020_IPZIN.pdf.
- Grzelak S., Siellawa-Kolbowska E., Łuczka M., Trafny M., Grzelak A., *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej. Raport z wyników sondażu „Akcja Nawigacja – chroń siebie, wspieraj innych” przeprowadzonego w dniach 2–9 kwietnia*, cz. II, IPZIN, Warszawa 2020, https://brzeg24.pl/wp-content/uploads/2020/04/RAPORT_Modziez_w_czasie_epidemii_Komu_jest_najtrudniej_2020_IPZIN_Czesc_2.pdf.
- Grzelak S., Żyro D., *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego. Raport oparty na wynikach badań naukowych przeprowadzonych wśród uczniów rodziców i nauczycieli w okresie od kwietnia 2020 do stycznia 2021*, Warszawa 2021, https://www.ipzin.org/images/pdf/Raport_jak_wspierac_uczniow_po_roku_epidemii.pdf.
- Hamer K., Baran M., raport: *Wpływ pandemii Covid-19 na emocje, zachowania i dobrostan Polaków*, 22 lutego 2021, Instytut Psychologii PAN, Uniwersytet SWPS w Warszawie, ogólnopolski panel badawczy Ariadna, <https://covid19psychologia.com.files.wordpress.com/2021/02/raport-6.pdf>.
- Izdebski Z., raport: *Zdrowie, relacje w związkach i życie seksualne Polaków w czasach pandemii Covid-19*, <https://www.uw.edu.pl/zdrowie-relacje-w-zwiazkach-i-zycie-seksualne-polakow/>.
- Krasicka M., *Trzecia dawka szczepionki na Covid-19. Kiedy będą mogły się zaszczepić osoby spoza wymienionych przez MZ grup*, <https://portal.abczdrowie.pl/trzecia-dawka-szczepionki-na-covid-19-kiedy-beda-mogly-sie-zaszczepic-osoby-spoza-wymienionych-przez-mz-grup>.
- Krzyżaniak B., *Covid-19 wykańcza nas psychicznie. Pandemia a stan umysłu*, „Forbes”, 17 listopada 2020, <https://www.forbes.pl/gospodarka/wplyw-pandemii-covid-19-na-zdrowie-psychiczne-polakow-badania/5bq5r5f>.
- Kuzia B., *Szczepienia. Nie daj się oszukiwać*, „Gazeta Wyborcza”, 7 stycznia 2015, <https://www.google.com/search?q=KuziaB.%2CSzczepienia.Nie+dajsie+oszukiwac+%2CGazeta+Wyborcza+%2Cz+7.1.%2C+2015+r.&aq=chrome.0.69i>.
- Lekarze i naukowcy ostrzegają przed szczepieniami na Covid-19. Apelują do prezydenta i rządu*, „Do Rzeczy”, 30 listopada 2020, <https://dorzeczy.pl/kraj/163148/>.
- Maslow A.H., *A Theory of Human Motivation*, “Psychological Review” 1943, 50(4), <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Marchewka K.A., Majewska A., Młynarczyk G., *Działalność ruchu antyszczepieniowego, rola środków masowego komunikowania oraz wpływ poglądów religijnych na postawę wobec szczepień ochronnych*, „Postępy Mikrobiologii” 2015, 54,2, <http://www.pm.microbiology.pl/web/archiwum/vol5422015095.pdf>.
- Mikołajska M., *Koronawirus w USA. Budowanie naturalnej odporności stadnej. Eksperti: katastrofalny plan*, 7 stycznia 2021, <https://www.medonet.pl/koronawirus/>

to-musisz-wiedziec,koronawirus-w-usa--naturalna-odpornosc-stadna--eksperci--katastrofalny-plan,artykul,52888445.html.

Mikołajska M., *Wywiad z dr. Krzysztofem Kwietniem, specjalistą chirurgii naczyniowej dla Medonet: Zakrzepica. Jaki jest związek z Covid-19 i szczepionką Astra Zenca?*, <https://www.medonet.pl/porozmawiajmyoszczepionce/szczepionka-na-covid-19,zakrzepica--objawy--związek-z-covid-19-i-szczepionka-astrazeneca,artykul,44809956.html>.

Mikołajska M., *Zakrzepica. Jaki jest jej związek z Covid-19 i szczepionką Astra Zeneca? Wyjaśnia lekarz*, <https://www.medonet.pl/porozmawiajmyoszczepionce/szczepionka-na-covid-19,zakrzepica--objawy--związek-z-covid-19-i-szczepionka-astrazeneca,artykul,44809956.html>.

Morawska-Borowiec A., Borowiec J., *Zdrowie psychiczne Polaków w garści pandemii*, „Twarze Depresji” 2021, nr 3, <https://twarzedepresji.pl/nr-3-2021/>.

N.CZAS.COM, *Koronawirus. Wiadomości Polska. Etapy Narodowego Programu Szczepień. Do którego należy?*, 16 grudnia 2020, <https://nczas.com/2020/12/16/etapy-narodowego-programu-szczepien-do-ktorego-nalezysz/>.

PAP, *Ilu Polaków trzeba zaszczepić na Covid-19, by powstrzymać pandemię? Ekspert wyjaśnia*, 3 grudnia 2020 r., <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/szczepionka-na-covid-19-ilu-polakow-trzeba-zaszczepic-by-zatrzymac-pandemie/8kd06wk>.

PAP, *1 lipca 2021, Wystartowała loteria Narodowego Programu Szczepień*, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C901981%2Cwystartowala-loteria-narodowego-programu-szczepien.html>.

Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badania – czerwiec 2020, UW, Warszawa 2020*, https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf.

Romanowska D., *Wariant delta odpowiedzialny za czwartą falę pandemii*, „Newsweek”, 8 lipca 2021, <https://www.newsweek.pl/wiedza/nauka/koronawirus-i-odpornosc-stadna-czy-czeka-nas-czwarta-fala-wariant-delta/z29gcd0>.

Rudziński L., *Szczepienia dzieci w wieku 12–18 lat. Ilu uczniów się już zaszczepiło?*, <https://stronazdrowia.pl/szczepienia-dzieci-w-wieku-1218-lat-ilu-uczniow-juz-sie-zaszczepilo/ar/c1-15802250>.

Rynek zdrowia.pl, *Pracodawca sprawdzi szczepienie pracownika. Jest gotowy projekt przepisów. Znamy szczegóły*, PAP, <https://www.rynekzdrowia.pl/Prawo/Firma-sprawdzi-szczepienia-pracownikow-MZ-ma-gotowy-projekt-Znamy-szczegoly,224047,2.html>.

Stanowisko PTR w sprawie szczepień przeciwko Covid-19 – środki ostrożności dla chorych z ryzykiem zakrzepicy, <https://www.termedia.pl/reumatologia/Stanowisko-PTR-w-sprawie-szczepien-przeciw-COVID-19-srodki-ostroznosci-dla-chorych-z-ryzykiem-zakrzepicy,42023.html>.

Stefanooff P., *Jakie są rodzaje szczepionek?*, <http://szczepienia.pzh.gov.pl/wszystko-o-szczepieniach/jakie-sa-rodzaje-szczepionek/>.

Stefanooff P., *Na czym polega odporność zbiorowiskowa?*, <http://szczepienia.pzh.gov.pl/wszystko-o-szczepieniach/co-to-jest-odpornosc-zbiorowiskowa/>.

Strona Zdrowia, *Ile osób zaszczepiło się przeciwko koronawirusowi? Najnowsze statystyki na 18 września 2021. Jak Polska wypada na tle świata?*, <https://stronazdrowia.pl/szczepionka-przeciwko-koronawirusowi-w-polsce-ile-osob-jest-juz-zaszczepionych-najnowsze-dane-na-6102021/ar/c14p1-21175039>.

Szczepienia Info, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego, *Co to jest odporność zbiorowiskowa?*, <https://szczepienia.pzh.gov.pl/wszystko-o-szczepieniach/co-to-jest-odpornosc-zbiorowiskowa/>.

Szczepianiak W., Wojteczek J., *Technologia m-RNA – dlaczego jest bezpieczna?*, PAP, <https://zdrowie.pap.pl/szczepienia/technologia-mrna-w-szczepionkach-dlaczego-jest-bezpieczna>.

Szczepienia przeciwko Covid-19. Od kiedy mogą się zaszczepić? Wszystkie osoby, które skończyły 12 lat, mogą zapisywać się na szczepienia przeciwko Covid-19, <https://www.gov.pl/web/szczepimysie/od-kiedy-moge-sie-zaszczepic>.

- Torchała K., *Szczepionka m-RNA dostarcza informację, jak produkować białko koronawirusa, PAP*, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C782937%2CSzczepionka-mrna-dostarcza-informacje-jak-produkowac-bialko-wirusa.html>.
- Trojanowska M., Wincewicz-Price A., Zyzik R., raport: *Od szczepionek do szczepień. Jak skutecznie włączyć społeczeństwo w walkę z pandemią?*, PIE, „Policy Paper” 2021, nr 2, Warszawa, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/04/PIE-Raport-Szczepienia.pdf>.
- Tvn24.pl, raport: *Koronawirus w Polsce. Mapa zakażeń. Ile szczepień wykonano?*, <https://tvn24.pl/polska/koronawirus-w-polsce-mapa-zakazen-ile-szczepien-ile-nowych-przypadkow-wykryto-6-pazdziernika-2021-4344739>.
- Tvn24.pl, raport: *Niespełna jedna czwarta młodzieży w wieku 12–17 lat przyszła na szczepienie*, <https://konkret24.tvn24.pl/polska,108/czarnek-od-30-do-40-procent-nastolatkow-juz-zaszczepionych-publicujemy-dane,1075178.html>.
- Tvn24, *Szczepienie w szkołach: jak duże jest zainteresowanie?*, <https://www.medexpress.pl/jak-duze-jest-zainteresowanie/82795>.
- Ważna M., *Rodzaje szczepionek przeciw Covid-19. Czy się różni szczepionka wektorowa od szczepionki m-RNA, konsultacja merytoryczna lek. A. Witkowska, 30 czerwca 2021, Medonet*, https://www.medonet.pl/porozmawiajmyoszczepionce/szczepionka-na-covid-19,rodzaje-szczepionek-przeciw-covid-19--czy-sie-roznia---wyjasniamy-,artykul,29622013.html?utm_source=pl.
- Wojciechowska E., *Szczepionki mRNA nieprzebadane, nowe, niebezpieczne? – wyjaśnia immunolożka*, <https://www.hellozdrowie.pl/szczepionki-mrna-nieprzebadane-nowe-niebezpieczne-pisze-i-wyjasnia-immunolozka/>
- Wojtaś K., *Szczepienia Covid-19 – dzieci. Czy to jest bezpieczne?*, <https://wylecz.to/koronawirus/szczepienia-na-covid-19-dzieci-czy-to-jest-bezpieczne/>.
- WP. abcZdrowie, T. Kolesnychenko, *Koronawirus. Jesteśmy blisko odporności stadnej. Naukowcy nie są zgodni. Fragment wywiadu dla WP. abcZdrowie przeprowadzonego z Jacekiem Witkowskim, prezesem Polskiego Towarzystwa Immunologii Doświadczalnej i Klinicznej*, <https://portal.abczdrowie.pl/koronawirus-jestesmy-blisko-odpornosci-stadnej-naukowcy-wystarczy-ze-zakazi-sie-10-20-proc-populacji>.
- Wysocka M., *Eksperci: szczepionki przeciw Covid-19 ratują życie, nie deprecjonujemy żadnej z nich (raport dziennikarki PAP prezentujący stanowisko polskich ekspertów – członków Rady Programowej Nauka Przeciw Pandemii)*, <https://zdrowie.pap.pl/szczepienia/eksperci-szczepionki-przeciw-covid-19-ratuja-zycie-nie-deprecjonujemy-zadnej-z-nich>.
- Zespół 300Gospodarka, raport z 3 września 2021 r.: *Polska na 21 miejscu pod względem zaszczepionych osób*, <https://300gospodarka.pl/wykres-dnia/polska-miejsce-w-europie-szczepienia-covid-19>.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (t.j. Dz.U. nr 78, poz. 483, z 2001 r. nr 28, poz. 319, z 2006 r. nr 200, poz. 1471 oraz z 2009 r. nr 114, poz. 946), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=548>.
- Ustawa Kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r. (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1359), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1064>.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1740), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640160093/U/D19640093Lj.pdf>.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentystry (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 790, 1559), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/U/D19970152Lj.pdf>.

Dr hab. prof. UR Piotr T. Nowakowski

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-1578-6707

Problem nadopiekuńczości wobec dzieci z niepełnosprawnościami

The problem of overprotective attitudes towards children with disabilities

Streszczenie

W artykule omówiono problem nadopiekuńczości wobec dzieci z niepełnosprawnościami. Postawa nadopiekuńcza jest przejawem nadmiernej opieki rodzicielskiej w stosunku do poziomu rozwoju i możliwości dziecka. Autor omówił wybrane wyniki badań na ten temat. Następnie zasygnalizował konsekwencje, jakie niesie nadopiekuńczość dla rozwoju dziecka niepełnosprawnego. W nawiązaniu do literackiej postaci Klary Sesemann zilustrował możliwości tkwiące w dziecku niepełnosprawnym, które bywają ograniczane rodzicielską nadopiekuńczością. Na koniec zaś odniósł się do konieczności budowy kompetencji rodziców, które pomogłyby ich dziecku poszerzać granice własnej samodzielności.

Słowa kluczowe: dziecko z niepełnosprawnością, nadopiekuńczość, kompetencje rodzicielskie, samodzielność dziecka.

Abstract

The paper deals with the problem of overprotective attitudes towards children with disabilities. Such attitudes of parents can be defined as a degree of parental care which is excessive in relation to the level of the child's development and capabilities. The author discusses selected results of studies on the subject. He also points out the consequences of overprotection on the development of a child with disabilities. Referring to the literary figure of Klara Sesemann, the author illustrates the potential already existing in a child with disabilities which is sometimes constrained by overprotective parents. Finally, the paper refers to the need to build parents' competences that will help their child expand the limits of their own independence.

Key words: child with disabilities, overprotectiveness, parental competencies, child's independence.

Wprowadzenie

Rodzice dzieci niepełnosprawnych przejawiają niekiedy postawę nadopiekuńczą, która jest nadmierną opieką w stosunku do poziomu rozwoju i możliwości dziecka¹. Część rodziców chroni swe potomstwo przed działaniami, których

¹ G.N. Holmbeck, S.Z. Johnson, K.E. Wills, W. McKernon, B. Rose, S. Erklin, T. Kemper, *Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents*

– jak uważają – nie jest ono w stanie efektywnie wykonać, albo przed relacjami społecznymi, które oceniają jako szkodliwe. Gdzie leży źródło takiej postawy? Milton Seligman, odwołując się do pojęcia egzystencjalizmu, wskazuje na pierwotną przyczynę ludzkich lęków, jaką stanowi cienka linia oddzielająca życie od śmierci, skutkiem czego za naturalne uznaje on doświadczanie przez większość z nas niewielkiej chociaż przenikliwej obawy w tym względzie. Nadopiekuńczych rodziców cechuje jednak podwyższone poczucie kruchości egzystencji, wskutek czego poprzez nadmierną opiekę pragną oni chronić dziecko przed potencjalnym zagrożeniem². Nadopiekuńczość bywa też interpretowana jako zachowanie kompensacyjne, które zaradza społecznie niepożądanym postawom, takim jak np. odrzucenie. Innymi słowy, stanowi ona przesadną reakcję rodzica na nieakceptowalne uczucia negatywne wobec własnego dziecka³. Przyczyna nadopiekuńczości może również leżeć w przeświadczeniu, że niepełnosprawnej osobie należy oszczędzić dodatkowych niedogodności. Ona i tak już znacząco cierpi. Z tej racji rodzic podejmuje wysiłki ograniczające możliwość wystąpienia dodatkowych problemów⁴. Kolejnego wyjaśnienia upatruje się w naturalnych więziach łączących matkę z niepełnosprawnym dzieckiem, które mogą skłaniać kobietę do przekonania, że tylko ona jest w stanie się nim zająć albo że jako jedyna ma taki obowiązek⁵. Jak pisze M. Seligman, główne troski nadopiekuńczych rodziców dotyczą ochrony potomstwa przed szkodą fizyczną i psychiczną, a motywów takiego zachowania można doszukiwać się we wczesnym dzieciństwie, gdy przestrzegano ich przed wypadkami, chorobami lub niektórymi znajomościami, co zaszczepiło w nich lękliwą postawę wobec życia. Tacy rodzice bywają raczej zachowawczy w działaniu, niepokoją się i zamartwiają, a jeśli wydarzy się coś dla nich istotnego (może to być praktycznie cokolwiek), owo poczucie lęku wzrasta⁶.

Przegląd badań

W zasadzie nie jest trudno dojść do powyższych wniosków, opierając się na rozumowaniu zdroworozsądkowym, wszak samo życie przynosi odpowiednie przykłady w tym względzie. Dla porządku jednak prześledźmy, na ile przytoczone uwagi

with a physical disability: the mediational role of behavioral autonomy, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2002, t. 70, nr 1, s. 96.

² M. Seligman, *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities: a guide for teachers*, New York – London 2000, s. 238.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ A.C.R. Amaya, G. Aclé-Tomasini, *Fostering awareness and acceptance of disability in Mexican mothers of autistic children*, „Psychology” 2014, t. 5, nr 11, s. 1361.

⁶ M. Seligman, *Conducting...*, s. 238.

znajdują odzwierciedlenie w pozostałych źródłach. Mianowicie w ogólnokrajowych badaniach prowadzonych w Finlandii nad pacjentami z zespołem Alporta⁷ stwierdzono kilka przypadków, kiedy wspomniane schorzenie prowadziło do przewlekłych cierpień psychicznych, a jednym z odnotowanych schematów reagowania była mieszanka matczynej depresji i nadopiekuńczej postawy wobec chorego syna⁸. Aydan Aydin i Ali Yamaç, na podstawie badań zrealizowanych w tureckich placówkach edukacji specjalnej, stwierdzili, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością umysłową mogą wykazywać nadopiekuńczą postawę wskutek psychologicznych i społecznych trudności, z którymi się one zmagają⁹. Ana Madrigal Munoz w wyniku badań przeprowadzonych wśród hiszpańskich rodziców dzieci z porażeniem mózgowym dowiodła, że matki przejawiały emocjonalną współzależność z dzieckiem i żyły w przekonaniu, że winny mu cały czas towarzyszyć, co miałyby zapobiegać sytuacjom narażającym je na niebezpieczeństwo¹⁰. David DeLambo, Walter Chung i Weihe Huang, na podstawie badań zrealizowanych w Stanach Zjednoczonych, odnotowali przypadki, kiedy to matki czuły się obciążone faktem, iż ich dziecko, odznaczające się zaburzeniami rozwoju, nie było w stanie przystosowywać się do zmian w otoczeniu. Miewały one trudności z wypracowaniem określonego stylu wychowania i były bardziej skłonne do nadopiekuńczości¹¹. Zespół amerykańskich naukowców pod kierunkiem Graysona N. Holmbecka stwierdził, że rodzice dzieci cierpiących na rozszczep kręgosłupa tylny byli znacznie bardziej nadopiekuńczy niż rodzice dzieci pełnosprawnych; w tej pierwszej grupie większą skłonność do nadmiernej opieki przejawiały matki aniżeli ojcowie¹². Wyniki innych badań wskazują, że również matki dzieci niewidomych mają tendencję do postawy wysoce dyrektywnej i nadopiekuńczej¹³.

Dodajmy, że wpływ niepełnosprawności na postawę nadopiekuńczą nie musi być regułą. Przykładowo włoski zespół naukowców w składzie Mauro Adenzato, Rita

⁷ Zespół Alporta (ang. *Alport syndrome*) to uwarunkowana genetycznie choroba cechująca się postępującym schorzeniem nerek, często towarzyszą jej neurogenna głuchota i zmiany w obrębie narządu wzroku.

⁸ H. Pajari, J. Sinkkonen, *Psychosocial impact of an X-linked hereditary disease: a study of Alport syndrome patients and family members*, „Child: Care, Health and Development” 2000, t. 26, nr 3, s. 239–250.

⁹ A. Aydin, A. Yamaç, *The relations between the acceptance and child. Rearing attitudes of parents of children with mental disabilities*, „Eurasian Journal of Educational Research” 2014, nr 54, s. 90.

¹⁰ A. Madrigal Munoz, *Familias ante la parálisis cerebral*, „Intervención Psicosocial” 2007, t. 16, nr 1, s. 63.

¹¹ D. DeLambo, W. Chung, W. Huang, *Stress and age: a comparison of Asian American and non-Asian American parents of children with developmental disabilities*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities” 2011, t. 23, nr 2, s. 129–141.

¹² G.N. Holmbeck, S.Z. Johnson, K.E. Wills, W. McKernon, B. Rose, S. Erklin, T. Kemper, *Observed and perceived parental...*, s. 105.

¹³ M. Adenzato, R. Ardito, E. Izard, *Impact of maternal directiveness and overprotectiveness on the personality development of a sample of individuals with acquired blindness*, „Social Behavior and Personality” 2006, t. 34, nr 1, s. 18.

B. Ardito i Elena Izard zbadali, czy dyrektywny i nadopiekuńczy styl matek niesie ze sobą negatywne konsekwencje dla psychicznego rozwoju jednostki z nabytą ślepotą, czy też można ów styl uznać za funkcjonalny i właściwy dla jej potrzeb na etapie dzieciństwa. Z badań wynika, że tak długo, jak matki są kochające i wrażliwe na wspomniane potrzeby, ich zwiększone zaangażowanie fizyczne i kontrolowanie eksploracji dziecka może odgrywać istotną rolę w kształtowaniu jego osobowości¹⁴.

Nadopiekuńczość a rozwój dziecka

W opinii Milтона Seligmana nadopiekuńczość może hamować rozwój dziecka poprzez uniemożliwianie mu angażowania się w sytuacje poszerzające jego horyzonty i zwiększające pewność siebie. Dodatkowo w przypadku jednostek poddanych wpływom nadopiekuńczym występują nierzadko lęki niespotykane u rówieśników otrzymujących właściwy zakres swobody, co u tych pierwszych jedynie pogłębia problemy wywołane niepełnosprawnością¹⁵. Nadopiekuńcza postawa może powodować u dziecka trudności w osiąganiu wyższych poziomów samodzielności. Przykładowo część rodziców – z obawy o bezpieczeństwo podopiecznego – trzyma pewne przedmioty na wysokich półkach, aby nie mógł ich on osiągnąć¹⁶. Podobnie Kelsey I. Shinnick stwierdza, że w im większym stopniu cechuje rodziców nadopiekuńczość, tym mniej u niepełnosprawnego dziecka samodzielności w wykonywaniu codziennych czynności, z drugiej zaś strony – im mniej nadopiekuńczości ze strony rodziców, tym więcej samodzielności u dziecka¹⁷. Karen Y. Sanders zestawia nadopiekuńczość z obniżonymi oczekiwaniami wobec niepełnosprawnej jednostki: obie postawy przyczynić się mogą do ukształtowania jej niskiej samooceny, co z kolei mogłoby do końca życia skutkować słabszymi osiągnięciami i niepełnym spożytkowaniem tkwiącego w niej potencjału. Autorka uznaje zaniżone oczekiwania i nadopiekuńczość za formy dyskryminacji, bo wskutek ich internalizacji dziecko ulega przekonaniu, iż jest mniej kompetentne od swych sprawnych rówieśników¹⁸.

W tym miejscu nie sposób nie wspomnieć o schorzeniu zwanym zastępczym (inaczej przeniesionym) zespołem Münchausena, które przejawia się patologiczną relacją emocjonalną wiążącą rodzica (przeważnie matkę) z dzieckiem. Polega ono

¹⁴ Tamże, s. 24.

¹⁵ M. Seligman, *Conducting...*, s. 238.

¹⁶ R. Vaičekauskaitė, *Parents' perspectives on social exclusion and the development of psychological autonomy in children with disabilities*, „Illinois Child Welfare” 2006/2007, t. 3, nr 1/2, s. 36, 37.

¹⁷ K.I. Shinnick, *Examining the relationship between parental overprotection, use of assistive technology, and independence with routines among children with physical disabilities*, BA thesis, Hattiesburg 2014, s. 20.

¹⁸ K.Y. Sanders, *Overprotection and lowered expectations of persons with disabilities: the unforeseen consequences*, „Work” 2006, t. 27, nr 2, s. 181–188.

na wywoływaniu u podopiecznego objawów zaburzeń somatycznych, co skutkuje koniecznością poddania go zabiegom diagnostycznym lub leczniczym¹⁹. W roku 1977 nazwę tegoż schorzenia wprowadził do literatury medycznej Roy Meadow²⁰, pięć lat później zaś podzielił się on interesującymi opisami 19 przypadków dzieci w wieku poniżej 7 roku życia będących ofiarami 17 matek obarczonych wspomnianym zespołem²¹. W roku 2015 nagłośniono w Stanach Zjednoczonych *casus* Gypsy Rose, którą wychowywała Dee Dee Blanchard, cierpiąca, jak się przyjmuje, na zastępczy zespół Münchhausena. Kobieta przekonywała córkę, iż ta jest młodszą niż w rzeczywistości, wmawiała jej niepełnosprawność i przewlekłe choroby, w tym białaczkę, astmę i dystrofię mięśniową. Stanowiło to pretekst do aplikowania jej niepotrzebnych leków i poddawania niepożądanym zabiegom chirurgicznym. Blanchard stosowała też przemoc w celu utrzymywania kontroli nad córką, która w końcu miała już dość udawania i przekonała swego chłopaka, aby zabił jej matkę. Wydarzenia te zostały zobrazowane w nakręconym w 2017 r. filmie dokumentalnym *Mommy dead and dearest*²², a w 2019 r. stały się kanwą ośmiuodcinkowego dramatu kryminalnego zatytułowanego *The act*²³.

Ku pełni możliwości

Życie jednak nie musi kreślić tak czarnych scenariuszy, a ich przebieg może przybierać nieoczekiwany kierunek. By to zilustrować, odwołajmy się do powieści pt. *Heidi* autorstwa szwajcarskiej pisarki Johanny Spyri, na której kartach pojawia się postać niepełnosprawnej Klary Sesemann. Dwunastolatka z Frankfurtu nad Menem przykuta do wózka inwalidzkiego i wychowywana przez nadopiekuńczego ojca pewnego lata odwiedziła w Alpach swą przyjaciółkę – tytułową Heidi. Wówczas to w większym zakresie musiała zadbać o siebie, a dzięki wsparciu Halnego Dziadka, energii Heidi oraz – co zabrzmi nieco paradoksalnie – wskutek karygodnego wybryku Pietrka-koźlarza w ciągu zaledwie dwóch tygodni nauczyła się chodzić. Otóż każdego ranka, przed posadzeniem niepełnosprawnej w wózek, dziadek motywował ją, aby próbowała choć przez chwilę stać na ziemi, co przychodziło jej z wyraźnym

¹⁹ Zob. więcej: R.J. Shaw, S. Dayal, J.K. Hartman, D.R. DeMaso, *Factitious disorder by proxy: pediatric condition falsification*, „Harvard Review of Psychiatry” 2008, t. 16, nr 4, s. 215–224; D. Berent, A. Florkowski, P. Galecki, *Przeniesiony zespół Münchhausena*, „Psychiatria Polska” 2010, t. 44, nr 2, s. 245–254.

²⁰ R. Meadow, *Munchausen syndrome by proxy: the hinterland of child abuse*, „Lancet” 1977, t. 2, nr 8033, s. 343–345.

²¹ R. Meadow, *Munchausen syndrome by proxy*, „Archives of Disease in Childhood” 1982, t. 57, nr 2, s. 92–98.

²² E.L. Carr (reż.), *Mommy dead and dearest*, film dokumentalny, USA 2017.

²³ L. de Clermont-Tonnerre i in. (reż.), *The act*, dramat kryminalny, USA 2019.

trudem. Chwytała się opiekuna oburącz, a ten stale wydłużał próby²⁴. Pewnego dnia, gdy młode towarzystwo miało się udać z kozami na pastwisko, jedenastoletni Pietrek, rozgoryczony utratą towarzystwa Heidi na rzecz Klary, skorzystał z okazji i pchnął pusty wózek ze zbroczą, niszcząc go doszczętnie. Tak więc by dwunastolatka dotarła do celu, dziadek musiał ją tam zanieść na własnych ramionach, po czym oddalił się do innych obowiązków²⁵. Przełom nastąpił, gdy Heidi zapragnęła pokazać Klarze ukwieconą łąkę, dokąd wraz z Pietrikiem poprowadziła przyjaciółkę pod rękę. Tamta stąpała krok po kroku, wydając z początku okrzyk bólu, aż w końcu zaczęła przemieszczać się samodzielnie²⁶. Odtąd panna Sesemann każdego ranka budziła się z okrzykiem: „Jestem zdrowa! Nie potrzebuję wózka, ale mogę chodzić jak inni”, by następnie ponawiać ćwiczenia przynoszące jej coraz lepsze wyniki²⁷.

James Wenzl tłumaczy, że choć jest to sytuacja fikcyjna, to jednak uzmysławia nam, co może się stać, gdy rodzice wyzbędą się nadopiekuńczej postawy wobec młodego człowieka. Nadmiar opieki jest nierzadkim zjawiskiem i – jak twierdzi Wenzl – „stanowi wielką szkodę dla dziecka, bo odwołuje je od próby pełnego wykorzystywania posiadanych możliwości. Należy więc zachęcać chronicznie chore dziecko do tego, aby było tak aktywne, jak to tylko osiągalne w ramach jego ograniczeń zdrowotnych. Dotyczy to szkoły, aktywności społecznej i sportowej”²⁸. Ta ostatnia odgrywa ogromną, acz – jak się wydaje – wciąż niedocenioną rolę w aktywizacji i integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami²⁹. Howard i Sylvia Lenhoffowie, których córka cierpi na zespół Williamsa³⁰, oceniają na podstawie swych doświadczeń, że nadopiekuńczy rodzice zamykają niekiedy przed dzieckiem możliwości, o których nigdy by nawet nie śnili, iż są osiągalne³¹.

Budowanie rodzicielskich kompetencji

W tym kontekście za całkowicie uzasadniony należy uznać postulat Karen Y. Anders, która wskazuje na konieczność kształtowania u rodziców umiejętności

²⁴ J. Spyri, *Heidi*, przekł. F. Mirandola, Warszawa 2015, s. 85.

²⁵ Tamże, s. 86, 87.

²⁶ Tamże, s. 88.

²⁷ Tamże, s. 90.

²⁸ *Overprotectiveness should be avoided*, „USA Today (Magazine)”, 1 października 1993, nr 122(2581), s. 8.

²⁹ J. Niedbalski, *Sport jako narzędzie aktywizacji i społecznej integracji osób z niepełnosprawnością fizyczną*, „Problemy Polityki Społecznej” 2015, t. 28, s. 101–118.

³⁰ Zespół Williamsa (ang. *Williams syndrome*, *Williams-Beuren syndrome*) to rzadka choroba genetyczna. Osoby cierpiące na to schodzenie mają charakterystyczną dysmorfie twarzy określaną jako twarz „elfa”.

³¹ H. Lenhoff, S. Lenhoff, *Overprotectiveness of parents may limit opportunities for their handicapped children*, <http://www.wsf.org/behavior/guidelines/overprot.htm/> (dostęp: 20.01.2009).

służących wspomaganie niepełnosprawnych dzieci w budowaniu ich pozytywnej samoświadomości i wysokiej samooceny³². Michael P. Munro i współpracownicy stoją na stanowisku, że profesjonalne wsparcie uzmysłowiłoby rodzicom świadomy i podświadomy wpływ ich oczekiwań oraz stanowiłoby pomoc w procesie uzyskiwania samodzielności przez młodego człowieka³³. M. Seligman, kierując swe uwagi do pracowników oświaty, pisze, że choć nadopiekuńczym rodzicom nie przychodzi łatwo zmiana własnego zachowania, o ile w ogóle jest to możliwe, to jednak nauczyciel jest zobowiązany wskazywać im sposoby postępowania bardziej realistyczne i sprzyjające rozwojowi podopiecznego. Należy podtrzymywać samodzielne czynności dziecka, ale również informować rodziców o jego osiągnięciach, zwłaszcza nabytych umiejętnościach czy zachowaniach umożliwiających niezależne funkcjonowanie. „Nauczycielka może okazać zachwyt wobec tych osiągnięć oraz zasugerować działania pomagające dziecku rozwijać poczucie własnej wartości i umiejętności życiowe. Niektórzy rodzice są tak przekonani o niedorozwoju ich dziecka, że stanowi to dla nich miłe zaskoczenie, gdy dowiadują się o jego szkolnych dokonaniach, które uważali za niemożliwe do spełnienia” – pisze M. Seligman³⁴.

Kiedy rodzic ob staje przy nadopiekuńczej postawie, z wyraźną szkodą dla dziecka, nauczyciel może – jak podpowiada M. Seligman – wypowiedzieć się jednoznacznie i stanowczo. Oto przykład: „Myślę, że rozumiem twoje pragnienie pomagania Lois i ochraniania jej, jednak zastanawiam się, czy to nie pozbawia jej doświadczeń służących rozwojowi. Rodzice ujawniają naturalną potrzebę chronienia swych dzieci przed krzywdą. Dowodzi to ich miłości i troski. Jest to dobre, lecz niekiedy przerost opieki może utrudniać młodemu człowiekowi rozwijanie zdolności, których będzie później w życiu potrzebował i które pomogą mu cieszyć się samym sobą”³⁵. Szczególnie niechętni do zmiany są rodzice, którzy poprzez nadmierną opiekę zaspokajają własne potrzeby. Mogą oni czuć podświadome pragnienie utrzymywania dziecka na niższym poziomie samodzielności, co dawałoby im możliwość przekazywania i otrzymywania miłości oraz budowałoby poczucie bycia potrzebnym. Samowystarczalne dziecko nie zadowoli opiekunów oczekujących od niego zależności³⁶.

Istotną pomoc dla rodziców dzieci niepełnosprawnych mogą stanowić adresowane do nich programy wsparcia. Pewne wyobrażenie o ich przebiegu dają nam Alfa C.R. Amaya i Guadalupe Acle-Tomasini, które postawiły sobie za cel określenie efektywności specjalnego programu prowadzonego dla pięciu matek dzieci

³² K.Y. Sanders, *Overprotection...*, s. 181–188.

³³ M.P. Munro, M.M. Garza, J.R. Hayes, E.A. Watt, *Parental perceptions of independence and efficacy of their children with visual impairments*, „Journal of Human Services: Training, Research, and Practice” 2016, t. 1, nr 1, s. 24.

³⁴ M. Seligman, *Conducting...*, s. 238, 239.

³⁵ Tamże, s. 239.

