

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XI

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XI

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. Ingvill Rasmussen, Uniwersytet w Oslo, Norwegia

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

Prof. PhD. 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:

Mgr Joanna Mazur-Okalowe

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XI

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XI



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2022**

Opracowanie redakcyjne i korekta
PIOTR CYREK

Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim
JOANNA MAZUR-OKALOWE

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 2022

ISBN 978-83-8277-076-6

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

2008

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. 14,30; ark. druk. 15,25; zlec. red. 117/2022

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Contents 7

Wprowadzenie 9

CZĘŚĆ I HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Tadeusz Ochenduszek, Szkolnictwo średnie w Złoczowie w latach 1730–1918 13

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

Barbara Lulek, Miłość jako wartość orientująca działania rodziców wobec dziecka z niepełnosprawnością niezdolnego do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności 41

Ewa Markowska-Gos, Małżeństwo a odpowiedzialność. Socjologiczno-prawna analiza rozwodów w Polsce 54

Ewa Thuczek-Tadla, Demokracja edukacji w liceach – jak ją rozumieją uczniowie? 82

Bożena Dusza, Dyscyplina w klasie w codzienności szkolnej nauczycieli. Raport z badań 105

CZĘŚĆ III PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Bogumiła Bobik, Zdalna pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w opiniach specjalistów 119

Przemysław Makles, Kultura zdrowotna w profilaktyce otyłości jako sposób spędzania czasu wolnego dzieci w wieku szkolnym w Polsce 138

Magdalena Wasylewicz, Samoocena i samowiedza uczniów wczesnej edukacji w opinii nauczycieli 152

CZĘŚĆ IV CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Karolina Czopek, Computer-assisted language learning in the context of digital skills of older adults (Nauka języków obcych za pomocą komputera w kontekście kompetencji cyfrowych osób starszych) 171

Monika Kowalska, Małgorzata Tęczyńska-Kęska , Analiza możliwości doskonalenia kompetencji muzycznych studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na wybranych uczelniach wyższych w Polsce	187
Pablo Lafarga Ostáriz, Rebeca Soler Costa, Sławomir Schultis , Fake News as the axis of contemporary Higher Education (Fake News jako zagrożenie współczesnej edukacji wyższej)	201
Bartłomiej Kozioł , Prawdziwe oblicza prawdy – znaczenia słowa <i>prawda</i> w wybranych utworach lirycznych C.K. Norwida	213

CZĘŚĆ V

RECENZJE I KOMUNIKATY

Edmund Juško , Recenzja książki: Jan Ryś, <i>Korpus Kadetów nr 1 (1918–1939). Okres łobzowski (1918–1921)</i> , Ignatianum, Kraków 2022, ss. 408	235
Mirosław Kowalski , Komunikat o XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym	237
Recenzenci i procedura recenzowania	240
Indeksacja w bazach danych	241

Contents

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

PART I HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY AND CHANGE OF EDUCATIONAL THOUGHT

Tadeusz Ochendusko , Secondary education in Złoczów in the years 1730–1918	13
---	----

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

Barbara Lulek , Love as a value directing parents' actions towards a disabled child unable to live independently after reaching adulthood	41
Ewa Markowska-Gos , Marriage and responsibility. A sociological-legal analysis of divorce in Poland	54
Ewa Tluczek-Tadla , Changes towards democracy in general secondary education – how is it understood by students?	82
Bożena Dusza , Discipline in classrooms as a part of everyday school life of teachers. A research report	105

PART III PSYCHOLOGY IN THE FACE OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Bogumiła Bobik , Remote psychological and pedagogical help for students with intellectual disabilities in the opinion of specialists	119
Przemysław Makles , Health culture in prophylaxis of obesity as a way of spending free time by school-age children in Poland	138
Magdalena Wasylewicz , Self-evaluation and self-knowledge of early childhood education students as perceived by teachers	152

PART IV MAN IN THE FACE OF CURRENT SOCIO-CULTURAL CHANGES

Karolina Czopek , Computer-assisted language learning in the context of digital skills of older adults	171
---	-----

Monika Kowalska, Małgorzata Tęczyńska-Kęska , Analysis of the possibilities of improving musical competences of pre-school and early school pedagogy students at selected universities in Poland	187
Pablo Lafarga Ostáriz, Rebeca Soler Costa, Sławomir Schultis , Fake News as the axis of contemporary Higher Education	201
Bartłomiej Koziol , Truthfulness of the truth – different meanings of the <i>truth</i> in C. K. Norwid's poems	213

PART V REVIEWS AND ANNOUNCEMENTS

Edmund Juśko , Book review: Jan Ryś, <i>Korpus Kadetów nr 1 (1918–1939). Okres łobzowski (1918–1921)</i> , Ignatianum, Kraków 2022, pp. 408	235
Mirosław Kowalski , Announcement about the 11 th National Pedagogical Rally	237
Reviewers and procedure of reviewing	240
Indexing in data bases	241

Wprowadzenie

Zawartość niniejszego tomu stanowi kontynuację przyjętej formuły problemowej, pedagogicznej i redakcyjnej. Staramy się w publikowanych tekstach wyrażać różne stanowiska badawczo-diagnostyczne obecne w podstawowych dziedzinach nauk o wychowaniu oraz uwzględniać w dyskursie pedagogicznym perspektywę regionalną i ponadregionalną, wielokulturową oraz globalną.

Intencją czasopisma jest inicjowanie prospektywnego myślenia o poznawczo-teoretycznych i praktycznych zadaniach nauk o wychowaniu, stających wobec wyzwań współczesności. W kontekście tego ambitnego projektu mamy świadomość tego, że nie wszystkie publikowane teksty w pełni wypełniają przyjęte kryteria tematyczne, metodologiczne i narracyjne. Jednakże żywimy przekonanie, że szersze otwarcie się na naukową refleksję stanowi punkt wyjścia dla rewizji realizowanej koncepcji i wprowadzania konstruktywnych, prorozwojowych zmian.

Spoglądając w przyszłość, zamierzamy rozwijać problematykę czasopisma koncentrując się na ukazywaniu: historycznych źródeł myśli edukacyjnej i ponadczasowości pewnych założeń; problemów związanych z efektywnym funkcjonowaniem podstawowych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły; psychologicznych aspektów problemów edukacyjnych i wychowawczych; postępujących przeobrażeń społeczno-kulturowych oraz ich konsekwencji dla życia i rozwoju człowieka. Jako nadrzędna przyświeca nam idea wskazywania na konieczność ugruntowania w edukacji i wychowaniu trwałych wartości uniwersalnych, ważnych dla kształtowania kondycji humanistycznej gatunku oraz tworzenia równych, demokratycznych możliwości rozwoju pokoleń i całych populacji ludzkich, wyrównywanie szans edukacyjnych w skali lokalnej i globalnej.

Wiemy, że poziom intelektualny i jakość pedagogiczną periodyku kształtuje zespołowe działanie, alternatywność myślenia oraz stała troska Redakcji o poziom teoretyczny i aplikacyjny zamieszczanych tekstów. Staramy się oferować Czytelnikom teksty naukowe o wysokich walorach poznawczych, zawierające oryginalne metodologie analityczno-empiryczne, jakościowe oraz prezentacje koncepcji modelowych, łączące uprawnione teorie z praktyką edukacyjno-wychowawczą. W związku z tym kontynuujemy wieloletnią naukową współpracę z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami akademickimi, a ponadto nieustannie pozostajemy otwarci na współdziałanie z nowymi podmiotami naukowymi, badaczami rozwijającymi myśl pedagogiczną, a także praktykami, realizującymi procesy edukacyjne i wychowawcze w różnych ośrodkach i instytucjach pedagogicznych.