³⁶ Tamże.

autystycznych. Kobiety były w wieku 28–43 lat. Z badań wynika, że program miał na nie pozytywny wpływ. W efekcie uznały, że należy nieco powściągnąć nadmiar opiekuńczości, co ilustrują następujące wypowiedzi: „Podczas sesji odkryłam, że powinnyśmy rozpoznawać własne emocje wywoływane przez nasze dzieci, uczyć się odkrywać, czego naprawdę one potrzebują, aby pomagać im walczyć o swoje oraz nie okazywać im nadopiekuńczości”; „Musimy zaniechać nadopiekuńczości dla dobra naszych dzieci. Musimy odkryć i wzmocnić to, kim nasze dzieci są”³⁷. Przedyskutowano z matkami rodzaje wsparcia, jakiego ich pociechy naprawdę potrzebują, przez co nie tylko uświadomiły one sobie mankamenty własnego postępowania, ale i nauczyły się rozpoznawać drogę wiodącą dzieci ku samodzielności³⁸. Ilustruje to następujące stwierdzenie: „Mój syn ma niewiele rzeczywistych potrzeb. Wysłałam zdenerwowana, bo on chce jeść sam, i odczuwam przygnębienie w sytuacji, gdy już mi nie pozwala, abym go karmiła. Równocześnie jednak jestem szczęśliwa, bo zaczął uzyskiwać samodzielność lub o nią prosić”³⁹. Co więcej, program skłonił matki do refleksji nad własną zależnością od niepełnosprawnego dziecka. Obu stronom przyniosło to określoną korzyść: dziecko zyskało na samodzielności, a matka pozbyła się dyskomfortu wywołanego delegowaniem odpowiedzialności na pozostałych członków rodziny⁴⁰.

Zakończenie

Powyższe uwagi mogłyby właściwie posłużyć za rzeczową konkluzję artykułu, i to również w stosunku do rodziców wychowujących dziecko pełnosprawne. W ich przypadku skłonność do nadopiekuńczości może wynikać choćby z neurotyzmu odznaczającego się wysokim poziomem lęku i niepewnością dotyczącą własnych kompetencji⁴¹. Aby jednak nie pominąć żadnego kontekstu, zakończmy niniejsze rozważania świadectwem urodzonej w 1986 r. Brytyjki Nancy Maguire cierpiącej na dolegliwość zwaną z łacińska *osteogenesis imperfecta*, czyli wrodzoną łamliwość kości: „Moi rodzice pragnęli, abym była bezpieczna, ale również chcieli, abym mogła bawić się, nawiązywać przyjaźnie i mieć tak normalne dzieciństwo, jak to tylko możliwe. W latach 80. edukacja włączająca była wciąż nowym pojęciem. Tak jak większości rodziców dzieci niepełnosprawnych, moim doradzono, by posłali mnie do szkoły specjalnej. Mama jest nauczycielką i po odwiedzeniu rekomendowanej placówki stwierdziła, że otrzymałabym tam wykształcenie gorszej jakości. Rodzice

³⁷ A.C.R. Amaya, G. Aclé-Tomasini, *Fostering...*, s. 1360.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 1361.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ I. Kornatowska, *Matki nadopiekuńcze*, „Niebieska Linia” 2004, nr 2(31), s. 6, 7; P.T. Nowakowski, *The problem of overprotectiveness*, „Journal of Educational Review” 2013, t. 6, nr 4, s. 559.

zawsze korzystali z doświadczenia mojej starszej siostry Katy, która jest osobą pełnosprawną, aby określić, co jest dla mnie możliwe do przyjęcia. Jeśli stwierdzali, że coś nie jest dostatecznie dobre dla Katy, wtedy nie było to wystarczająco dobre dla mnie”⁴². W wypowiedzi tej wybrzmiewa samoświadomość rodziców, ale i niebagatelna rola starszej siostry jako punktu odniesienia dla Brytyjki, co świadczy o kluczowym znaczeniu osób bliskich w przewyżnianiu własnych ograniczeń przez dzieci obciążone niepełnosprawnością.

Bibliografia

- Adenzato M., Ardito R., Izard E., *Impact of maternal directiveness and overprotectiveness on the personality development of a sample of individuals with acquired blindness*, „Social Behavior and Personality” 2006, t. 34, nr 1, s. 17–26.
- Amaya A.C.R., Acle-Tomasini G., *Fostering awareness and acceptance of disability in Mexican mothers of autistic children*, „Psychology” 2014, t. 5, nr 11, s. 1355–1365.
- Aydin A., Yamaç A., *The relations between the acceptance and child. Rearing attitudes of parents of children with mental disabilities*, „Eurasian Journal of Educational Research” 2014, nr 54, s. 79–98.
- Berent D., Florkowski A., Gałęcki P., *Przeniesiony zespół Münchhausena*, „Psychiatria Polska” 2010, t. 44, nr 2, s. 245–254.
- Carr E.L. (reż.), *Mommy dead and dearest*, film dokumentalny, USA 2017.
- Clermont-Tonnerre L. de i in. (reż.), *The act*, dramat kryminalny, USA 2019.
- DeLambo D., Chung W., Huang W., *Stress and age: a comparison of Asian American and non-Asian American parents of children with developmental disabilities*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities” 2011, t. 23, nr 2, s. 129–141.
- Holmbeck G.N., Johnson S.Z., Wills K.E., McKernon W., Rose B., Erklin S., Kemper T., *Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: the mediational role of behavioral autonomy*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2002, t. 70, nr 1, s. 96–110.
- Kornatowska I., *Matki nadopiekuńcze*, „Niebieska Linia” 2004, nr 2(31), s. 6–8.
- Lenhoff H., Lenhoff S., *Overprotectiveness of parents may limit opportunities for their handicapped children*, <http://www.wsf.org/behavior/guidelines/overprot.htm/> [dostęp: 20.01.2009].
- Madrigal Munoz A., *Familias ante la parálisis cerebral*, „Intervención Psicosocial” 2007, t. 16, nr 1, s. 55–68.
- Maguire N., *From pioneer to advocate for inclusion [w:] The state of the world's children 2013: children with disabilities*, United Nations Children's Fund, New York 2013, s. 4, 5.
- Meadow R., *Munchausen syndrome by proxy*, „Archives of Disease in Childhood” 1982, t. 57, nr 2, s. 92–98.
- Meadow R., *Munchausen syndrome by proxy: the hinterland of child abuse*, „Lancet” 1977, t. 2, nr 8033, s. 343–345.
- Munro M.P., Garza M.M., Hayes J.R., Watt E.A., *Parental perceptions of independence and efficacy of their children with visual impairments*, „Journal of Human Services: Training, Research, and Practice” 2016, t. 1, nr 1, s. 1–29.

⁴² N. Maguire, *From pioneer to advocate for inclusion [w:] The state of the world's children 2013: children with disabilities*, New York 2013, s. 4.

- Niedbalski J., *Sport jako narzędzie aktywizacji i społecznej integracji osób z niepełnosprawnością fizyczną*, „Problemy Polityki Społecznej” 2015, t. 28, s. 101–118.
- Nowakowski P.T., *The problem of overprotectiveness*, „Journal of Educational Review” 2013, t. 6, nr 4, s. 559–563.
- Overprotectiveness should be avoided*, „USA Today (Magazine)”, 1 października 1993, nr 122(2581).
- Pajari H., Sinkkonen J., *Psychosocial impact of an X-linked hereditary disease: a study of Alport syndrome patients and family members*, „Child: Care, Health and Development” 2000, t. 26, nr 3, s. 239–250.
- Sanders K.Y., *Overprotection and lowered expectations of persons with disabilities: the unforeseen consequences*, „Work” 2006, t. 27, nr 2, s. 181–188.
- Seligman M., *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities: a guide for teachers*, Guilford Press, New York – London 2000.
- Shaw R.J., Dayal S., Hartman J.K., DeMaso D.R., *Factitious disorder by proxy: pediatric condition falsification*, „Harvard Review of Psychiatry” 2008, t. 16, nr 4, s. 215–224.
- Shinnick K.I., *Examining the relationship between parental overprotection, use of assistive technology, and independence with routines among children with physical disabilities*, BA thesis, The University of Southern Mississippi, Hattiesburg 2014.
- Spyri J., *Heidi*, przekł. F. Mirandola, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2015.
- Vaičekauskaitė R., *Parents’ perspectives on social exclusion and the development of psychological autonomy in children with disabilities*, „Illinois Child Welfare” 2006/2007, t. 3, nr 1/2, s. 30–40.

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

**PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN
EDUCATIONAL AND UPBRINGING
PROBLEMS**

Dr Renata Matusiak

Uniwersytet Opolski
ORCID: 0000-0001-7035-4443

Samorząd w kształtowaniu profilaktyki i wychowania do trzeźwości

Local government in shaping prevention and upbringing to sobriety

Streszczenie

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi nakłada na gminy obowiązek realizowania działań z zakresu profilaktyki problemów alkoholowych. Artykuł traktuje o zadaniach gminy w tym zakresie i podmiotach wspierających działalność samorządu w ramach przeciwdziałaniu alkoholizmowi i wychowaniu do trzeźwości. Na podstawie *Gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych miasta Lublin na rok 2021* dokonano analizy konstrukcji gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych, który corocznie musi zostać ustalony przez gminę i jest narzędziem pomagającym realizować zadania gminy zawarte w ustawie z 1982 r. z późniejszymi zmianami.

Słowa kluczowe: profilaktyka, samorząd, wychowanie do trzeźwości, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, gminny program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych.

Abstract

The Act of October 26, 1982 on Upbringing in Sobriety and Counteracting Alcoholism obliges communes to undertake activities related to the prevention of alcohol-related problems. The article deals with the tasks of the commune in this area and entities supporting the activities of the local government in the framework of counteracting alcoholism and upbringing to sobriety. On the basis of the Municipal Program for Prevention and Solving Alcohol-related Problems of the City of Lublin for 2021, an analysis was made of the structure of the municipal program for the prevention and resolution of alcohol-related problems, which must be established annually by the municipality and is a tool helping to carry out the tasks of the municipality contained in the Act of 1982.

Key words: prevention, self-government, upbringing to sobriety, State Agency for Solving Alcohol Problems, communal alcohol-related prevention and resolution program.

Wstęp

Skutki alkoholizmu nie dotyczą tylko osób uzależnionych, ich bliskich, ale całej społeczności lokalnej, dlatego istnieje konieczność podejmowania działań przez

gminy, aby te szkody minimalizować, eliminować, zapobiegać, zanim powstaną¹. Na skutki alkoholizmu narażony jest każdy z nas, choćby jako potencjalna ofiara wypadku z udziałem osoby, która prowadzi pojazd mechaniczny pod wpływem alkoholu. Profilaktyka alkoholizmu na każdym etapie daje możliwości ograniczenia sytuacji niepożądanych społecznie. Uzależnienie od alkoholu postrzegane jest jako problem społeczny, a w mniejszej części jako problem lokalny, ale to w społeczności lokalnej tkwi potencjał do podejmowania działań z zakresu profilaktyki i przeciwdziałania alkoholizmowi przez zadania dostosowane do potrzeb lokalnej społeczności². Takie działania funkcjonują od 1982 r. w formie ustaw, która była wielokrotnie nowelizowana. W niniejszym artykule zawarto kwestie dotyczące roli samorządu w wychowaniu do trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi oraz przykład gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych, który stanowi narzędzie w działalności samorządu terytorialnego, jakim jest gmina. Podjęto się analizy struktury gminnego programu profilaktyki i podania niezbędnych elementów, jakie taki program powinien zawierać.

Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi a zadania gminy

Podstawowym aktem prawnym regulującym obowiązki samorządów w zakresie profilaktyki i przeciwdziałania alkoholizmowi jest Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z późniejszymi zmianami. Liczne kwestie działań samorządów gminnych oparte są na wewnętrznych regulacjach z powodu przestarzałych zapisów wskazanej ustawy i nieokreślenia istotnych unormowań prawnych³. Ustawodawca określa życie obywateli w stanie trzeźwości za warunek niezbędny do osiągnięcia moralnego i materialnego dobrostanu narodu. Jako organ zobowiązany do podjęcia działań mających na celu ograniczenie spożywania alkoholu, a także korygowania sposobu spożywania napojów alkoholowych, podejmowania działalności kształtującej trzeźwość w środowisku pracy, minimalizowania i usuwania skutków nadużywania alkoholu wskazano jednostki samorządu terytorialnego i organy administracji rządowej. Do zadań wyznaczonych organów należy także współpraca i wspieranie

¹ Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów alkoholowych, *Profilaktyka i rozwiązywanie problemów alkoholowych jako zadanie własne gminy. Informacje dla radnych*, Wyd. PARPA, Warszawa 2018, s. 8.

² A. Durasiewicz, *Alkoholizm jako patologia społeczna – aspekt lokalny i krajowy* [w:] *Trzeźwość i uzależnienia jako wyzwanie duszpasterskie i pedagogiczne*, red. K. Linowski, M. Jędrzejko, Wyd. Drukarnia Wydawnictwa Diecezji Radomskiej AVE, Radom 2012, s. 165–168.

³ P. Świętaczak, *Rola samorządów gminnych w profilaktyce i rozwiązywaniu problemów alkoholowych*, „Civitas Hominibus: rocznik filozoficzno-społeczny” 2015, nr 10, s. 182.

działalności organizacji społecznych oraz miejsc pracy, ponieważ osoba nietrzeźwa w pracy stanowi nie tylko zagrożenie dla siebie, ale także dla innych pracowników, a jednocześnie łamie obowiązek zachowania trzeźwości w miejscu pracy⁴. Zadaniem przedstawicieli samorządu terytorialnego jest organizowanie pomocy na swoim terenie, a także wsparcie finansowe programów profilaktycznych⁵.

Działania gminy dotyczące profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych, a także integracji społecznej osób uzależnionych od alkoholu ustawodawca określił jako zadania własne gmin⁶. Gmina w tym zakresie ma za zadanie współpracować i tworzyć warunki do działania dla organizacji, które w swych działaniach realizują krzewienie abstynencji i trzeźwości, swoim działaniem obejmują osoby nadużywające alkoholu, a także ich rodziny. We współpracy dotyczącej propagowania trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi uwzględnione zostały Kościoł katolicki i inne związki wyznaniowe.

Do zadań własnych gminy należą:

- pomoc rodzinom z problemami alkoholowymi w zakresie psychologicznym, społecznym i prawnym, a także pomoc osobom doświadczającym przemocy w rodzinie i na taką przemoc narażonym w wyniku alkoholizmu w rodzinie;
- pomoc osobom uzależnionym od alkoholu w zakresie dostępu do rehabilitacji oraz terapii;
- przeciwdziałanie alkoholizmowi i narkomanii poprzez działania informacyjne i edukacyjne dedykowane zwłaszcza dzieciom i młodzieży. Do takich działań gmina zalicza organizację zajęć sportowych, dożywienie dzieci biorących udział w pozalekcyjnych programach opiekuńczo-wychowawczych i socjoterapeutycznych;
- współpraca i wspomaganie stowarzyszeń, osób fizycznych, instytucji, fundacji, które podejmują działania na rzecz walki z alkoholizmem i jego skutkami;
- interwencje w sytuacji naruszenia przepisów (dot. regulacji w zakresie reklamy i promocji napojów alkoholowych i warunków sprzedaży i podawania napojów alkoholowych) oraz występowanie przed sądem jako oskarżyciel publiczny;
- finansowanie, organizowanie centrów integracji społecznej, a tym samym wspieranie zatrudnienia socjalnego⁷.

Należy zauważyć, że zadania te skupiają się w dużej mierze na wychowaniu do trzeźwości, ochronie małoletnich przed uzależnieniem czy nadmiernym używaniem

⁴ J. Fudała, K. Dąbrowska, *Środowisko pracy a alkohol. Działania profilaktyczne a aspekty prawne*, Wyd. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2013, s. 27–29.

⁵ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 5.

⁶ E. Olejniczak-Szałowska, *Zadania własne i zlecone samorządu terytorialnego*, „Samorząd Terytorialny” 2000, nr 12, s. 4.

⁷ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230 z późn. zm.

poprzez propagowanie pozytywnych wzorców, jak aktywność sportowa, organizacja wolnego czasu, profilaktyka zdrowotna, a także ograniczaniu skutków uzależnień w rodzinie.

Powyższe zadania realizowane są w ramach gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych, którego realizatorem jest ośrodek pomocy społecznej albo centrum usług społecznych⁸.

Do działań gminy (wójtów, burmistrzów, prezydentów miast) należy także powołanie gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, której członkami są osoby posiadające stosowne przeszkolenie w tematyce profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych⁹. Do zadań takiej komisji należą działania mające na celu orzeczenie o zastosowaniu wobec osoby uzależnionej od alkoholu obowiązku poddania się leczeniu w zakładzie lecznictwa odwykowego, działalność profilaktyczna i edukacyjna (inicjowanie, kontrolowanie) rozwiązująca problemy alkoholowe, zmniejszenie dostępności do alkoholu, pomoc osobom uzależnionym i ich rodzinom w trudnych sytuacjach życiowych, podejmowanie działań w przypadku podejrzenia przemocy w rodzinie z problemem alkoholowym, zwiększenie dostępności do pomocy terapeutycznej, inicjowanie i propagowanie zdrowego stylu życia, współpraca z instytucjami, stowarzyszeniami i osobami fizycznymi służąca rozwiązywaniu problemów alkoholowych, wydawanie postanowień dotyczących zgodności lokalizacji punktu sprzedaży napojów alkoholowych z uchwałą rady gminy/miasta, prowadzenie kontroli przestrzegania warunków i zasad sprzedaży, podawania i spożywania napojów alkoholowych na podstawie stosownych upoważnień, np. od prezydenta miasta¹⁰.

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych jako wsparcie dla działań na terenie samorządu terytorialnego

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych ma na celu prowadzenie działań profilaktycznych i dotyczących rozwiązywania problemów alkoholowych. Agencja ma charakter państwowej jednostki budżetowej i podlega ministrowi do spraw zdrowia.

Do szczegółowych zadań realizowanych w ramach pracy Agencji należą:

- opracowanie projektu narodowego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych oraz podział środków finansowych na działania realizowane w projekcie;
- działania w zakresie polityki odnoszącej się do alkoholu, problemów alkoholowych, czyli wydawanie opinii i opracowanie projektów aktów prawnych;

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, *Komisja ds. problemów alkoholowych*, http://bip.um.szczecin.pl/chapter_50830.asp [dostęp: 11.12.2020].

- kreowanie i realizowanie działalności informacyjno-edukacyjnej, przygotowanie ekspertyz oraz planowanie i wdrażanie nowych metod profilaktycznych i rozwiązywania problemów alkoholowych;
- działanie w porozumieniu z instytucjami, organizacjami międzynarodowymi, które prowadzą prace w zakresie profilaktyki problemów alkoholowych¹¹.

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych realizuje także działania wspierające organy samorządu terytorialnego, do których należą:

- współpraca z organami samorządu na poziomie województwa, a także z pełnomocnikami samorządów terenowych, które zajmują się rozwiązywaniem problemów wynikających z picia alkoholu;
- wspieranie działalności instytucji, stowarzyszeń i osób fizycznych działających w obszarze rozwiązywania problemów alkoholowych realizujących działania profilaktyczne. Wsparcie takie ma charakter merytoryczny, ale dotyczy także pomocy w finansowaniu zadań podejmowanych przez wspierane podmioty;
- agencja pomaga zwiększać dostęp do leczenia odwykowego, także na terenie gminy;
- istotnym zadaniem jest wspieranie finansowe działań profilaktycznych związanych z wychowaniem do trzeźwości, rozwiązywaniem kwestii problemów alkoholowych poprzez wydawanie zleceń i decyzji¹².

Do głównych aktów prawnych, na których opiera się funkcjonowanie Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, należą: The Act on Upbringing in Sobriety and Counteracting Alcoholism¹³, Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 15 grudnia 2018 r. w sprawie funkcjonowania podmiotów leczniczych sprawujących opiekę nad uzależnionymi od alkoholu¹⁴, Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 28 grudnia 2018 r. w sprawie badań na zawartość alkoholu w organizmie¹⁵, Narodowy program zdrowia na lata 2016–2020¹⁶, Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu

¹¹ Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, *Cele i zadania*, <https://www.parpa.pl/index.php/parpa-kontakt-informacje/cele-i-zadania> [dostęp: 3.01.2021].

¹² Tamże.

¹³ The Act of 26 October 1982 on Upbringing in Sobriety and Counteracting Alcoholism, https://www.parpa.pl/images/file/the_act_on_upbringing_in_sobriety_and_counteracting_alcoholism.pdf [dostęp: 1.01.2021].

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 15 grudnia 2018 r. w sprawie funkcjonowania podmiotów leczniczych sprawujących opiekę nad uzależnionymi od alkoholu, Dz.U. 2018, poz. 2410.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 28 grudnia 2018 r. w sprawie badań na zawartość alkoholu w organizmie, Dz.U. 2018, poz. 2472.

¹⁶ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego programu zdrowia na lata 2016–2020, Dz.U. 2016, poz. 1492; 23 grudnia 2020 r. Rządowe Centrum Legislacji opublikowało projekt rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie Narodowego programu zdrowia na lata 2021–2025. Na dzień 6 stycznia 2021 r. obowiązujący jest Narodowy program zdrowia na lata 2016–2020.

alkoholizmowi¹⁷, Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 27 grudnia 2007 r. w sprawie biegłych w przedmiocie uzależnienia od alkoholu¹⁸, Rozporządzenie Ministra Zdrowia w sprawie organizacji, kwalifikacji personelu¹⁹, Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 8 grudnia 2014 r. w sprawie izb wytrzeźwień i placówek wskazanych lub utworzonych przez jednostkę samorządu terytorialnego²⁰.

Działalność Agencji polega na okazywaniu pomocy, przekazywaniu wiedzy i doświadczenia ludziom, samorządom terytorialnym, organizacjom pozarządowym, instytucjom zajmującym się zjawiskiem alkoholizmu.

Konstrukcja gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych na przykładzie analizy struktury *Gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych miasta Lublin na rok 2021*

Każda gmina jest zobowiązana posiadać program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych, który ustalany jest każdego roku przez radę gminy. Należy podkreślić, że taki program jest jedną z podstaw wychowania do trzeźwości w społeczności lokalnej, dlatego duże znaczenie ma jego budowa i zaplanowane w nim działania. Program taki posiada odpowiednią konstrukcję porządkującą działania podjęte w celu realizacji programu i te, które powinny być jego skutkiem. Jako przykład konstrukcji gminnego programu profilaktyki wybrano *Gminny program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych miasta Lublin na rok 2021*, który został przyjęty decyzją Uchwały nr 743/XXIII/2020 Rady Miasta Lublin z dnia 19 listopada 2020 r.²¹ Program ten został podzielony na IV rozdziały.

¹⁷ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230 z późn. zm.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 27 grudnia 2007 r. w sprawie biegłych w przedmiocie uzależnienia od alkoholu, Dz.U. 2007, nr 250, poz. 1883.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 25 czerwca 2012 r. w sprawie organizacji, kwalifikacji personelu, sposobu funkcjonowania i rodzajów podmiotów leczniczych wykonujących świadczenia stacjonarne i całonocne oraz ambulatoryjne w sprawowaniu opieki nad uzależnionymi od alkoholu oraz sposobu współdziałania w tym zakresie z instytucjami publicznymi i organizacjami społecznymi, Dz.U. 2012, poz. 734.

²⁰ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 8 grudnia 2014 r. w sprawie izb wytrzeźwień i placówek wskazanych lub utworzonych przez jednostkę samorządu terytorialnego, Dz.U. 2014, poz. 1850.

²¹ Uchwała nr 743/XXIII/2020 Rady Miasta Lublin z dnia 19 listopada 2020 r., *Gminny program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych miasta Lublin na rok 2021*, https://lublin.eu/gfx/lublin/userfiles/_public/mieszkanicy/zdrowie/uzaleznienia_i_przemoc_w_rodzynie/alkohol/gminny_program_profilaktyki_i_rozwiazywania_problemw_alkoholowych_dla_miasta_lublin_na_2021_r..pdf [dostęp: 11.12.2020].

Tabela 1. Konstrukcja programu profilaktyki na przykładzie miasta Lublin

Rozdział	Zawartość
Rozdział I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podstawy prawne. 2. Wstęp. 3. Problemy związane z alkoholem – wybrane zagadnienia. 4. Wybrane zagadnienia z lokalnej diagnozy problemów alkoholowych. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Rozmiary problemów alkoholowych, w tym wzory spożywania alkoholu przez mieszkańców miasta Lublin. <ol style="list-style-type: none"> 4.1.1. Rozpowszechnienie picia alkoholu przez młodzież. 4.1.2. Rozpowszechnienie i wzory konsumpcji alkoholu wśród dorosłych mieszkańców Lublina. 4.1.3. Spożywanie alkoholu a przemoc. 4.1.4. Konsekwencje zdrowotne i społeczne związane z alkoholem. 4.2. Dostępność napojów alkoholowych. <ol style="list-style-type: none"> 4.2.1. Liczby punktów sprzedaży napojów alkoholowych. 4.2.2. Liczba zezwoleń na sprzedaż poszczególnych rodzajów napojów alkoholowych osobno do spożycia w miejscu i poza miejscem sprzedaży. 5. Zasoby w zakresie rozwiązywania problemów alkoholowych na poziomie lokalnym. 6. Cel główny i cele szczegółowe programu.
Rozdział II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zadania programu oraz wskaźniki ich realizacji. <ol style="list-style-type: none"> Zadanie 1. Prowadzenie działalności edukacyjnej i promocyjnej. Zadanie 2. Prowadzenie działań zmierzających do podnoszenia jakości oddziaływań profilaktycznych adresowanych do różnych grup docelowych ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży. Zadanie 3. Prowadzenie działań podnoszących jakość życia osób oraz rodzin z problemem alkoholowym, w tym dotkniętych problemem przemocy w rodzinie. Zadanie 4. Wspomaganie działalności różnorodnych podmiotów prowadzących działalność w zakresie rozwiązywania problemów alkoholowych. Zadanie 5. Działalność Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Zadanie 6. Wspieranie zatrudnienia socjalnego poprzez organizowanie i finansowanie centrów integracji społecznej. 2. Podmioty realizujące zadania programu. 3. Finansowanie zadań ze środków programu.
Rozdział III	Zasady wynagradzania członków Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Lublinie.
Rozdział IV	1. Postanowienia końcowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie uchwały nr 743/XXIII/2020 Rady Miasta Lublin z dnia 19 listopada 2020 r., *Gminny program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych miasta Lublin na rok 2021*, https://lublin.eu/gfx/lublin/userfiles/_public/mieszkanicy/zdrowie/uzaleznienia_i_przemoc_w_rodzynie/alkohol/gminny_program_profilaktyki_i_rozwiazywania_problemu_alkoholowych_dla_miasta_lublin_na_2021_r.pdf [dostęp: 11.12.2020].

W tabeli 1 zamieszczono konstrukcję gminnego programu profilaktycznego, który został podzielony na cztery rozdziały. Nie jest to regułą, gdyż programy gminne mogą mieć kilka rozdziałów czy elementów składowych, a zależne to jest od indywidualnej decyzji i potrzeb autorów programu.

W rozdziale I przedstawiono podstawy prawne opracowania i realizacji programu profilaktycznego na terenie gminy oraz wstępne informacje dotyczące obowiązku gminy w kwestii przeciwdziałania alkoholizmowi i prowadzenia profilaktyki na terenach podległych gminie. Autorzy wskazują na źródła pozyskania informacji do opracowania gminnego programu profilaktyki (materiały będące w posiadaniu Wydziału Zdrowia i Profilaktyki Urzędu Miasta Lublin, dane ze sprawozdań z realizacji zadań składanych przez podmioty działające w obszarze profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych, a także badania dotyczące modelu spożywania napojów alkoholowych w Lublinie oraz zjawiska przemocy w rodzinie, dane przekazane przez Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie, Centrum Interwencji Kryzysowej, Zespół Interdyscyplinarny, Komendę Miejską Policji, Straż Miejską oraz placówki leczenia uzależnień, informacje o skierowaniu programu do konsultacji społecznych). W celu lepszego zrozumienia informacji zawartych w opracowanym programie wymieniono i omówiono definicje użytych pojęć (alkohole, profilaktyka uniwersalna, selektywna, wskazująca, ryzykowne spożywanie alkoholu, szkodliwe picie alkoholu, FASD, procedura „Niebieskiej karty”, leczenie uzależnień, system rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego, rehabilitacja – postępowanie po leczeniu, przemoc w rodzinie) w postaci słowniczka. Podobne rozwiązanie zastosowano w dokumencie Narodowego programu zdrowia na lata 2016–2020 w części VI: *Wykaz zadań służących realizacji celu operacyjnego 2: Profilaktyka i rozwiązywanie problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych, uzależnieniami behawioralnymi i innymi zachowaniami ryzykownymi*²².

W dalszej części rozdziału przywołano wybrane problemy dotyczące alkoholizmu oparte na statystykach Światowej Organizacji Zdrowia, badaniach epidemiologicznych w Polsce dotyczących skali uzależnienia, szacunkach Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych oraz wskazano negatywne skutki alkoholizmu. Jednym z ważniejszych elementów jest opracowanie lokalnej diagnozy problemów alkoholowych, w tym wzorów spożywania alkoholu przez mieszkańców miasta Lublin, które uzasadniają planowane zadania przez samorząd terytorialny. W diagnozie przedstawiono problem rozpowszechnienia picia alkoholu wśród młodzieży, rozpowszechnienie i wzory konsumpcji alkoholu wśród dorosłych mieszkańców Lublina, związek spożywania alkoholu z przemocą, konsekwencje zdrowotne i społeczne związane z alkoholem (na podstawie liczby rodzin korzystających z pomocy Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Lublinie, w tym liczby rodzin z problemem alkoholowym objętych pomocą, liczby osób, które skorzystały z pomocy świadczonej przez Ośrodek Leczenia Uzależnień SP ZOZ w Lublinie, liczby pacjentów uzależnionych i używających szkodliwe substancje,

²² Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego programu zdrowia na lata 2016–2020, Dz.U. 2016, poz. 1492.

którzy skorzystali z pomocy świadczonej przez Ośrodek Leczenia Uzależnień SP ZOZ w Lublinie, liczby osób, które skorzystały z pomocy świadczonej przez Szpital Neuropsychiatryczny im. prof. Mieczysława Kaczyńskiego SP ZOZ w Lublinie, liczby hospitalizowanych z ww. rozpoznaniem zaburzenia psychicznego i zachowania spowodowanego używaniem alkoholu, którzy skorzystali z pomocy świadczonej przez Szpital Neuropsychiatryczny im. prof. Mieczysława Kaczyńskiego SP ZOZ w Lublinie, liczby osób, które skorzystały z pomocy świadczonej w Ośrodku Wczesnej Interwencji dla Osób z Problemem Alkoholowym i ich Rodzin w Lublinie, liczby osób umieszczonych w Ośrodku Wczesnej Interwencji dla Osób z Problemem Alkoholowymi ich Rodzin, liczby interwencji straży miejskiej dotyczących spożywania alkoholu w miejscach, w których jest to zabronione – art. 14 Ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, liczby przebadanych kierowców przez Wydział Ruchu Drogowego KMP w Lublinie na zawartość alkoholu, liczby osób zatrzymanych przez Policję w związku z podejrzeniem popełnienia przestępstwa/wykroczenia ogółem oraz tych, którzy popełnili przestępstwo/wykroczenie, znajdując się w stanie nietrzeźwości lub w stanie po użyciu alkoholu, liczby „Niebieskich kart” przesłanych do Zespołu Interdyscyplinarnego przez instytucje zobowiązane do wszczęcia tej procedury itd. – całość przytoczonych statystyk dotyczyła lat 2017–2019). Tak obszerne statystyki pochodzące z wiarygodnych źródeł pozwalają samorządowi na precyzyjne określenie potrzeb społeczności lokalnej w zakresie przeciwdziałania uzależnieniu od alkoholu. Te działania zostały także wsparte lokalnymi sposobami rozwiązywania problemów alkoholowych, np. programami profilaktycznymi dotyczącymi promocji zdrowia – profilaktyki selektywnej, wskazującej i uniwersalnej, w tym programami z systemu rekomendacji programów profilaktycznych oraz programami autorskimi. Całość zakończono podaniem celów głównych i celów szczegółowych gminnego programu profilaktyki²³.

W rozdziale II przedstawiono potrzeby społeczności lokalnej w postaci realizacji zadań: zadanie 1 – prowadzenie działalności edukacyjnej i promocyjnej, zadanie 2 – prowadzenie działań zmierzających do podnoszenia jakości oddziaływań profilaktycznych adresowanych do różnych grup docelowych ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, zadanie 3 – prowadzenie działań podnoszących jakość życia osób oraz rodzin z problemem alkoholowym, w tym dotkniętych problemem przemocy w rodzinie, zadanie 4 – wspomaganie działalności różnorodnych podmiotów prowadzących działalność w zakresie rozwiązywania problemów alkoholowych, zadanie 5 – działalność Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, zadanie 6 – wspieranie zatrudnienia socjalnego poprzez organizowanie i finansowanie centrów integracji społecznej. Odpowiadają one

²³ Tamże; Uchwała nr 743/XXIII/2020 Rady Miasta Lublin z dnia 19 listopada 2020 r., *Gminny program...*

zadaniom w zakresie przeciwdziałania alkoholizmowi i wykonuje się je przez odpowiednie kształtowanie polityki społecznej (Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi)²⁴. Kolejno wskazano podmioty, które mogą uczestniczyć w realizacji programu, oraz źródła finansowania zadań programu.

W rozdziale III i IV zawarto zasady wynagradzania członków Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Lublinie oraz postanowienia końcowe (informacje o koordynacji spraw związanych z realizacją programu, informacje o obowiązku przedłożenia sprawozdania rocznego z realizacji programu)²⁵.

Na podstawie programu dla miasta Lublin można wyróżnić następujące elementy – podstawy prawne realizacji gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych: wstęp ze wskazaniem głównych ram programu, problem alkoholizmu w statystykach na terenie kraju, lokalna wielowymiarowa diagnoza problemów alkoholowych oparta na statystykach i opracowaniach jednostek, organizacji, ośrodków, instytucji działających na terenie gminy, wykazanie programów z systemu rekomendacji programów profilaktycznych oraz programów autorskich realizowanych w gminie, cele główne i szczegółowe programu, zadania realizowane w programie, podmioty mogące uczestniczyć w realizacji programu, źródła finansowania zadań w programie (w tym także wynagrodzenie pracy w Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych), obowiązki wynikające z realizacji programu w gminie (koordynacja, obowiązek sprawozdawczy, podmioty nadzorujące wykonanie programu, odpowiedzialne za realizację itd.).

W ocenie autorki artykułu gminny program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych powinien zawierać jeszcze harmonogram realizacji wyznaczonych zadań, podejmowanych działań w ramach zadań, źródła finansowania i łączne nakłady finansowe, jakie zostały przeznaczone na poszczególne zadania (dobrą praktyką jest stosowanie preliminarza wydatków związanych z realizacją programu). Należy też szczegółowo wymienić zadania i działania, jakie mogą, a jakie nie mogą być finansowane w ramach gminnego programu. Szczególnie te drugie są często pomijane, co tworzy wiele problemów wynikających z niewłaściwej interpretacji działań, które mogą być finansowane, także zbyt ogólne ujmowanie zapisów w programie, np. nieprecyzyjne wymienianie nazw podmiotów mogących realizować działania w programie. Precyzja w określaniu zadań, uczestników, realizatorów programu itd. bardzo często pozwala stwierdzić, czy tak naprawdę dane działanie jest potrzebne w programie. Konstrukcja gminnego programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych może być bardzo różna w zależności od wizji autorów, a powyższe elementy są podstawowymi, jakie powinny zostać

²⁴ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230.

²⁵ Tamże; Uchwała nr 743/XXIII/2020 Rady Miasta Lublin z dnia 19 listopada 2020 r., *Gminny program...*

w takim programie uwzględnione, aby uzyskać konkretny plan działania i przejrzystość w wydatkowaniu środków na planowane zadania.

Radni decydując się na realizację określonego programu, kreują politykę lokalną gminy w aspekcie wychowania do trzeźwości, uzależnienia od alkoholu i skutków tego problemu. Decyzje władarzy gminy wpływają na jakość życia społeczności gminy, dlatego tak ważne jest przemyślane opracowanie programu profilaktyki na określonym terytorium, bo w rzeczywistości te działania wpływają na ogół społeczności lokalnej, a nie tylko uzależnione (profilaktyka to w dużej części zapobieganie uzależnieniom). Gmina zatem powinna być środowiskiem (rodzinnym, zawodowym, sąsiedzkim, lokalnym) wolnym od problemów związanych z piciem alkoholu i do tego służyć działania przez nią realizowane²⁶.

Zakończenie

Władze samorządu terytorialnego spełniają ważną rolę w obszarze realizacji profilaktyki i przeciwdziałania alkoholizmowi, a także wspierania rozwiązywania problemów alkoholowych²⁷. Realizując działania z tego zakresu, należy zawsze kierować się dobrem człowieka²⁸. Należy pamiętać – pomijając założenia Narodowego programu zdrowia na lata 2016–2020 i planowanego na lata 2021–2025 zwiększającego dostęp do leczenia odwykowego szczególnie na terenie mniejszych gmin – że ten problem istnieje, gdyż często wynika z nieuzyskania pomocy przez osoby uzależnione, współuzależnione, które nie mają możliwości, albo środków, aby dojechać do takiego ośrodka oddalonego o kilkanaście kilometrów i uzyskać profesjonalną pomoc. Gmina ma duże możliwości w zakresie realizacji profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych – interwencje, kontrola, wychowanie, edukacja czy opiniowanie, co realizuje dzięki pomocy gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych i gminnych programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych wspieranych przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych²⁹. Jest to duża odpowiedzialność wymagająca przygotowania merytorycznego i oparcia w diagnozie sytuacji i potrzeb

²⁶ Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, *Informator dla radnych. Rozwiązywanie problemów alkoholowych w gminie*, Wyd. PARPA, Warszawa 2015, s. 4.

²⁷ B. Jaworska-Dębska, *Rola samorządu terytorialnego w zakresie wychowania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi w świetle nowych regulacji prawnych [w:] Funkcjonowanie samorządu terytorialnego – doświadczenia i perspektywy*, red. S. Dolata, Opole 1998, s. 219.

²⁸ P. Wilczyński, *Dobro człowieka jako zasada administracyjnoprawnych regulacji przeciwdziałania uzależnieniu od alkoholu i jego skutkom [w:] Zasady w prawie administracyjnym. Teoria, praktyka, orzecznictwo*, red. Z. Duniewska, M. Stahl, A. Krakala, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2018, 317–320.

²⁹ Tamże; P. Świąteczak, *Rola samorządów gminnych w profilaktyce...*, s. 184.

środowiska lokalnego³⁰. W celu lepszego realizowania zadań w tym zakresie przez gminy należy rozważyć gruntowną reformę ustawy z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z późniejszymi zmianami, która uregulowałaby niejasne kwestie, dając możliwość wytworzenia narzędzi, które byłyby bardziej skuteczne niż obowiązkowy gminny program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych. Kolejne nowelizacje ustawy nie przyniosły takich efektów³¹. W celu zwiększenia efektywności działań gmin w profilaktyce należy przede wszystkim wysłuchać relacji przedstawicieli gmin wynikających z ich doświadczeń w zakresie realizacji takiej profilaktyki, propozycji wprowadzenia dobrych zmian, aby wspierać właściwe rozwiązania, pomysły w profilaktyce, a eliminować te działania czy rozwiązania, które cechuje mała skuteczność i przestarzałość.

Bibliografia

- Budzisz R., Jaworska-Dębska B., Właźlak K., *Rola samorządu terytorialnego w zakresie wychowania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi*, „Studia Prawno-Ekonomiczne” 2009, t. LXXIX, s. 53–103.
- Durasiewicz A., *Alkoholizm jako patologia społeczna – aspekt lokalny i krajowy* [w:] *Trzeźwość i uzależnienia jako wyzwanie duszpasterskie i pedagogiczne*, red. K. Linowski, M. Jędrzejko, Drukarnia Wydawnictwa Diecezji Radomskiej AVE, Radom 2012.
- Fudała J., Dąbrowska K., *Środowisko pracy a alkohol. Działania profilaktyczne a aspekty prawne*, Wyd. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2013.
- Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, *Komisja ds. problemów alkoholowych*, http://bip.um.szczecin.pl/chapter_50830.asp [dostęp: 11.12.2020].
- Jaworska-Dębska B., *Rola samorządu terytorialnego w zakresie wychowania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi w świetle nowych regulacji prawnych* [w:] *Funkcjonowanie samorządu terytorialnego – doświadczenia i perspektywy*, red. S. Dolata, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1998.
- Olejniczak-Szałowska E., *Zadania własne i zlecone samorządu terytorialnego*, „Samorząd Terytorialny” 2000, nr 12, s. 3–13.
- Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, *Informator dla radnych. Rozwiązywanie problemów alkoholowych w gminie*, Wyd. PARPA, Warszawa 2015.
- Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, *Cele i zadania*, <https://www.parpa.pl/index.php/parpa-kontakt-informacje/cele-i-zadania> [dostęp: 3.01.2021].
- Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, *Profilaktyka i rozwiązywanie problemów alkoholowych jako zadanie własne gminy. Informacje dla radnych*, Wyd. PARPA, Warszawa 2018.

³⁰ R. Budzisz, B. Jaworska-Dębska, K. Właźlak, *Rola samorządu terytorialnego w zakresie wychowania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi*, „Studia Prawno-Ekonomiczne” 2009, t. LXXIX, s. 53–58.

³¹ Ustawa z dnia 10 grudnia 2020 r. o zmianie ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi oraz ustawy o postępowaniu egzekucyjnym w administracji, Dz.U. 2021, poz. 41.

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020, Dz.U. 2016, poz. 1492.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 27 grudnia 2007 r. w sprawie biegłych w przedmiocie uzależnienia od alkoholu, Dz.U. 2007, nr 250, poz. 1883.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 25 czerwca 2012 r. w sprawie organizacji, kwalifikacji personelu, sposobu funkcjonowania i rodzajów podmiotów leczniczych wykonujących świadczenia stacjonarne i całodobowe oraz ambulatoryjne w sprawowaniu opieki nad uzależnionymi od alkoholu oraz sposobu współdziałania w tym zakresie z instytucjami publicznymi i organizacjami społecznymi, Dz.U. 2012, poz. 734.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 8 grudnia 2014 r. w sprawie izb wytrzeźwień i placówek wskazanych lub utworzonych przez jednostkę samorządu terytorialnego, Dz.U. 2014, poz. 1850.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 15 grudnia 2018 r. w sprawie funkcjonowania podmiotów leczniczych sprawujących opiekę nad uzależnionymi od alkoholu, Dz.U. 2018, poz. 2410.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 28 grudnia 2018 r. w sprawie badań na zawartość alkoholu w organizmie, Dz.U. 2018, poz. 2472.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Świątczak P., *Rola samorządów gminnych w profilaktyce i rozwiązywaniu problemów alkoholowych*, „Civitas Hominibus: rocznik filozoficzno-społeczny” 2015, nr 10, s. 181–184.
- The Act of 26 October 1982 on Upbringing in Sobriety and Counteracting Alcoholism, https://www.parpa.pl/images/file/the_act_on_upbringing_in_sobriety_and_counteracting_alcoholism.pdf [dostęp: 1.01.2021].
- Uchwała nr 743/XXIII/2020 Rady Miasta Lublin z dnia 19 listopada 2020 roku, *Gminny program profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych miasta Lublin na rok 2021*, https://lublin.eu/gfx/lublin/userfiles/_public/mieszkanicy/zdrowie/uzaleznienia_i_przemoc_w_rodzynie/alkohol/gminny_program_profilaktyki_i_rozwiazywania_problegow_alkoholowych_dla_miasta_lublin_na_2021_r..pdf [dostęp: 11.12.2020].
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 10 grudnia 2020 r. o zmianie ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi oraz ustawy o postępowaniu egzekucyjnym w administracji, Dz.U. 2021, poz. 41.
- Wilczyński P., *Dobro człowieka jako zasada administracyjnoprawnych regulacji przeciwdziałania uzależnieniu od alkoholu i jego skutkom* [w:] *Zasady w prawie administracyjnym. Teoria, praktyka, orzecznictwo*, red. Z. Duniewska, M. Stahl, A. Krakala, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2018, s. 317–338.

Dra. Marta Mauri Medrano

University of Zaragoza
ORCID: 0000-0003-3411-4930

The phenomenon of bullying: a comparative study of Spain and Finland

Występowanie zjawiska bullyingu w Hiszpanii i Finlandii – analiza porównawcza

Abstract

The article focuses on comparing two approaches in bullying prevention: the one in Aragon (Spain) with the one in Finland. The Finnish KiVA method is very new and can bring about great progress in detecting and dealing with bullying. The KiVA programme consists of lessons and work done during a course of study. Depending on the level of education, an educational unit will consist of a talk on how to respect others and how to work in a group. The most essential aspect of it is that the pupils understand the importance of preventing and stopping bullying. In this way, instead of supporting the bully, pupils would support the victim, thus conveying that they do not agree with bullying actions. Other methods focus only on the victim and the bully, but the Kiva programme emphasises involving and educating all peers and observers.

Key words: bullying, classroom, KiVA method, victim, aggressor.

Streszczenie

W artykule tym skoncentrowano się na porównaniu dwóch podejść do zapobiegania i działania w zakresie zjawiska bullyingu: podejścia stosowanego w Aragonii (Hiszpania) z podejściem stosowanym w Finlandii. Fińska metoda KiVA jest metodą nową i może stanowić duży postęp w wykrywaniu i radzeniu sobie z bullyingiem. Program KiVA jest cyklem spotkań lekcyjnych, w ramach których w zależności od poziomu nauczania realizuje się określone scenariusze. Rozmawia się o tym, jak szanować innych, jak pracować w grupie. Najistotniejsze jest to, aby uczniowie zrozumieli, jak ważne jest zapobieganie bullyingowi i jego powstrzymanie. W ten sposób zamiast wspierać dręczyciela, będą oni wspierać ofiarę, dając tym samym do zrozumienia, że nie zgadzają się na takie działania. Inne metody skupiają się tylko na ofierze i dręczycielu, a w programie KiVA kładzie się nacisk na zaangażowanie i edukację wszystkich rówieśników i obserwatorów.

Słowa kluczowe: bullying, klasa szkolna, metoda KiVA, ofiara, agresor.

Introduction

Bullying is an issue that is gaining more and more importance when it comes to the proper management of coexistence in the classroom as it is an increasingly

common source of conflict that significantly affects both the students and the general atmosphere of the classroom as well as having many other negative consequences for the psychology and well-being of the students.

Finland's education system is considered one of the most effective in the world and that is why we have decided to take a closer look at its bullying prevention and management system by examining and comparing it with that of our autonomous Aragon community. In the last decades, Spain has created an exhaustive protocol of action that we are also going to comment on and analyse in terms of its effectiveness. Likewise, its actions will be assessed in relation to the data collected on the causes and motives underlying this type of conduct from the perspective of its theoretical framework.

We will start by trying to delimit the term bullying or school harassment in order to be able to analyse its causes subsequently. The two anti-bullying methods will then be presented theoretically and compared in the following section, after which we will draw our conclusions. Bullying is becoming a frequent problem in schools. Bullying is, in essence, deliberate violence or mistreatment by one or more students against another – peer violence or mistreatment – which is carried out systematically and persistently and creates an imbalance of power in which the conditions of aggressor and victim can be clearly identified¹.

Bullying can occur in different forms including physical, verbal, relational and psychological. All of them produce negative effects of varying intensity on the victim. Bullying occurs in different spaces whose differentiation is relevant to understand its modalities and also the responsibilities for its prevention and control. Such spaces can be intra-school, external to the school and even in the sphere of social networks.

The present review approaches the analysis of the phenomenon of bullying from a comparative perspective, between the Spanish case – more specifically Aragon – and that of Finland. Bullying is an issue that is gaining more and more importance as it is an increasingly common source of conflict that significantly affects both students and the general classroom environment, as well as having many other negative consequences for the psychology and well-being of students.

Finland's education system is considered one of the most effective in the world and that is why this review will approach its bullying prevention and management system by examining and comparing it with that of the Autonomous Community of Aragon.

Theoretical framework

Bullying is commonly classified as “bullying between peers”. One of the first definitions of this term was given by the Norwegian Olweus who began to define it by explaining that “a schoolchild suffers violence or harassment (“mobben”), when

¹ D. Olweus, *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, Washington DC, Hemisphere 1978.

he/she is repeatedly and prolongedly subjected to the negative acts of one or more other schoolchildren”². It was from this point onwards that the concepts began to be developed, so that one of the most complete descriptions that can be found would be: establishment and maintenance of unbalanced power relations between subjects who live together in shared contexts of the school environment, over long periods of time, in which dynamics of domination and submission are established, leading to aggression from those who exercise power in an abusive way towards those who are subjected to the role of targets or victims of such abuse. All of this in a knowledge and consent shared by the vast majority of those who observe it daily in the coexistence of the constituted group without doing anything to undo this imbalance³.

Based on the above, we can highlight that: it must be a repetitive and intentional behaviour and the victim must be in a situation of defencelessness and non-provoking behaviour. In addition, it should be noted that for a bullying situation to be identified as such, there must be knowledge or consent from the rest of the peer group, who are mostly inactive in relation to the situation.

Oñederra⁴ adds that “direct contact between victim and aggressor in a certain space is not even necessary” and this is what we would refer to as cyberbullying, however the present discussion is not going to consider this type of bullying alongside with that which can be actually perceived in the physical space of an educational centre. It is Palomero and Fernández⁵ who also give us other relevant data on bullying, such as, for example, that among boys its most common manifestations are verbal abuse as well as physical aggression, while among girls it can manifest itself as social isolation and is generally more subtle. They also explain that bullying is more common between 11 and 14 years of age and decreases from this age onwards, and that the most common place where bullying occurs is the playground followed by classrooms and the corridors.

From the definitions we can extract that it requires an imbalance of power, the inactivity of peers and, above all, the fact of staying together in the same space for a prolonged period of time.

The bigger the school, the more cases of bullying there are and it also refers to the lack of surveillance in the corridors and relationships between pupils and teachers in the classroom as well as a bad capacity of conflict management and resolution⁶. In

² D. Olweus, *Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys*, Magnusson y Allen (dirs.), « Human development. An interactional perspective », Nueva York, Academic Press 1983.

³ J.-M. Avilés, Irurtia M.J., García-López L.J. & Caballo V.E., *El maltrato entre iguales: bullying*, “Behavioral Psychology/ Psicología Conductual”, no 19.

⁴ J. Oñederra, *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*, Presentation, XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián 2008.

⁵ J.E. Palomero Pescador & Fernández Domínguez M. R., *La violencia escolar; un punto de vista global*, “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado”, 2001, no 41.

⁶ H. L. Senovilla, *Bullying: un miedo de muerte*. Retrieved from: <http://www.guiainfantil.com/educacion/escuela/acosoescolar/causas.htm>

other words, we can say that school can provoke competitiveness, and the stress of coexistence combined with an authoritarian education system can result in the appearance of conflict and aggressiveness in the school.

The family is the first environment in which the child develops, so a family environment that is unstructured, conflictive or lacking in affection sometimes makes individuals turn to violence to defend themselves. Oñederra⁷ also mentions behaviours apprehended from adults, which we group into family causes. It could also be related to the frustration factor which provokes aggression, or to mimetics, imitating the desires of others and ending up with a “mimetic” behaviour.

The KiVa method in Finland

Many of the sources cited claim that KiVa means ‘well-being’ in Finnish and although it is true that the word Kiva means “good”, the creators of this method claim that it is an acronym representing the words “kiusaamista vastaan” which translates as “against bullying”⁸.

Researchers agree that one of the main reasons for bullying is a great need for status, visibility and dominance of some students; bullying hides behind an individual’s desire to achieve a social status of high acceptance towards a group of students and that an aggressive attitude can achieve and maintain that kind of status.

Looking at the possible causes, an attempt to attract attention or to seek popularity may be favoured by the fact of “breaking the rules” so common in the need to create one’s own identity, which is part of the development of adolescent psychology.

The method consists of 3 units spread throughout the students’ school development, the first unit being presented when they are 7–9 years old, the second between 10–13 years old and the third unit between 13–16 years old⁹ Each of these units consists of 20 sessions in which children learn about empathy, learn to identify cases of bullying and the consequences they imply. These 20 hours are taught by the teachers themselves and cover assemblies, educational videos on bullying, role plays, written assignments and debates, among others¹⁰. The key issue here is the

⁷ J. Oñederra, *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*, Presentation, XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián 2008.

⁸ C. Salmivalli, Garandau C. F. & Veenstra R., *KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment*, “Peer relationships and adjustment at school”, US: IAP Information Age Publishing. 2012.

⁹ C. Salmivalli, Garandau C. F. & Veenstra R., *KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment*, “Peer relationships and adjustment at school”, US: IAP Information Age Publishing. 2012.

¹⁰ L. Reynolds, *Case Study 1: An Evidence-Based Practice Review Report Theme: School Based Interventions for Learning Is the KiVa Anti-bullying Programme an Effective School-based Intervention for Reducing Bullying and Victimisation?* (Doctorate in Educational and Child Psychology), University College of London 2001.

fact that they are offered tools that allow them to identify when a peer is being bullied and different ways to act accordingly to stop it. For unit 3, older children can also access a forum called “Kiva Street” where they can continue to learn about the topic by interacting with other users.

Contrary to many anti-bullying systems, the KiVa method does not focus on victims or bullies, thus the focus is not on the main figures in the conflict separately, but on the group. It is directed at the bystanders, because if it is the group that does not encourage this attitude, does not laugh or applaud the bullying, it will not fulfil one of its main objectives and will decrease the motivation of the bully. In other words, the key to the success of the KiVa method is not a regulation, but the acceptance of the fact that the observers are not neutral, and it is their reaction that maintains or diminishes the bullying. If the observers reward their behaviour, this will encourage it to continue, but if what they do is to defend the victim, the bully will want to avoid this bad social response to his behaviour and it is possible that he will restrain from such actions.

The KiVa team is made up of teachers and psychologists: as soon as a case of bullying is detected, they have interviews with the bully(s), the victim and their families, following up on the case, in addition to which they choose between 4 or 6 classmates considered popular who are involved in the conflict resolution process¹¹.

In addition to this, we find that members of this team are positioned in places such as recesses or corridors to identify this type of bullying, wearing waistcoats that remind students that they have to follow what they have learned through the KiVa method and that any student can resort to. It is these people who should be on the lookout for any signs of bullying.

Posters about the KiVa method will also be displayed in the corridors as a reminder to follow its principles. One of the less talked about points of the KiVa method is that it is a private method and not a public one. The situation is not that all schools have unlimited free access to this system but only schools that choose to pay for it will get the training and access to the materials to work with their students.

Bullying in Aragon: prevention and action protocol

In order to lay the foundations we mainly talk about the regulations and we mention Article 55 of Decree 73/2011, of 22 March, of the Government of Aragon which stipulates that “Conduct by pupils contrary to school coexistence that occurs within the school premises or during the performance of complementary and extracurricular activities must be corrected”.

¹¹ L. García-Ajofrín, *La fórmula de Finlandia para combatir el 'bullying'*. “El País”, 2018. In: https://elpais.com/elpais/2018/11/06/planeta_futuro/1541516726_663171.html

One of the most important points regarding the identification of bullying is that we have a telephone contact free of charge, a physical address and an e-mail address where we can report cases of bullying in order to receive the necessary help, but it is the schools that must take a responsibility.

Subsequently, we analyse all the regulations of the ORDER ECD/1003/2018, of 7 June, which refers to theoretical plans on attention and training in terms of communication, socio-emotional factors of students and teachers, equality and inclusion, as well as an action protocol and a coexistence and equality team.

The profile of the student helper is discussed: volunteers who offer to assist other classmates in difficult situations and, among other things, raise awareness of the use of social networks and adopt the role of big brother to first year students. Most importantly, they act as mediators in case of conflict following the guidelines of a real mediator team. In addition to peer action, individualised tutoring is also taken into account to help pupils with a victim profile to better integrate.

It has to be available to everyone, the whole educational community is informed of its existence during initial meetings and it is the teachers who have to transfer this information to parents in the introductory tutorials. The first step is to protect the victim, whose safety must be secured, and then to take one of two paths: reparation or disciplinary. Only professionals will be informed, for greater discretion, and to this must be added an attitude of dialogue and listening.

The protocol for action in case of bullying has 4 phases and 10 steps:

Phase 1: Detection, communication and planification of the intervention

STEP 1: Communication and information to the school management team.

It can be started by any member of the educational community and is a document that will be visible to any member of the educational community. It can also be triggered by a request from the Education Inspectorate, the Educational Guidance Team in School Coexistence or when the Management Team becomes aware of any case of bullying.

STEP 2: Provisional protective and supervisory measures.

It is the Management Team that will choose the people responsible for monitoring the subject and making a plan (Annex II). The annex proposes measures such as changing the class or canteen timetable of the pupil concerned to avoid contact with the aggressors, designating other pupils and teachers to observe the pupil and offering him/her a safe place to go to.

STEP 3: Information gathering and decision making. YES/NO start of protocol.

It is the school management that will collect information from students, teachers and families of those involved in order to decide whether or not to initiate the protocol. In any case, if it is decided not to initiate the process, the management will take into account the previous collection of documents in case new information appears.

STEP 4: Constitution of the Assessment Team and planning of the intervention.

The team will be made up of one or two members of the management team, the student's tutor, a member of the Guidance Department and other professionals. This group will be listed in Annex III where the actions and agreements will also be recorded. These tasks are distributed in section B of Annex III (planning) and there is a maximum of 18 school days to collect information.

Phase 2: Information gathering process

STEP 5: Communication and summons to the families or legal guardians of the students involved.

The Assessment Team will receive good practice guidelines for carrying out interviews. The families of both the alleged aggressor and the alleged victim will be summoned.

STEP 6: Interviews with the students involved.

Stipulated interviews are conducted with the victim, the bully and the observers.

STEP 7: Collection of Systematic Observation.

Annex VI is used here, in which the indicators and the location of the event should be noted.

Phase 3: Analysis and decision-making

STEP 8: Situation analysis, assessment proposal and follow-up planning.

It is in the support document C1 that all the characteristics indicative of bullying are collected and it is necessary to mark whether they are sufficiently accredited or not. It may be that there is not enough data to consider a case as bullying, that there are behaviours ruining coexistence after which a behaviour contract would be signed by the aggressor and his/her representative, or a clear case of bullying in which the correction procedure would begin. It is at step 8 that educational measures are taken and only in the case that bullying is truly considered to exist.

STEP 9: Assessment of the situation and drafting of the Summary Report.

The management team will decide whether the protective measures should continue and what measures to take with the students involved. These measures will be communicated to the teaching team as well as to the families and there will be a record of them in the support document. Apart from this, a summary report (Annex VIII) will be drawn up and sent within a maximum period of 22 school days to the Education Inspectorate and to the Educational Guidance Team for School Bullying.

Phase 4: Follow-up and supervision

STEP 10: Collection of follow-up information (Annex IX).

The management team will establish a communication calendar for summoning the families of the students involved. In addition to collecting information on the bullied student on a weekly basis for at least the first month, a record will be made of the actions that have been carried out.

STEP 11: Assessment of the evolution of the situation (Annex X) This information will be given to the victim's tutor the following year.

Discussion

The main difference between the Finnish and the Spanish systems lies in the focus of attention, because while the Finnish system concentrates on the group and the observers, the Aragonese system focuses on the protection of the victim when bullying has already occurred. We could say that the Finnish one focuses on preventing bullying and the Aragonese one focuses on ways of proceeding when bullying has already occurred.

In general, the Aragonese's system is based entirely on an exhaustive and regulated procedure; and leaves the communication for possible management to the schools. Another debatable point in the Aragonese protocol is that it stipulates the "accompaniment of the pupil allegedly bullied by one or more trusted classmates for the time considered appropriate, their task will be to provide support to the pupil allegedly bullied and to communicate any incident to the teacher". As we can see, the method of taking action is completely opposite to the Finnish method on this point, as pupils are not taught the power they have in their hands to stop bullying but must be mere observers in order to report what has happened to an adult.

The KiVA method, on the other hand, is based on the idea that the teacher represents a very different type of authority to that of the pupils themselves, who are seen as equals, and the teacher's capacity to solve the conflict is much more limited than that of the pupils themselves. In the Spanish system, the students are expected to be the ones to ask for help, whereas in the KiVA method there is a team that is actively attentive to bullying events. It is true that in the Spanish system teachers are encouraged to identify and report incidents that may indicate that bullying is taking place but not in the same way as in the KiVa method.

Another substantial difference between the two systems is the access to both models, as the Spanish model is a public model accessible to any member of the educational community and it is standardised, while the Finnish model is private and each school must pay to use it, so that if a school does not include the KiVA method in its budget, students will never benefit from its practices.

From the comparison of the two we can conclude that one of the key factors in a prevention programme is that it should be public, as is the case of the Government of Aragon, that it should be generalised for a given region and structured in such a way that it can be consulted whenever necessary.

On the other hand, based on the causes of bullying, a programme that prioritises preventive group awareness of the intolerable practice of bullying can be one of the keys to its eradication and not only focus on the figures of victim and bully. Although both systems pay attention to all the figures, it seems that the KiVa method favours prevention rather than subsequent action, which would help to better control and manage peer violence in schools.

Both methods succeed in creating a team of trained professionals who are in charge of managing each of these situations with the aim of improving the educational environment and favouring a positive and respectful classroom atmosphere.

Final considerations

In recent years, there has been a trend towards the naturalisation of bullying, sometimes considering it to be a common and unavoidable occurrence, and which is therefore not adequately dealt with or managed. This has generated an implicit permission in the aggressor that motivated him/her to continue bullying. In the victim it has reinforced the inability to cope with the phenomenon and in the observers it has stimulated a normalisation of bullying practices. This naturalisation is especially promoted by adults, who state that bullying has always existed and is therefore a problem that is difficult to manage and eradicate.

On many occasions, teachers state that the causes are eminently personal, family-based or social, and therefore do not fall within their competence and so they do not feel obliged or able to intervene in such situations. Many teachers, lacking training or commitment, are afraid of the aggression that the aggressors could exhibit if they were to intervene in such a situation.

Bullying is a cultural phenomenon that must be treated as such. The school should be a place where all children learn to live together, although actions that ensure healthy relationships are not always developed.

The KiVA method promotes emotional education, which is one of the most useful ways of preventing problems of coexistence, trying to create a positive climate from the early years at school. For this reason, emotional education becomes an essential tool to alleviate relational problems between peers and interpersonal conflicts, something essential since these types of situations have a high component of underlying emotional conflict; “an efficient preventive intervention of bullying should include the emotional dimension”¹².

The KiVA programme works from prevention, instilling a series of emotional and personal tools that promote self-knowledge and empathy, assuming the power of those who play the role of bystanders in a case of bullying. By working on and promoting emotional education, we can acquire coping skills, make responsible decisions, and especially learn alternative skills to aggression, and also prevent and/or manage conflicts¹³. Prevention must be eminently practical (group dynamics, simulation games or role-playing), in order to favour the development of

¹² R. Bisquerra, *Inteligencia emocional en educación*, Madrid, Síntesis 2015.

¹³ M. M. Muñoz-Prieto, *Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar*, “Escuela Abierta” 2017, no 20.

emotional competences in students. In a turbulent world where bullying, physical and psychological violence is growing at an alarming rate, we need new tools, new environments, new resources, where self-knowledge, anger management, the promotion of empathy and, in short, the acquisition of civic and social skills reign.

References

- Avilés J.M., Irurtia M.J., García-López L.J. & Caballo V.E., *El maltrato entre iguales: bullying*, "Behavioral Psychology/ Psicología Conductual", no 19.
- Bisquerra R., *Inteligencia emocional en educación.*, Madrid, Síntesis 2015.
- García-Ajofrín L., *La fórmula de Finlandia para combatir el 'bullying'*. "El País", 2018. In: https://elpais.com/elpais/2018/11/06/planeta_futuro/1541516726_663171.html
- Muñoz-Prieto M. M., *Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar*, "Escuela Abierta", 2017, no 20.
- Olweus D., *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, Washington DC, Hemisphere 1978.
- Olweus D., *Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys*, Magnusson y Allen (dirs.), « Human development. An interactional perspective », Nueva York, Academic Press 1983.
- Oñederra J., *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*, Presentation, XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián 2008.
- Palomero Pescador J. E. & Fernández Domínguez M. R., *La violencia escolar, un punto de vista global*, "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado", 2001, no 41.
- Reynolds L., *Case Study 1: An Evidence-Based Practice Review Report Theme: School Based Interventions for Learning Is the KiVa Anti-bullying Programme an Effective School-based Intervention for Reducing Bullying and Victimization?* (Doctorate in Educational and Child Psychology), University College of London 2001..
- Salmivalli C., Garandeau C. F. & Veenstra R., *KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment*, "Peer relationships and adjustment at school", US: IAP Information Age Publishing. 2012.
- Senovilla H. L., *Bullying: un miedo de muerte*. Retrieved from: <http://www.guiainfantil.com/educacion/escuela/acosoescolar/causas.htm>

Dr hab. Danuta Grzesiak-Witek

Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0001-6959-9304

Dr Rafał Jakub Pastwa

Wydział Nauk Społecznych
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ORCID: 0000-0001-9470-5156

Inspiracje religijne w odbudowywaniu języka osób z afazją a potrzeba wrażliwości w komunikowaniu religijnym

Religious inspirations in the reconstruction of the language of people with aphasia and the need for sensitivity in religious communication

Streszczenie

Afazja jest zaburzeniem mowy polegającym na całkowitej bądź częściowej utracie zdolności porozumiewania się werbalnego z otoczeniem. Głównymi jej przyczynami są udary mózgu, urazy czaszkowo-mózgowe, nowotwory mózgu. Dostępne publikacje skupiają się nade wszystko na ukazaniu metod diagnozowania afazji, sposobów prowadzenia terapii mowy oraz na przybliżeniu metod usprawniających umiejętności językowe. Nie ma natomiast publikacji przedstawiających sposoby motywowania pacjentów do udziału w terapii, w momencie gdy nie przynosi ona wymiernych efektów. Artykuł pokazuje możliwość wykorzystania inspiracji religijnych podczas terapii logopedycznej osób obarczonych afatycznymi zaburzeniami mowy, a także zwraca uwagę na potrzebę wrażliwości w procesie komunikowania religijnego. Szczególne znaczenie w świecie zdominowanym przez media cyfrowe i technologie komunikacyjne może odegrać kategoria cielesnego współodczuwania.

Słowa kluczowe: afazja, terapia logopedyczna, inspiracje religijne, komunikowanie religijne, media.

Abstract

Aphasia is a speech disorder involving a total or partial loss of the ability to communicate verbally with the environment. Its main causes are strokes, craniocerebral injuries, and brain tumors. The available publications focus primarily on presenting methods of diagnosing aphasia, methods of conducting speech therapy and presenting methods of improving language skills. However, there are no publications presenting methods of motivating patients to participate in therapy when it does not bring tangible results. The article shows the possibility of using religious inspiration in speech therapy for people with aphatic speech disorders, and also draws attention to the need for sensitivity

in the process of religious communication. The category of physical compassion can play a special role in a world dominated by digital media and communication technologies.

Key words: aphasia, speech therapy, religious inspiration, religious communication, media.

Wprowadzenie

Afazja jest zaburzeniem mowy, które odznacza się utratą umiejętności posługiwania się językiem na skutek uszkodzenia struktur mózgowych, a dokładnie obszarów mowy obejmujących korowe struktury tylnego płata czołowego oraz części innych płatów (tj. skroniowego, ciemieniowego, potylicznego) w półkuli lewej, która jest dominującą w procesach językowych u osób praworęcznych, przy czym brak możliwości komunikowania się werbalnego dotyczy utraty umiejętności korzystania z systemu znaków oraz reguł gramatycznych, jakie ustalają relacje między nimi¹. Wśród innych zaburzeń mowy afazja umiejscowiona jest w grupie zaburzeń „związanych z rozpadem systemu komunikacyjnego, w których procedurą logopedyczną jest odbudowywanie wszystkich typów kompetencji i usprawnianie realizacji”². Problemy osób z afazją mogą być na tyle poważne, że w niektórych przypadkach uniemożliwiają funkcjonowanie w życiu społecznym³.

Leczenie, rehabilitacja oraz opieka nad osobami z afazją należy do zadań niezwykle trudnych ze względu na to, że terapeuci na co dzień stykają się z potrzebą rozwiązywania trudnych problemów, jakimi są właściwa diagnoza, a następnie trafny wybór metody leczenia i rehabilitacji. Neurologopedzi wciąż poszukują metod oddziaływania terapeutycznego, które ułatwią odblokowanie mechanizmów programujących mowę. Problemem od zawsze było zmotywowanie chorego do udziału w długotrwałej terapii, która nie zawsze przynosiła wymierny efekt. Tekst pokazuje sposób dotarcia do grupy pacjentów z afazją, dla których wiara stanowi siłę w pokonywaniu przeszkód dnia codziennego. Obecne prace na temat terapii logopedycznej osób z afazją skupiały się nade wszystko na prowadzeniu terapii mowy oraz na metodach usprawniających umiejętności językowe⁴. Nie było nato-

¹ I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1980, s. 56; K. Milewska, B. Okurowska-Zawada, J. Kackieło-Tomulewicz, M.J. Samusik, *Taksonomia afazji – kryteria klasyfikacji oraz rodzaje zespołów zaburzeń*, „Logopaedica Lodziensia” 2021, nr 5, s. 148.

² S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. X, s. 9–36.