Część I

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

Part I

**HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY
AND CHANGE OF EDUCATIONAL
THOUGHT**

Dr Tadeusz Ochenduszko

I Liceum Ogólnokształcące w Rzeszowie

Szkolnictwo średnie w Złoczowie w latach 1730–1918

Secondary education in Złoczów in the years 1730–1918

Streszczenie

Pierwszą szkołę średnią w Złoczowie – kolegium pijarskie założył w 1730 lub 1731 r. Jakub Sobieski, syn polskiego króla Jana III Sobieskiego. Funkcjonowała ona ponad pół wieku, a zlikwidował ją dziesięć lat po pierwszym rozbiórze Polski cesarz austriacki Józef II Habsburg (w 1783 r.). Później przez 90 lat Złoczów nie posiadał szkoły średniej. Starania o przywrócenie w mieście szkoły średniej rozpoczęto w 1842 roku. Trwały one ponad 30 lat. W 1873 r. cesarz Franciszek Józef zgodził się na utworzenie w Złoczowie gimnazjum niższego – czteroklasowego. W 1878 r. Rada Miejska uzyskała prowizoryczną (na rok) zgodę Ministra Wyznań i Oświaty na utworzenie klasy piątej. Przez kolejne trzy lata uzyskiwała prowizoryczne zgody na utworzenie klas: szóstej, siódmej i ósmej. W konsekwencji przez cztery lata (1878/79–1881/82) szkoła formalnie była gimnazjum niższym, a faktycznie prowizorycznym gimnazjum wyższym. Od roku szkolnego 1882/83 szkoła formalnie stała się gimnazjum wyższym. Podczas I wojny światowej szkoła przez rok nie pracowała, gdyż Złoczów znalazł się pod okupacją rosyjską. Później funkcjonowała w nadzwyczajnych warunkach w strefie przyfrontowej. Uczniowie najstarszych klas zostali powołani do armii austriackiej lub zgłosili się do Legionów Polskich.

Spośród wybitnych absolwentów gimnazjum wymienić warto Stanisława Sobińskiego (1872–1926) – dyrektora Szkoły Realnej w Tarnobrzegu i VI Gimnazjum we Lwowie, pierwszego kuratora Okręgu Szkolnego Lwowskiego, zamordowanego przez nacjonalistów ukraińskich. W latach 1873/74–1913/14 zatrudnionych było ogółem 168 pracowników pedagogicznych. Spośród wielu wybitnych wymienić można Ludwika Kubalę. Zdobył on uznanie jako naukowiec i popularyzator historii.

Słowa kluczowe: Złoczów, Gimnazjum w Złoczowie, nauczyciele Gimnazjum w Złoczowie, uczniowie Gimnazjum w Złoczowie, dyrektorzy Gimnazjum w Złoczowie, gimnazja w Galicji.

Abstract

The first secondary school in Złoczów, the Piarist college, was founded in 1730 or 1731 by Jakub Sobieski, the son of the Polish king Jan III Sobieski. It functioned for over half a century and was liquidated ten years after the first partition of Poland by the Austrian Emperor Joseph II Habsburg (in 1783). Later, for 90 years, Złoczów did not have a secondary school. Efforts to restore a secondary school in the city began in 1842. They lasted over 30 years. In 1873, Emperor Franz Joseph agreed to establish a lower secondary school in Złoczów with four classes. In 1878, the City Council obtained a provisional (for one year) consent from the Minister of Religious Affairs and Education to create a fifth grade. Over the next three years, she obtained provisional approvals to create sixth, seventh and eighth grades. As a consequence, for four years (1878/79–1881/82), the school was formally a lower

gymnasium, and in fact a provisional upper secondary school. From the school year 1882/83, the school formally became a secondary school. During World War I, the school did not work for a year, because Złoczów was under Russian occupation. Later, it operated in extraordinary conditions in the frontline zone. Pupils of the oldest classes were drafted into the Austrian army or joined the Polish Legions.

Among the outstanding graduates of the gymnasium, it is worth mentioning Stanisław Sobiński (1872–1926) – the director of the Real School in Tarnobrzeg and the 6th Junior Secondary School in Lviv, the first superintendent of the Lviv School District, murdered by Ukrainian nationalists. In the years 1873/74–1913/14, a total of 168 teaching staff were employed. Among many outstanding ones, Ludwik Kubala can be mentioned. He gained recognition as a scientist and popularizer of history.

Keywords: Złoczów, Junior Secondary School in Złoczów, teachers of the Junior Secondary School in Złoczów, students of the Junior Secondary School in Złoczów, principals of the Junior Secondary School in Złoczów, junior high schools in Galicia.

Kolegium pijarskie w latach 1730–1783

Pierwszą szkołę średnią w Złoczowie – kolegium pijarskie założył w 1730 lub 1731 r. Jakub Sobieski, syn polskiego króla Jana III Sobieskiego. Fundator, po sprowadzeniu pijarów do miasta, w którym często przebywał, hojnie ich wyposażył. Posiadali oni kościół, klasztor z obszernym ogrodem, posiadłości ziemskie zwane „pijarszczyzną” oraz młyn przy trakcie tarnopolskim¹. W 1736 r., po podziale polskiej prowincji pijarów na koronną i litewską, kolegium złoczowskie znalazło się w prowincji koronnej, w której w drugiej połowie XVIII wieku funkcjonowało 19 podobnych szkół². Przyświecała im dewiza „*pietas et litterae*” („pobożność i nauka”), zgodnie z którą kształciły one nie tylko chłopców z rodzin szlacheckich, ale także z pozostałych grup społecznych. Po pierwszym rozbiórce Polski na terenie Galicji pozostały cztery kolegia pijarskie: we Lwowie, Rzeszowie, Warężu oraz w Złoczowie. W 1783 r. cesarz Józef II Habsburg podjął decyzję, aby szkoły średnie w Galicji upaństwowić i zmniejszyć ich liczbę do sześciu. Cztery z nich powstały na bazie kolegiów jezuickich, a dwie (we Lwowie i Rzeszowie) – na bazie kolegiów pijarskich³. Zgodnie z tym postanowieniem Kolegium Pijarskie w Złoczowie zostało zlikwidowane i miasto to, pomimo że w latach 1790–1867 było stolicą cyrkułu, przez dziewięćdziesiąt lat nie miało szkoły średniej.

¹ I. Jezierski, *Historia gimnazjum złoczowskiego* [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Złoczowie za rok szkolny* (dalej jako: *Spr. Gim. w Złoczowie za r. sz.*) 1898, Złoczów 1898, s. 3; R. Pelczar, *Szkolnictwo pijarskie na Rusi Czerwonej w XVII i XVIII w.* [w:] *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. 1, red. K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz, Kraków–Lublin 2010, s. 91.

² S. Biegański, *Szkoły pijarskie w Polsce: na pamiątkę 300-tej rocznicy istnienia Zgromadzenia ks. Pijarów* (odbitka z „Muzeum”, R. 13, z. 11), Lwów 1898, s. 3–5.

³ J. Świeboda, *Dzieje I Gimnazjum w Rzeszowie 1786–1918*, Rzeszów 1984, s. 10–11.

Starania o utworzenie gimnazjum (1842–1873)

Na początku XIX w. niewielka grupa młodzieży ze Złoczowa i okolic uczęszczała do Gimnazjum Akademickiego we Lwowie. Pojedyncze osoby pojawiły się po 1805 r. w Gimnazjum w Brzeżanach, po 1818 r. w Gimnazjum Dominikańskim we Lwowie, po 1820 r. w Gimnazjum w Tarnopolu oraz po 1853 r. w Szkole Realnej w Brodach, przekształconej w 1865 r. w gimnazjum. Na początku lat 50. XIX w., po austriackich deklaracjach o stopniowym wprowadzaniu języka ukraińskiego w miejsce niemieckiego do Gimnazjum Akademickiego, nieliczni chłopcy z powiatu złoczowskiego zaczęli podejmować naukę w polskojęzycznej filii Gimnazjum Dominikańskiego we Lwowie (II Gimnazjum), a gdy ta usamodzielniała się, w powstałym na jej bazie III Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie.