³ Zob. uwagi na temat funkcjonowania osób po przebytych udarach mózgu w środowisku rodzinnym oraz w życiu społecznym: K. Jaracz, W. Kozubski, *Jakość życia po udarze mózgu*, cz. II: *Uwarunkowania kliniczne, funkcjonalne i społeczno-demograficzne*, „Udar Mózgu” 2001, nr 3(2), s. 63–70; A. Bielecki, E. Żmudzka-Wilczek, J. Opara, K. Mehlich, *Ocena jakości życia osób po udarze mózgu przy pomocy skali S.A.-SIP 30*, cz. I, „Zeszyty Metodyczno-Naukowe AWF w Katowicach” 2006, nr 20, s. 71–83.

⁴ Zob. M. Knapczyk, *Badanie zaburzeń komunikacji w afazji. Przegląd metod badań afazji w Polsce i na świecie*, „Forum Logopedyczne” 2017, nr 25, s. 193–204; M. Puchowska, *Postępowanie*

miast propozycji sposobu zmotywowania jednostek z afazją do udziału w terapii w momencie, gdy nie przynosiła ona wymiernych efektów.

Specyfika afatycznych zaburzeń mowy

Ze względu na trudności, jakie występują z percepcją i ekspresją mowy, można wyróżnić wiele typów afazji. H. Goodglass i E. Kaplan są autorami podziału afazji wykorzystanego w niniejszym artykule. Wśród postaci afazji wymienili oni siedem typów: 1) afazję Broca; 2) afazję Wernickego; 3) afazję amnestyczną; 4) afazję całkowitą; 5) afazję przewodnictwa; 6) transkorową afazję ruchową; 7) transkorową afazję czuciową⁵.

Przyczyną zaburzeń afatycznych mowy w około 70–80% przypadków pozostają udary mózgu. Statystyki wskazują na diametralny wzrost liczby udarów mózgu w ostatnim czasie, a tym samym zwiększenie liczby osób z afazją⁶. Oczywiście nie zawsze po udarze mózgu pojawiają się problemy z porozumiewaniem się. Szacuje się, że około 60% chorych po udarze może wykazywać zaburzenia mowy, 5–15% przypadków afazji wywołują urazy czaszkowo-mózgowe w wyniku wypadków drogowych czy zdarzeń losowych podczas pracy: „stłuczenia mózgu, wgłębienia fragmentów czaszki oraz krwiaki wewnątrzmożgowe, podtwardówkowe i nadtwardówkowe powodują afazję, o ile przerywają lub uciskają struktury językowe w lewej półkuli”⁷. Przyczyną afazji mogą być infekcje układu nerwowego, choroby zwyrodnieniowe ośrodkowego układu nerwowego. Kliniści podają, że afazja powstaje w wyniku uszkodzeń mózgu wywołanych zatruciem toksynami czy procesami zapalnymi spowodowanymi infekcjami bakteryjnymi. Wśród przyczyn wymienia się także guzy mózgu, które odpowiadają za około 5–10% wszystkich przypadków afatycznych zaburzeń mowy⁸.

Niezależnie od etiologii i rodzaju afatycznych zaburzeń mowy najważniejsza jest trafna diagnoza logopedyczna oraz szybkie rozpoczęcie terapii. W usprawnianiu osób z afazją bierze udział cały zespół specjalistów⁹, spośród których nad powrotem

diagnostyczno-terapeutyczne w przypadku afazji całkowitej, „Forum Logopedy” 2016, nr 13, s. 4–7; T. Pałka, M. Puchowska-Florek, *Chory po udarze – rehabilitacja ruchowa i zaburzeń mowy*, „Choroby Serca i Naczyń” 2007, nr 4(2), s. 89–92.

⁵ J. Seniów, M. Litwin, *Afazja poudarowa*, „Neurologia po Dyplomie” 2013, nr 8(2), s. 46–51.

⁶ M. Pąchalaska, *Neuropsychologiczna diagnostyka afazji* [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Opole 2005, s. 750.

⁷ H.S. Kirshner, *Zaburzenia języka i mowy* [w:] *Neurologia w praktyce klinicznej. Zasady diagnostyki i postępowania*, red. A. Prusiński, Lublin 2006, t. 1, s. 191.

⁸ E. Szeląg, *Neuropsychologiczne podłoże mowy* [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górńska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2000, s. 435, 436.

⁹ Terapia mowy prowadzona jest przez logopedę, ale wspierana przez pozostałych pracowników oddziału udarowego, którego pacjentem jest osoba z afazją. Do zespołu interdyscyplinarnego należą

językowego porozumiewania się czuwa logopeda/neurologopeda. W mózgu zaburzenia związane z nadawaniem wypowiedzi oraz jej odbiorem ściśle łączą się z innymi zaburzeniami procesów mózgowych. Logopeda pracując nad powrotem umiejętności językowych, usprawnia jednocześnie pamięć i inne funkcje psychiczne. Nie bez znaczenia pozostaje więc współpraca logopedy z psychologiem. Jednostki z afazją tracą możliwość komunikowania się werbalnego z najbliższymi, nie mogą wyrazić prośb, życzeń czy sformułować poleceń. Każda próba porozumiewania się słownego kończy się niepowodzeniem. Spontanicznie werbalizują fragmenty słów, z których trudno domyśleć się sensu. Dlatego tak ważne jest zorganizowanie skutecznej pomocy logopedycznej.

Inspiracje religijne w terapii logopedycznej osób z afazją

Praca logopedy wymaga poznania pacjenta, jego zainteresowań oraz systemu wartości. Na podstawie tej wiedzy można prowadzić terapię mowy. Dla wielu chorych wsparciem w trudnych sytuacjach jest wiara chrześcijańska¹⁰. Mając na uwadze powyższe stwierdzenia, można tę silną potrzebę bliskości z Bogiem wykorzystać podczas poszczególnych etapów terapii logopedycznej¹¹. Materiał słowny, jaki wykorzystywany jest podczas zajęć logopedycznych, dobierany jest według określonych kryteriów: stopnia i głębokości zaburzeń mowy; etapu terapii; znaczenia konkretnego materiału w procesie porozumiewania się; łatwości artykulacyjnej danych słów¹². Poza wymienionymi kryteriami podczas doboru materiału słownego znaczenie ma także stan emocjonalny pacjenta, tj. jego nastroj i stopień motywacji do ćwiczeń, jak również jego system wartości oraz treści, jakie przekazuje sam tekst. Szczególnie te ostatnie wymagania wobec wykorzystywanych w terapii

m.in. lekarze, psychologzy, rehabilitanci, pielęgniarki. Stymulacja werbalna prowadzona przez wymienionych specjalistów odbywa się w formie rozmowy podczas codziennych czynności pielęgnacyjnych i rehabilitacyjnych, ułatwiając w ten sposób powrót funkcji językowych. Zob. uwagi na ten temat: D. Grzesiak-Witek, P. Sobolewski, *System wartości pacjentów po udarze mózgu w oparciu o badania własne* [w:] *Międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinie*, red. J. Zamorski, Stałowa Wola – Rzeszów 2009, s. 141–154.

¹⁰ Autorka artykułu jako neurologopeda pracujący w Klinice Neurologii Szpitala Specjalistycznego Ducha Świętego w Sandomierzu dostrzegła u chorych silną potrzebę poszukiwania wsparcia w wierze chrześcijańskiej.

¹¹ W ramach terapii logopedycznej pacjentów z afazją można wyróżnić: etap przygotowawczy do odzyskania kompetencji językowej, etap właściwy wraz z programami terapeutycznymi odbudowującymi system języka oraz etap końcowy terapii. Więcej na temat modelu pracy z pacjentem z afazją zob. D. Grzesiak-Witek, *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z afazją motoryczną. Odbudowanie kompetencji językowej i systemu językowego*, Kraków 2013, s. 146–202.

¹² Por. uwagi na temat doboru materiału słownego w terapii logopedycznej pacjentów z afazją motoryczną: D. Grzesiak-Witek, *Diagnoza i terapia logopedyczna...*, s. 132–135.

materiałów słownych przemawiają za sięganiem do tekstów religijnych: „Niezwykle obfite w treść wybrane fragmenty Pisma św. i przypowieści utwierdzały pacjentów w przekonaniu, że wszelki ponoszony przez nich trud podczas monotonicznych i długotrwałych ćwiczeń ma jakiś sens. To treść, jaką poddawano analizie, stawała się motorem do dalszych ćwiczeń. Czytanie wskazanych fragmentów pozwalało na percepcję własnej osoby, choroby i cierpienia w innej perspektywie. Dostrzec można było w czasie terapii swoistą przemianę od człowieka załamane go przez zbuntowanego aż do takiego, który akceptując swoją niepełnosprawność, chce z nią walczyć, uczestnicząc aktywnie w terapii”¹³.

Etap przygotowawczy dla terapii mowy ma ogromne znaczenie. W tym miejscu doskonale sprawdzają się ćwiczenia rozchamowujące mowę oparte na mowie emocjonalnej dotyczącej rozmowy na tematy bliskie choremu. Pacjenci sami wybierają tematykę religijną związaną z ich duchowością, cierpieniem, zwątpieniem czy potrzebą zawierzenia swojej choroby Bogu. Logopeda staje się tu tylko słuchaczem¹⁴. W ramach etapu przygotowawczego terapii logopedycznej pojawia się także możliwość aktualizowania zautomatyzowanych ciągów liczbowych lub słownych. Wśród ćwiczeń można zasugerować pacjentom wymienianie nazw dni tygodnia, nazw poszczególnych miesięcy lub liczenie (np. od 1 do 10). W niektórych sytuacjach taką rolę spełnia recytowanie fragmentów wierszy czy śpiewanie piosenek. Znaczna część chorych nie pamięta jednak żadnych utworów poetyckich, dlatego chętnie aktualizuje słowa modlitw, które z racji częstego ich powtarzania w domu, czy też w kościele, są im doskonale znane.

Tematyka religijna może być obecna także w etapie właściwym terapii mowy. Terapia właściwa w przypadku afatycznych zaburzeń mowy o charakterze motorycznym (z trudnościami w nadawaniu mowy) skupia się na intensywnych ćwiczeniach skoncentrowanych na odbudowie systemu języka. W zależności od głębokości zaburzeń afatycznych mowy może wymagać pracy na poziomie głoski, sylaby, wyrazu, zdania czy tekstu. W przypadku dysfunkcji mowy o lżejszym nasileniu można odwoływać się do słownictwa o tematyce religijnej. Ćwiczenia w nadawaniu mowy na poziomie zdania także pozwalają na nawiązania do tej tematyki. Największe możliwości w tym względzie daje praca z tekstem. Tutaj doskonale sprawdzają się teksty przypowieści z Pisma Świętego, które są na tyle znane pacjentom, że cytują ich fragmenty podczas terapii logopedycznej.

W terapii właściwej należy zwrócić uwagę na szeroki kontekst psychospołeczny zaburzeń mowy, jaki budują interakcje rozmaitych czynników. Uwzględnienie ich w programie terapeutycznym pozwoli zmotywować chorego do ćwiczeń logopedycznych oraz osiągnąć sukces. Terapia z wykorzystaniem tematów religijnych

¹³ Tamże, s. 134.

¹⁴ Z opisaną sytuacją mamy do czynienia w przypadku lżejszych postaci afazji dotyczących zaburzeń nadawania mowy.

powinna być prowadzona w ten sposób, by służyła odbudowaniu języka w stopniu umożliwiającym porozumiewanie się w codziennych sytuacjach. Jest to możliwe dzięki zastosowaniu rozmowy jako metody nadrzędnej w terapii logopedycznej. „Celem rozmowy rozumianej jako metoda terapeutyczna osób z afazją motoryczną jest usprawnianie sprawności zachowanych, jak również odzyskanie kompetencji językowej i odtworzenie systemu języka”¹⁵. Pomimo czerpania inspiracji z religii terapia mowy nie służy aktualizacji słownictwa stricte religijnego czy sakralnego, ale konwencjonalnych wyrażen i sformułowań. Tematyka religijna ma tu raczej znaczenie duchowe, służy motywowaniu do trudu związanego z powrotem do zdrowia. Należy tak prowadzić terapię logopedyczną, by tematy religijne mobilizowały do pokonywania trudności, a mowa po zakończeniu terapii została odbudowana w stopniu wystarczającym do komunikowania się w otoczeniu. Niniejsze podejście pozostaje w zgodzie z celami, jakie należy uwzględnić w rehabilitacji afatyków, wskazanymi przez M. Pąchalską, tj. dążeniem do reintegracji psychicznej (odbudowy umiejętności porozumiewania się językowego) oraz zabieganiem o reintegrację społeczną (podniesienie jakości życia chorego i w miarę możliwości ułatwienie mu powrotu do wcześniejszych obowiązków)¹⁶.

U większości pacjentów z afazją można poza trudnościami z komunikacją werbalną zaobserwować dodatkowe złożone zaburzenia dotyczące funkcji ruchowych (motorycznych), jak i procesów poznawczych (wyobraźni, pamięci, uwagi). Szczególnie trudno chorym zaakceptować niedowład kończyn górnych i/lub dolnych. Podczas rozmów terapeuta mowy pomaga odnaleźć się pacjentowi w nowej sytuacji: „Sens życia może i powinien być odnaleziony przez człowieka w każdej konkretnej sytuacji życiowej”¹⁷. Ze względu na fakt, iż rozważania nad sensem ludzkiej egzystencji wymagały od pacjenta właściwego poziomu kompetencji językowej, pojawiały się one w końcowym etapie terapii.

Rzeczywistość komunikowania religijnego

Komunikowanie religijne jest odrębnym i znaczącym rodzajem komunikowania społecznego i należy je analizować jako odrębny proces, który posiada swoją własną naturę, konkretne cele, a także uczestników. Rola komunikowania religijnego

¹⁵ D. Grzesiak-Witek, *Diagnoza i terapia logopedyczna...*, s. 136.

¹⁶ Reintegracja psychiczna jest możliwa dzięki zastosowaniu różnych metod i strategii terapeutycznych, np. strategii stymulacji, kompensacji czy rekonstrukcji, natomiast reintegracja społeczna dotyczy wprowadzania form działania społecznego dążących do przystosowania osoby z afazją do życia w społeczeństwie. M. Pąchalska, *Afazjologia*, Warszawa–Kraków 1999, s. 299–301.

¹⁷ K. Popielski, M. Wolicki, *Antropologiczno-filozoficzne podstawy analizy egzystencjalnej i niektóre jej aplikacje do teorii osobowości* [w:] *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoterapii i logoterapii*, red. K. Popielski, Lublin 1987, s. 103.

wzrosła w ostatnim czasie, zarówno pod wpływem procesów mediatyzacji¹⁸, w tym mediatyzacji religii oraz instytucji religijnych, jak i pandemii Covid-19. To co warte podkreślenia, komunikowanie religijne wykracza poza treści o charakterze religijnym, które przekazywane są za pośrednictwem mediów, w tym nowych mediów, jednak nie należy go utożsamiać z komunikowaniem politycznym choćby ze względu na przedmiot i podmiot oraz cele samej religii. „System komunikowania religijnego składa się więc strukturalnie z elementów pochodzących z kilku odrębnych rzeczywistości: instytucji religijnej, treści wiary oraz sfery publicznej zdominowanej przez media masowe”¹⁹.

Zarówno reprezentujący instytucje religijne liderzy, a także aktorzy religijni – za pośrednictwem mediów cyfrowych, w tym mediów społecznościowych – przyczyniają się do kreowania wizerunku instytucji, mają ponadto wpływ na postrzeganie religii jako takiej. Niezwykle istotne wydaje się w tym względzie traktowanie osób, w tym osób oraz istot słabszych – zależnych od innych, silniejszych. W tym wypadku filtrem wiarygodności religii, wspólnot, aktorów i liderów życia religijnego będzie nie tylko treść publikowanych czy proklamowanych treści, ale także ich styl oraz forma²⁰, poprzez które uwidacznia się stosunek do osób i istot słabszych. Mimo postępu w obszarze technologii komunikacyjnych, odczuwa się niewystarczający rozwój kultury komunikowania, brakuje bowiem wrażliwości i współodczuwania, także w ramach zastosowania metod, technik i narzędzi, zwłaszcza gdy dotyczy to osób najbardziej narażonych na wykluczenie i doświadczanie przemocy. Stąd wyzwaniem, także na poziomie komunikowania religijnego, jest nie tylko podnoszenie kompetencji cyfrowych, opanowywanie skutecznych metod i technik docierania do członków wspólnot, mediów, a także opinii publicznej, ale ponadto zrozumienie roli odpowiedzialności za osoby i istoty słabsze. Nadal bowiem m.in. osoby z niepełnosprawnościami spotykają się z marginalizacją, stygmatyzacją, a także licznymi ograniczeniami i barierami architektonicznymi. Dotyczy to także wspólnot i instytucji religijnych²¹.

W świecie intrpandemicznym, gdzie coraz wyraźniej jednostki zabiegają o komfortowe warunki konsumpcji, a także bezpieczeństwo, które stało się bardziej pożądanym produktem w ostatnich dekadach aniżeli wolność czy równość. W sytuacji zagrożenia utraty komfortowych warunków konsumpcji to właśnie bezpieczeństwo staje się szczególnie dochodowym produktem²². Ponadto, mimo

¹⁸ S. Hjarvard, *The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Religious Changes*, „Northern Lights” 2008, nr 6, s. 9–26.

¹⁹ Por. R.J. Pastwa, *Komunikowanie religijne na przykładzie Kościoła katolickiego w Polsce z uwzględnieniem kontekstu pandemii koronawirusa*, „Kultura – Media – Teologia” 2020, nr 41, s. 43.

²⁰ Por. D. Piontek, *Komunikowanie polityczne i kultura popularna. Tabloidyżacja informacji o polityce*, Poznań 2001, s. 14, 15.

²¹ Por. S. Bielecki, *Niepełnosprawni w Kościele*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2009, nr 8, 273, 274.

²² Por. U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, tłum. B. Baran, Warszawa 2012, s. 20, 21.

dokonującego się globalnego rozpadu ekosystemu zaufania²³, potrzebne jest przypomnienie znaczenia wrażliwości na osoby i istoty słabsze. Współcześnie nie ma innej drogi podjęcia skuteczniejszych prób pogłębienia wrażliwości na los innych aniżeli ta za pośrednictwem mediów. I choć należy uznać, że istnieją czynniki pozamedialne kształtujące współczesną kulturę i społeczeństwo, chociażby takie jak zmienne warunki społeczno-gospodarcze czy relacje społeczne, to jednak rola mediów i technologii komunikacyjnych jest dominująca²⁴. Zatem rolą liderów życia religijnego, ale także użytkowników-konsumentów mediów należących do wspólnot religijnych powinno stać się upowszechnianie odpowiedzialnego podejścia wobec innych. Siła mediów bowiem jest tak duża, że od kształtu i zawartości publikowanych i emitowanych treści zależy może stosunek społeczeństwa do najbardziej narażonych na wykluczenie osób. Ponadto stosunek współczesnego człowieka do poszczególnych fragmentów rzeczywistości jest zależny od strategii i narracji medialnych na dany temat²⁵. „Siła i wpływ mediów wykraczają poza rzeczywistość antropologiczną i nie dotyczą wyłącznie człowieka, ich aktywność ma bowiem znaczenie dla wszystkich istot żywych. To od obecności i częstotliwości w obszarze mediów danej tematyki zależy stosunek opinii publicznej do kwestii polityki, ochrony środowiska, kryzysu imigracyjnego, zaangażowania na rzecz poprawy sytuacji gospodarczej w czasie pandemii Covid-19 i wiele innych”²⁶.

W kierunku cielesnego współodczuwania

Trudno człowieka traktować odrębnie od całości przyrody, bo ten jako indywiduum psychofizyczne jest z nią ściśle i wyraźnie związany. Ten swoisty pomost pozwala na zrozumienie nie tylko biologicznych podstaw ludzkich zachowań również w obszarze komunikowania, ale zmusza do zmiany języka, który definiuje to, kim jesteśmy. Jak zauważa J. Bartmiński: „Język jest nie tylko narzędziem komunikacji międzyludzkiej. Język jest odbiciem naszych myśli i emocji. Zdradza, kim tak naprawdę jesteśmy, wyraża nasz stosunek do świata”²⁷. Oznacza to, że

²³ Por. R. Edelman, *Declaring Information Bankruptcy*, <https://www.edelman.com/trust/2021-trust-barometer/insights/declaring-information-bankruptcy> [dostęp: 4.01.2022].

²⁴ S. Hjarvard, *The Mediatization of Culture and Society*, New York 2013, s. 5.

²⁵ Por. T. Piekot, *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*, Kraków 2006, s. 38–40.

²⁶ M. Łuka, R.J. Pastwa, *Pedagogiczne i medioznawcze aspekty przeciwdziałania przemocy. Z doświadczenia Katolickiego Stowarzyszenia Pomocy Osobom Potrzebującym AGAPE*, Lublin 2020, s. 104.

²⁷ J. Bartmiński, *Nastąpiło coś, co można określić za Mickiewiczem jako znieważenie języka*, „Gość Lubelski”, <https://lublin.gosc.pl/doc/5346431.Prof-J-Bartmiński-Nastąpiło-cos-co-mozna-okreslic-za> [dostęp: 4.01.2022].

język wyraża również stosunek do osób i istot słabszych, a te mają swoje miejsce w nauczaniu religijnym, także w obrębie chrześcijaństwa. Dlatego komunikowanie religijne powinno charakteryzować się odrębnym stylem i formą, gdzie dominowałaby postawa afirmacji wobec każdego.

Należy zauważyć, że obszar technologii i nowych mediów stanowi dziś podstawowe środowisko życia współczesnego człowieka, który jest jednocześnie ich użytkownikiem-konsumentem, odbiorcą i nadawcą. Aktywność użytkowników-konsumentów mediów na tym polu nie jest determinowana przez technologię dającą niespotykane dotąd możliwości, ale ma swe źródło w byciu człowiekiem, w byciu istotą należącą do świata natury, zdolną do transcendowania rzeczywistości. Stąd przewyżnianie niepokojących zjawisk w obszarze nowych technologii komunikacyjnych wymaga połączenia wiedzy biologicznej, z zakresu mediów oraz powszechnie uznawanych wartości²⁸.

Kategoria cielesnego współodczuwania dotyka podstawowej sfery, a mianowicie żywego ciała i doświadczenia posiadania żywego ciała. Ta perspektywa jest zdolna połączyć obszar ekologii, nie tylko zintegrowanej, teologii, filozofii, pedagogiki oraz nauk o komunikacji społecznej i mediach. Jak zauważyła już E. Stein, głębokie współodczuwanie cielesne sprawia, że człowiek może się wyrażać jako indywiduum, pozostając w relacji do innych²⁹. Taka świadomość współodczuwającego cielesnego *zrostu* z innymi istotami posiadającymi żywe ciało pozwala człowiekowi przekraczać swoją fizyczność i poszerzać pole odpowiedzialności moralnej na osoby i istoty słabsze – zatem chodzi tu o większą odpowiedzialność moralną za wszystkie osoby i istoty słabsze, posiadające żywe ciało, potrafiące odczuwać ból i kruchość swej egzystencji, odczuwać nadchodzące zagrożenie i wyrażać swój niepokój. Wreszcie istnienie w ciele jako takie ma sens i cel sam w sobie, niezależnie od perspektywy bycia użytecznym. A zatem to wspólna płaszczyzna cielesności – posiadania i doświadczenia żywego ciała, na poziomie fenomenologicznym – jest wystarczającą podstawą do troski o istoty słabsze³⁰. Ta troska powinna być praktykowana również w środowisku cyfrowym, w którym funkcjonuje współczesny człowiek uczestniczący również w procesie komunikowania religijnego. Przyczynić się to może nie tylko do podniesienia poziomu kultury komunikowania, ale również do poprawy sytuacji osób zagrożonych wykluczeniem bądź narażonych na nierówne traktowanie. Rola

²⁸ W celu zachowania życia na Ziemi i przetrwania połączonych ekosystemów Van Rensselaer Potter – jeden z protoplastów bioetyki – postulował stworzenie nowej dyscypliny, która łączyłaby wiedzę z zakresu nauk biologicznych ze światem wartości, por. V.R. Potter, *Bioethics. Bridge to the Future*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, INC 1971, s. 1, 2.

²⁹ Por. E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierusa, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2014, s. 143–153.

³⁰ Por. R.R. Acampora, *O cielesnym współodczuwaniu*, tłum. D. Chabrajska, „Ethos” 2013(102), nr 2, s. 142.

i znaczenie wpływu religii na wiele zjawisk, w tym na procesy komunikowania, nie stanowią dziś zaskoczenia³¹. Dlatego konieczna jest pogłębiona analiza poruszanych w niniejszym artykule zagadnień.

Podsumowanie

Artykuł ukazał sposoby motywowania jednostek z afazją do wysiłku związanego z udziałem w terapii logopedycznej z odwołaniem się do ich wiary i religijności. Autorzy tekstu starali się zaprezentować sposoby dotarcia do osób obarczonych afazją, dla których odbudowanie systemu języka jest niezwykle ważne. Już sam etap przygotowawczy do terapii logopedycznej poza nawiązaniem kontaktu z pacjentem służy zachęceniu go do wysiłku podczas ćwiczeń. W artykule zostały dodatkowo zawarte formy pokonywania zaburzeń afatycznych mowy, co w wielu przypadkach decyduje o dalszym życiu pacjentów oraz powrocie do pełnego funkcjonowania w społeczeństwie. Autorzy zwracają także uwagę na konieczność wrażliwości w procesie komunikowania religijnego. Wyjątkowe znaczenie we współczesnym świecie odgrywa kategoria cielesnego współodczuwania. Taka świadomość pozwala człowiekowi przekraczać swoją fizyczność i poszerzać pole odpowiedzialności moralnej na osoby słabsze, potrafiące odczuwać ból i kruchość swej egzystencji.

Bibliografia

- Acampora R.R., *O cielesnym współodczuwaniu*, tłum. D. Chabrajska, „Ethos” 2013(102), nr 2, s. 133–135.
- Bartmiński J., *Nastąpiło coś, co można określić za Mickiewiczem jako znieważenie języka*, „Gość Lubelski”, <https://lublin.gosc.pl/doc/5346431.Prof-J-Bartminski-Nastapilo-cos-co-mozna-okreslic-za> [dostęp: 4.01.2022].
- Beck U., *Spoleczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, tłum. B. Baran, Warszawa 2012.
- Bielecki S., *Niepełnosprawni w Kościele*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2009, nr 8, s. 271–282.
- Bielecki A., Żmudzka-Wilczek E., Opara J., Mehlich K., *Ocena jakości życia osób po udarze mózgu przy pomocy skali S.A.-SIP 30*, cz. I, „Zeszyty Metodyczno-Naukowe AWF w Katowicach” 2006, nr 20, s. 71–83.
- Campbell H., *Making Space for Religion in Internet Studies*, „The Information Society” 2005, nr 21, s. 309–315.
- Edelman R., *Declaring Information Bankruptcy*, <https://www.edelman.com/trust/2021-trust-barometer/insights/declaring-information-bankruptcy> [dostęp: 4.01.2022].
- Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. X, s. 9–36.

³¹ Por. H. Campbell, *Making Space for Religion in Internet Studies*, „The Information Society” 2005, nr 21, s. 309–315.

- Grzesiak-Witek D., *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z afazją motoryczną. Odbudowanie kompetencji językowej i systemu językowego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2013.
- Grzesiak-Witek D., Sobolewski P., *System wartości pacjentów po udarze mózgu w oparciu o badania własne* [w:] *Międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinie*, red. J. Zamorski, Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola – Rzeszów 2009, s. 141–154.
- Herzyk A., *Afazja: mechanizmy mózgowe i symptomatologia*, „Logopedia” 2000, nr 27, s. 23–53.
- Hjarvard S., *The Mediatization of Culture and Society*, New York 2013.
- Hjarvard S., *The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Religious Changes*, „Northern Lights” 2008, nr 6, s. 9–26.
- Jaracz K., Kozubski W., *Jakość życia po udarze mózgu*, cz. II: *Uwarunkowania kliniczne, funkcjonalne i społeczno-demograficzne*, „Udar Mózgu” 2001, nr 3(2), s. 63–70.
- Jodzio K., *Wybrane parametry prognostyczne zaburzeń językowych w afazji*, „Studia Psychologiczne” 2003, nr 41, s. 25–42.
- Kirshner H.S., *Zaburzenia języka i mowy* [w:] *Neurologia w praktyce klinicznej. Zasady diagnostyki i postępowania*, red. A. Prusiński, Wydawnictwo CZELEJ, Lublin 2006, t. 1, s. 171–198.
- Knapczyk M., *Badanie zaburzeń komunikacji w afazji. Przegląd metod badań afazji w Polsce i na świecie*, „Forum Logopedyczne” 2017, nr 25, s. 193–204.
- Luka M., Pastwa R.J., *Pedagogiczne i medioznawcze aspekty przeciwdziałania przemocy. Z doświadczenia Katolickiego Stowarzyszenia Pomocy Osobom Potrzebującym AGAPE*, Lublin 2020.
- Milewska K., Okurowska-Zawada B., Kackieło-Tomulewicz J., Samusik M.J., *Taksonomia afazji – kryteria klasyfikacji oraz rodzaje zespołów zaburzeń*, „Logopaedica Lodziensia” 2021, nr 5, s. 147–158.
- Pałka T., Puchowska-Florek M., *Chory po udarze – rehabilitacja ruchowa i zaburzeń mowy*, „Choroby Serca i Naczyń” 2007, nr 4(2), s. 89–92.
- Pastwa R.J., *Komunikowanie religijne na przykładzie Kościoła katolickiego w Polsce z uwzględnieniem kontekstu pandemii koronawirusa*, „Kultura – Media – Teologia” 2020, nr 41, s. 38–60.
- Pąchalska M., *Afazjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1999.
- Pąchalska M., *Neuropsychologiczna diagnostyka afazji* [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szelań, G. Jastrzębowska, Wyd. Uniwersytet Opolski, Opole 2005, s. 750–845.
- Piekot T., *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*, Kraków 2006.
- Piontek D., *Komunikowanie polityczne i kultura popularna. Tabloidyżacja informacji o polityce*, Poznań 2001.
- Popielski K., Wolicki M., *Antropologiczno-filozoficzne podstawy analizy egzystencjalnej i niektóre jej aplikacje do teorii osobowości* [w:] *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, red. K. Popielski, Wydawnictwo KUL, Lublin 1987, s. 101–106.
- Potter V.R., *Bioethics. Bridge to the Future*, Englewood Cliffs, New Jersey 1971.
- Puchowska M., *Postępowanie diagnostyczno-terapeutyczne w przypadku afazji całkowitej*, „Forum Logopedyczne” 2016, nr 13, s. 4–7.
- Seniów J., Litwin M., *Afazja poudarowa*, „Neurologia po Dyplomie” 2013, nr 8(2), s. 46–51.
- Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierusa, Kraków 2014.
- Styczek I., 1980, *Logopedia*, PWN, Warszawa.
- Szelań E., *Neuropsychologiczne podłoże mowy* [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 429–459.

Prof. dr hab. Teresa Wilkoń

Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0001-8267-5682

Synkretyczny charakter pojęcia wyobraźni poetyckiej i jej odmiany

Syncretic nature of the notion of poetic imagination and its variants

Streszczenie

Celem artykułu sytuującego się w kręgu badań literaturoznawczych jest próba ukazania pojęcia wyobraźni poetyckiej jako zjawiska synkretycznego i głęboko zakotwiczonego w tradycji poetyckiej. Autorka traktuje poezję jako sztukę znaczeń i jako sposób werbalizacji świata obiektywnego lub świata, w którym dominuje fantazja i wyobraźnia. Wyobraźnia jest pojęciem bardzo złożonym, kryjącym wiele często odrębnych treści, co autorka artykułu starała się pokazać na przykładzie twórczości K.I. Gałczyńskiego, jednego z najznakomitszych kreatorów wyobraźni poetyckiej.

Słowa kluczowe: wyobraźnia poetycka, archetyp, pola semantyczne, krytyka mitograficzna, K.I. Gałczyński.

Abstract

The objective of this article, which belongs to the field of literary research, is an attempt at showing the notion of poetic imagination as a syncretic phenomenon deeply rooted in the tradition of poetry. The author treats poetry as an art of meanings and a way of verbalisation of the objective world or the world dominated by fantasy and imagination. Imagination is an extremely complex notion, with extensive, often distinct content, which the author of the article strives to illustrate with an example of the work by K.I. Gałczyński, one of the most illustrious creators of poetic imagination.

Key words: poetic imagination, archetype, semantic fields, mythographic criticism, K.I. Gałczyński.

W ujęciu polskich strukturalistów wyobraźnia rozumiana jest dość wąsko i wybiórczo. Oznacza ona „zdolność kreowania obrazów i wyobrażeń niemających bezpośredniego odpowiednika w rzeczywistym doświadczeniu, zdolność przedstawiania przyszłości, komponowania na nowo wizji przeszłości na podstawie dostępnych dokumentów”¹. Tymczasem Gaston Bachelard, znany w Polsce m.in.

¹ *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 579, 580.

z wyboru pism pt. *Wyobraźnia poetycka*², zwracał szczególną uwagę na archetypy, które – w jego zamyśle – odnosiły się do czterech żywiołów tkwiących w zbiorczej, powtarzanej, niejako dziedzicznej pamięci ludzkości. Były to żywioły ognia, wody, ziemi, powietrza, funkcjonujące przede wszystkim w poezji, która zdaniem tego badacza wyrażała je w sposób najpełniejszy i najbardziej dynamiczny. Bachelard poświęcił wiele miejsca tym archetypom, opierając się na utworach poetyckich twórców, takich jak Edgar Allan Poe, Novalis czy Comte de Lautrémont. Przedmiotem rozważań Bachelarda były też kompleksy, impulsy, czasem zajmował się też sprawą napastliwości i agresywności w poezji Lautrémonta³.

Obraz poetycki, choćby najbardziej naturalistyczny, jest obrazem zdeformowanym, niepełnym, uzupełnionym – jak pisał Bachelard. Wynika to z faktu, iż kod werbalny nie jest już w stanie uchwycić rzeczywistości realnej, tak jak może to zrobić obraz malarski (choć i on ma elementy „dopisane” lub też elementy „odpisane”, „pominięte”). Kod werbalny jest zbyt abstrakcyjny, nie jest w stanie ująć wszystkich szczegółów i właściwości kolorystycznych przedmiotu opisywanego, nie jest w stanie uchwycić ich równoległe ze względu na linearny charakter tekstu werbalnego. Jeśli w poezji mamy do czynienia z obrazami, które eksponował Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* czy Bolesław Leśmian w swoim słynnym studium *Łąki*, konieczne jest użycie środków metaforycznych. Oczywiście zasada Mickiewiczowska „widzę i opisuję” odnosi się nie tylko do tych leksemów, które nazywają opisywany przedmiot lub przestrzeń, a więc do nazw typu „kapusta”, „marchew”, „burak”, „bób” itp. użytych we fragmencie utworu *Był sad*. Poeta zastosował tu środki stylistyczno-semantyczne, bez których byłoby niemożliwe powstanie poetyckiego obrazu. Są tu porównania, metafory, elementy dynamizujące opis jarzyn (np. wprowadzenie czasowników ruchu), staranna kompozycja całości obrazu oddająca ład i porządek szlacheckiego ogrodu⁴.