Na początku lat 40. XIX w. wzrosły dochody Złoczowa i miasto zaczęło szybciej się rozwijać. Brakowało miejscowej inteligencji, gdyż część młodzieży, która wyjechała na naukę do Lwowa, po zdaniu matury pozostawała w stolicy prowincji. Problem ten dostrzegł ówczesny burmistrz miasta Karol Aichmüller i przy wsparciu Rady Miejskiej w Złoczowie rozpoczął w 1842 r. starania o utworzenie gimnazjum. Prawdopodobnie nie przewidywał, że będą one trwać ponad 30 lat.

Do zorganizowania nowego zakładu potrzebny był lokal, kadra nauczycielska, uczniowie, fundusze oraz akceptacja władz oświatowych i administracyjnych. Znając lokalne potrzeby wiedział, że w mieście i sąsiednich gminach znajdzie się wystarczająco liczna grupa chętnych do nauki chłopców. Zakładał, że kadre stanowiąc będą księża bazylianie z miejscowego klasztoru, a placówkę można umieścić tymczasowo w zabudowaniach popijarskich lub w obiektach przyległych do cerkwi św. Mikołaja, a za kilka lat, gdy gimnazjum będzie miało 3–4 klasy, wznieść dla niej odpowiedni budynek. Sądził, że znaczną część środków finansowych na nową szkołę wyłoży państwo, a władze wyższych szczebli przychylnie ustosunkują się do jego inicjatywy⁴.

Jednak urzędnicy podlegli władzom austriackim w Wiedniu przed Wiosną Ludów nie byli zainteresowani, aby znacząco zwiększać liczbę absolwentów galicyjskich gimnazjów. Wychodzili z założenia, że złoczowska młodzież może zdobywać średnie wykształcenie w odległych o około 70 km gimnazjach we Lwowie lub odległym o około 60 km Gimnazjum w Tarnopolu, ewentualnie w oddalonym o około 40 kilometrów Gimnazjum w Brzeżanach bądź w położonej w podobnej odległości (około 35 km) Szkole Realnej w Brodach, a po jej przekształceniu w Gimnazjum⁵.

Warto też zauważyć, że od lat 40. XIX w. nie tylko Złoczów starał się o własne gimnazjum. Czyniły to także władze lokalne w Drohobyczu, Kołomyi, Wadowicach

⁴ I. Jezierski, *Historia gimnazjum...*, dz. cyt., s. 4, 6–7.

⁵ W XIX w. podawano, że odległość Złoczów – Lwów wynosi 9 mil pocztowych austriackich, Złoczów – Tarnopol – 8 mil, Złoczów – Brzeżany – 7 mil, Złoczów – Brody – 6,5 mili.

i Jaśle⁶, a władze Brodów starały się o przekształcenie szkoły realnej w gimnazjum⁷. Wspomniane miasta rywalizowały ze sobą. W pierwszym etapie dążyły do uzyskania zgody na utworzenie gimnazjum niższego, tj. czteroklasowego, a następnie do jego rozszerzenia do gimnazjum wyższego, tzn. ośmioklasowego. Urzędnicy austriaccy, hołdujący zasadzie *dziel i rządź*, nie byli skłonni załatwić od razu wszystkich tych oddolnych inicjatyw. Niekiedy składali obietnice, by później, ze względu na szczególne okoliczności, wycofać się z nich. Wykorzystywali też czasem rywalizację sąsiednich miast, np. Złoczowa i Brodów, Złoczowa i Brzeżan czy też Zbaraża i Brzeżan. Zdarzało się, że ją podsycali.

Staraniom lokalnej społeczności Złoczowa nie sprzyjały wydarzenia polityczne takie, jak Wiosna Ludów w latach 1848–1849, a później przegrane przez Austrię wojny z Francją i Piemontem w 1859 r. oraz z Prusami w 1866 r. Nadwyrężyły one budżet państwa, a to powodowało, że jego urzędnicy próbowali przerzucić jak największą część kosztów związanych z tworzeniem nowych szkół średnich na władze lokalne.

Wysiłki Rady Miejskiej w Złoczowie zmierzające do założenia gimnazjum, które podniosłoby prestiż miasta można podzielić na cztery etapy: lata 1842–1848, 1848–1859, 1859–1866 i 1866–1873. Pokrywają się one z okresami ważnymi dla habsburskiej monarchii.

W pierwszym etapie petycje kierowane do władz administracyjnych i oświatowych nie przyniosły efektu. Okazało się bowiem, że priorytetem jest utworzenie przy trzyklasowej szkole głównej klasy czwartej, zorganizowanie szkoły dla dziewcząt oraz zabezpieczenie odpowiednich lokali dla tych instytucji. Na czwartą inwestycję brakło środków. Nie bez znaczenia był też fakt, że pod koniec tego okresu głównym problemem dla władz było stłumienie wystąpień narodowych i rewolucyjnych podczas Wiosny Ludów.

Na początku drugiego okresu urzędnicy austriaccy argumentowali, że nie należy zwiększać liczby szkół średnich w okresie reformy oświaty, którą zaczęto wdrażać w 1849 r. W 1853 r. skierowali środki finansowe na założoną wtedy szkołę dla dziewcząt. Później okazało się, że skuteczniej o gimnazjum zabiegały władze lokalne w Drohobyczu uzyskując zgodę na jego założenie w 1858 r. Być może nie bez znaczenia był pomysł, aby nazwać go imieniem Franciszka Józefa⁸.

W 1855 r. w wyniku reformy sądownictwa w Złoczowie powstał Sąd Obwodowy, w którego obszarze właściwości znalazło się 17 sądów powiatowych: w Bóbrce, Brodach, Brzeżanach, Bursztynie, Busku, Chodorowie, Glinianach, Kamionce Strumiłkowej, Kozowie, Łopatyni, Olesku, Podhajcach, Przemyślanach, Radziechowie, Rohatynie, Załóżcach i Zborowie. Ponadto w Złoczowie

⁶ Gimnazjum w Drohobyczu powstało w 1858 r., Gimnazjum w Kołomyi – w 1861 r., a Gimnazjum w Jaśle – w 1868 r.

⁷ Szkoła Realna w Brodach została przekształcona w gimnazjum w 1865 r.

⁸ T. Ochenduszeko, *Szkoły średnie w Drohobyczu w latach 1775–1918* [w:] *Spr. Dyr. I Lic. w Rzesz. za r. szk. 2015/2016*, s. 7.

funkcjonował sąd powiatowy miejsko-delegowany⁹. Reorganizacja ta podniosła prestiż miasta. Wzrosła w nim liczba inteligencji, która chciała, aby ich dzieci mogły zdobywać średnie wykształcenie na miejscu. Przedstawiciele wolnych zawodów udzielili poparcia Radzie Miejskiej. Jednak w 1859 r. postulat założenia szkoły średniej w Złoczowie ponownie został odsunięty. Tym razem z powodu wojny Austrii z Francją i Piemontem, która znacząco ograniczyła fundusze przeznaczone na oświatę.