Obraz werbalny ma inną strukturę od obrazów oglądanych i malowanych. Obraz werbalny powstaje dzięki uruchomieniu środków przenośnych, porównań, metafor, metonimii, synekdoch, epitetów, peryfraz itd. Aby można było te środki uruchomić w tworzeniu jakiejś wizji, pejzażu, poeta musi mieć odpowiednią do typu opisu wyobraźnię. Jak twierdzi Piotr Jaroszyński, „dla artysty wyobrażenia są bogatym materiałem, który musi odpowiednio i racjonalnie obrobić („recta ratio factibilium”)⁵. Badacz ten koncentruje swoją uwagę na – wspomnianych wcześniej – podstawowych problemach dotyczących sztuki: pierwszym z nich jest próba rozstrzygnięcia sporu, czy artysta kreuje nową rzeczywistość, czy tylko ją

² G. Bachelard, *Wyobraźnia poetycka*, przekł. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975, s. 7.

³ Tenże, *Napastliwość i poezja nerwowa* [w:] tegoż, *Wyobraźnia poetycka...*, s. 63–110.

⁴ O właściwościach tych częściowo pisał A. Wilkoń w artykule *Był sad* [w:] *Z dziejów języka literatury polskiej*, Katowice 2001, s. 86–98. Autor artykułu nie zajął się jednak problematyką kształtowania wizji poetyckich.

⁵ P. Jaroszyński, *Metafizyka i sztuka*, Radom 2002, s. 151–162.

naśladuje. Drugim ważnym dla niego zagadnieniem jest kwestia, czy poeta/artysta w sposób racjonalny opisuje świat, czy też tworzy w natchnieniu dzięki niezwyklej sile wyobraźni. I wreszcie trzecim ważnym dylematem jest dla niego uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „czy zadaniem sztuki jest tworzenie takich przedmiotów, które bez trudu można określić, czym są, czy też raczej sztuka zmierza do wyrażenia tego, co niewyraźalne, a co ujawnia najgłębszą tajemnicę bytu”⁶.

Jak wiadomo, opisy werbalne, poetyckie tworzą złożone struktury semantyczne. W ich skład wchodzi wyrażenia dosłowne, nazywające ogólną przestrzeń obrazu (np. *Stepy akermzańskie*), pojęcia mniej ogólne, tworzące części pojęcia ogólnego, przedmioty konkretne znajdujące się w przestrzeni obrazu, właściwości tych przedmiotów (kształt, kolor) oraz elementy ukazanych przedmiotów. W skład struktur semantycznych wchodzi ponadto wyrażenia służące przenośnej charakterystyce wymienionych powyżej pól semantycznych, takich jak metaforyzacja pojęcia „step” (przestwór, ocean), a także metaforyzacja przedmiotów związanych z wyrazem „step”: wyjechać/wyplłynąć, wjeżdżać w zarośla / brodzić, wóz/łódka, dużo kwiatów / powódź kwiatów, kępy burzanu / ostrowy burzanu.

W pierwszej zwrotce *Stepów akermzańskich* porównanie przestworu stepów do przestworu oceanu wprowadza obraz akwaryczny, który będzie w tej zwrotce rozwijany do końca. Nadaje to jednolitość stylową utworowi i spójność całości wizji, która w sumie przynosi wrażenie nieskończoności stepu. Czy została tu uruchomiona wyobraźnia poetycka? Oczywiście tak, choć jest to wyobraźnia realizująca zasadę „widzę i opisuję”.

Podane powyżej dwie warstwy utworu: warstwa o podłożu realistycznym i warstwa o charakterze przenośnym nie wyczerpują możliwości kształtowania obrazów złożonych. Może być na przykład tak, iż poeta uruchamia dwie lub więcej warstw przenośnych, jak to ma miejsce w wierszu *Był sad*:

Dalej maków białawe górują badyle;
 Na nich, myślisz, iż rojem usiadły motyle
 Trzepiocąc skrzydełkami, na których się mieni
 Z różnaitością tęczy blask drogich kamieni:
 Tylą farb żywych, różnych, mak zrzenicę mami.
 W środku kwiatów, jak pełnia pomiędzy gwiazdami,
 Krągły słonecznik, licem wielkiem, gorejącem
 Od wschodu do zachodu kręci się za słońcem⁷.

We fragmencie tym, dotyczącym maków i słoneczników, wymienionych tu z nazwy i stanowiących przedmiot obrazu, występują następujące pola asocjacji:

⁶ Tamże, s. 6.

⁷ A. Mickiewicz, *Księga II: Zamek* [w:] *Pan Tadeusz*, Warszawa 1973, s. 51.

maki/motyle, maki/motyle / drogie kamienie, maki/tęcza, maki (kwiaty)/gwiazdy, słońce/księżyc (pełnia), słońce / lico gorejące.

Zostały więc wprowadzone do opisu maków aż cztery pola asocjacyjne: motyle, kamienie drogocenne, tęcza, gwiazdy. Zostały wprowadzone po to, aby oddać delikatność, kolorystyczną zmienność, dużą ilość połyskujących w słońcu płatków kwiatów przypominających gwiazdy, wśród których słońce-księżyc „kręcił się licem gorejącym za słońcem”.

W przypadku poetów nadrealistycznych, sięgających po poetykę snu, półsnu, marzenia sennego czy marzenia na jawie, wprowadzających także styl monologu wewnętrznego, w tym potoki składniowe, poetyckie obrazy odrealniają się i nabierają ukrytych sensów. Równocześnie z tym komplikowała się ich semantyczna budowa, ponieważ mamy tu często do czynienia nie z jedną wizją, ale z całą serią obrazów, ich potokiem, w którym ich następcość nie wynika z jakiegoś racjonalnego porządku. Często w grę wchodziły ciągi obrazów oddających poetykę snu, jego niejasne asocjacje i sensory, chaos i zmienność.

Źródłem niejednego nadrealistycznego czy surrealistycznego utworu poetyckiego mogły być silne emocje, stan wzburzenia, stan odurzenia alkoholem lub narkotykami stan gorączkowy, majaczenie itp. Często nie sposób jest określić prawdziwe źródło danej wizji poetyckiej i realne znaczenia jej poszczególnych segmentów.

Spór o to, czy wyobraźnia poetycka ma imitacyjny czy kreatywny charakter, nie jest nowy. Niektórzy klasycy pomniejszali rolę wyobraźni, traktując ją jako drugoplanowy czynnik związany z kategorią *mimesis*. Platon sceptycznie oceniał jej funkcje poznawcze, gdyż nie miała dostępu do świata idei jako świata prawdziwych wartości literackich. Arystoteles traktował wyobraźnię jako pogranicze między światem zmysłów a myślą. Na metafizyczno-poznawcze walory wyobraźni zwracał uwagę Kwintyliusz, głosząc, iż dzięki wyobraźni uobecnia się w utworze świat nieobecny. W zasadzie mimetyczna teoria dzieła sztuki była przeciwna podkreślaniu roli i funkcji poznawczych wyobraźni, natomiast dla F. Bacona wyobraźnia to istotny pierwszoplanowy czynnik poezji⁸.

Prawdziwa kariera wyobraźni następuje w okresie romantyzmu, a następnie w teorii i sztuce XX w. Wybitny filozof włoski Benedetto Croce wielokrotnie podkreślał wybitnie kreacyjistyczny charakter wyobraźni. Jeśli chodzi o poetów i krytykę XX w., czynnik wyobraźni stawał się istotny dla różnych odłamów nadrealizmu, surrealizmu, a także dla poezji awangardowej (w Polsce na przykład dla Tadeusza Peipera i Juliana Przybosia). Znaczną rolę odegrali tu psycholodzy, a szczególnie Freud i Jung ze względu na akcentację takich elementów, jak

⁸ W.F. Asmus, *Twórcy filozofii burżuazyjnej F. Bacon i R. Kartezjusz* [w:] *Krótki zarys historii filozofii*, red. M.T. Jowczuk, T.I. Ojerman, I.J. Szczipanow, przeł. M. Drużkowski i in., Książka i Wiedza, Warszawa 1968, s. 156–182.

podświadomość, motywy i składniki ciemne, niekontrolowane przez intelekt, wyrażające różne ukryte emocje, fobie, kompleksy i pragnienia. Wyobraźnia poetycka była determinantem wyzwalamym te ukryte czynniki. Odwoływano się też często do filozofii Bergsona, podkreślając znaczenie myślenia intuicyjnego oraz takich czynników, jak impulsy, czynniki woluntarne, niespełnione dążenia itp.

Pojęcie wyobraźni wiązało się też z rozwojem krytyki mitograficznej, problematyką źródeł kulturowych, interferencji między semantyką, teorią poezji, niektórymi nurtami strukturalizmu (Roman Jakobson). Stanowiło ono jedno z centralnych pojęć dla takich krytyków i badaczy poezji, jak Kazimierz Wyka czy Jerzy Kwiatkowski. Do tego pojęcia odwołują się takie kierunki badawcze, jak dekonstruktywizm i postmodernistyczne szkoły psychologiczne zajmujące się twórczością Juliana Przybosa, Bolesława Leśmiana czy Czesława Miłosza.

Przejdźmy do zagadnienia synkretycznego charakteru pojęcia wyobraźni i jej odmian. Wszystkie procesy mentalne, takie jak myślenie (intelektualne), myślenie podświadome, intuicyjne, sny i stany senne, marzenia jawne i marzenia senne, uczucia i stany emocjonalne, przecucia, zdolności profetyczne uczestniczą w procesie kształtowania poetyckich obrazów. Czasem mamy do czynienia z poezją pozostającą w sferze kosmosu i wielkich abstrakcji, a czasem z poezją konkretną, sensualistyczną. Wizje poetyckie mogą być zbudowane z precyzją intelektualną lub mogą być chaotyczne i ciemne. Istnieją więc w zależności od tego, jaki czynnik mentalny odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu różnych typów obrazów, fantazji i wyobraźni. Jedno jest tu konieczne: zdolności kreatywne poety połączone z wybitnymi uzdolnieniami językowymi i asocjacyjnymi. Powiedzmy sobie wyraźnie, nie wszyscy poeci są predystynowani do strukturalizowania obrazów, nie wszyscy mają zdolności do odczytywania świata poprzez „stwarzanie” go, kreowanie, co więcej, większość poetów ich nie posiada i w konsekwencji niezdolność do tworzenia nowych odkrywczych obrazów zastępuje konceptami, gramami słownymi, naśladownictwem, powielaniem konwencji itp. Ponadto zdarza się, że są nimi dydaktycy i ideolodzy, retorycy i mistycy, teolodzy i pseudofilozofowie, twórcy spod znaku awangardowego *écriture automatique*.

Często, zwłaszcza w większych formach poetyckich, występują w pewnym zagęszczeniu typy wyobraźni, o których tu mowa. Tak jest w poematach Gałczyńskiego, którymi zdaje się rządzić zasada *veritas*. Poszczególne części poematów pisane są nie tylko innym rodzajem wiersza, innym stylem, ale i inaczej użytymi środkami w zakresie obrazów, refleksji, wypowiedzi dialogowych itp. W grę wchodziła tu przeważnie polifoniczna, zaczerpnięta z utworów muzyki poważnej struktura tekstu, struktura sprzyjająca nie tylko zróżnicowaniu utworu, ale także różnym jego składnikom obrazowym i wizyjnym.

Obrazów nie można sprowadzić tylko do natury. Mogą się one odnosić do obrazów sytuacyjnych i obrazów opisowych przedstawiających egzotykę miejsca akcji, środowiska społeczne, ich zabawy, obyczaje, szalone pomysły Nostradamusów

i innych niezwykłych postaci itp. Opisy sklepów w prozie Schulza, mające pewne odniesienia faktograficzne, stanowią niezwykle wizje miejsc dziwnych, niezwykłych, jak na przykład opis sklepu tekstylnego, bądź też opis mieszkania z insektami atakującymi chorą staruszkę.

Wyobraźnia poetycka w poezji i nowoczesnej prozie XX w. często wybiera sobie miejsca niezwykle i zdarzenia dramatyczne, budzące grozę, jak niektóre opisy w prozie wspomnianego twórcy. Właściwie każdy motyw literacki mógł być werbalizowany poprzez obrazy, pełne elementów kreacyjnych, stanowiące płody bujnej lub oryginalnej wyobraźni przynoszącej nierzadko przy identycznym temacie realizacje całkowicie odmienne, zindywidualizowane, o bardzo wyrazistej stylistyce i niepowtarzalnej, jak opis tajfunu u Josepha Conrada, sklepów żydowskich u Brunona Schulza czy życia obozowego w prozie Gustawa Herlinga-Grudzińskiego.

Znawca problematyki wyobraźni w literaturze i sztuce, Kazimierz Wyka, miał pełną świadomość tego, że istnieje wielość artystycznych form oferujących widzenie świata poprzez wyobraźnię. Pomimo tego traktował badanie tworzywa obrazowego w utworach poetyckich jako bardzo ważne zadanie krytyki. Z pewnym dystansem odnosił się do niektórych propozycji badawczych, wychodząc z założenia, iż znaczenia i sensu danych składników nie da się sprowadzić do sfery erotyzmu czy kompleksów, fobii, podświadomych lęków, wydarzeń z dzieciństwa mających traumatyczny charakter. Krytyk ten, uprzedzając krytykę kulturoznawczą, zwracał uwagę na istnienie wielu znakowych symboli i symptomów kultury, istniejących konwencji w dziedzinie literatury, przenikania się i krzyżowania różnych dziedzin sztuki. Dany wyraz czy wyrażenie może mieć więc dziesiątki różnych znaczeń i być wynikiem oddziaływania wielu czynników. Taki właśnie otwarty charakter problematyki wyobraźni, ze zwróceniem uwagi na jej składniki poetyckie, zostanie utrzymany w tej pracy.

Istnieje dość duże zamieszanie, jeśli chodzi o rodzaje archetypów. Część badaczy włącza w ich obręb symbole związane z różnymi dziedzinami kultury. Znaczna część tych symboli ma podłoże artystyczne, wiążąc się ściśle z semantyką dzieła literackiego lub semantyką różnych dzieł sztuki. Mogą tu też wchodzić symbole związane z retoryką i publicystyką, a także z danymi dziedzinami antropologii. Traktowanie tych symboli na jednej płaszczyźnie z archetypami związanymi na przykład z żywiołami ognia, wody, ziemi i powietrza jako prastare wzorce istniejące w zbiorowej ludzkiej podświadomości od wieków wprowadza jedynie zamieszanie i rozmycie pojęcia archetypu. Symbole kultury są bowiem z reguły znakami sztucznymi, wytwarzanymi świadomie przez człowieka, podczas gdy archetypy odnoszące się do żywiołów i ich „wyobrażeń” tkwiących głęboko w ludzkiej świadomości dotyczą zjawisk naturalnych, bioneuropsychologicznych, a więc zjawisk odrębnych, należących do dziedziny natury. Są to przy tym znaki niestanowiące tylko własność ludzką, ale też i zwierzęce, gdyż np. zwierzęta i ptaki mają zakodowany lęk przed ogniem. Archetyp rozumiany w tym znaczeniu jest zjawiskiem

ahistorycznym, jest bowiem obecny od praczasów i nie podlega zmianom. „Sam archetyp jest niezmienny, nie podlega przemianom historycznym”⁹.

Z kolei inni badacze wywodzą archetypy z mitów i z rytuałów, co wiąże się oczywiście z kształtowaniem się kultury etnosów prymitywnych, czy mówiąc inaczej – podstaw ludzkiej kultury, gdyż taką funkcję spełniają mity i obrzędy rytualne. Pojęcie archetypu byłoby więc tutaj pojęciem kulturoznawczym, a nie psychologicznym i takie ujęcie przyjmuje autorka tej pracy, traktując archetyp jako obraz o podłożu mitologiczno-rytualnym. Taki obraz, jak każde zjawisko kulturowe, podlega ewolucji, jednakże odnosi się przede wszystkim do kultury archeologicznej. Pomijamy tutaj inne koncepcje archetypu, na przykład te, które wiążą go z pojęciem toposu. Toposy mają późniejszą w stosunku do archetypów proveniencję i są bardzo często świadomymi zjawiskami literackimi czy artystycznymi. Do archetypów należą obrazy, wyobrażenia, ujęcia mające prastarą genezę, ale jednak podlegające przeobrażeniom. Część archetypów przekształca się w toposy i inne figury semantyczne literatury i sztuki, tracąc niejako pierwotny, mityczny sens i rytualną funkcję.

Bachelard i inni badacze wprowadzili psychoanalizę Freuda, wiele miejsca poświęcając obrazom o podłożu seksualnym. W grę wchodziły tu także takie zjawiska, jak kompleksy, obsesje, fobie, urazy, emocje agresywne, marzenia senne i półsenne itp. Wiele z tych obrazów i wyobrażeń znajdujących werbalizację w literaturze ma podłożo archetypiczne, naturalne lub kulturowe, jednakże bardzo często krytyka nie jest w stanie, bez popadania w skrajność (tak częstą w krytyce psychoanalitycznej), określić faktycznej genezy danego sygnału i oznak podłoża seksualnego. Stąd konieczny jest pewien dystans wobec freudowskich interpretacji i analiz, proponując one bowiem daleko idący redukcjonizm w przypisywaniu wszystkiego wrodzonym popędom seksualnym. Dobrą egzemplifikacją powyższych wątpliwości jest liryka Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, której łatwo przypisać znaczące „sygnały erotyczne”, jednakże seksistowskie akcenty w poezji tego poety ulegają daleko idącej sublimacji, świadomej dyskrecji, przemilczeniu, a cały szereg „przańsie” erotycznych oznak ma inny sens i inne podłożo. Efektem tego było m.in. ropsychiczenie i uduchowienie wielu wątków miłosnych. To, czy dany obraz, metafora mają lub nie podłożo seksualne, nie odgrywa większej roli wobec ewidentnie jawnych i intensywnych wizji szczęśliwości, arkadii, harmonii w liryce osobistej poety. Wbrew obiegowym opiniom wyobraźnia Gałczyńskiego nie była zdominowana przez świat drobnomieszczańskiej i podmiejskiej kultury, świat lunaparków, karnawałów, ludowych zabaw, sklepów ze starymi rzeczami i dziwnymi przedmiotami. Motywy te i rekwizyty rzeczywiście pojawiały się w poezji Gałczyńskiego dość często, ale przede wszystkim w twórczości przedwojennej. Po wojnie powróciły w poemacie *Zaczarowana dorożka* przetworzone przez baśniową atmosferę nocnego Krakowa. Jednak nurt ten w liryce poety ustępował często na

⁹ *Słownik terminów literackich...*, s. 40, 41.

rzecz „odświętnej codzienności”, poezji domowego szczęścia i miłości. Pod koniec życia w jego twórczości pojawiła się tendencja dotąd nieobecna: natura i pejzaż Mazur, motywy światła, muzyki, nocy, księżycy, a także utwory dedykowane żonie Natalii, w których nie brakowało poetyckich epitetów. Były to artystyczne wizje oraz koncepty wywodzące się jakby z ducha baroku i romantyzmu, jednym słowem – liryka w najczystszej postaci.

W wielu opracowaniach poświęcono sporo uwagi sprawie wyobraźni i strategicznych chwytów stosowanych przez Gałczyńskiego, aby w trudnym dla Polski okresie realizmu socjalistycznego zachować to, co w jego twórczości było najlepsze. Pojawiły się przy tej okazji dyskusyjne problemy związane z niektórymi utworami, takimi jak np. *Kolczyki Izoldy*, lecz w obrębie tych kwestii omawia się raczej postawę poety, daleką od rzekomego, wrodzonego mu oportunistu i uległości ideologiom. Zwrócono uwagę, że poezja Gałczyńskiego dla dzieci to dwa światy wzajemnie się wykluczające: świat poezji prawdziwej, opartej na wyobraźni, zwłaszcza wyobraźni odwołującej się do fantazji dziecięcej, i świat, w którym dominuje nastawienie dydaktyczne. W poematach i wierszach dla dorosłych wystąpiły inne kategorie semantyczne, spośród których na plan pierwszy wysuwa się wieloznaczność, z przewagą motywów tajemniczych i zagadkowych. Odczytać to można jako próbę odchodzenia od retoryki socrealistycznej i niemożność dostosowania się do ideologicznych nakazów. „Najważniejszą cechą, którą uwidocznili Gałczyński w wierszach „dziecięcych”, była jednak żarliwość wyobraźni”¹⁰.

Nie bez powodu posłużono się tu przykładem poezji Gałczyńskiego, gdyż to właśnie jemu należy przypisać wielką rangę liryka, liryka-groteskopisarza, a także groteskowego satyryka. Artysta łączył te wcielenia w sposób niezwykle oryginalny i nowoczesny. Był poetą wyobraźni¹¹ i pod tym względem zajął jedno z czołowych

¹⁰ Cyt. za: A. Baluch, *Socrealistyczna topika w „dziecięcych” wierszach Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego* [w:] *Dzieło i życie Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego*, red. A. Kulawik, J. Ossowski, Kraków 2005, s. 413.

¹¹ Do wyobraźni poety autorka nawiązuje w książce T. Wilkoń, *W kręgu wyobraźni Gałczyńskiego: noc* [w:] *też, Poematy Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego*, Katowice 2010, s. 161–167. Jak wskazuje tytuł rozdziału, mowa jest w nim o jednym z motywów poezji przewijających się w poszczególnych *Pieśniach* poety. Jak pisze autorka, „motywy nocy i ciemności należały do składników poezji orfickiej, a różne ciemne przedmioty i zjawiska, sam kolor czerni należały do znamiennych znaków – symboli poezji modernistycznej i niektórych nurtów postmodernistycznych, jak choćby symbolicznej poezji Jastruna [...] Nie był Gałczyński poetą orfickim ani poetą demonizującym, [...] motyw nocy w jego utworach wkomponowany jest w motyw światła i w motyw muzyki, zwłaszcza później – spod znaku Bacha i Beethovena. Z jednej strony noc kojarzy poeta z księżycem i rozgwieżdżonym niebem, z drugiej zaś – z równie częstymi motywami latarni, kandelabru miejskiego oraz z motywami lampy i świecy osadzonej w lichtarzu. [...] Fragmentów tego typu [ujmujących zjawisko nocy w najrozmaitszych skojarzeniach – przyp. T.W.] jest sporo w poemacie (*Noctes Aninenses*), są one przejawem szczególnej poetyzacji polegającej na tworzeniu wielu wariantów tego samego motywu semantycznego, ujęć, które dają inny ogląd i inny styl wprowadzonego motywu. Są to jakby muzyczne wariacje, przynoszące polifoniczne realizacje tworzywa utworu” (s. 162).

miejsca w poezji XX w. Czytelnikowi jego utworów pozostaje sukcesywne przedzieranie się przez narosłe wokół pisarza mity oraz nadzieja, że ten wspaniały poeta i wizjoner, mistrz w manifestowaniu swobody wyobraźni i prawa do liryki osobistej, która w socrealizmie (wyjąwszy może utwory Władysława Broniewskiego i Leopolda Staffa) prawie zupełnie zamarła, doczeka się należnego miejsca w polskim i europejskim Panteonie.

Synkretyczny charakter pojęcia wyobraźni ukazany na przykładzie polskiej liryki polega zatem na jednoczesnym ukazaniu różnorodnych wątków semantycznych, czemu sprzyjało obecne w niej bogactwo symboli, archetypów i mitów. Poezja polska zdominowana została przez obrazy i figury semantyczne odnoszące się zarówno do zjawisk psychicznych, duchowych, jak i do zjawisk realnych. Obiegowy frazes, że wyobraźnia łączy ze sobą zjawiska i cechy odmienne, nabrał formę pięknej, poetyckiej konkretyzacji. Jej twórcy, by przewyciężyć niemoc słów wobec opisywania rzeczywistości, przez wieki wykorzystywali cały zespół obrazów i skojarzeń, tworzyli wiersze polifoniczne, oparte na sieci metafor, cytatów, parafraz i oryginalnych asocjacji. Śmiało można powiedzieć, że cechą nadrzędną polskiej liryki wszystkich okresów literackich jest silna poetyzacja tekstów, często też tekstów użytkowych i pragmatycznych.

Bibliografia

- Asmus W.F., *Twórcy filozofii burżuazyjnej F. Bacon i R. Kartezjusz* [w:] *Krótki zarys historii filozofii*, red. M.T. Jowczuk, T.I. Ojzerman, I.J. Szczipanow, przeł. M. Drużkowski i in., Warszawa 1968.
- Baluch A., *Socrealistyczna topika w „dziecięcych” wierszach Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego* [w:] *Dzieło i życie Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego*, red. A. Kulawik, J. Ossowski, Kraków 2005.
- Bachelard G., *Wyobraźnia poetycka*, przeł. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975.
- Bachelard G., *Napastliwość i poezja nerwowa* [w:] G. Bachelard, *Wyobraźnia poetycka*, przeł. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975.
- Jaroszyński P., *Metafizyka i sztuka*, Radom 2002.
- Mickiewicz A., *Księga II: Zamek* [w:] *Pan Tadeusz*, Warszawa 1973.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988.
- Wilkoń T., *Poematy Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego*, Katowice 2010.
- Wilkoń A., *Był sad* [w:] *Z dziejów języka literatury polskiej*, Katowice 2001.

Dr Monika Wojtkowiak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0001-7611-8302

Czas w percepcji młodych użytkowników sieci globalnej

Time in the perception of young users of the web

Streszczenie

Internet stał się medium, które w istotny sposób wpływa na ludzkie życie i funkcjonowanie społeczne. Szczególne miejsce środowisko Internetu zajmuje w życiu młodzieży. To dla młodych sieć jest codziennym miejscem zawierania społecznych relacji, nauki, rozrywki, zabawy. To współcześni nastolatki są pierwszym pokoleniem wychowanym w erze wszechdostępności tego medium. Artykuł podejmuje tematykę postrzegania czasu w Internecie przez młodych użytkowników globalnej sieci. Zdecydowano się na prezentację fragmentów badań dotyczących opinii o e-środowisku wśród młodzieży, a odnoszących się do linearności i trójdzielności czasu w Internecie. Zaprezentowano wyniki uzyskane w badaniach ankietowych i w toku wywiadów, które opisują wyobrażenie młodych respondentów na podjęty temat.

Słowa kluczowe: czas, młodzież, Internet, przeszłość, teraźniejszość, przyszłość.

Abstract

The Internet has become a medium which significantly influences human life and social functioning. It has a special place in the lives of the youth. For young people the Internet is a place of forming social relations, studying, entertainment and fun. Contemporary teenagers are the first generation raised during the era of general availability of this medium. The paper addresses the subject of perceiving time on the Internet by young global network users. It presents fragments of the research on the opinions of e-environment among the youth, and refers to linearity and tripartite time on the Internet. The presented results were obtained in surveys and interviews that exhibit the young respondents' perception of the topic which is the subject matter of the study.

Key words: time, youth, Internet, past, present, future.

Wstęp

Internet opisuje się wielorako. Uwzględniając imperatyw techniczny określić go można jako sieć komputerową o globalnym zasięgu, której rozwój ma wysoce dynamiczny i dość nieprzewidywalny charakter. Trudno jednak patrzeć na Internet wyłącznie przez pryzmat technicznego wymiaru przekazywania informacji za pomocą połączeń sieciowych, bo zdaje się on wymykać kategorii urządzenia.

W badaniach Internetu coraz bardziej uwypukla się koncentrację na sieciowości jako cesze, która stała się centrum opisu zjawiska. Spoglądamy nań nie tylko przez pryzmat światłowodowej pajęczyny, ale także w perspektywie relacji z człowiekiem znajdującym się po drugiej stronie wspomnianego połączenia.

Rozpoczęte przez Manuela Castellsa¹ – i kontynuowane przez następców – rozważania o społeczeństwie informacyjnym znalazły potwierdzenie w fenomenie cyfrowości ludzkiego funkcjonowania. Internet rozpatrywany jest zatem w kategoriach społecznych. Kanon socjologiczny każe postrzegać go jako sieć połączeń, z których człowiek korzysta do rozbudowy i poszerzenia komunikacji, budowania wspólnoty. Socjologia, opierając się na klasycznych teoriach społeczeństwa informacyjnego, akcentuje rolę Internetu w nowym odbiorze kultury i społeczeństwa. W socjologicznym opisie autorzy akcentują takie pojęcia, jak *smart mob* (inteligentny tłum), *end-to-end* (swobodny, pozbawiony filtrowania przepływ treści) czy *networked publics* (usięciowiona publiczność mająca wpływ na treści zamieszczane w sieci)². Zwracają więc uwagę na społeczny wymiar zjawiska, który ma zwrotne znaczenie dla jego kształtu i – jak się wydaje – rozwoju. W analizach tych nieco dalej idzie psychologia. Koncentruje się bowiem na wpływie kontaktu podejmowanego przez Internet na jego użytkowników. Psychologowie rozpatrują środowisko Internetu w kontekście nowej relacyjności i nowego wymiaru zjawisk psychologicznych, które w sieci przybierają niespotykany dotychczas kształt. Badają więzi, relacje, sposoby postrzegania siebie i innych, generowane przez e-środowisko formy komunikacji. Powstają nowe kierunki badań zjawisk, których matrycą jest środowisko Internetu. Mówi się już o psychologii relacji tekstowych w sieci, o wpływie neutralizacji statusu na jakość kontaktów, wreszcie o kształtowaniu e-tożsamości i jej zwrotnym wpływie na tożsamość realną. Z kolei w centrum zainteresowania pedagogiki w badaniach Internetu znajduje się człowiek, zwłaszcza zaś młody użytkownik, dla którego uczestnictwo w e-rzeczywistości może mieć różne skutki (również negatywne). Bardzo dużo uwagi poświęca się w psychologii i pedagogice kwestiom uzależnienia od Internetu, możliwościom podejmowania działań pomocowych i planowaniu efektywnej profilaktyki w tym zakresie³.

¹ Por. M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przekł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, Warszawa 2008, s. 80, 81; K. Loska, *Dziedzictwo McLuhana: między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Kraków 2001, s. 74; T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spoleczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999, s. 47.

² Zob. M. Filiciak, *Internet – społeczne metamedium* [w:] *Media audiowizualne*, red. W. Godzic, Warszawa 2010, s. 111, 112.

³ Por. np. *Internet: między edukacją, bezpieczeństwem a zdrowiem*, red. M. Kowalski, Tychy 2008; M. Wojtkowiak, W. Szumilas-Praszek, *Internet jako współczesne medium zagrożenia czy edukacji? Rola Internetu w ponowoczesnym społeczeństwie*, „Spoleczeństwo i Rodzina” 2013, nr 4(37), s. 133–142.

Jakkolwiek patrzymy na Internet i jakkolwiek perspektywę naukowej eksploatacji przyjmujemy, zawsze pozostanie on zjawiskiem niedoprecyzowanym. Środowisko Internetu nie ma bowiem jasno określonego „miejsca akcji”, jest nie do końca materialne i nieoczywiste znaczeniowo. Można je rozpatrywać jako środowisko funkcjonujące w oparciu o ludzką aktywność będącą dla Internetu swoistym budulcem (bez którego by nie istniał). Trudno jednak powiedzieć, gdzie „dzieje się” Internet, jest on bowiem środowiskiem ontologicznie wymykającym się granicom materialności, a ta niedookreśloność przekłada się także na warunki funkcjonowania obecnych w nim osób.

Badania

Zdecydowano się na przeprowadzenie badań wśród młodych użytkowników Internetu. Wybór ten podyktowany jest dwoma przesłankami. Po pierwsze współczesna młodzież to pierwsze pokolenie osób urodzonych już wówczas, gdy Internet funkcjonował i był w Polsce dość popularny. Po drugie są to osoby bardzo aktywne w sieci, dla których stanowi ona naturalne środowisko komunikacji, wymiany myśli, rozrywki i pracy. Podjęta eksploracja ma dość szeroki charakter i koncentruje się na obrazie Internetu jako środowiska funkcjonowania i realizacji potrzeb młodych ludzi. W niniejszym opracowaniu zdecydowano się jednak na przedstawienie tylko fragmentu badań skoncentrowanego na postrzeganiu przez młodzież czasu w Internecie.

Jak wskazują dotychczasowe raporty, to młodzież jest najliczniejszą i najbardziej aktywną grupą w Internecie⁴. Młodzi ludzie stanowią pierwsze pokolenie osób urodzonych w erze wszechobecnego Internetu, w związku z czym jest to dla nich na swój sposób rozumiane środowisko funkcjonowania. Nie mają dystansu do aktywności cyfrowej, który charakteryzował jeszcze ich rodziców, traktują ją jako naturalną część otaczającej rzeczywistości. Mówi się o nich jako o stale obecnych w e-sieci, co w dużej mierze jest efektem postępującej cyfryzacji⁵.

W badaniu wzięło udział 126 uczniów ostatnich dwóch klas szkół podstawowych i dwóch pierwszych klas szkół średnich. Grupa obejmowała zatem osoby

⁴ Dla przykładu przytoczmy raport *Młodzież 2016*, który podaje, że co dziesiąty badany (10%) korzysta z sieci godzinę dziennie, niespełna co czwarty (23%) dwie godziny, prawie tyle samo (22%) trzy, a ponad co czwarty (27%) od czterech do pięciu godzin; zob. CBOS, *Młodzież 2016: raport z badania sfinansowanego przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii*, Warszawa 2016, s. 178. Gdy dodatkowo uwzględnić czas poświęcany na pozostałe media elektroniczne, może to budzić słuszny niepokój pedagogiczny; zob. P.T. Nowakowski, *Wychowanie w przestrzeni mediów [w:] Różne oblicza edukacji. Instytucje i ich znaczenie edukacyjne w zmieniającym się świecie*, red. J. Korczak, B. Przybylski, Toruń 2016, s. 161, 162.

⁵ Por. P. Chocholska, M. Osipczuk, *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2009, s. 32–34.

13–16-letnie, tj. w wieku, który, jak wskazują badania, jest czasem intensywnej aktywności w e-sieci. Badanie objęło dwa etapy eksploracji. Pierwszym było przeprowadzenie sondażu diagnostycznego za pomocą autorskiej ankiety. Drugi etap opierał się na wywiadach standaryzowanych przeprowadzonych z badanymi. W niniejszym opracowaniu zostaną przytoczone fragmenty wybranych wywiadów.

Szczególne miejsce w strukturze zjawiska obecności wirtualnej zajmuje czas. W świecie realnym ujęcie czasu ma charakter trójtemporalny, tzn. zawiera w sobie element przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Oznacza to, że czas, którego doświadczamy, jest linearny, dzieli naszą rzeczywistość na trzy wymienione etapy. Rozróżnienie ich i nadanie granic temu, co jest przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, nie nastręcza większych problemów definicyjnych i wydaje się dość oczywiste. Powstaje pytanie o to, czy tak samo dzieje się w perspektywie rzeczywistości wirtualnej, czy jej wielokrotnie podkreślana plastyczność rzutuje również na charakterystykę temporalności doświadczanej w e-świecie.