W następnym okresie władze lokalne Złoczowa kontynuowały starania dotychczasowymi sposobami. Ponadto po wielkim pożarze w Buczaczu w 1865 r. wyraziły gotowość przyjęcia tamtejszego gimnazjum, kusząc kadrę nauczycielską lepszymi warunkami lokalowymi. Oferta nie została jednak przyjęta. Rok później wyrosła kolejna bariera w staraniach o szkołę średnią, a była nią klęska Austrii w wojnie z Prusami oraz osłabienie polityczne i gospodarcze monarchii habsburskiej. To zaś spowodowało, że trzecia próba utworzenia szkoły średniej zakończyła się niepowodzeniem.

Dopiero reforma państwa w 1867 r. i przekształcenie Austrii w Austro-Węgry oraz przyznanie Galicji autonomii w 1869 r. stworzyły dla Złoczowa kolejną szansę. Pierwszym wyłonionym w zdecentralizowanej procedurze burmistrzem w lutym 1867 r. został najstarszy wiekiem radny Kasper Krajewski¹⁰. Pracująca pod nowym kierownictwem w zmienionych warunkach politycznych Rada Miejska postanowiła przekonać do swoich projektów zarówno władze autonomiczne, jak i państwowe. W 1870 r. uzyskała poparcie Rady Powiatowej w Złoczowie i jej Wydziału na czele z prezesem hr. Kazimierzem Wodzickim. W sprawę założenia gimnazjum zaangażowali się poseł do Sejmu Krajowego Paweł Kosiński, namiestnik Galicji Agenor Romuald Gołuchowski oraz jego podwładny starosta złoczowski Ferdynand Pluschk, który jednocześnie był przewodniczącym Rady Szkolnej Okręgowej w Złoczowie (od 1872 r.).

Ponadto członkowie Rady Miejskiej uznali, że nadszedł ostatni moment na zrealizowanie planów. Z Brodów dotarły informacje, że gdy w 1869 r. linia kolejowa ze Lwowa dotarła do tego miasta, dał się w nim zauważyć większy ruch migracyjny. Przewidywano, że gdy w 1871 r. południowa odnoga tej linii z węzła kolejowego w Krasnem dotrze do Złoczowa, a później do Zborowa, Tarnopola i Podwołoczysk, bardziej przedsiębiorczy mieszkańcy wyjadą do innych miast. W ślad za nimi, w celu zdobycia wykształcenia, podąży do Lwowa, Tarnopola, Brzeżan czy też Brodów duża grupa zdolnej i pracowitej młodzieży.

Inną niekorzystną zmianą okazała się reforma administracyjna w 1867 r., wprowadzająca w Galicji dwustopniowy, w miejsce trzystopniowego, podział

⁹ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1875*, Lwów 1875 (dalej jako: *Szematyzm...*), s. 134–140.

¹⁰ Ł. Charewiczowa, *Dzieje miasta Złoczowa*, Złoczów 1929, s. 102.

administracyjny. W jej wyniku zlikwidowano 19 cyrkulów (dużych jednostek terytorialnych), a liczbę powiatów ustalono na 74. Reorganizacja ta zmniejszyła administracyjną rangę Złoczowa. Zachodziła obawa, że do rywalizacji kilku dotychczasowych miast cyrkularnych, które nie miały jeszcze własnych szkół średnich, włączy się wiele miast powiatowych.

W latach 1871–1872 reprezentującemu Radę Miejską burmistrzowi dr. Abdonowi Mijakowskiemu udało się uzyskać pozytywną opinię dla założenia szkoły średniej członków Rady Szkolnej Krajowej Leona Rodakowskiego i Bazylego Ilnickiego, a następnie za pośrednictwem RSK uzyskać akceptację Ministra Wyznań i Oświaty Karla von Stremayra, a później cesarza. Była szansa, że szkoła rozpocznie prace we wrześniu 1872 r., ale procedury biurokratyczne przedłużyły się. Skutkiem tego dopiero rok później można było w ramach obchodów 25. rocznicy wstąpienia na tron Franciszka Józefa I otworzyć nową placówkę – Gimnazjum w Złoczowie.

Gimnazjum niższe w latach szkolnych 1873/74–1877/78

Dnia 8 stycznia 1873 r. cesarz Franciszek Józef zatwierdził wniosek Ministra Wyznań i Oświaty Stremayra o utworzenie w Złoczowie gimnazjum niższego, tj. czteroklasowego. Decyzja ta za pośrednictwem wspomnianego ministra została przekazana Radzie Szkolnej Krajowej, a ta 6 lutego 1873 r. zakomunikowała władzom lokalnym, że nowa szkoła powstanie 1 września 1873 r. Dzięki temu, że proces decyzyjny został zakończony, to nawet krach na giełdzie wiedeńskiej w maju 1873 r. i początek kryzysu gospodarczego, nie zablokowały powstania placówki. Dnia 19 sierpnia RSK mianowała jej kierownikiem profesora Gimnazjum w Brzeżanach Seweryna Płachetkę. Na potrzeby nowej szkoły wynajęto dwa pomieszczenia w budynku popijarskim, jedno na klasę pierwszą, a drugie na gabinet dyrektora. Dnia 28 sierpnia na murach złoczowskich budynków pojawiło się obwieszczenie o powstaniu gimnazjum. Tego samego dnia przekazano informację o tym władzom najbliższej położonych gmin, tj.: Oleska, Sassowa, Podhajec, Olejowa, Załóżców, Zborowa, Pomorzan, Gołogór, Olszany, Glinian, Buska, Białego Kamienia i Zarudzia, z prośbą o rozpropagowanie jej wśród mieszkańców. Ze względu na prace w zaadaptowanym budynku planowano, że zajęcia z młodzieżą rozpoczną się 15 września¹¹. Terminu tego nie udało się jednak dotrzymać. Dnia 20 września Rada Miejska przekazała oficjalnie budynek kierownikowi Płachetce, a 27 września uroczystymi nabożeństwami w kościele i w cerkwi rozpoczął się pierwszy rok szkolny¹².

¹¹ I. Jeziński, *Historia gimnazjum...*, dz. cyt., s. 45–46.

¹² I. Jeziński, *Historia gimnazjum złoczowskiego. Kronika zakładu za czas jego 25. letniego istnienia* [w:] *Spr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1899*, Złoczów 1899, dalej jako: *Kronika zakładu...*, s. 1.

Podobnie jak w całej Galicji Wschodniej, w Gimnazjum w Złoczowie nauka rozpoczynała się zwykle 1 września, a kończyła 15 lipca. Jeżeli 1 września była niedziela, wtedy początek roku przesuwano na 2 września, natomiast w latach, w których 15 lipca przypadało w niedzielę, zakończenie roku odbywało się 14 lipca.

W Galicji gimnazja niższe dzieliły się na kompletne, zwane też rozwiniętymi, w których funkcjonowały wszystkie cztery klasy i niekompletne, nazywane także nierozwiniętymi, które organizowały naukę dla jednej, dwóch lub trzech klas. Zatem w pierwszym okresie historii zakładu najważniejszym zadaniem było jego skompletowanie, czyli coroczne organizowanie kolejnych klas.

W drugim roku szkolnym przybyła klasa druga, którą ulokowano także w gmachu popijarskim. Władze miejskie, zdając sobie sprawę, że nauka w tym obiekcie to rozwiązanie doraźne, przystąpiły do budowy nowego gmachu. Inwestycją kierował Komitet Gimnazjalny w składzie: zastępca burmistrza Franciszek Petersch, asesor Karol Gürtler, radni: Krzysztof Strzelecki, Oziasz Zukerkandel i Beresch Schor oraz budowniczy miejski Władysław Limanowski¹³. W roku szkolnym 1875/76 utworzono klasę trzecią, a klasę pierwszą (z powodu dużej liczby uczniów) podzielono na dwa oddziały. Prace budowlane przebiegały dość szybko i gmach przeznaczony dla młodzieży przykryto dachem. W roku szkolnym 1876/77 przybyła klasa czwarta, a zajęcia zorganizowano już w nowym budynku. Gmach dostosowany był do potrzeb gimnazjum ośmioletniego. Znajdowało się w nim 14 pomieszczeń, w których można było zorganizować zajęcia dydaktyczne oraz sala konferencyjna (pokój nauczycielski). Wygospodarowano także miejsce na bibliotekę, pomoce naukowe i materiały kancelaryjne¹⁴.

Dla władz miejskich wydawało się oczywiste, że taka inwestycja ułatwi starania o przekształcenie gimnazjum niższego w wyższe. Wychodząc z założenia, że pisemne prośby są mniej skuteczne, 20 listopada 1876 r. czteroosobowa delegacja, w składzie której byli burmistrz Mijakowski i kierownik Płachetko, wyjechała do Wiednia, aby spotkać się z cesarzem oraz ministrem wyznań i oświaty. Wysłannicy chcieli uruchomić starania przed rozpoczęciem nowego roku budżetowego, aby na rozbudowę placówki w odpowiednim czasie można było zabezpieczyć środki. Delegaci cesarza nie zastali, gdyż wyjechał na Węgry. Pisemną petycję przyjął od nich sekretarz dworu i kierownik referatu do spraw polskich Wilhelm Smoluchowski. Podczas spotkania z ministrem Stremayrem uzyskali obietnicę poparcia starań. W tym samym czasie władze lokalne Złoczowa, za pośrednictwem posła Apolinarego Jaworskiego oraz ministra do spraw Galicji Florianą Ziemiałkowskiego, skierowały swoje petycje do Rady Państwa. Niestety, mimo że starania podjęte zostały w porę i były rozsądnie prowadzone, nie przyniosły efektu. Nie pomogła nawet deklaracja, że gimnazjum wyższe będzie nosić imię Franciszka Józefa. Zgody na

¹³ I. Jeziński, *Kronika zakładu...*, dz. cyt., s. 3, 5.

¹⁴ Tamże, s. 12–13.

gimnazjum wyższe nie uzyskano. Władze państwowe oczekiwały od władz lokalnych, że te przeznaczą na utrzymanie zakładu więcej środków. Problemy te musiał rozwiązać nowy burmistrz, którym na początku 1877 r. został Krzysztof Strzelecki.

W roku szkolnym 1877/78 zatrzymany został proces powiększania gimnazjum o wyższe klasy, a to oznaczało, że jego absolwenci, aby kontynuować naukę, musieli wyjeżdżać do innych miast. Nie chcąc, aby taka sytuacja się utrzymała, Rada Miejska zwróciła się z ponowną prośbą do ministra wyznań i oświaty o zgodę na utworzenie klasy piątej. Ponadto różnymi sposobami starała się uzyskać poparcie instytucji autonomicznych i państwowych. Przyniosło to w końcu efekt i w ostatniej chwili, tj. 29 sierpnia 1878 r. nadszedł telegram od Rady Szkolnej Krajowej, że minister Karl von Stremayr zgadza się na utworzenie klasy piątej. Była to decyzja prowizoryczna, gdyż zgodę na przekształcenie gimnazjum niższego w wyższe wydawał cesarz¹⁵. Oznaczała ona, że klasa piąta formalnie zalicza się będzie do gimnazjum niższego, koszty jej utrzymania poniesie gmina złoczowska, a sprawa ewentualnego rozszerzenia gimnazjum niższego do wyższego wyjaśniona zostanie w przyszłości¹⁶.

W latach szkolnych 1873/74–1877/78 przyjęto do kolejnych klas pierwszych 267 uczniów¹⁷. Większość pierwszoklasistów miała 11 lat. W trakcie roku szkolnego ich liczba ulegała niewielkim zmianom. W roku szkolnym 1873/74 uczęszczało do zakładu 50 chłopców, w drugim roku funkcjonowania szkoły – 79, w trzecim – 122, w czwartym – 167, a w piątym – 142. Począwszy od roku 1875/76 klasy pierwsze podzielone były na dwa oddziały.

Do liczby uczniów i oddziałów dostosowana była liczba nauczycieli. W roku szkolnym 1873/74 grono pedagogiczne wraz z kierownikiem liczyło 5 osób. W drugim roku pracy liczba wykładowców wzrosła do 7, w trzecim – do 9, w czwartym – do 11, a w roku 1877/78 ich liczba nie uległa zmianie. W latach 1873/74–1877/78 zajęcia z młodzieżą prowadziło 14 pedagogów. Po rozwinięciu gimnazjum do czterech klas, zgodnie z obowiązującymi przepisami, istniało w nim 5 posad stałych (razem z kierownikiem), na których zatrudnieni byli nauczyciele rzeczywiści. Pozostałe etaty obsadzone były przez zastępców nauczycieli, zwanych suplentami. Księży katechetów w tych zestawieniach nie uwzględniano, gdyż podlegali oni innym regulacjom. Pierwszym nauczycielem, który 25 sierpnia 1878 r. uzyskał stabilizację w zawodzie i tytuł profesora był Platon Sienkiewicz.

Pierwszym kierownikiem szkoły (zastępcą dyrektora) został Seweryn Płachetko. Urodził się on w 1835 r., w 1857 r. ukończył Wydział Filozoficzny na Uniwersytecie Lwowskim. Pracował jako zastępca nauczyciela w Szkole Realnej we Lwowie (rok szkolny 1857/58), Gimnazjum Akademickim we Lwowie (1858/59) i II Gimnazjum we Lwowie (1860/61–1865/66). W tej trzeciej placówce opiekował się zbiorami

¹⁵ Tamże, s. 24.

¹⁶ Tamże, s. 25.

¹⁷ Powstanie Gimnazjum w Złoczowie spowodowało spadek liczby uczniów m.in. w Gimnazjum w Brzeżanach. Zob. *Spr. Dyr. Gim. w Brzeżanach za r. szk. 1875*, Brzeżany 1875, s. 35.

przyrodniczymi. W latach szkolnych 1858/59–1859/60 był nauczycielem geologii i botaniki w Szkole Rolniczej w Dublanach. Następnie pracował jako nauczyciel (1866/67–1869/70), a następnie profesor (1870/71–1872/73) w Gimnazjum w Brzeżanach. Zgromadził tam liczną prywatną kolekcję książek przyrodniczych, które udostępniał młodzieży. W 1873 r. zorganizował lokalne obchody czterechsetnej rocznicy urodzin Mikołaja Kopernika. Jego zdolności organizacyjne dostrzegła Rada Szkolna Krajowa powierzając mu funkcję kierownika w Gimnazjum w Złoczowie. Nauczał w nim języka niemieckiego, matematyki, historii naturalnej i kaligrafii. Wygłaszał odczyty w Złoczowie, Lwowie, Brzeżanach i innych miastach, a dochody z nich przeznaczal na cele szkolne, pomoc socjalną dla uczniów, na rzecz Bratniej Pomocy Akademii Technicznej we Lwowie i na inne cele. Był członkiem Rady Miejskiej w Złoczowie (1877–1880) oraz miłośnikiem przyrody i geologii, kolekcjonerem oraz aktywnym działaczem kilku stowarzyszeń. W roku szkolnym 1875/76 otrzymał mieszkanie służbowe w budynku szkolnym, co ułatwiało mu sprawowanie nadzoru nad placówką przez całą dobę¹⁸.

Podczas podróży służbowej Seweryna Płachetki do Lwowa w dniach 20–30 listopada 1876 r. tymczasowym kierownikiem (zastępcą kierownika) wyznaczonym przez Radę Szkolną Krajową został Wiktor Kłak. W roku szkolnym 1873/74 był on suplentem w Gimnazjum w Tarnopolu, później awansował na nauczyciela do Złoczowa, a w latach 1879/80–1905/06 pracował jako profesor w Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie¹⁹.