W przytoczonych tutaj badaniach zajęto się perspektywą czasu postrzeganego przez pryzmat odczucia użytkownika sieci, co implikuje sformułowanie głównego problemu badawczego w brzmieniu: jak młodzi użytkownicy Sieci postrzegają czas w Internecie? Przyjęto przy tym dwie hipotezy:

1. Czas w Internecie odczuwany jest podobnie jak w świecie realnym.
2. Trójtemporalność czasu pozostaje niezakłócona, tzn. użytkownik potrafi bez większych trudności odróżnić czas przeszły, przyszły i teraźniejszy w funkcjonowaniu *online*.

Wyniki

Wstępem do eksploracji tematu czasu w sieci było pytanie ankietowe: „Jaką ilość czasu spędzasz w Internecie?” Otrzymane wyniki bezsprzecznie wykazały, że respondenci spędzają w sieci ponad 5 godzin dziennie. Wydaje się, że to dość długo. Chociaż taka odpowiedź od ponad 80% badanych⁶ może być niepokojąca, to zauważyć należy, że młodzież była pytana o czas łącznie, co oznacza korzystanie nie tylko z komputera, ale także z innych nośników, takich jak telefon czy smartfon. Jak przyznają, większość aktywności podejmowanej przez nich w sieci jest skoncentrowana na dość nieistotnych w ich ocenie działaniach, takich jak przeglądanie stron, rozmowy ze znajomymi, surfowanie po sieciach społecznościowych. Jedna trzecia respondentów mówi, że „większość czasu w Internecie spędza na graniu”. Stosunkowo niewielu badanych (8%) deklaruje korzystanie z sieci w celach związanych z nauką.

⁶ Nieco ponad 9% badanych w odpowiedzi otwartej wskazuje, że spędza w sieci czas nieokreślony, uwzględnwszy wskazanie: „jestem niemal stale *online*”.

Czas inny w e-świecie

Odpowiedzi na pytanie: „Czy czas w Internecie płynie w twoim odczuciu inaczej niż w świecie realnym?” udzieliło 85% badanych. Aż 67% spośród nich twierdzi, że „czas w Internecie płynie szybciej”, rozwinięcia niniejszej odpowiedzi można dopatrywać się w wypowiedziach respondentów, którzy deklarują: „na ogół spędzam czas na rozrywce, więc płynie szybciej niż wtedy, gdy muszę coś robić” (k6, 16⁷), „czas płynie szybciej, tzn. nie mam takiego poczucia, że minęła już godzina czy dwie”, „bardzo łatwo tam [w Internecie – M.W.] stracić dużo czasu, wydaje ci się, że jesteś chwilę, a tymczasem mija godzina, dwie, trzy...” (k1, 16). Respondenci uznają czas spędzany *online* za płynący szybciej niż w świecie poza Internetem. Może to wynikać, jak sygnalizują powyższe wskazania, z charakteru podejmowanych tam czynności. Czas spędzony na zabawie płynie szybciej i ta uniwersalna zasada znajduje odzwierciedlenie również w e-środkowisku. W wypowiedziach pojawia się informacja odnosząca się do kontroli czasu: „czas w realu można łatwiej kontrolować; tak naprawdę nie wiem, ile czasu spędzam i konkretnie na jakie czynności go poświęcam w sieci” (m7, 15). Czternastoletnia badana mówi: „zdarza mi się, że będąc w Internecie, tracę poczucie czasu, właściwie ciągle mi się zdarza” (k2, 14). Należy zatem zauważyć, że młodzi dostrzegają brak kontroli czasu spędzanego *online*, czy też, co równie prawdopodobne, mają poczucie straty czasu. „To jest taki trochę zmarnowany czas – wypowiada się dość krytycznie szesnastolatka. – Nic ważnego się nie robi, a tu mija godzina” (k6, 16).

Z kolei 14% badanych nie zauważa różnicy między subiektywnie przez siebie odczuwanym poczuciem upływu czasu w sieci i w świecie realnym. Jako rozszerzenie tego typu wskazań można przytoczyć wypowiedź jednej z badanych, która stwierdza: „Upływ czasu zależy od tego, czym się jest zajęty. Jeśli to jest coś frapującego, to czas leci szybko, jeśli się z czymś męczysz, musisz coś zrobić, to idzie ci mozolnie i czas «zwalnia», ale tak samo jest poza Internetem, więc dla mnie nie ma różnicy” (k1, 16). Inna badana uzasadnia brak różnicy między upływem czasu w świecie realnym i wirtualnym w następujący sposób: „czas lubi się wydłużać, gdy na coś czekam albo muszę coś nudnego robić, ale bez znaczenia, czy to będzie w rzeczywistości, czy w wirtualności” (k7, 15). Pojawia się zatem sygnalizowany wcześniej związek między odczuciem upływu czasu a charakterem podejmowanych zadań. Przyjmując szerszą perspektywę, można uogólnić tezę, że to nie środowisko, a rodzaj aktywności definiuje odczucie szybszego upływu czasu lub przeciwnie – jego dłużenia się.

Zwraca uwagę rzadko udzielana (5% badanych) odpowiedź: „czas w Internecie jest inny”. Niestety, tylko dwie osoby zdecydowały się na rozwinięcie tego nieco enigmatycznego wskazania. Szesnastoletni badany mówi: „wirtualna [przestrzeń

⁷ Przyjęto kodowanie wypowiedzi przy użyciu klucza: płeć (k/m), numer wywiadu, wiek respondenta.

– M.W.] to nie jest przestrzeń taka jak normalna, nie bardzo potrzebujesz czasu, więc nie musisz go tak liczyć i mierzyć, jak w życiu normalnie. Poza tym np. buguje się gra i wtedy czas też robi sobie przerwę” (m10, 16). Jego piętnastoletni kolega podejmuje temat nieco inaczej: „tam można czas «zawiesić» – wychodzisz z gry i wracasz jakby do tamtego momentu na drugi dzień. To tak jakby robiło się stop-klatkę i zatrzymywało czas, życie jak film, to fajne, ale normalnie w życiu niestety niemożliwe (*śmiech*)” (m5, 16). Mimo że wypowiedzi te są stosunkowo rzadkie, zdecydowano się je w przytoczyć w niniejszym opracowaniu z racji tego, że uwypuklają one bardzo istotne różnice w strukturze świata wirtualnego. O ile w świecie realnym czas postrzegać można wyłącznie w sztywnej kategoryzacji upływu linearnego, o tyle np. w świecie gier wirtualnych, gdzie fabuła jest często historią (dziejącą się *de facto* w umownym czasie gry), ów mierzony jest następstwem zdarzeń i traci linearność. Gracz może czas akcji zatrzymać (i w dowolnym momencie włączyć ponownie). Alternatywną formą zakłócenia upływu czasu jest zakłócenie funkcjonowania komputera lub sieci internetowej, kiedy to bugi⁸ zaburzają płynność czasu. Warto w tym kontekście przytoczyć słowa Elżbiety Dolaty: „Zniesienie ciągłości i linearności zdarzeń to z jednej strony anulowanie ich zapośredniczenia w tym, co przeszłe, a z drugiej zaś – zniesienie teleologii ciągu dalszego”⁹. Znajduje to potwierdzenie w wypowiedziach badanych nastolatków: „w grze czas jest do zatrzymania i ruszenia, gdy się gra” (m14, 14), „można sobie podzielić czas na kawałki” (m13, 14).

Czas (nie)trójtemporalny

W toku realizacji badań zadano pytanie o to, jak ankietowani postrzegają trójtemporalność czasu w sieci. Zagadnienie to wydało się interesujące nie tylko z racji podjętej problematyki postrzegania funkcjonowania w sieci, ale również z powodów implikowanych ewentualnymi potrzebami pedagogicznymi i profilaktycznymi¹⁰. Istotne wydało się zatem dookreślenie, czy przeszłość, terażniejszość i przyszłość mają się w Internecie tak samo jak w świecie realnym. W tym celu poproszono

⁸ Termin „bug” bądź „bugowanie” oznacza nieprawidłowość w funkcjonowaniu programu uniemożliwiająca płynne działanie. W żargonie młodzieżowym określa się w ten sposób „zawieszenie się” gry, programu, działania sieciowego.

⁹ E. Dolata, *Internet a doświadczenia temporalne* [w:] *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2006, s. 100.

¹⁰ Przeprowadzane rok wcześniej (2018) zajęcia profilaktyczne ujawniły istnienie dość dużego poczucia nieświadomości młodych ludzi odnośnie do odpowiedzialności wobec zamieszczania treści w Internecie i możliwych późniejszych ewentualnych konsekwencji. Zjawisko to w narracjach nastolatków implikowane jest odczuciem zacierania się odpowiedzialności za autorstwo treści zamieszczanych w sieci.

respondentów o odpowiedź na pytanie: „Czy w Internecie, tak samo jak w świecie realnym, istnieje przeszłość, teraźniejszość i przyszłość?” Poproszono ich także o rozwinięcie swych wypowiedzi. Ponad połowa badanych uznała, że w sieci można rozróżnić przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Najczęstszym uzasadnieniem takiej odpowiedzi było odniesienie do świata realnego: „Tak jak poza Internetem jest przeszłość, bo coś tam już pisałam, jest teraz i pewnie będzie przyszłość” – mówi czternastolatka (k11, 14). „Przeszłość pewnie tak, teraźniejszość też, no i pewnie przyszłość, bo nie myślę, że zrezygnuję z netu” – potwierdza piętnastolatek (m3, 15). Szesnastoletnia badana rozwija tę myśl w następujący sposób: „Tak samo jak w świecie realnym. Kiedyś coś tam zamieszczałam, z kimś pisałam – to jest przeszłość, teraz robię inne rzeczy i pewnie kiedyś będę robiła jeszcze inne, na przykład w pracy” (k1, 16). Wydaje się zatem, że w tej grupie badanych funkcjonuje świadomość następcości czasowej, ale również swego rodzaju konsekwencji czasowej rozciągającej się ze świata realnego na wirtualny.

Co interesujące, w grupie respondentów, którzy na przytoczone pytanie udzielili odpowiedzi przeczącej, pojawiły się informacje odnoszące się głównie do przeszłości. Czternastoletni badany mówi: „W Internecie możesz być kim chcesz, więc nie masz jakiejś tam przeszłości. Dziś mam jakiś *nick*, wtedy miałem inny, więc nawet jeśli robiłem głupoty, to dziś nawet nie pamiętam co” (m1, 14). Badana piętnastolatka rozwija odpowiedź następująco: „W Internecie nie bardzo jest się ciągle tą samą osobą, więc nie mogę powiedzieć, że mam tam jakąś przeszłość, mam tylko teraźniejszość” (k8, 15). Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można przyjąć, że ankietowani nie mają poczucia kontinuum istnienia samych siebie w wirtualnej rzeczywistości lub że obce jest im poczucie odpowiedzialności za to, co w przeszłości robili w Internecie. Istnienie ciągłości czasu łączy się w ich interpretacji z poczuciem ciągłości tożsamości, identyfikacji z określonym *nickiem*, wykreowaną postacią itd. W takiej koniunkcji istnieje znaczący rozdźwięk między rzeczywistością realną i wirtualną. W tej drugiej „nie ma przeszłości”, więc nie ma również odpowiedzialności za nią. To niepokojące, jeśli uwzględnić nieświadomość młodych ludzi co do skutków podejmowanych przez siebie działań w sieci.

Nieco inne światło na omawiane zagadnienie rzuca wypowiedź szesnastolatki: „Myślę, że jest jakaś przeszłość w Internecie. Jeśli się uprzesz, to znajdziesz to, co ktoś tam robił rok temu. Mówi się przecież, że tam nic nie ginie. Ale nikt się tym raczej nie przejmuje, bo kto by szukał? No chyba, że chcesz komuś dokuczyć” (k1, 16). Przytoczoną wypowiedź można identyfikować ze świadomością istnienia przeszłości w Internecie. Niestety, łączy się ona ze swego rodzaju lekceważeniem możliwych skutków podejmowanych działań. Co więcej, znajdujemy tu wyraźny sygnał, że to, co młodzi robią w sieci, może być wykorzystywane przez ich kolegów w celu krzywdzenia czy robienia przykrości. Potwierdza to wypowiedź badanej szesnastolatki: „Ludzie wypisują różne rzeczy, a potem dziwią się, że ktoś im wyciąga z internetowej przeszłości jakieś brudy; to jest podobnie jak normalnie, poza Internetem, ktoś zapomni,

a ktoś wyciągnie” (k9, 16). Powyższa opinia jest zatem sygnałem, że młodzi mają świadomość istnienia następności podejmowanych działań i tego, że internetowa rzeczywistość to również przeszłość, która ma późniejsze konsekwencje. Interesująca wydaje się wypowiedź cytowanej już szesnastolatki: „Pewnie trochę inaczej jest na takim facebooku czy innych takich portalach. Jest oś czasu, można sobie zobaczyć co ludzie wrzucali 2–5 lat temu, przecież tam wyświetlają się wspomnienia nawet” (k1, 16). Media społecznościowe budują zatem swoiste poczucie kontinuum poprzez transkrypcję z rzeczywistości realnej.

Dość duża grupa osób uznała, że e-rzeczywistość to wyłącznie rzeczywistość teraźniejsza, gdzie „tu i teraz” jest jedynym wyznacznikiem czasu. Wydawać się może, że takiemu pojmowaniu czasu sprzyja imperatyw chwilowości charakterystyczny dla rzeczywistości wirtualnej, w której realizuje się zasada działania szybkiego, skutecznego i przymus natychmiastowej realizacji celu. Co ciekawe, niektórzy respondenci dla uzasadnienia takiej opinii akcentują użyteczność Internetu (to, że nie uznają jego funkcjonalności jako rzeczywistości, a pojmują go jedynie jako narzędzie). Szesnastolatek mówi: „w Internecie nie muszę przejmować się przeszłością, przyszłością. Chcę, to w nim jestem, a jak nie mam ochoty, to mnie nie ma i tyle” (m5, 16). W podobnym tonie utrzymana jest wypowiedź jego koleżanki: „ja w ogóle o tym nie myślę, z Internetu się korzysta, można przecież z niego wyjść i teoretycznie nigdy nie wrócić (*śmiech*)” (k,8, 15). To dość pragmatyczne rozumienie sieci wydaje się przeczy traktowaniu jej jako środowiska. Internet staje się w nim wyłącznie narzędziem, choć trudno powiedzieć, że jest to powszechna opinia młodych. Większość badanych deklaruje, że spędza w Internecie dość dużo czasu, trudno zatem uwierzyć, że poświęcają go wyłącznie na naukę czy pracę. „Faktycznie, dość dużo siedzę w sieci – przyznaje piętnastolatek – ale nie zastanawiam się, czy tam jest przeszłość albo przyszłość. Teraz jestem, a co będzie potem, to nie wiadomo. Trudno, żebym się tym martwił” (m3, 15). Taka wypowiedź potwierdza gloryfikację teraźniejszości, chwilowości, która charakteryzuje młodych użytkowników. Wydaje się, że koncentrują się na czasie teraźniejszym i nie jest to cecha obecna wyłącznie w sieci. Młodzi żyją chwilą, a tempo współczesności sprzyja postawom chwilowości – są zatem „dziećmi swoich czasów”.

Zakończenie

Czas znajduje bardzo ważne miejsce w badaniach nad uzależnieniem od Internetu. Pojawia się w symptomatologii uzależnienia proponowanej przez Kimberly Young, która wskazuje na potrzebę dłuższego przebywania *online* i problemy z kontrolą czasu jako dwa spośród ośmiu symptomów uzależnienia od Internetu¹¹.

¹¹ Por. K. Young, *Internet addiction over the decade: a personal look back*, „World Psychiatry” 2010, t. 9, nr 2, s. 91.

Duża ilość czasu poświęcanego na aktywność w sieci traktowana jest jako pierwszy sygnał możliwych problemów z uzależnieniem. Zaleca się zatem, aby rodzice zwracali uwagę na to, ile czasu dzieci spędzają w Internecie. Są to jednak wskazania odnoszące się do perspektywy obserwatora z zewnątrz. Dają możliwość precyzyjnego pomiaru i kontroli czasu spędzanego przy komputerze wówczas, gdy możliwa jest obserwacja podejmowanych przez dziecko działań. Jednak, co należy podkreślić, całkowita kontrola aktywności dziecka w sieci jest mało realna z racji wielości nośników i dostępności Internetu.

Podjęte w niniejszym opracowaniu rozważania odnoszą się do postrzegania czasu z perspektywy młodego użytkownika globalnej sieci. Jak wspomniano we wstępie, czas w Internecie nie jest w tak oczywisty sposób linearny jak w świecie realnym. Bywa, że np. w rzeczywistości gry jest „zatrzymywany” przez samego użytkownika, zdarza się, że kontynuacja działania i istnienia w realiach wirtualnej zabawy jest zakłócona problemami transferu danych. Dla podjętych badań istotne było to, w jaki sposób młodzi postrzegają czas w opisywanym środowisku. Okazało się, że zdecydowana większość badanych osób uznała Internet za środowisko, w którym czas płynie szybciej, niewielka grupa przyznaje również, że traci kontrolę nad czasem spędzonym w sieci. Być może wynika to głównie z rozrywkowego charakteru podejmowanych działań. Młodzi poświęcają wiele czasu na komunikowanie się, gry, przeglądanie ulubionych stron www, a są to czynności (również ich zdaniem) niewymagające szczególnej uwagi, wysiłku, wiążące się raczej z rozrywką.

Podsumowując, należy zauważyć, że czas w Internecie postrzegany jest nieco inaczej niż w świecie realnym: to zjawisko zauważa się głównie w środowisku gry. Młodzi dostrzegają możliwości „zawieszenia” czasu, ewentualność powrotu do przerwane go działania w dowolnie wybranym momencie i zauważają, że to cecha czasu w świecie poza Internetem niemożliwa. Okazało się także, że w opiniach młodych respondentów czas w Internecie nieco traci ze swej linearności. Kontinuum „przeszłość – terażniejszość – przyszłość” jest nieco mniej sztywne niż w świecie realnym i traci swą wyrazistość. Przeszłość nie ma dużego znaczenia, a liczy się głównie terażniejszość. I obojętne, czy będzie to terażniejszość gry, czy innych działań, to na niej skoncentrowani są młodzi użytkownicy. Pokolenie świata Internetu to pokolenie żyjące „tu i teraz”, żyjące szybko, dla którego *multitasking* jest oczywistą codziennością. W jego opiniach, przeszłość i przyszłość są mało istotne, zwłaszcza w e- świecie, w którym funkcjonują, są ze sobą, rozwijają się i bawią.

Bibliografia

- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, przekł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- CBOS, *Młodzież 2016: raport z badania sfinansowanego przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2016.

- Chocholska P., Osipczuk M., *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Hachette Polska, Warszawa 2009.
- Dolata E., *Internet a doświadczenia temporalne* [w:] *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, red. M. Sokołowski, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 2006, s. 95–102.
- Filiciak M., *Internet – społeczne metamedium* [w:] *Media audiowizualne*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne – Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, red. W. Godzic, Warszawa 2010, s. 104–124.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Społeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.
- Kowalski M. (red.), *Internet: między edukacją, bezpieczeństwem a zdrowiem*, Maternus Media, Tychy 2008.
- Loska K., *Dziedzictwo McLuhana: między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Rabid, Kraków 2001.
- Nowakowski P.T., *Wychowanie w przestrzeni mediów* [w:] *Różne oblicza edukacji. Instytucje i ich znaczenie edukacyjne w zmieniającym się świecie*, red. J. Korczak, B. Przybylski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 156–171.
- Wojtkowiak M., Szumilas-Praszek W., *Internet jako współczesne medium zagrożenia czy edukacji? Rola Internetu w ponowoczesnym społeczeństwie*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2013, nr 4(37), s. 133–142.
- Young K., *Internet addiction over the decade: a personal look back*, „World Psychiatry” 2010, t. 9, nr 2.

Część IV

**UNIwersytety i Szkoły Wyższe
w perspektywie wyzwań
cywilizacyjnych**

Part IV

**UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE
OF CIVILIZATION CHALLENGES**

Dr. Rebeca Soler Costa

University of Zaragoza
ORCID: 0000-0003-2033-9792

Pablo Lafarga Ostáriz

University of Zaragoza
ORCID: 0000-0002-6658-872X

New ICTs and new needs: teacher training and the accessibility of ICTs in higher education

Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne i nowe potrzeby: kształcenie nauczycieli i obecność tych technologii w szkolnictwie wyższym

Abstract

The incorporation of ICTs in the educational field results in new alternatives, new habits, and new needs. In the case of teachers, their ability to work and integrate technological devices or tools to make them more accessible in the future becomes highly relevant. In recent years, technical possibilities such as Massive Open Online Courses (MOOC), Open Educational Resources (OERs), gamification, video streaming platforms, or transversal managers such as Google Classroom have been emerging. Possibilities that involve different scenarios of the teaching-learning process were especially enhanced during the pandemic caused by SARS-CoV-2. This results in a necessary and continuous reflection on the preparation of teachers in the didactic application of ICTs in the short, medium, and long term. All this is placed in the context of higher education, a stage always linked to technological innovation and one which promotes research in the field of education. For this reason, in the present work, it is exposed in different sections how the technological change has been gaining pace resulting in a conceptual development around ICTs in the classroom. At the same time, it analyses how teacher training in higher education is a problem of the present and future, which is why it acquires a key relevance.

Key words: ICT, higher education, digital competence, Spain.

Streszczenie

Włączenie nowych technologii informacyjnych (ICT) w obszar edukacji powoduje powstanie nowych alternatyw, nowych nawyków i nowych potrzeb. W przypadku nauczycieli ich zdolność do pracy i wykorzystywania urządzeń lub narzędzi technologicznych, które będą bardziej obecne w przyszłości, staje się istotna. W ostatnich latach pojawiły się takie możliwości, jak: grupowe otwarte kursy online (MOOC), otwarte zasoby edukacyjne (OER), gamifikacja, platformy do streamingu wideo oraz Google Classroom. Ich zastosowanie w procesie nauczania-uczenia się ujawniło się szczególnie mocno podczas pandemii spowodowanej przez SARS-CoV-2. Skutkuje to wymagającą i ciągłą refleksją nad

przygotowaniem nauczyciela do jego pracy dydaktycznej dzisiaj i w przyszłości. Wszystko to dzieje się w kontekście szkolnictwa wyższego, etapu zawsze związanego z innowacjami technologicznymi i promującego badania w dziedzinie edukacji. Z tego powodu w niniejszym artykule w różnych jego częściach pokazano, jakie zaszły zmiany technologiczne i konceptualne dotyczące rozwoju i zastosowania ICT w klasie szkolnej. Jednocześnie analizuje się, dlaczego kształcenie nauczycieli w szkolnictwie wyższym jest problemem teraźniejszości i przyszłości.

Słowa kluczowe: nowe technologie informacyjne (ICT), szkolnictwo wyższe, kompetencje cyfrowe, Hiszpania.

New approaches and technological approaches

It is still difficult to think about the role that technology will have on a day-to-day basis. In recent times, especially in the face of SARS-CoV-2, the presence of technology has become naturalised to such a degree that it is already difficult to spend a day without it¹. Access, in earlier times, to devices such as radio or television allows us to consider how fast the revolution is still in force today. Probably it is the smartphone that has revolutionised everything more than anything else. Its proliferation during the last decade can be considered a disruptive event in the history of humanity. Despite constant presence of, television, radio, or computer, it is hard not to affirm that this device has influenced many daily activities.

There are habits whose execution is significantly different from how they were carried out in previous years. These differences can be seen from simple gestures such as checking the time, now from the smartphone instead of the wristwatch, to managing companies from remote locations and asynchronously. The fact is that so many changes could be listed that it would amaze recent generations whose growth has been nurtured by digital or technological experiences². The constant technological development is causing global variations, from the most essential such as accessing information³ to favoring the integration of people with disabilities in diverse contexts. In the case of Information and Communication Technologies (ICTs), the introduction of them has become the axis of changes that go beyond the production of devices that serve as tools.

One of the groups of society in which the impact of ICTs has generated a greater impact is the new generations. This is especially true of those born in the last decade of the 20th century, who have seen how ICTs have been progressively incorporated

¹ Lee, Y.; Malcein, L. & Kim, S. (2021). Information and communications technology (ICT) usage during COVID-19: motivating factors and implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7). doi: 10.3390/ijerph18073571

² Moreno, N.; Marin, A.; Cano, V.; Sanabria, J.; Jaramillo, A. & Ossa, J. (2021). Parental mediations and internet use by colombian children and adolescents. *INTERDISCIPLINARIA*, 38(2), 275-290. doi: 10.16888/interd.2021.38.2.18

³ Ricoy, M. & Martinez, S. (2021). Digital newspapers' perspectives about adolescents' Smartphone use. *Sustainability*, 13(9). doi: 10.3390/su13095316

into society, and those born in the 21st century whose relationship with them can be considered innate⁴. Both cases exemplify how technology has been acquiring a more significant role in human customs, beyond audiovisual consumption. This new profile implies the birth of a new paradigm, something that goes beyond devices or technology as support devices but as fundamental elements of personal development. For this reason, the data provided by the National Institute of Statistics⁵ is as follows: 69.5% of children in Spain between the ages of 10 and 15 already have a smartphone (Figure 1).

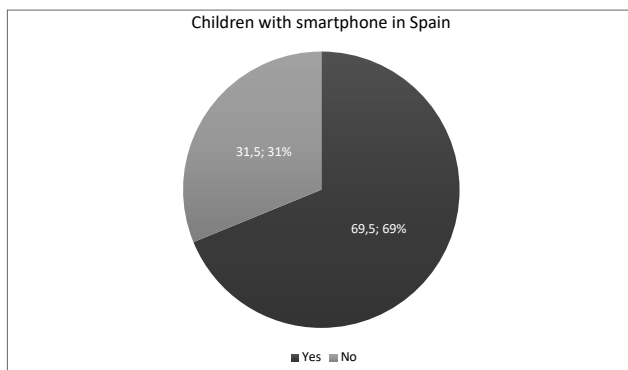


Figure 1. Percentage of children in Spain having smartphones

A contrast can be noticed here in comparison to previous generations, those who observe and live with a complete perspective on how ICTs have emerged as pillars of contemporary life. This irruption has entailed, to a lesser or greater degree, changes in their habits that involve a new learning and adaptation process. Given the pace of life and speed of technological innovations, these issues are not usually taken into account except in the most obvious situations. An example of this, in the Spanish context, was that many older people had difficulties in requesting a vaccination appointment for SARS-CoV-2 since such a request was generally to be made through the Internet⁶. This fact indicates to what degree ICTs can have repercussions not only in social or economic contexts but also in medical ones.

⁴ Nunez, P.; Larranaga, K.; Rangel, C. & Ortega, F. (2021). Critical analysis of the risks in the use of the internet and social networks in childhood and adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.683384

⁵ Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Retrieved from https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=125473557669

⁶ Luca, M.; Mustea, L.; Taran, A.; Stefea, P. & Vatavu, S. (2021). Challenges on radical health redesign to reconfigure the level of e-health adoption in EU countries. *Frontiers in Public Health*, 9. doi: 10.3389/fpubh.2021.728287

The transfer of ICTs has affected different areas, among which is education. During the last years in Spain, there has been a notable commitment to the incorporation of these media, especially during the first decade of the 21st century. The promulgation of the Organic Law of Education 2/2006 was the confirmation of the intention of the Spanish government to incorporate ICTs in educational contexts. Its application could be verified in two ways: the theoretical one was the legislative adaptation of the law to competency-based learning and the incorporation of the Digital Competence (CD), and that was implemented through the provision of material to educational centers. Regarding the former, it should be noted since it involved a differentiated approach in the Spanish educational system and, in addition, it considered technology for the first time as a key factor of student development. On the other hand, the provision of equipment and material was supported by resources such as digital whiteboards and projectors, which are still in use in educational practice.

This educational policy was developed and supported by other initiatives more locally focused. The provision of technological materials had a general but different application since other projects were also carried out that tried to encourage the LOE approach, such as the Medusa Project in the Canary Islands, Averroes in Andalusia, the Premia Program in the Basque Country, the Ramón y Cajal Program in Aragon, Plumier in Murcia, the Siega Project in Galicia, EducaMadrid in Madrid or the Argo Program in Catalonia⁷. In the case of Aragon, the School 2.0 Project was implemented, specifically in providing the centers with devices such as computers and digital whiteboards for educational practice. All of that the projects (have) tried to incorporate ICTs into educational centers where students were already beginning to interact actively with devices such as mobile phones with original access to the Internet or online video platforms.

New technological contexts also have led to its subsequent revision and redefinition. During the last two decades, there has been a constant conceptual search for the integration of ICTs into education. This has led to the birth and development of new approaches that concern the integration of ICTs in the teaching-learning processes, ranging from the most basic incorporation to those that establish them as personal development tools⁸. Some ideas have been defined according to the integration of these media into everyday life and, of course, to environments increasingly closer to the educational field, i.e. an environment that, as briefly described in previous paragraphs, has undergone significant alterations from the conception of the most recent generations to the material and legislative endowments. This reflects as well

⁷ Area, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.

⁸ Batanero, C.; De Marcos, L.; Rivera, L.; Holvikivi, J.; Hilera, J. & Tortosa, S. (2021). Improving accessibility in online education: comparative analysis of attitudes of blind and deaf students toward and adapted learning platform. *IEEE ACCESS*, 9. doi: 10.1109/ACCESS.2021.3095041

as confirms a continuous interest in the subject, and the fact that the relationship between education and ICTs is something alive, yet the final definition of which being⁹.

The first incorporations to the educational system of the ICTs did not involve major conceptual revolutions. The approach, as the programs derived from LOE (2006) well reflect, was to integrate them into the teaching-learning process as one more resource. That is why during the first years, and even today, its usefulness is as a resource rather than as a transversal learning path. This can be seen in the case of digital whiteboards, expensive supportive tools whose applicability is usually reduced to actions very similar to that of the digital whiteboard : filling in words in sentences, displaying an image or video (it can be replaced by a projector or a computer), drawing with colours, pointing or others. The reality is that this type of media, even today, continues to play an insignificant role that is not very different from leaving a smartphone to a child to entertain himself/herself, that is incorporating technology but without a clear pedagogical purpose behind it.

Progressively, a base was developed in the integration of ICTs, especially directing their incorporation to something more than a mere punctual resource . The consideration of ICTs as a channeling medium for learning has finally begun to take hold. That is why tools such as Technologies for Learning and Communication (TAC) began to gain strength, especially when they enhanced teaching supported by ICTs but not only aimed at how they should be used¹⁰. The impact was that education did not only have to be oriented towards teaching how to use ICTs, in addition to it already being used as basic tools, but they had to be the axis of learning. This meant that it was good to teach students how to use new technologies but not routinely and mechanically. They should be channeled so that learning is as comprehensive as possible.

Over the years, new approaches have appeared, more focused on the incorporation of ICTs in the processes and the integral development of students, such as Technology Empowerment and Participation (TEP)¹¹. New comprehensive applications of ICTs that are very different from those from the beginning of the 21st century,. In this sense, it should be noted how in recent years these media have led to a personal-social revolution that has to be incorporated into school practices due to its potentiality. The possibilities that ICTs offer in terms of personal and social development, oriented towards empowerment, are remarkably different from the basic use of devices such as computers linked to a projector. These are new times,

⁹ Maaranen, K. & Kynaslahti, H. (2021). 'It sounded like fun, that we would get to go to the university'. Puils teaching ICT to peers: a case of study of Finnish Media Agents. *Technology Pedagogy and Education*, 30(2), 257-269. doi: 10.1080/1475939X.2021.1876756

¹⁰ Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 1, 45-47.

¹¹ Carbonell, I. (2020). A new educational reality: TIC-TAC-TEP and neuroemotional Wifi curriculum planning. *DIALOGICA*, 17(3), 73-90.

there are new possibilities and interpersonal relationships have changed remarkably thanks to the birth and development of devices such as smartphones¹².

There are more recent approaches, such as Relationship, Information and Communication Technologies (TRIC) that affect how ICTs become more meaningful than their being mere tools. In the case of education, its incorporation is in progress, exponentially increased by the pandemic caused by SARS-CoV-2, and the future is expected to lead even more directly towards its integration. They not only have to be taken into consideration for their social ubiquity but for their associated possibilities. It is necessary that they be present to avoid a total disconnection with reality. This entails a constant rethinking, especially in the face of a technology industry that every decade is associated with the creation of new habits, within which all educational variables must be taken into account, from students, increasingly accustomed to having their own technological means from an early age, to teachers whose initial training is far from technological realities¹³. On top of that we must add one key factor: educational institutions, a fundamental element whose attitude towards ICTs will be decisive.

Teacher training in higher education: times of change

Teachers are one of the axes of the educational process. Despite more global, political, or contextual conditions, the reality is that their work is essential for the development of didactic practice. The rise of ICTs, also noticeable outside the classroom, is leading to notable rethinking in relation to how teacher's activities should be performed. During the still unfinished pandemic caused by SARS-CoV-2, it has become clear that it is critical. The mandatory transition to solely digital media, such as laptops and even smartphones, caused by the impossibility of face-to-face teaching has required a significant change in teachers' professional practice¹⁴. Although this methodology is already integrated within some higher education institutions, it is necessary to analyse the new needs and possibilities that exist today.

Before delving into the teacher and his/her role in the 21st-century education, it is necessary to reflect on the role of higher education itself. Without going into

¹² Shukla, A.; Kushwah, P.; Jain, E. & Sharma, S. (2021). Role of ICT in emancipation of digital entrepreneurship among new generation women. *Journal of Enterprising Communities-People and Places in the Global Economy*, 15(1), 137-154. doi: 10.1108/JEC-04-2020-0071

¹³ Jo, H.; Hwang, Y. & Dronina, Y. (2021). Mediating effects of Smartphone utilization between attitude and willingness to use home-based healthcare ICT among older adults. *Healthcare Informatics Research*, 27(2), 137-145. doi: 10.4258/hir.2021.27.2.137

¹⁴ Perez, B. & Berbegal, J. (2020). The adaptability of the flipped classroom method: a case of study of its application during the covid-19 crisis. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 49-66. doi: 10.4995/redu.2020.14419

detail, since it would occupy too much space, it is necessary to focus on the teacher's relevance at the beginning of the third decade of the century. The importance of a teacher training remains unquestionable. It is remarkable how different institutions have altered their pragmatism towards non-contact environments. This fact is a key since it should not be forgotten that higher education must be implemented in future labor practices in a society where it cannot be unidirectional. The incorporation of ICTs has been the subject of study in recent years, especially in Spain¹⁵, and it occurs before the integration of methodologies such as b-learning or m-learning¹⁶.