Prowizoryczne gimnazjum wyższe w latach szkolnych 1878/79–1881/82

W Galicji gimnazja niższe mogły być samodzielnymi szkołami, natomiast gimnazja wyższe musiały funkcjonować razem z niższymi. Gimnazja wyższe, podobnie jak niższe, dzieliły się na kompletne, zwane też rozwiniętymi, w których funkcjonowało wszystkie osiem klas i niekompletne, nazywane także nierozwiniętymi, które organizowały naukę dla klas od pierwszej do piątej, od pierwszej do szóstej lub od pierwszej do siódmej. Dlatego w latach 1878/79–1881/82 najważniejszą kwestią było skompletowanie gimnazjum złoczowskiego, czyli coroczne organizowanie kolejnych klas od piątej do ósmej.

W roku szkolnym 1878/79 priorytetem było podtrzymanie praw do posiadania klasy piątej i uzyskanie zgody na zorganizowanie klasy szóstej. Okazja do wykazania lojalistycznej postawy nadarzyła się 24 kwietnia 1879 r., kiedy to dwór wiedeński obchodził srebrne wesele Franciszka Józefa z Elżbietą (Sissi). Kierownik

¹⁸ T. Ochendusko, *Leksykon kadry kierowniczej gimnazjów galicyjskich w okresie autonomii*, Rzeszów 2015, s. 111.

¹⁹ Tamże, s. 55.

Seweryn Płachetko na polecenie Rady Szkolnej Krajowej zamówił portret cesarza. Ponadto zorganizował uroczystości w szkole, kościele i cerkwi. Sam zaś z przedstawicielami grona nauczycielskiego wziął udział w obchodach miejskich. Działania te pomogły mu w staraniach o powiększenie szkoły. Dnia 25 sierpnia 1879 r. minister wyznań i oświaty wydał prowizoryczną zgodę na utrzymanie klasy piątej i otwarcie szóstej na koszt gminy złoczowskiej²⁰.

W roku szkolnym 1879/80 otwarta została klasa szósta. Dnia 5 lutego 1780 r. w budynku szkolnym wybuchł pożar, który zniszczył część powały i klatki schodowej, generując oczywiście koszty związane z naprawą wyrządzonych szkód. Doraźny remont przeprowadzono sprawnie, aby nie utrudniać pertraktacji Rady Miejskiej z władzami państwowymi i oświatowymi w sprawie gimnazjum wyższego. Nie obyło się także bez wysłania delegacji do Wiednia. Starania te spowodowały, że pod koniec sierpnia 1880 r. minister Stremayer wydał prowizoryczną decyzję zezwalającą na utworzenie na koszt gminy klasy siódmej. Rok później o tej samej porze zgodził się na utworzenie klasy ósmej, a gmina złoczowska zobowiązała się utrzymywać cztery klasy wyższe do końca grudnia 1881 r.

Od początku 1882 r. utrzymanie gimnazjum przejęło na siebie państwo, w dniach 19–24 czerwca 1882 r. odbył się w nim pierwszy pisemny, a w dniach 24–27 lipca pierwszy ustny egzamin dojrzałości. Części pierwszej przewodniczył kierownik placówki, a drugiej krajowy inspektor szkół średnich Antoni Sołtykiewicz. Przeprowadzenie państwowej matury potraktowane zostało przez współczesnych jako koniec prowizorycznych rozwiązań i powstanie gimnazjum wyższego – ośmioklasowego. Dnia 6 września 1882 r., profesor Teofil Malinowski, który wcześniej przez rok zarządzał szkołą jako kierownik, mianowany został przez cesarza dyrektorem. Była to pierwsza decyzja monarchy dotycząca reorganizowanego gimnazjum i oznaczała ona definitywny koniec tymczasowości²¹.

W latach szkolnych 1878/79–1881/82 przyjęto do kolejnych klas pierwszych 247 uczniów. Odsiew w trakcie roku szkolnego był niewielki. W roku 1878/79 uczęszczało do szkoły 211 uczniów, w kolejnym roku – 240, w następnym – 292, a w roku 1881/82 – 299. W omawianym okresie klasy pierwsze podzielone były na dwa oddziały równoległe. W pierwszym roku po skompletowaniu zakładu klasą ósmą ukończyło 14 osób, a egzamin dojrzałości w terminie letnim zdało 10²².

W roku szkolnym 1878/79 liczba nauczycieli wzrosła do 13, rok później – do 15, w kolejnym roku – do 17, a w roku 1881/82 utrzymała się na takim samym poziomie. W latach 1878/79–1881/82 zajęcia z młodzieżą prowadziło 18

²⁰ I. Jezierski, *Kronika zakładu...*, dz. cyt., s. 27.

²¹ Decyzje dotyczące powstawania gimnazjów i mianowania ich dyrektorów należały wtedy do cesarza. Jeżeli wyjątkowo podejmował je minister, to traktowane były jako prowizoryczne, tzn. wymagające zatwierdzenia przez monarchę.

²² *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum (dalej jako: Spr. Dyr. Gim.) w Złoczowie za r. szk. 1882 [dalej: rok wydania pomijam]*, s. 64.

pedagogów. Prowizoryczne rozwiązania miały dwa cele finansowe: przerzucenie kosztów utrzymania zakładu na gminę i zatrudnianie do pracy zastępców nauczycieli, którzy otrzymywali znacznie niższe uposażenie od nauczycieli zwyczajnych. Przepisy oświatowe wymagały, aby w gimnazjach wyższych tworzyć 12 posad nauczycielskich (wliczając w to etat dyrektora lub kierownika), a pozostałe obsadzać suplentami²³. W złoczowskim gimnazjum w roku 1881/82 utworzono 6 posad stałych, a pozostałe 11 obsadzono zastępcami nauczycieli.

Kierownik Płachetko w 1879 r. zaczął podupadać na zdrowiu. Próbował poprawić swoją kondycję w ciągu wakacji i poprosił o urlop. Rada Szkolna Krajowa przychyliła się do prośby i powierzyła tymczasowe kierownictwo w sprawach kancelaryjnych dr. Zygmuntowi Urbanowiczowi²⁴. Odpoczynek nie przyniósł trwałego efektu. Wyczerpany działalnością społeczną i przygnębiony pożarem budynku szkolnego Płachetko zmarł 2 kwietnia 1880 r. Zgodnie z przyjętym zwyczajem o zgonie przełożonego powiadomił Radę Szkolną Krajową senior grona nauczycielskiego Platon Sienkiewicz i jemu to RSK powierzyła funkcję zastępcy kierownika. Sprawował ją od 5 kwietnia do 23 sierpnia 1880 r. W czasie pełnienia urzędu zajmował się remontem budynku. Przy pomocy Rady Miejskiej uzyskał zgodę na zorganizowanie klasy siódmej. Platon Sienkiewicz był absolwentem Uniwersytetu Lwowskiego (1870 r.), zastępcą nauczyciela w Gimnazjum w Nowym Sączu (lata szkolne 1871/72–1874/75), a później nauczycielem (1875/76–1877/78) i profesorem (1878/79–1896/97) w Gimnazjum w Złoczowie. Oprócz funkcji zastępcy kierownika dwukrotnie był zastępcą dyrektora (1 lipca – 31 sierpnia 1886 r. i 12 lutego – 7 czerwca 1892 r.). Interesy lokalnej społeczności reprezentował jako członek Rady Miejskiej i dyrektor Kasy Zaliczkowej w Złoczowie.

Starania Seweryna Płachetki i Platona Sienkiewicza o skompletowanie klas gimnazjalnych sfinalizował kierownik Teofil Malinowski. Uczęszczał on do gimnazjów w Krakowie, Tarnowie i Przemyślu. Przez pięć lat był księdzem. Później ukończył Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego (1865 r.). Następnie pracował jako suplent w gimnazjach w Rzeszowie (rok szkolny 1865/66), Tarnowie (1867/68) i św. Anny w Krakowie (1868/69–1869/70). W Gimnazjum w Wadowicach był nauczycielem (1870/71–1875/76), profesorem (1876/77–1878/79) i kierownikiem (19 sierpnia – 20 grudnia 1876 r.). Przez rok pracował jako profesor w IV Gimnazjum we Lwowie (rok szkolny 1879/80). Będąc pedagogiem z dużym doświadczeniem został kierownikiem Gimnazjum w Złoczowie (23 sierpnia 1881 – 6 września 1882 r.), a następnie pierwszym jego dyrektorem (6 września 1882 – 4 lutego 1892 r.). Jako kierownik przeprowadził on pierwszy egzamin dojrzałości w Złoczowie i wydał pierwsze sprawozdanie szkolne²⁵.

²³ *Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich*, zestawił H. Kopia, Lwów 1900, s. 100.

²⁴ I. Jeziński, *Kronika zakładu...*, dz. cyt., s. 27.

²⁵ T. Ochendusko, *Leksykon kadry...*, dz. cyt., s. 85–86, 129–130.

Gimnazjum wyższe w latach szkolnych 1882/83–1913/14

Jak już wspomniano, na przekształcenie prowizorycznego gimnazjum wyższego w rzeczywiste gimnazjum wyższe wpłynęły cztery ważne kwestie: przejście szkoły przez państwo, pierwszy egzamin dojrzałości, opublikowanie pierwszego sprawozdania kierownika oraz mianowanie przez Franciszka Józefa I dotychczasowego kierownika Teofila Malinowskiego dyrektorem. Ta ostatnia decyzja była kluczowa, gdyż zgodnie z przepisami zawartymi w *Zarysie organizacyjnym szkół średnich* strategiczne postanowienia dotyczące tych zakładów, a wśród nich przekształcanie gimnazjów niższych w wyższe i mianowanie dyrektorów, zastrzeżone były dla cesarza.

Legalizacja gimnazjum wyższego spowodowała, że minister wyznań i oświaty zgodnie z przepisami zwiększył liczbę posad nauczycielskich do 12 i stan taki utrzymał się aż do pierwszej wojny światowej. W roku szkolnym 1882/83 cztery etaty obsadzone zostały przez profesorów, a osiem przez nauczycieli zwyczajnych. Pozostałe siedem posad objęli mianowani przez Radę Szkolną Krajową suplenci.

Na początku roku szkolnego 1882/83 do gimnazjum uczęszczało 329 uczniów. W następnych kilku latach zaznaczyła się tendencja spadkowa. We wrześniu 1887 r. uczestniczyło w zajęciach 209 chłopców. Później nastąpił wzrost. W latach 1889/90–1899/1900 liczba uczniów po wakacjach wahała się pomiędzy 279 a 323. Na początku XX w. dostrzec można istotny wzrost. W roku 1900/01 uczniów było 362, w roku 1902/03 – 465, rok później – 507, w roku 1906/07 – 569. Granica sześciuset została przekroczona w roku 1909/10, a rekord padł rok później – 621 uczniów. W następnych dwóch latach zaznaczył się minimalny spadek poniżej 600 osób, a w ostatnim roku przed pierwszą wojną światową dość duży spadek do 517 uczniów²⁶.

Do liczby uczniów Rada Szkolna Krajowa dostosowywała liczbę oddziałów. Dla uporządkowania pojęć warto wyjaśnić, że klas w gimnazjum wyższym było osiem. Jeżeli w którejś z nich była większa liczba uczniów, to za zgodą RSK dzielono ją na dwa lub więcej oddziałów (zespołów). W roku szkolnym 1882/83 klasy pierwsza i druga podzielone były na dwa zespoły. W latach 1883/84–1899/1900, ze względu na podział klasy pierwszej, funkcjonowało 9 zespołów klasowych. W roku 1901/02 na dwa zespoły podzielono klasy pierwszą i drugą, rok później trzy klasy najniższe, a w kolejnym roku – cztery klasy początkowe. W latach 1904/05–1905/06 dokonano podziału w pięciu klasach najniższych, w roku 1906/07 – w sześciu, w roku 1907/08 i w roku 1908/09 – w siedmiu. W latach 1909/10–1911/12 w gimnazjum było 16 oddziałów, ale zawsze jedna z klas była pojedyncza²⁷.

²⁶ Informacje na podstawie rubryki *Zapiski statystyczne (Statystyka uczniów; Statystyka uczniów z końcem roku szkolnego)* w sprawozdaniach gimnazjum w Złoczowie za lata szkolne 1882/83–1913/14.

²⁷ Na podst. rubryki *Klasyfikacja uczniów za drugie półrocze* w sprawozdaniach Gim. w Złoczowie za lata szkolne 1882/83–1913/14.

W latach szkolnych 1912/13–1913/14 złoczowskie gimnazjum miało 16 oddziałów i wszystkie klasy podwójne. Teoretycznie, celem usprawnienia zarządzania, RSK mogła za pośrednictwem Ministra Wyznań i Oświaty wnioskować do cesarza o podzielenie zakładu na dwie samodzielne szkoły. Procedurę taką zastosowano na przykład w Rzeszowie w 1904 r. Inna strategia mogła polegać na utworzeniu przy złoczowskim gimnazjum filii zarządzanej przez kierownika, który podlegałby dyrektorowi zakładu głównego (macierzystego), a po kilku latach przekształciłby filię w samodzielną placówkę oświatową. Przykładowo w Samborze filię zorganizowano, gdy było tam 26 oddziałów, w Stanisławowie i Tarnopolu – 22, w Przemyślu – 18, a w Kołomyi – tylko 14²⁸. Zatem Złoczów spełniał stosowane wtedy kryteria. Rozwiązań tych nie zastosowano obawiając się, że gdy w mieście będą dwie szkoły średnie ludność ukraińska wystąpi z postulatem, aby w starszej językiem wykładowym pozostał polski, a w młodszej wprowadzić ukraiński.

Ponadto starano się wybrać optymalne rozwiązanie lokalowe. W zależności od liczby uczniów w poszczególnych klasach budynek szkolny mógł pomieścić od 11 do 14 zespołów klasowych. W roku 1902/03 dla jednego zespołu wynajęto pomieszczenie w Bursie im. Tadeusza Kościuszki. Przez dwa następne lata wynajmowano dwa pomieszczenia, a w latach 1906/07–1913/14 w Bursie uczyło się trzy klasy. Starano się, aby żaden oddział nie przebywał poza budynkiem szkolnym dłużej niż dwa lata.

W latach szkolnych 1882/83–1913/14 do klas pierwszych przyjęto 2680 uczniów²⁹, a klasę ósmą ukończyło 855. Do egzaminu dojrzałości przystąpiło 877 osób. Większość z nich miała po 19 lat. Wśród nich byli także prywatyści i nieliczni abiturienti z innych zakładów. W latach 1882/83–1885/86 abiturienti mogli zdawać obie części matury w trzech terminach: letnim (głównym) – od maja do lipca, pobocznym jesiennym – we wrześniu i pobocznym zimowym – w lutym i marcu. W roku 1886/87 zlikwidowano termin zimowy, a w roku 1908/09 przywrócono go ponownie³⁰. W Złoczowie egzamin dojrzałości z wynikiem pozytywnym zdało 721 egzaminowanych. 80 osób dopuszczono do egzaminu poprawkowego, który odbywał się zwykle początkiem września. Pomyślnie zdało go blisko 80% spośród tych, którzy ponownie do niego podeszli. 62 osoby reprobowano na pół roku lub na rok. Można założyć, że większość z nich podchodziła po raz drugi do matury w macierzystym zakładzie, gdyż w przypadku wybrania innego, należało trzy miesiące przed terminem egzaminu składać prośbę do Rady Szkolnej Krajowej.