In the context of change and readjustment, teachers acquire a fundamental role. From the first technological incorporations in the classroom, such as projectors or computers, their use has already represented a disruption with respect to methodologies and models developed during previous decades. In recent times, new conceptions have emerged, such as those cited in previous paragraphs: TIC, TAC, TEP, or TRIC. The key to all this, in addition to the incorporation of technology into educational contexts, lies in how the teaching profile undergoes a continuous change. From those more traditional approaches in which teachers were the only source of information, tools have been made available that allow asynchronous learning and almost indefinite access to sources. This implies new needs, especially when the integration of ICTs is considered a process whose end is not yet in sight and whose repercussions in the classroom progressively depend on different factors¹⁷. In this sense, key issues should be highlighted, such as the digital divide, which can be seen inside and outside the classroom.

The clearest example of the new direction has been the pandemic and the teaching developed during this time. The impossibility of face-to-face teaching has led to educational actions only developed through digital media, with video conferencing being the most common practice. This has meant an acceleration and rethinking that has filtered ICTs as well as teaching as new educational focuses of attention¹⁸. Regarding ICTs, during this period they have shown that technological development maintains these teaching-learning processes, although not in the same way as in face-to-face cases, and this has also occurred in higher education. On the other hand, teachers have shown not only a clear interest, despite the limitations

¹⁵ Cruz, M.; Pozo, M.; Juca, J. & Sanchez, L. (2020). The integration of ICT in the higher education curriculum in the last decade (period 2009-2019). *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(1), 55-61. doi: 10.26423/rcpi.v8i1.368

¹⁶ Costa, R.; Medrano, M.; Ostáriz, P. & Moreno, A. J. (2021). How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobile devices. *Sustainability*, 12(9). doi: 10.3390/su12093755

¹⁷ Nunez, Q.; Gomez, S.; Ganete, A. & Goncalves, D. (2021). Professional culture and ICT teacher education in times of crisis: the perception of teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 153-165. doi: 10.6018/reifop.470831

¹⁸ Kim, J.; Pak, S. & Cho, Y. (The role of teachers' social networks in ICT-based instruction. *ASIA-Pacific Education Researcher*. doi: 10.1007/s40299-020-00547-5

of going from face-to-face teaching to having to use devices, but their roles have varied notably. Now they have to take into consideration their own relationship with ICTs, the creative capacity associated with technological means, the capacities to communicate information, and the “action” during the process, all of which is what is called 4.0 training¹⁹.

New contexts imply new changes and new adaptations. Returning to the perspective of higher education, although without losing the teacher as the axis, it is essential to think about the present and the future. As has already been implied, it is undeniable that ICTs are going to be present to a greater extent, especially in these turbulent times. Their role in higher education, which has already varied in recent years through methodologies such as flipped learning or gamification, will grow, all this bearing in mind that the incorporation of ICTs has repercussions not only on students, with a lesser or greater predisposition to them, but also on teachers who have to be technically and mentally trained to apply them properly. In times when face-to-face and non-face-to-face are going to be akin approaches, it is vital that teachers are prepared for such a challenge, knowing what is the most appropriate for the teaching-learning process. For this reason, the following paragraphs will name some tools and methodologies supported by ICTs that should serve as a teaching channel for future practices.

The tools that can cause the greatest impact in the didactic process can be associated with Massive Open Online Courses (MOOC) and Google Classroom, two transversal tools. Regarding MOOCs, this medium is already used by some educational institutions as the only way of teaching and also as a complement to face-to-face teaching²⁰. It is a resource on the rise in recent years thanks to the potential it offers: ubiquity, information management, and asynchronism. Its format is similar to online courses, a strategy increasingly applied in Spain, but offering interactivity between who manages the said course and who learns. Something similar happens with Google Classroom, although in this case it is associated more with a document manager. In the fact that it is integrated with Google favors the interrelation of technological devices, which is why it is usually a resource for channeling information or dealing with specific issues.

The subgroups that arise from applications like the previous ones are Open Educational Resources (OERs) or gamification. The OERs²¹ have a direct relationship with information management, especially nowadays when students have

¹⁹ Sysoieva, S. & Osadcha, K. (2020). Formation of the tutor ICT-competence in the process of future teachers' professional training. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 207-221. doi: 10.33407/itlt.v80i6.4182

²⁰ Lorente, A.; Despujol, I. & Castaneda, L. (2021). MOOC as a leveling strategy in higher Education: the case of the Polytechnic University of Valencia. *Campus Virtuales*, 10(2), 9-25.

²¹ Alberola, I.; Iglesias, M. & Lozano, I. (2021). Teachers' beliefs about the role of digital educational resources in educational practice: a qualitative study. *Education Sciences*, 11(5). doi: 10.3390/educsci11050239

to develop their critical capacity. This case is perfect to expose the complexity of current technology: large quantities, the need for channeling, and the urgency of didactics. In the case of gamification, with cases like Kahoot, it is understood more as a learning tool clearly supported by ICTs. His approach involves a shift to those primary approaches to the use of ICTs, and in this case, their use has more to do with concepts such as TAC or TEP.

If rising technologies are being considered, it is necessary to bear in mind Artificial Intelligence (AI). This type of media, whose growth can be seen in devices already as easily available as virtual assistants or in smartphones themselves, is one of the topics in which more interest is being placed in educational terms²². Despite the fact that it is a technology that has not yet been fully developed, its first advances, especially during the last decade, suggest that its integration in educational environments can be somewhat disruptive in teaching-learning processes. This type of media would allow a debate on the role of the physical teacher, the person, and establish a reflection on what the role of AI could be within educational centers. It can be sensed that its possibilities are significant²³, such as correcting exams or serving as an individual tutor, but in the case of higher education, what is clear is that teachers will have to be considered before the application of AI in the classroom²⁴.

The so-called Big Data is also on the rise. It is a technology that is being incorporated into different daily environments and whose implementation in the educational system is a matter of time²⁵. As with AI, its role must be deeply analysed since it can range from helping to solve a specific didactic error to establishing analysis or metrics of students and even teachers. Something must have this technology when it is being highly analyzed in recent years²⁶, according to its own development, and its applications are progressively expanding through more or less educational centers or institutions. New media, new resources, and, again, possible new needs, especially when dealing with technologies that are developed when teachers are practicing and not in their previous learning process in universities²⁷.

²² Yu, S. (2021). Application of artificial intelligence in physical education. *International Journal of Electrical Engineering Education*. doi: 10.1177/0020720921996604

²³ Ma, W. (2021). Artificial intelligence-based real-time communication and ai-multimedia services in higher education. *Journal of Multiple-Valued Logic and Soft Computing*, 36(1-3), 231-248.

²⁴ Huang, X.; Zou, D.; Cheng, G.; Chen, X. & Xie, H. (2021). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 24(3), 238-255.

²⁵ Alkhalil, A.; Abdallah, M.; Alogali, A. & Aljaloud, A. (2021). Applying big data analytics in higher education: a systematic mapping study. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17(3), 29-51. doi: 10.4018/IJICTE.20210701.oa3

²⁶ Zhang, R.; Zhao, W. & Wang, Y. (2021). Big data analytics for intelligent online education. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40(2), 2815-2825. doi: 10.3233/JIFS-189322

²⁷ Bian, F. & Wang, X. (2021). The effects of big data on the management of higher education in China its countermeasures. *International Journal of Electrical Engineering Education*. doi: 10.1177/00207209211002076

These examples, briefly described, reflect how the educational process is very much alive thanks to ICTs. For this reason, it is essential to consider teacher training. In Spain, there have been different conceptions of teaching needs, encompassed within the so-called Digital Teaching Competence²⁸, which have been grouped into five areas: information and information literacy, communication and collaboration, content creation digital, security and troubleshooting.

Discussion and conclusions

The present research work has been oriented to carry out a theoretical analysis that raises on the question of teacher training in times of ICTs. It is undeniable how their integration into society implies their adaptation to educational contexts, which entails new habits and new needs²⁹. Within this context of change, increased by SARS-CoV-2 and its repercussions, it is vital to keep teacher training in mind as a present and future need. In the case of higher education, a stage characterised by the application and analysis of technology in didactic practices, it cannot be oblivious to a process of change whose end is not yet in sight and whose deficiencies are growing. Spain is one of the countries in which the most approximations are raised about CDD, there are legislative and conceptual approaches that take them into account. Faced with new scenarios in which social networks have become the axis of society, with the new guidelines that this implies³⁰, the perspective of professionals immersed in curricular obligations cannot be lost. The more so that Artificial Intelligence and Big Data are increasingly present, generating new contexts and roles³¹.

Bibliography

Alberola, I.; Iglesias, M. & Lozano, I. (2021). Teachers' beliefs about the rol of digital educational resources in educational practice: a qualitative study. *Education Sciences*, 11(5). doi: 10.3390/educsci11050239

²⁸ INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017*. Retrieved from http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

²⁹ Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 86, 103-114.

³⁰ Costa, R.; Ostáriz, P.; Medrano, M. & Moreno, A.J. (2021). Netiquette: ethic, education, and behaviour on Internet-a systematic literatura review. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 18(3). doi: 10.3390/ijerph18031212

³¹ Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C., & Grajek, S. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Louisville, EE. UU.: Educause.

- Alkhalil, A.; Abdallah, M.; Alogali, A. & Aljaloud, A. (2021). Applying big data analytics in higher education: a systematic mapping study. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17(3), 29-51. doi: 10.4018/IJICTE.20210701.0a3
- Area, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.
- Batanero, C.; De Marcos, L.; Rivera, L.; Holvikivi, J.; Hilera, J. & Tortosa, S. (2021). Improving accessibility in online education: comparative analysis of attitudes of blind and deaf students toward and adapted learning platform. *IEEE ACCESS*, 9. doi: 10.1109/ACCESS.2021.3095041
- Bian, F. & Wang, X. (2021). The effects of big data on the management of higher education in China its countermeasures. *International Journal of Electrical Engineering Education*. doi: 10.1177/00207209211002076
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C., & Grajek, S. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Louisville, EE. UU.: Educause.
- Carbonell, I. (2020). A new educational reality: TIC-TAC-TEP and neuroemotional Wifi curriculum planning. *DIALOGICA*, 17(3), 73-90.
- Costa, R.; Medrano, M.; Ostáriz, P. & Moreno, A. J. (2021). How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobile devices. *Sustainability*, 12(9). doi: 10.3390/su12093755
- Costa, R.; Ostáriz, P.; Medrano, M. & Moreno, A.J. (2021). Netiquette: ethic, education, and behaviour on Internet-a systematic literatura review. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 18(3). doi: 10.3390/ijerph18031212
- Cruz, M.; Pozo, M.; Juca, J. & Sanchez, L. (2020). The integration of ICT in the higher education curriculum in the last decade (period 2009-2019). *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(1), 55-61. doi: 10.26423/rcpi.v8i1.368
- Huang, X.; Zou, D.; Cheng, G.; Chen, X. & Xie, H. (2021). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 24(3), 238-255.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Retrieved from https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=125473557669
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017*. Retrieved from http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Jo, H.; Hwang, Y. & Dronina, Y. (2021). Mediating effects os Smartphone utilization between attitude and willingness to use home-based healthcare ICT among older adults. *Healthcare Informatics Research*, 27(2), 137-145. doi: 10.4258/hir.2021.27.2.137
- Kim, J.; Pak, S. & Cho, Y. (The role of teachers' social networks in ICT-based instruction. *ASIA-Pacific Education Researcher*. doi: 10.1007/s40299-020-00547-5
- Lee, Y.; Malcein, L. & Kim, S. (2021). Information and communications technology (ICT) usage during COVID-19: motivating factors and implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7). doi: 10.3390/ijerph18073571
- Lorente, A.; Despujol, I. & Castaneda, L. (2021). MOOC as a leveling strategy in higher Education: the case of the Polytechnic University of Valencia. *Campus Virtuales*, 10(2), 9-25.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 1, 45-47.
- Luca, M.; Mustea, L.; Taran, A.; Stefea, P. & Vatavu, S. (2021). Challenges on radical health redesign to reconfigure the level of e-health adoption in EU countries. *Frontiers in Public Health*, 9. doi: 10.3389/fpubh.2021.728287

- Ma, W. (2021). Artificial intelligence-based real-time communication and ai-multimedia services in higher education. *Journal of Multiple-Valued Logic and Soft Computing*, 36(1-3), 231-248.
- Maaranen, K. & Kynaslahti, H. (2021). 'It sounded like fun, that we would get to go to the univeristy'. Puils teaching ICT to peers: a case of study of Finnish Media Agents. *Technology Pedagogy and Education*, 30(2), 257-269. doi: 10.1080/1475939X.2021.1876756
- Moreno, N.; Marin, A.; Cano, V.; Sanabria, J.; Jaramillo, A. & Ossa, J. (2021). Parental mediations and internet use by colombian children and adolescents. *INTERDISCIPLINARIA*, 38(2), 275-290. doi: 10.16888/interd.2021.38.2.18
- Nunez, P.; Larranaga, K.; Rangel, C. & Ortega, F. (2021). Critical analysis of the risks in the use of the internet and social networks in childhood and adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.683384
- Nunez, Q.; Gomez, S.; Ganete, A. & Goncalves, D. (2021). Professional culture and ICT teacher education in times of crisis: the perception of teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 153-165. doi: 10.6018/reifop.470831
- Perez, B. & Berbegal, J. (2020). The adaptability of the flipped classroom method: a case of study of its application during the coivd-19 crisis. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 49-66. doi: 10.4995/redu.2020.14419
- Ricoy, M. & Martinez, S. (2021). Digital newspapers' perspectives about adolescents' Smartphone use. *Sustainability*, 13(9). doi: 10.3390/su13095316
- Shukla, A.; Kushwah, P.; Jain, E. & Sharma, S. (2021). Role of ICT in emancipation of digital entrepreneurship among new generation women. *Journal of Enterprising Communities-People and Places in the Global Economy*, 15(1), 137-154. doi: 10.1108/JEC-04-2020-0071
- Sysoieva, S. & Osadcha, K. (2020). Formation of the tutor ICT-competence in the proces of future teachers' profesional training. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 207-221. doi: 10.33407/itlt.v80i6.4182
- Yu, S. (2021). Application of artificial intelligence in physical education. *International Journal of Electrical Enineering Education*. doi: 10.1177/0020720921996604
- Zhang, R.; Zhao, W. & Wang, Y. (2021). Big data analytics for intelligent online education. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40(2), 2815-2825. doi: 10.3233/JIFS-189322

Pablo Lafarga Ostáriz

University of Zaragoza
ORCID: 0000-0002-6658-872X

Dr. Rebeca Soler Costa

University of Zaragoza
ORCID: 0000-0003-2033-9792

Teaching digital competencies after the pandemic: adaptation of higher education and b-learning in Spain

Nauczanie kompetencji cyfrowych po pandemii: adaptacja szkolnictwa wyższego i b-learningu w Hiszpanii

Abstract

The Spanish educational system has been significantly altered due to the pandemic caused by SARS-CoV-2, a fact that has encouraged the paradigm shift that was taking place during the last decade in relation to the integration of Information and Communication Technologies (ICTs) in educational contexts. New contexts imply constant reflection on the teaching-learning process, especially in a society whose commitment to digital integration increases annually. The most appreciable aspect of these new environments affects the field of higher education which during the last decade has already begun to delve into digital teaching and learning media for different contexts. For this reason, in the present work, a theoretical analysis is carried out that considers the role of ICTs in Spanish society with special interest in their adaptation to higher education - issues that support approaches that go beyond the pure application of ICTs and that highlight new needs in the training of teachers whose Digital Teaching Competence is in constant controversy and analysis. To favor the applicability of this theory, the Massive Open Online Courses (MOOCs) and the Open Educational Resources (OERs) are considered as two key tools of the present and future in relation to teacher training in higher education in Spain. All this is discussed in view of the need of the Institutions to adapt to the development of society and not remain in the sideline.

Key words: ICT, higher education, digital competence, Spain.

Streszczenie

Hiszpański system edukacyjny został znacząco zmieniony z powodu pandemii wywołanej przez SARS-CoV-2. Fakt ten zachęcił do zmiany paradygmatu, która miała miejsce w ostatniej dekadzie i polegała na integracji technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w kontekstach edukacyjnych. Nowe warunki wymagają ciągłej refleksji nad procesem nauczania-uczenia się, szczególnie w społeczeństwie, którego zaangażowanie w integrację cyfrową wzrasta z roku na rok. Najbardziej odczuwalna obecność tych nowych środków występuje w obszarze szkolnictwa wyższego, w którym w ciągu ostatniej dekady coraz częściej wykorzystywano cyfrowe media w nauczaniu i uczeniu się w różnych kontekstach. Z tego powodu w niniejszej pracy przeprowadzona została analiza teoretyczna dotycząca roli ICT w społeczeństwie hiszpańskim ze szczególnym uwzględnieniem ich adaptacji

w szkolnictwie wyższym. Przedstawiono zagadnienia, które wykraczają poza czyste zastosowanie ICT i które podkreślają nowe potrzeby w szkoleniu nauczycieli, których kompetencje w zakresie nauczania cyfrowego są przedmiotem ciągłych kontrowersji i analiz. Aby ułatwić wdrażanie mediów cyfrowych w odniesieniu do szkolenia nauczycieli w szkolnictwie wyższym w Hiszpanii, realizowane są grupowe otwarte kursy online (MOOCs) i otwarte zasoby edukacyjne (OERs). Wszystko to wychodzi naprzeciw potrzebom instytucji, aby dostosować się do rozwoju społeczeństwa, a nie pozostawać na uboczu.

Słowa kluczowe: nowe technologie informacyjne (ICT), szkolnictwo wyższe, kompetencje cyfrowe, Hiszpania.

Digital integration in Spain: diachronic analysis of its evolution

During the two decades of the 21st century, a more than evident break from the past has been revealed. The technological revolution has become a new custom, resulting in an eternal variation and adaptation to new media. There has been a paradigm shift that ranges from the conception to the application of any technological element in daily life, which alters from how the time is checked to how a bureaucratic procedure is carried out. All of this has been consolidated in a context such as that of Spain, a country belonging to the European Union that has seen in recent years an irruption of ICTs in contexts as diverse as entertainment or economic management. A concatenation of alternatives that have been established in such a way that there are new ways of participating in society and new needs has emerged and there has been a significant alteration in interpersonal communication strategies.

The entire process of adaptation and integration of ICTs in Spain began during the first decade of the century¹. The emergence of smartphones was an axis of change. This technology is still evolving and that reflects the uncertainty about what its growth may be on a day-to-day basis, a more significant revolution than previous inventions such as television, radio, or laptops whose impact on Spanish society during the 20th century and the beginning of the current one already meant a great alteration in the habits of citizens. The consumer habits that are apparent today began to be established in the 2000s when the purchase of devices for home expanded.

These changes are supported by the figures provided by the National Institute of Statistics². It is a Spanish organisation that annually conducts surveys and analyses different key scientific questions to get closer to understanding the evolution of society. In the case of the integration of ICTs, each of the data it provides is enlightening as it clearly shows the trends of the population, focusing on people aged between 16 and 74 years of age.

¹ Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI – Fundación Santillana.

² Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=125473557669

Internet access and use in homes are indicators that show the digital rise, with a significant annual growth, which trend is clearly positive. Over the period of five years the difference is remarkable: in 2015, 78.7% of households had access to the Internet, 78.7% of people used the Internet and 32.1% made a purchase through this medium. In 2020, 95.4% of households had access, 93.2% used the Internet in the last three months and purchases increased to 53.8% among the population considered (Figure 1).

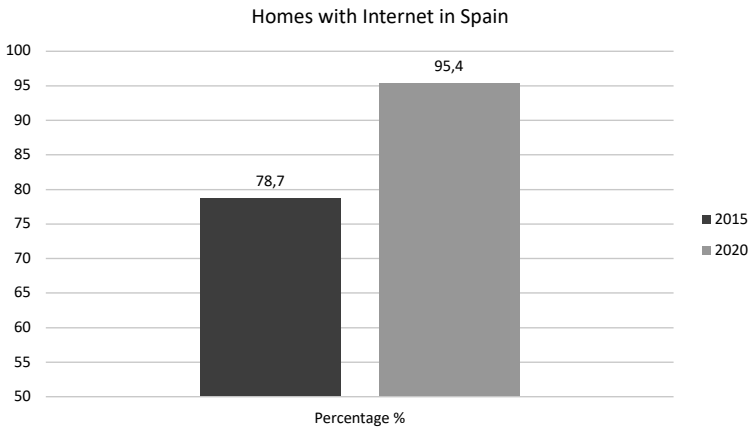


Figure 1. Moodle as a digital resource of the University of Zaragoza

These new contexts, apart from the figures, imply a necessity to rethink and reconsider the development of habits that have been altered by these new trends. The internalisation of the digital into the personal sphere is manifest, making it necessary to have certain resources. There are numerous resources, especially smartphones, which have emerged as a channeling tool for personal development: socialising, shopping, carrying out procedures, learning, etc.

More evident is the case of the new generations since if the figures are high among the older population, everything indicates that in the coming years the percentage will values increase. The translation towards current practices may be the consumption of entertainment, a communication strategy that has grown exponentially during SARS-CoV-2. In this sense, media or platforms such as YouTube³, Twitch⁴ or Tik Tok⁵ should be highlighted.

³ Jiménez, A.; García, C. & de Ayala, M. C. (2021). Adolescents and Youtube: creation, participation and consumption. *Prisma Social*, 60-89.

⁴ Pozo, S.; López, J.; Fuentes, A. & López, J. A. (2021). Twitch as a techno-pedagogical resource to complement the flipped learning methodology in a time of academic uncertainty. *Sustainability*, 13(9). doi: 10.3390/su13094901

⁵ Cervi, L. (2021). Tik Tok and generation Z. *Theatre Dance and Performance Training*, 12(2), 198-204. doi: 10.1080/19443927.2021.1915617

Faced with this new situation, which not only affects young people but also adults, a reflection must be proposed that leads to actions that allow the positive ties between human beings and technology to be strengthened, which is a relationship that during the last five years has notably intensified in Spanish society, generating negative scenarios in some cases⁶, so it is clear that the integration of ICTs is more than speculation.

All this has increased by the pandemic, not yet overcome, which has resulted in periods of confinement in homes⁷ and a reduction of interpersonal contact. One of the consequences has been that technology has gained momentum, which has accelerated hybridisation in many areas. In fact, one of the most widespread practices, in this specific context, has been working from home. A “new normal” that will mean re-relating already acquired habits, such as meetings through digital platforms or interactions through email, something that will obviously be present in education⁸.

New variables in Digital Teaching Competence

As stated in the previous section, the integration of ICTs in Spanish society has been an upward trend, especially during the last decade and since 2020 in the face of the pandemic caused by SARS-CoV-2. This has become noticeable in areas such as education being one of the most affected in this respect⁹. Educational centers, subordinated to other institutions themselves, have seen how, during this time of uncertainty and turmoil, numerous conditions necessary for the classic teaching-learning processes have been altered. This has been transferred and focused on the so-called non-face-to-face teaching, supported substantially by digital tools which has been the axis of almost the entirety of a school year in Spain¹⁰.

One of the main effects that have been produced as a result of this compulsory practice has been a change in perception on the part of the members of this process: students: teachers¹¹, families, and school directors. This digital strategy has shown that technological advances allow this alteration. It is inevitable to consider

⁶ Alves, L.; Antonio, D. & Laux, R. (2021). Nomophobia: a bibliometric analysis. *Revista Tecnologia E Sociedade*, 17(46), 246-263. doi: 10.3895/rts.v17n46.12661

⁷ Llorente, C.; Kolotouchkina, O. & Manas, L. (2021). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8). doi: 10.3390/ijerph18083923

⁸ Pérez, D.; García, N. & García, J. (2021). *RETOS-Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(21), 5-24. doi: 10.17163/ret.n21.2021.01

⁹ Lorente, L. (2020). The right to education and ICT during COVID-19: an international perspective. *Sustainability*, 12(21). doi: 10.3390/su12219091

¹⁰ Virgili, M. (2021). Emergency remote teaching: ICT applied to education during confinement by Covid-19. *INNOEDUCA-Internacional Journal Of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122-136. doi: 10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079

¹¹ Cespon, M. (2021). ICT/LKT and COVID-19: Use and needs of Galician secondary teachers. *Digital Education Review*, 39, 356-373.

that traditional, face-to-face teaching is the most favorable for development by promoting not only a more direct interaction but also more meaningful learning for students, at least theoretically. However, it is also necessary, especially in the current context, to rethink what the role of ICTs is or should be in these processes.

This reflection can be supported by the ICTs evolution in the Spanish educational system, which is why the policies addressed during the last decades in these terms will be presented below. First of all, mention must be made of the fact that marked the Organic Law 2/2006 on Education (LOE). This legislation was the first major, mandatory impulse regarding the inclusion of technology in educational settings. Its impact remains in force in aspects such as Digital Competence (DC) and the need for training in it.

Initially, its incorporation into the educational system meant a great rethinking, as did the competence approach transferred from those developed in Europe decades ago, which began to focus on the role of technology not only in schools but also in personal development, an idea that is maintained today, through the Organic Law 8/2013 for the Improvement of Educational Quality (LOMCE). Therefore, it can be affirmed that the Spanish educational system, at least in legislative terms, has been exposing for years how ICTs represent a key reflection in the school of the present and future.

After 2006, more local delimitations and initiatives were introduced, essentially oriented to the provision of technological material to schools, as happened with computers and digital whiteboards. Some of these national programs were the Medusa Project (Canary Islands), Averroes (Andalusia), the Premia Program (Basque Country), the Ramón y Cajal Program (Aragon), Plumier (Murcia), the SIEGA Project (Galicia), EducaMadrid (Madrid) or the Argo Program in Catalonia¹².

In specific cases such as Aragon, one of the Autonomous Communities of Spain, the School 2.0 Project was developed, an attempt whose purpose was subordinated to providing educational centers with technological tools such as computers and digital whiteboards, proposals that can be considered a beginning of adaptation to the exponential growth of ICTs but that, after a decade, also expose a lack of continuity.

Educational research has not been alien to such developments and processes. From the end of the 20th century, especially in the last decade, a great interest in the applications of technologies began to be visible in society, a fact that, logically, from the beginning has tried to guide training contexts such as education. Proposals and research delving into the present and future problems are an issue that has as many advantages as complications when talking about constantly changing digital media.

An example of this would be to propose studies on the so-called m-learning¹³, as it is currently complex not to think about this type of methodologies, especially

¹² Area, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.

¹³ Criollo, S.; Abad, D.; Martic, M.; Velasquez, F., Pérez, J. & Luján, S. (2021). *Applied Sciences-Basel*, 11(11). doi: 10.3390/app11114921

in higher education. As is the case with b-learning¹⁴, new alternatives whose potentialities are imagined but represent a drastic contrast with traditional teaching.

An extensive sample of different ICTs tools studied, applied, and analysed by educational research could be made, since Spain is one of the most prolific countries in this area. However, the present work is intended to deal with other problems, such as the formative impact of this educational digitisation.

It is an increasingly necessary process to consider in the face of the change experienced in society since education cannot be oblivious to the processes that take place outside the educational centers when trying to fully develop the students. It is in this case, that of the youngest students, that the greatest contrast occurs in institutional terms. Currently, there are students who have been using devices such as smartphones, tablets, computers, or other smart devices, practically since their birth.

This type of student exposes new digital capabilities and new digital needs. That is why it is crucial to address the training processes, from earlier education to higher education, of the teachers of future generations who will be actively integrated into society¹⁵. There are new phenomena, such as access to the Internet or other devices, which are far from the approaches established more than a decade ago, such as the LOE (2006).

The competence approach also infers in the teaching part, as does the Teaching Digital Competence (TDC), and its relevance is increased as ICTs are introduced into daily habits¹⁶. Teaching relevance, 15 years after the biggest legislative challenge, acquires priority since it is considered that teaching staff is a key part of the teaching-learning process.

Teachers are the other side of the coin, a fundamental part of the commitment to the integral development of students. Their capacities and training, according to technological development, must be incessant to avoid great disparities and training losses. This has become evident during the pandemic in Spain, a situation in which teachers have had to alter their ways of teaching completely through ICTs. These processes that have revealed shortcomings, such as the existing digital divide¹⁷, and needs in a key element of the educational system that has had to combine bureaucracy with distance learning, with the efforts that this implies in times of medical uncertainty.

¹⁴ Area, M.; Bethencourt, A. & Martin, S. (2020). From blended teaching to online teaching in the days of Covid19. Student visions. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.

¹⁵ Batanero, J.; Gravan, P. & Rojas, C. (2020). Are primary education teachers from Catalonia (Spain) trained on ICT and disability? *Digital Education Review*, 37, 288-303.

¹⁶ Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, mayo-agosto (352), 77-97.

¹⁷ Montenegro, S.; Raya, E. & Navaridas, E. (2021). Teacher's perceptions of the effects on the digital divide in basic education during the Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. doi: 10.15366/riejs2020.9.3.017

CDD has been a concern especially observed, studied, and analysed during the last five years through different perspectives: how teachers react and their attitude towards ICTs¹⁸, what the role of the teachers is when incorporating this technology in the classroom¹⁹ or how educational policies are oriented for its implementation²⁰, among other topics.

There is a concern that has increased due to the arrival of the pandemic and the urgency of not having an educational presence in the face of medical conditions. In this sense, there have been investigations that ranged from the formative perspective of teachers²¹ to their virtual-educational relationship with families²².

The existence of frameworks such as the Common for TDC²³ is the best evidence of the need to analyse, reflect upon and define an area in eternal change such as correct digital teacher training. It is a document that, especially after what has happened since 2020, needs to be reviewed as the needs of teachers have changed significantly. Despite this, it should be noted how this framework has already undergone substantial modifications in the 2017 version, with new areas appearing and reflecting that the integration of ICTs in educational contexts is a living trend. It is a fundamental issue since it exposes that the digital teaching definition²⁴ is in constant adaptation.

ICTs for Higher Education: Open Educational Resources and Massive Open Online Courses as key tools

The translation of everything previously commented upon in practice is evident. The integration of ICTs in the educational context has been progressive, with regard to

¹⁸ Mejía, A., Silva, C. A., Villareal, C. P., Suarez, D. A. & Villamizar, C. F. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín REDIPE*, 7(2), 53-63.

¹⁹ Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 86, 103-114.

²⁰ González, A. & De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417.

²¹ Nunez, Q.; Gomez, S.; Ganete, A. & Goncalves, D. (2021). Professional culture and ICT teacher education in times of crisis: the perception of teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 153-165. doi: 10.6018/reifop.470831

²² Gonzalez, J.; Montolio, M.; Ortega, S. & Sanchez, P. (2021). Teachers' digital learning ecologies: school at home during COVID-19 in the Valencian Region. *Revista Publicaciones*, 51(3), 191-214. doi: 10.30827/publicaciones.v51i3.20743

²³ INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017*. Retrieved from http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

²⁴ Tejada, J. & Pozos, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con tic. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 25-51.

the policies supported by the LOE (2006) and LOMCE (2013), but it is not a finished process. The case of higher education in Spain can more accurately reflect the digital approach and reality in educational practice. This level of education stands out since it is the most open or the one that offers a greater openness to the incorporation of new methodologies that favour the teaching-learning processes. In addition, the current context of the pandemic has promoted a greater consideration of these, so it has been revealed which of these ICTs can be more accessible to the university standards.

In this period, in relation to the home confinement established in Spain, a technological revolution has developed in the educational system supported by remote teaching. Faced with this new educational pattern, two tools must be highlighted: the Open Educational Resources (OERs)²⁵ and the Massive Open Online Courses (MOOC)²⁶.

Two aids, in the case of MOOCs and via teaching, have supported academic courses. Despite this, other examples should also be adduced such as educational apps²⁷ or video platforms²⁸, since nowadays new strategies have emerged whose educational purpose can be more than just a one-time resource.

The commitment to non-face-to-face teaching in higher education in Spain is a trend developed by several institutions. They came up with a proposal that has been very similar to the one developed during the 2019–2020 and 2020–2021 courses. Therefore, it is relevant to consider proposals such as OERs and MOOCs since they are strategies closely associated with this type of approach, already used, whose presence may be greater in the coming years if more commitment is made to e-learning²⁹.

The pandemic context has made digital and face-to-face proposals alternatives, especially deriving the latter from teaching processes limited to MOOCs with videoconferences or other multimedia resources. Progressively, a variation towards b-learning has been sought³⁰, a strategy that has been developed in different stages

²⁵ Alberola, I.; Iglesias, M. & Lozano, I. (2021). Teachers' beliefs about the role of digital educational resources in educational practice: a qualitative study. *Education Sciences*, 11(5). doi: 10.3390/educsci11050239

²⁶ Lorente, A.; Despujol, I. & Castaneda, L. (2021). MOOC as a leveling strategy in higher Education: the case of the Polytechnic University of Valencia. *Campus Virtuales*, 10(2), 9-25.

²⁷ Alvarez, A.; Velazquez, A. & Castillo, M. (2021). Technology acceptance of an interactive augmented reality app on resistive circuits for engineering students. *Electronics*, 10(11). doi: 10.3390/electronics10111286

²⁸ Barrio, R. (2021). 'Youtuberism' as a response in times of lock down. A teaching experience of the subject of Criminal Procedural Law. *Revista de Educación y Derecho-Educational and Law Review*, 23. doi: 10.1344/REYD2021.23.33889

²⁹ San, S.; Jimenez, N.; Rodríguez, P. & Pineiro, I. (2020). The determinants of teachers' continuance commitment to e-learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3205-3225. doi: 10.1007/s10639-020-10117-3

³⁰ Fernandez, P.; Rodriguez, M. & Fernandez, A. (2020). Blended learning model for university training. Application to technical degrees. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 179-196. doi: 10.5565/rev/ensciencias.3300

of the 2020-2021 academic year and that has involved a hybridisation between methodologies, bearing in mind the present medical conditions in Spain during 2020 and 2021.

In short, it is relevant to know what are or can be those tools that allow maintaining the educational process, especially when for several years it has been interrupted. In addition, it must be borne in mind that resources, strategies, and even methodologies based on ICTs can mark the future of an education in which comprehensive development involves learning to adapt to a changing technological context. An example of this is m-learning³¹, which a decade ago was unfeasible but is currently one of the most important strategies to consider after the social data provided by the INE (2020). It is a natural tool, considering that Internet access on smartphones is already common, and a device that both students and teachers are more than used to.

Regarding OERs, these are the result of a pedagogical approach to resources³², an informational paradigm shift³³, and an urgent need for personal criteria to select and use these digital tools³⁴. Its very nature has meant that there emerged, open educational practices (OEP), a very interesting trend for higher education and training. MOOCs as well as OERs in relevant world reports such as the EDUCAUSE Horizon Report³⁵, are both complementary strategies channeling the didactic proposals of the 21st century. It is an online training format which can be applicable to b-learning, whose boom before the pandemic was more than evident. Since its origin in 2008, it has showed its potentialities, as its very nature makes it a channel of content because its themes are more defined and closed by its creators, so its role between higher education and students can be significant.

The impact of MOOCs in recent years, especially in higher education, is being produced by a technological boom associated with new digital needs and conditioning factors. In full immersion in digital changes, this tool can and does play a clear role as a training medium as well as a didactic transformer³⁶.

³¹ Soler, R.; Medrano, M.; Lafarga, P. & Moreno, A. J. (2021). How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobile devices. *Sustainability*, 12(9). doi: 10.3390/su12093755

³² Cobb, D. (2018). Placing the spotlight on Open Educational Resources: Global phenomenon or cultural guise? *International Educational Journal-Comparative Perspectives*, 17(3), 15-29.

³³ Deimann, M. (2019). Openness. Open and distance education theory revisited: implications for the digital era. *SpringerBriefs in Education*, 39-46. doi: 10.1007/978-981-13-7740-2_5.

³⁴ Belikov, O. & Kimmons, R. (2018). Can I Use This? Developing Open Literacies or Understanding the Basics and Implications of Copyrights. *Fair Use, and Open Licensing for e-Learning. Educational Communications and Technology-Issues and Innovations*, 155-168. doi: 10.1007/978-3-319-61780-0_12.

³⁵ Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C., & Grajek, S. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Louisville, EE. UU.: Educause.

³⁶ Mahajan, R., Gupta, P. & Singh, T. (2019). Massive Open Online Courses: concept and implications. *Medical Education*, 56, 489-495.

Discussion and conclusions

The pandemic has accelerated or increased the process of educational digital transformation already on the rise during the last two decades in Spain. The present paper is a reflection of an increasingly deep and constant change in society, with smartphones being the channel of a process of integration of ICTs that has altered numerous habits. New students have grown up surrounded by digital devices and teachers are immersed in a constant evolution of media, a positive issue due to possibilities but negative due to the real problems they pose. In this sense, it is urgent to consider teacher training, especially in higher education. However, at the same time, the development of ICTs is experienced more personally than professionally. This has an influence on the fact that professionals have to be able to combine their teaching work with their training, a fact that is usually complex given the annual curriculum.

The training of current and future teachers is a key need in the Spanish educational system. The perspective offered by verifying how ICTs have been integrated in Spain entails thinking beyond the provision of materials, bearing in mind that there is still a digital divide³⁷, to their preparation³⁸ and use in teaching contexts, a complex situation given the rapidity of technological changes. Yet, that has to be faced if higher education wants to favor the development of students framed in a digital future.

Bibliography

- Alberola, I.; Iglesias, M. & Lozano, I. (2021). Teachers' beliefs about the role of digital educational resources in educational practice: a qualitative study. *Education Sciences*, 11(5). doi: 10.3390/educsci11050239
- Alvarez, A.; Velazquez, A. & Castillo, M. (2021). Technology acceptance of an interactive augmented reality app on resistive circuits for engineering students. *Electronics*, 10(11). doi: 10.3390/electronics10111286
- Alves, L.; Antonio, D. & Laux, R. (2021). Nomophobia: a bibliometric analysis. *Revista Tecnologia E Sociedade*, 17(46), 246-263. doi: 10.3895/rts.v17n46.12661
- Area, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, mayo-agosto (352), 77-97.

³⁷ Perez, T.; Vlarezo, A.; Lopez, R. & Garin, T. (2021). Digital divides across consumers of internet services in Spain using panel data 2007-2019. Narrowing or not? *Telecommunications Policy*, 45(2). doi: 10.1016/j.telpol.2020.102093

³⁸ Soler, R.; Lafarga, P.; Medrano, M. & Moreno, A.J. (2021). Netiquette: ethic, education, and behaviour on Internet-a systematic literature review. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 18(3). doi: 10.3390/ijerph18031212

- Area, M.; Bethencourt, A. & Martin, S. (2020). From blended teaching to online teaching in the days of Covid19. Student visions. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Barrio, R. (2021). 'Youtuberism' as a response in times of lock down. A teaching experience of the subject of Crimilan Procedural Law. *Revista de Educación y Derecho-Educational and Law Review*, 23. doi: 10.1344/REYD2021.23.33889
- Batanero, J.; Gravan, P. & Rojas, C. (2020). Are primary education teachers from Catalonia (Spain) trained on ICT and disability? *Digital Education Review*, 37, 288-303.
- Belikov, O. & Kimmons, R. (2018). Can I Use This? Developing Open Literacies or Understanding the Basics and Implications of Copyrights. *Fair Use, and Open Licensing for e-Learning. Educational Communications and Technology-Issues and Innovations*, 155-168. doi: 10.1007/978-3-319-61780-0_12.
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C., & Grajek, S. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Louisville, EE. UU.: Educause.
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI – Fundación Santillana.
- Cervi, L. (2021). Tik Tok and generation Z. *Theatre Dance and Performance Training*, 12(2), 198-204. doi: 10.1080/19443927.2021.1915617
- Cespon, M. (2021). ICT/LKT and COVID-19: Use and needs of Galician secondary teachers. *Digital Education Review*, 39, 356-373.
- Cobb, D. (2018). Placing the spotlight on Open Educational Resources: Global phenomenon or cultural guise? *International Educational Journal-Comparative Perspectives*, 17(3), 15-29.
- Costa, R.; Medrano, M.; Lafarga, P. & Moreno, A. J. (2021). How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaorative learning associated with mobile devices. *Sustainability*, 12(9). doi: 10.3390/su12093755
- Criollo, S.; Abad, D.; Martic, M.; Velasquez, F., Pérez, J. & Luján, S. (2021). *Applied Sciences-Basel*, 11(11). doi: 10.3390/app11114921
- Deimann, M. (2019). Openness. Open and distance education theory revisited: implications for the digital era. *SpringerBriefs in Education*, 39-46. doi: 10.1007/978-981-13-7740-2_5.
- Fernandez, P.; Rodriguez, M. & Fernandez, A. (2020). Blended learning model for university training. Application to technical degrees. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 179-196. doi: 10.5565/rev/ensciencias.3300
- González, A. & De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417.
- Gonzalez, J.; Montolio, M.; Ortega, S. & Sanchez, P. (2021). Teachers' digital learning ecologies: school at home during COVID-19 in the Valencian Region. *Revista Publicaciones*, 51(3), 191-214. doi: 10.30827/publicaciones.v51i3.20743
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=125473557669
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017*. Recuperado de http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Jiménez, A.; García, C. & de Ayala, M. C. (2021). Adolescents and Youtube: creation, participation and consumption. *Prisma Social*, 60-89.
- Lorente, A.; Despujol, I. & Castaneda, L. (2021). MOOC as a leveling strategy in higher Education: the case of the Polytechnic University of Valencia. *Campus Virtuales*, 10(2), 9-25.
- Lorente, L. (2020). The right to education and ICT during COVID-19: an international perspective. *Sustainability*, 12(21). doi: 10.3390/su12219091
- Llorente, C.; Kolotouchkina, O. & Manas, L. (2021). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8). doi: 10.3390/ijerph18083923

- Mahajan, R., Gupta, P. & Singh, T. (2019). Massive Open Online Courses: concept and implications. *Medical Education*, 56, 489-495.
- Mejía, A., Silva, C. A., Villareal, C. P., Suarez, D. A. & Villamizar, C. F. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín REDIPE*, 7(2), 53-63.
- Montenegro, S.; Raya, E. & Navaridas, E. (2021). Teacher's perceptions of the effects on the digital divide in basic education during the Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. doi: 10.15366/riejs2020.9.3.017
- Nunez, Q.; Gomez, S.; Ganete, A. & Goncalves, D. (2021). Professional culture and ICT teacher education in times of crisis: the perception of teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 153-165. doi: 10.6018/reifop.470831
- Pérez, D.; García, N. & García, J. (2021). RETOS-Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 11(21), 5-24. doi: 10.17163/ret.n21.2021.01
- Perez, T.; Vlarez, A.; Lopez, R. & Garin, T. (2021). Digital divides across consumers of internet services in Spain using panel data 2007-2019. Narrowing or not? *Telecommunications Policy*, 45(2). doi: 10.1016/j.telpol.2020.102093
- Pozo, S.; López, J.; Fuentes, A. & López, J. A. (2021). Twitch as a techno-pedagogical resource to complement the flipped learning methodology in a time of academic uncertainty. *Sustainability*, 13(9). doi: 10.3390/su13094901
- San, S.; Jimenez, N.; Rodríguez, P. & Pineiro, I. (2020). The determinants of teachers' continuance commitment to e-learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3205-3225. doi: 10.1007/s10639-020-10117-3
- Soler, R.; Lafarga, P.; Medrano, M. & Moreno, A.J. (2021). Netiquette: ethic, education, and behaviour on Internet-a systematic literature review. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 18(3). doi: 10.3390/ijerph18031212
- Tejada, J. & Pozos, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con tic. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 25-51.
- Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 86, 103-114.
- Virgili, M. (2021). Emergency remote teaching: ICT applied to education during confinement by Covid-19. *INNOEDUCA-International Journal Of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122-136. doi: 10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079

Część V

RECENZJE

Part V

REVIEWS

Liliya Morska

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-4916-3834

Grzegorz Grzybek, *Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samowychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2020, 231 ss.

Omawiana książka dotyczy zagadnienia seksualności. Podstawą analizy autora jest jego własna koncepcja występująca w dyskursie naukowym pod nazwą „etyka rozwoju”. W tytułowym ujęciu problemu jest także odwołanie do samowychowania, co może wskazywać na podmiotowość seksualności, bardziej niż na jej społeczny czy socjalizacyjny wymiar.

Autor wskazał na dwa podstawowe problemy: czy seksualność posiada swoją autonomię, czy też powinna być ona podporządkowana innym działaniom człowieka? Czy można stworzyć integralny model seksualności na bazie teorii etyki rozwoju? Na podstawie postawionych problemów sformułował następującą tezę: „erotyczny wymiar ludzkiej działalności to ważny aspekt życia jednostki i jednocześnie podlega normowaniu społecznemu. Normowanie społeczne posiada różne konteksty: kulturowy, religijny, ekonomiczny, a nawet polityczny. Nie może jednak ignorować praw wolnościowych jednostki. Aby jednostka potrafiła w tym zakresie osiągnąć odpowiednią integrację, musi wypracować własne standardy etyczne dotyczące seksualności, które będą stanowiły element jej etosu życiowego. Teoria etyczna – teoria etyki rozwoju może stanowić właściwą podbudowę pod kształtowanie własnego etosu życiowego w odniesieniu do sfery erotycznej – etosu erotycznego” (s. 12, 13).

Odpowiedzi na postawione problemy i dowodzenie tezy było przeprowadzone poprzez analizę w czterech następujących rozdziałach: 1) *Moralne aspekty ludzkiej seksualności*; 2) *Erotyka w życiu człowieka*; 3) *Dylematy płci – urządzenie seksualności*; 4) *Personalistyczny i perfekcjonistyczny wymiar seksualności w założeniach etyki rozwoju*.

W pierwszym rozdziale rozważania toczyły się wokół problemu moralnych aspektów ludzkiej seksualności. Ukazana została opozycja między opresyjnym a autonomicznym podejściem do sfery seksualnej. Opresyjne podejście ukazane zostało przede wszystkim poprzez odwołanie do ujęcia religijnego, w tym Kościoła katolickiego. Wydaje się, że autor może to ujęcie wzbogacić, odwołując

się także do nowej publikacji abpa Grzegorza Rysia¹ – ponieważ jest tam podjęta próba nowego spojrzenia, choć jednocześnie tradycyjnego na kwestię ujmowania seksualności w Kościele.

Druga istotna kwestia dotyczy tego, na bazie jakiej normatywności ma opierać się właściwość działań seksualnych. Tutaj zostały wskazane dwie podstawowe zasady: 1) zasada prokreacji i 2) prymat miłości erotycznej. Przez to autor wskazuje na kolejną opozycję między seksualizacją (zasada prokreacyjna) i erotyzacją (doświadczenie miłości erotycznej). Aby rozwiązać ten problem, autor wprowadza pojęcie „etycznego erotyzmu”.

W rozdziale drugim ma miejsce dopełnienie rozważań na ujęciem sfery erotycznej. Autor zwrócił tam uwagę, iż „przyjemność i pożądanie jako chcenie oraz żądę przyjemności należy odnosić do miłości erotycznej”, natomiast miłość erotyczną związał z miłością jako wartością podstawową, która stanowi obraz „pragnienia posiadania przedmiotu pożądania, które w sposób szczególny jest realizowane w międzyosobowej relacji oblubieńczej”.

Bardzo ważne rozważania od strony kulturowego ujęcia sfery seksualności zostały podjęte w rozdziale trzecim poruszającym zagadnienie dylematów płci w kontekście „urządzenia seksualności”. Podkreślił, że „urządzenie seksualności” oznacza rodzaj władzy społecznej nad jednostką w sferze seksualnej, a mechanizmy tej władzy są złożone i posiadają zróżnicowany sposób oddziaływania.

Rozdział czwarty stanowi odpowiedź na postawione problemy na podstawie teorii etyki rozwoju. Autor przyjął, że „autonomia seksualna od strony pozytywnej winna opierać się na rozwoju sfery erotycznej, w tym możliwości uzyskiwania zadowolenia erotycznego”; „etos erotyczny jako element autonomii wolności działania osoby musi zostać także w sferze wolnościowej zintegrowany z etosem życiowym”. W sferze normatywnej podkreślił, iż „granica wolności działania jednostki w obszarze sfery seksualnej są godność osobowa i wolność innej osoby”, a „normami etycznymi stojącymi na straży moralnego wymiaru wolności seksualnej są szacunek i tolerancja wobec innych”.

Autor wprowadził do refleksji naukowej ważne ustalenia zarówno od strony językowej (terminologicznej), jak i ideowej (aksjologicznej), należą do nich: „estetyka seksualności”, „etyczny erotyzm”, „samowychowanie erotyczne”.

Przeprowadzona refleksja naukowa, warsztat pracy i koncepcja czynią monografię dziełem twórczym oraz oryginalnym.

¹ G. Ryś, *Celibat*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2019.

Dr hab. prof. Andrzej Niedojadło, prof. TSzW

Tarnowska Szkoła Wyższa
ORCID: 0000-0002-4525-2549

**Roman Pelczar, *Szkoły Główne w Galicji w latach 1775–1873*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, 313 ss.**

Książka prof. dra hab. Romana Pelczara *Szkoły Główne w Galicji w latach 1775–1873* jest jedną z najlepszych, jeśli nie najlepszą, o tej tematyce i z tego okresu dotyczącą dziejów myśli pedagogicznej. W zasadzie od paru dekad nie ukazała się tak rzetelnie opracowana i napisana przyjaznym językiem dla czytelnika synteza dotycząca tego zagadnienia. Praca została poświęcona szkołom głównym działającym w latach 1775–1873 będących wówczas najwyższym stopniem austriackiego szkolnictwa ludowego przeznaczanego dla ludności plebejskiej pochodzącej z miast i wsi. Pierwsza cezura czasowa związana jest z powstaniem w Galicji pierwszej szkoły normalnej (głównej) zorganizowanej wtedy we Lwowie. Druga z kolei ma związek z ogłoszeniem nowej ustawy oświatowej dla Galicji likwidującej istniejącą do tej chwili strukturę szkolnictwa ludowego.

Po analizie dotychczasowego dorobku polskiej i ukraińskiej historiografii Autor tematu tej pracy doszedł do słusznego wniosku dotyczącego braku wyczerpujących opracowań zajmujących się tą problematyką. Również analiza stanu badań związanych z działalnością szkół głównych pokazała, jak w dość słabym stopniu tematyka ta występuje w publikacjach. Stało się to jedną z inspiracji Autora tej książki, który wypełnił lukę w dziejach szkolnictwa galicyjskiego, opracowując interesującą syntezę ich dziejów.

Praca jest kompletna dzięki wykorzystaniu szerokiej bazy źródłowo-informacyjnej o różnej proveniencji. Główną podstawę dla napisania tej książki stanowiły źródła rękopiśmienne i drukowane. Pośród nich najbardziej przydatnymi i szeroko wykorzystanymi w opracowaniu były szematyzmy szkół ludowych łacińskich i unickich diecezji położonych na terenie Galicji. Kolejnymi cennymi źródłami były państwowe szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii. Stanowią one bardzo ważną podstawę – co wyraźnie dostrzega Autor – dla badań historyczno-oświatowych w środowiskach zamieszkałych przez ludność żydowską. Jednakże z drugiej strony zauważa również, że ujemną ich stroną są braki danych w odniesieniu do niektórych placówek, co jednocześnie podważa ich kompletność i wiarygodność. Ponadto dodatkowymi źródłami dopełniającymi rozprawę były akta i kroniki szkolne tworzone przez nauczycieli i kierownictwa szkół.

Autor wykorzystał też wszelką dostępną, starszą i nowszą literaturę przedmiotu. Treści książki zostały wzbogacone i zilustrowane interesującymi 83 tabelami i 12 zamieszczonymi w *Aneksie*. Zarówno przekazy źródłowe, jak i zbiorcze tabele statystyczne pozwoliły nie tylko Autorowi na wyciąganie ważnych wniosków, ale i swobodne i dogłębne wyjaśnienie analizowanej problematyki.

Książka podzielona została na cztery rozdziały. W pierwszym rozdziale pokazano rozwój sieci szkół głównych oraz ich prawno-organizacyjne podstawy funkcjonowania. Starannie została też odtworzona sieć galicyjskich szkół głównych tworzonych przez ludność polską, ruską, żydowską i wyznania protestanckiego. Na uwagę zasługuje wskazanie różnorodności organizacyjnej tych szkół.

Drugi rozdział poświęcony został społeczności uczniowskiej. Dokładnej analizie został poddany stan ilościowy uczniów nauki tygodniowej, ich liczebność w różnych klasach w ciągu trwania roku szkolnego. Dla pełniejszego poznania tego zagadnienia przedstawiono też wiek, płeć, pochodzenie społeczne, wyznaniowe i narodowościowe młodzieży. Ważne miejsce w tym rozdziale zajmuje badanie stopnia realizacji obowiązku szkolnego w przedstawianych szkołach.

Trzeci rozdział przybliża kadre nauczycielską i kadre kierowniczą tych szkół. Kadra nauczycielska została dokładnie przeanalizowana w kontekście jej liczebności, kategorii zawodowych, kwalifikacji pedagogicznych i oceny kwalifikacji dydaktycznych oraz jej statusu zawodowego, społecznego i materialnego.

Ostatni rozdział został poświęcony procesowi dydaktycznemu i wychowawczemu. Autor najpierw ukazał organizację roku szkolnego, a następnie poddał analizie plany, programy i metody nauczania oraz podręczniki i inne środki dydaktyczne. Na koniec zamieszczono ocenę pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół głównych przez ówczesnych znanych Polaków, m.in. K. Brodzińskiego, B. Baranowskiego i przedstawicieli Rady Szkolnej Krajowej.

Istotną kwestią jest to, że Autorowi udało się w dużym stopniu odtworzyć działalność szkół głównych i ukazać skalę i kierunki zmian organizacyjnych oraz jakościowych, jakie miały miejsce na przestrzeni stulecia.

Autor podkreśla również, że już samo ustawowe zapewnienie młodzieży możliwości nauki szkolnej było w odniesieniu do wcześniejszych czasów wydarzeniem wielkiej wagi. Nie zgadza się też z niektórymi ustaleniami w dotychczasowej literaturze, że brak ambitnych planów, programów, metod nauczania, pomijanie wychowania patriotycznego i tłumienie zdolności uczniów nie wpływało pozytywnie na rozwój intelektualny i kulturalny młodzieży. Uważa, że zostało to oparte na błędnym założeniu jakoby ówczesne szkoły miały jedynie wychowywać w wiernopoddaństwie wobec cesarza i władz państwowych. Przyczynę takiego stanu rzeczy dostrzega głównie w złym doborze metod dydaktycznych i form nauczania oraz destrukcyjnych środkach, jakie w nich wykorzystywano. Dostrzega też jednak, że mimo tych zastrzeżeń w odniesieniu do procesu dydaktyczno-wychowawczego, w źródłach można napotkać pozytywne opinie w tej kwestii.

W pracy wykorzystano również źródła jeszcze nieopracowane, zarówno rękopiśmienne, jak i drukowane, podnoszące walory merytoryczne i metodologiczne tego tytułu. Stanowi ona ważny wkład do historii wychowania. Z badawczego punktu widzenia duże wrażenie robi zakres analizowanych źródeł, szczegółowość wykorzystanej literatury, rzetelność i krytycyzm prowadzonych rozważań oraz dobry styl i zastosowana w opracowaniu narracja. Stanowiąc będzie zatem bardzo cenny materiał nie tylko dla badaczy tej trochę zaniedbanej tematyki, ale także dla studentów kierunków humanistycznych i pedagogicznych.

Prof. dr hab. Roman Pelczar

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-0612-0009

Jan Ryś, *Żołnierska paideia. Wychowanie i szkolenie wojskowe w Polsce w XVI–XVII wieku*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2019, 758 ss.

W okresie staropolskim wychowanie wojskowe stało się funkcją społeczną i faktycznie obejmowało większość społeczeństwa. Celem, który w swej książce założył sobie Jan Ryś, było przedstawienie żołnierskiej paidei rozumianej jako system formowania doskonałego żołnierza, w tym przypadku wywodzącego się głównie ze stanu szlacheckiego. Za teren badawczy uznał ziemie Rzeczypospolitej. Zakresem chronologicznym objął XVI i XVII w., czyli „złote czasy” Rzeczypospolitej.

Pod względem struktury wewnętrznej całość opracowania składa się ze wstępu, siedmiu rozdziałów, zakończenia, bibliografii, indeksu osób oraz streszczenia w języku angielskim.

Książkę rozpoczyna bardzo obszerny wstęp o charakterze metodologicznym. Autor uzasadnił w nim wybór tematu badawczego oraz omówił stan badań nad podjętą tematyką. Ponadto zamieścił ogólne rozważania na temat wychowania wojskowego szlachty, które potraktował jako samoistny nurt staropolskiego wychowania.

Część zasadnicza monografii została podzielona na większe i mniejsze partie treści. Tymi większymi są 3 części, liczące 2 lub 3 rozdziały, na które składają się podrozdziały, natomiast z tych jeszcze wydzielono zagadnienia szczegółowe. Struktura pracy jest więc dość skomplikowana, co jest konsekwencją przyjętej przez Autora wizji monografii o układzie problemowym, wielowątkowym z bardzo dużą ilością tematycznych zagadnień. Dwie pierwsze części książki poświęcono dwóm głównym kręgom wychowawczym i edukacyjnym, a mianowicie *Domowi* i *Światu*. Z kolei trzecia część (*Między ideałem a rzeczywistością*) dotyczy efektu wszelkich ówczesnych oddziaływań wychowawczych i jest poświęcona żołnierskiej mentalności.

Wychowanie żołnierskie szlachcica zaczynało się w domu rodzinnym, dlatego J. Ryś od niego rozpoczął swe rozważania (część I, rozdział I *Atmosfera domu żołnierskiego*). Autor dokonał tu opisu architektury mieszkalnej oraz wystroju wnętrz domów szlachty polskiej w postaci herbów szlacheckich, inskrypcji, portretów, obrazów i rękopisów autorstwa członków rodziny. Zwrócił uwagę na rolę broni

w funkcjonowaniu społeczeństwa szlacheckiego i w wychowaniu młodego pokolenia. Autor zauważył, że wspomniane elementy, poprzez przekaz zakodowanych w nich treści, oddziaływały wychowawczo na dzieci. W dalszej części rozdziału omówił zagraniczną i polską literaturę historyczną i wojskową przechowywaną w domach szlacheckich oraz (na jej podstawie) proces samokształcenia żołnierza-szlachcica.

Bardzo interesujący pod względem ustaleń badawczych jest rozdział II *Wpływ środowiska wychowawczego na kształtowanie postaw prożołnierskich*. W pierwszej kolejności J. Ryś ukazał środowisko rodzinne dziecka szlacheckiego. Zwrócił szczególną uwagę na miejsce ojca i matki w procesie jego wychowania. Zauważył, że w wychowaniu żołnierskim synów oraz ich przygotowaniu do służby publicznej szczególną rolę przypadała ojcom. Również matka miała znaczący wpływ na kształtowanie postaw patriotycznych i żołnierskich swoich potomków. Autor zwrócił uwagę na to, że jednym z najważniejszych aspektów wychowania domowego było wychowanie religijne. Podkreślił, że dom rodzinny w zakresie praktycznym realizował także wychowanie fizyczno-wojskowe. Następnie Autor przeszedł do analizy funkcjonowania rodzin szlacheckich w środowisku sąsiedzkim i kościelnym. Wskazał na liczne patologie panujące wśród szlachty oraz jej wady, które negatywnie wpływały na kształtowanie się osobowości młodzieży. W dalszej części rozdziału omówił różne sposoby popularyzowania militarystyki w społeczeństwie. Scharakteryzował także funkcje religii w kształtowaniu postaw patriotyczno-żołnierskich oraz opisał najważniejsze dla szlachty obrzędy katolickie. W sposób szczególny zajął się pogrzebami żołnierskimi, które stawały się okazją do eksponowania sławy i męstwa wojennego zmarłych. Wskazał ponadto na wychowawczą funkcję nagrobków kościelnych, portretów trumiennych oraz panegiryków na cześć zmarłych.

Druga część opracowania (*Świat*) dotyczy wychowania wojskowego realizowanego poza wcześniej scharakteryzowanymi środowiskami. Najpierw (w rozdziale III) J. Ryś omówił instytucjonalne kształcenie wojskowe prowadzone w XVI i XVII w. w polskich szkołach o charakterze średnim. Zwrócił uwagę na poglądy pisarzy staropolskich na tę kwestię. Przypomnił również pomysły i próby założenia szkoły wojskowej czynione przez sejm Rzeczypospolitej zawierane w zobowiązaniach władców w *pactach conventach* oraz podjęte przez jezuitów. W tym rozdziale najwięcej miejsca Autor poświęcił jednak analizie programów szkolnych i oddziaływań wychowawczych szkoły w zakresie przekazywania uczniom wiedzy wojskowej, wprowadzania wychowania fizyczno-wojskowego, kształtowania postaw żołnierskich (poprzez stosowną lekturę i teatr szkolny). Zwrócił uwagę, że wiedza wojskowa w polskich szkołach (w stosunku do Europy Zachodniej) pojawiła się bardzo późno, bo dopiero w XVII w. Zainteresowanie tymi kwestiami wykazywali profesorzy Akademii Krakowskiej, Akademii Wileńskiej i Akademii Zamojskiej. Zagadnienia wojskowe pojawiały się także w programach gimnazjów różnowierczych oraz gimnazjów jezuickich.

W kolejnym rozdziale (IV) części drugiej J. Ryś ukazał zagraniczne kształcenie wojskowe Polaków w XVI i XVII w. Realizowano je głównie w trakcie peregrynacji edukacyjnych. Autor zwrócił uwagę, że ojcowie wysyłający swych synów za granicę nieraz bardzo dokładnie określali zakres ich kształcenia wojskowego. Nieodłącznym elementem większości wyjazdów edukacyjnych szlachty było także zwiedzanie twierdz, arsenałów i innych miejsc obronnych. Okazję do zdobywania wiedzy wojskowej i doświadczenia z tego zakresu dawał także pobyt w obozach wojskowych oraz służba w obcych armiach. Miejscem edukacji wojskowej Polaków stawały się także zachodnie akademie rycerskie oraz szkoły szermiercze i jeździeckie. Autor zauważył, że Polacy bardzo dobrze orientowali się w tym, gdzie warto było wysłać swych synów na nauki w dziedzinie sztuki wojennej.

Według J. Rysia wyjazdy zagraniczne odgrywały niewielką rolę w formowaniu polskiego żołnierza-szlachcica. Jego zdaniem najsilniejszym i najważniejszym ogniwem w procesie edukacji żołnierskiej był obóz wojskowy. Temu problemowi poświęcił rozdział V (*Seminarium militum – obóz wojskowy jako miejsce szkolenia i wychowania żołnierskiego*). Zagadnienia uwzględnione w tym rozdziale zaprezentował bardzo obszernie i szczegółowo. Składają się na niego dwa podrozdziały poświęcone zaciągowi i szkoleniu żołnierza oraz celom i metodom wychowania w obozie wojskowym. W pierwszym (w bardzo ciekawy sposób) ukazał kwestię inicjacji wojennej synów szlacheckich. Autor stwierdził, że w czasach staropolskich żołnierzem zazwyczaj zostawało się w młodym wieku (jeszcze przed ukończeniem 20 roku życia). Decyzję w tej kwestii podejmował ojciec. Miejscem gromadzenia się żołnierzy stawały się obozy wojskowe. To w nich odbywało się właściwe szkolenie żołnierskie młodych szlachciców – indywidualne i grupowe. Zdaniem Autora było ono bardzo szerokie i dopiero po jego opanowaniu żołnierz stawał się pełnowartościowy. Podkreślił przy tym, że szkolenie wojskowe to nie tylko kwestia sprawności fizycznej i taktycznej zdobytej w toku zajęć obozowych, lecz także psychiki żołnierskiej oraz (zdobytego już w trakcie kampanii wojennych) doświadczenia. Drugi podrozdział dotyczy celów i metod wychowania w obozie wojskowym. J. Ryś zreferował w nim m.in. kwestie specyfiki wychowania w warunkach bojowych, roli prawa wojennego i dyscypliny. Zwrócił uwagę także na inną ważną dla żołnierza sprawę, a mianowicie na wychowanie religijne prowadzone w obozie. Było ono związane z zagrożeniem śmiercią. Jedną z najpowszechniejszych form religijności były codzienne nabożeństwa obozowe (nieraz połączone z kazaniami). Autor podkreślił, że kaznodziejstwo spełniało niezwykle ważną funkcję w kształtowaniu nie tylko postaw religijnych, ale także patriotyczno-żołnierskich.

W ostatniej (trzeciej) części opracowania J. Ryś dokonuje prezentacji osobowości żołnierza z jej pozytywnymi i negatywnymi stronami. Wskazał także na postulatywne i realne cechy wzorca żołnierskiego. Aby ukazać rzeczywiste cechy charakterologiczne żołnierza, najpierw przedstawił ideał dowódcy (Rozdział VI *Wódz doskonały*). Odtworzył go, wykorzystując poglądy zawarte w literaturze

staropolskiej i wskazał na pożądane cechy idealnego dowódcy. Następnie (w rozdziale VII) dokonał wyczerpującej analizy *Świata żołnierskich wartości*, starając się uporządkować hierarchię wartości w tym specyficznym świecie. Zasadniczy problem, który omówił w tym rozdziale, to motywy podejmowania służby wojskowej przez szlachtę. Okazuje się, że tych pobudek było sporo: obrona wiary i Kościoła katolickiego, poświęcenie dla ojczyzny oraz względy materialne i społeczne. Te ostatnie, zdaniem Autora, miały najważniejsze znaczenie. Z wojaczką ściśle związana była religijność żołnierska rozumiana według ówczesnych kanonów. Autor zwrócił uwagę na panujące w tym środowisku przejawy kultu religijnego, które nieraz uzupełniane były przesadami i magicznymi praktykami. Odrębnie przeanalizował także inne sprawy ważne dla żołnierzy, a mianowicie kwestie honoru, waleczności i odwagi. W końcowych partiach rozdziału ukazał śmierć i okrucieństwo żołnierskie, ich przywary oraz solidarność grupową. Pokazał także, jak społeczeństwo staropolskie postrzegało żołnierzy. Do tego celu wykorzystał stosowną literaturę z tamtych wieków. Wysnuł z niej konkluzję, iż żołnierz co prawda był złem koniecznym, ale należało go zaakceptować, a nawet okazywać mu szacunek i podziw. Część merytoryczną książki zamyka podsumowujące zakończenie.

Struktura książki, jej zakres tematyczny oraz sposób narracji odzwierciedlają przyjętą przez J. Rysia koncepcję badawczą. Autor zastosował układ problemowy uwzględniający wszystkie zagadnienia istotne dla omawianej tematyki. W książce bardzo umiejętnie wpleciono w tekst odautorski dobrze dobrane treściowo fragmenty źródłowe stanowiące ich ilustrację i podbudowę. Ciekawą rolę odgrywają także ilustracje, których co prawda jest zaledwie kilka, ale trafnie uzupełniają one tekst. Monografię cechuje swobodna i erudycyjna narracja Autora, co wskazuje na jego duże doświadczenie pisarskie oraz bardzo dobrą znajomość prezentowanej tematyki.

Baza informacyjna monografii obejmuje głównie źródła drukowane oraz literaturę przedmiotu. W mniejszym stopniu uwzględnia źródła archiwalne. Jeżeli chodzi o źródła drukowane, to można powiedzieć, że ich liczba jest wręcz imponująca. Także wykorzystana literatura jest bardzo obszerna i uwzględnia publikacje polskie i zagraniczne. Należy podkreślić, że pomimo obszerności monografii, trudno w niej doszukać się poważniejszych niedociągnięć lub słabych punktów wymagających odnotowania w recenzji.

Podsumowując swoje uwagi na temat książki Jana Rysia, pragnę stwierdzić, że (w mojej ocenie) jest ona dojrzałym, bardzo obszernym i wartościowym opracowaniem, które wnosi do nauki polskiej wiele nowych i ważnych ustaleń. Całość monografii ze względu na zakres tematyczny i sposób ujęcia zagadnień ma charakter prekursorski. Dodatkowo gwarancję jej jakości naukowej wzmocniają nazwiska recenzentów wydawniczych: prof. dr hab. Kaliny Bartnickiej i prof. dra hab. Mirosława Nagielskiego, którzy są wybitnymi autorytetami naukowymi w zakresie dziejów oświaty i wychowania oraz wojskowości.

Recenzenci i procedura recenzowania

Recenzenci krajowi:

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Dr hab. Maciej Kołodziejcki, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska
Prof. dr hab. Beata Obsulewicz-Niewińska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Anna Pacian, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Polska
Dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach, Polska
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
Dr hab. Jan Ryś, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 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
Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD., University of Ruse, Bułgaria
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, Geogri Wenter, Uniwersytet w Nyiregyhaza, Węgry

Procedura recenzowania:

1. Każda nadesłana publikacja podlega recenzji.
2. Recenzję każdej publikacji wykonuje anonimowo dwóch niezależnych recenzentów z listy recenzentów spoza jednostki.
3. Recenzję publikacji zagranicznej wykonuje przynajmniej jeden recenzent zagraniczny z listy recenzentów.
4. Recenzja wykonywana jest na przeznaczonym do tego celu druku, który jest dostępny na stronie internetowej.
5. Redakcja nie ujawnia nazwisk recenzentów poszczególnych publikacji.
6. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

Indeksacja w bazach danych

ERIH PLUS

<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/search.action;jsessionid=y2TNL-1M3aFMnmQhsHmPpxytB.undefined?xs=Kultura+-+Przemiany+-+Edukacja&tv=true>
Index Copernicus Journals Master List
<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=44080>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)

[http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96a-f4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cddb9f66\\$6&qt=IN_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96a-f4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cddb9f66$6&qt=IN_PAGE)

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:

zfraczek@ur.edu.pl
tel. 17 872 18 16