²⁸ T. Ochenduszko, M. Świętoń, *Filie galicyjskich szkół średnich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku* [w:] *Spr. Dyr. I Lic. Ogóln. w Rzeszowie za r. szk. 2018/2019*, s. 14–19.

²⁹ Byli to absolwenci szkół wydziałowych m.in. w Złoczowie, Białym Kamieniu, Gołogórach, Sassowie, Olesku, Zborowie, Pomorzanach, Zająłcach.

³⁰ F. Bostel, *Reforma egzaminu dojrzałości*, „Muzeum” 1908, R. XXIV, t. 1, z. 4, s. 436–438.

Pierwszą kobietą, która zdała maturę była w 1891 r. eksternistka Helena Freundłówna³¹. Do pierwszej wojny światowej egzamin dojrzałości zdało zaledwie trzy dziewczęta.

W latach szkolnych 1905/06–1913/14 najpopularniejszym kierunkiem, na którym planowali studiować absolwenci było prawo – 45,69%. Na medycynę wybierało się 11,78% wychowanków, na filozofię (wydział filozoficzny) – 10,72%, na teologię – 10,63%, na technikę – 7%. Inne kierunki studiów były mniej popularne, kolej – 3,45%, weterynaria 2,01%, agronomia 2,01%, zaś akademie rolne, akademie handlowe, akademie eksportowe i akademie wojskowe – po 1,15%³². Nie dysponujemy źródłami, które pozwalałyby stwierdzić, w jakim zakresie plany te zostały zrealizowane.

Pisemny egzamin dojrzałości odbywał się zwykle pod przewodnictwem dyrektora lub kierownika zakładu, a ustnemu przewodniczył krajowy inspektor szkół średnich. Zdarzało się, że zamiast krajowego inspektora przybywał na maturę delegat Rady Szkolnej Krajowej, którym był dyrektor innego gimnazjum lub pracownik naukowy Uniwersytetu. Krajowymi inspektorami, którzy przewodniczyli maturze w Złoczowie byli: Antoni Sołtykiewicz (lata szkolne 1881/82–1887/88), Ludomił German (1890/91–1893/94), Jan Lewicki (1894/95–1897/98, 1899/1900, 1901/02–1903/04), Emanuel Dworski (1904/05–1905/06, 1907/08) i Karol Opuszyński (1910/11, 1913/14), natomiast delegatami RSK byli: profesor Uniwersytetu Lwowskiego Bronisław Kruczkiewicz (1888/89–1889/90), profesor Uniwersytetu Lwowskiego Ludwik Finkiel (1888/89), dyrektor Gimnazjum w Tarnopolu Maurycy Maciszewski (1900/01), dyrektor II Gimnazjum w Rzeszowie Mieczysław Warmcki 1906/07), dyrektor Gimnazjum w Stryju Julian Dolnicki (1908/09) i dyrektor Gimnazjum w Brodach Edward Schirmer (1909/10, 1911/12). Maturze w roku 1912/13 przewodniczył dyrektor gimnazjum złoczowskiego Tomasz Garlicki. Natomiast w roku szkolnym 1910/11 po trzech dniach nadzorowania procedur inspektor Opuszyński przekazał przewodniczenie maturze dyrektorowi Garlickiemu³³.

W oparciu o informacje z lat szkolnych 1882/83–1913/14 obliczyć można, że uczniowie posługujący się w domu językiem polskim stanowili 66,86% ogółu, językiem ruskim (ukraińskim) – 32,25%, niemieckim, 0,81%, a czeskim – 0,08%. Odsetek Polaków był największy w latach poprzedzających I wojnę światową: w roku 1913/14 – 75,89%, 1912/13 – 74,31%, 1911/12 – 72,43%, 1910/11 – 70,42%. Natomiast najwyższy odsetek Ukraińców odnotowano w latach: 1891/92 – 37,82%, 1896/97 – 36,84% i 1895/96 – 36,70%. Najwięcej osób, które zadeklarowały, że

³¹ *Spr. Dyr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1891*, s. 103.

³² Na podst. tabel zawartych w rubryce *Egzamin dojrzałości (Wyniki egzaminu dojrzałości)* w sprawozdaniach Gim. w Złoczowie za lata szkolne 1905/06–1913/14.

³³ Na podst. rubryk: *Kronika zakładu i Egzamin dojrzałości (Wyniki egzaminu dojrzałości)* w sprawozdaniach Gim. w Złoczowie za lata szkolne 1881/82–1913/14.

posługują się językiem niemieckim było w roku 1881/82 – 4,78% i 1883/84 – 3,07%³⁴.

Dla porównania w 1910 r. w powiecie politycznym złoczowskim osoby deklarujące, że posługują się na co dzień językiem polskim stanowiły 40,27%, ruskim – 59,06%, niemieckim – 0,61%, a innymi językami – 0,06%. W sąsiednim powiecie zborowskim do mowy polskiej przyznawało się 32,0%, ruskiej – 67,92%, niemieckiej – 0,08%, a innej – 0,01%³⁵. W złoczowskim obwodzie sądowym mówiących w domu po polsku było 38,0%, po rusku – 60,5%, a po niemiecku 1,5%. Natomiast w Galicji Wschodniej deklarujących język polski było 39,8%, ruski – 58,9%, niemiecki – 1,2%, a inne języki – 0,1%³⁶. Zatem odsetek młodzieży związanej z językiem polskim w gimnazjum był o ponad 25% większy niż w powiecie złoczowskim, a w przypadku uczniów deklarujących język ruski odwrotnie. Główna przyczyna wynikała z tego, że Polacy byli zamożniejsi i większość z nich mieszkała w miastach lub w podmiejskich wsiach, a to ułatwiało ich dzieciom dostęp do szkoły średniej.

Rubryki statystyczne dotyczące języka nie dają w pełni obiektywnego obrazu, gdyż nie uwzględniano w nich języka jidysz. Dlatego też większość Żydów podawała jako język ojczysty polski, a dla wielu z nich językiem domowym był jidysz, a polski drugim językiem, w którym komunikowali się poza domem. Dlatego też wielce pomocne w analizie stosunków narodowościowych są informacje dotyczące wyznania. W Gimnazjum w Złoczowie uczniowie wyznania rzymskokatolickiego stanowili średnio 44,31%, grekokatolickiego – 33,73%, mojżeszowego – 21,71%, ewangelickiego – 0,16%, a ormiańskokatolickiego – 0,09%. Największy odsetek katolicy rzymscy stanowili w latach: 1885/86 – 57,33%, 1887/88 – 55,50% i 1883/84 – 54,02%. Grekokatolików było najwięcej w ujęciu procentowym w roku 1896/97 – 40,37%, 1882/83 – 39,52% i 1881/82 – 39,13%. Natomiast najwyższy procent uczniów wyznania mojżeszowego odnotowano w latach: 1913/14 – 33,56%, 1911/12 – 32,51% i 1912/13 – 31,37%³⁷.

Dla porównania w 1890 r. w Złoczowie katolicy stanowili 21,66%, grekokatolicy – 27,94%, wyznawcy religii mojżeszowej – 50,29%, a pozostali – 0,11%³⁸. W powiecie politycznym złoczowskim w 1910 r. katolików było 25,56%, grekokatolików – 62,55%, prawosławnych – 0,01%, ewangelików – 0,30%, a wyznawców religii mojżeszowej – 11,58%. W sąsiednim powiecie zborowskim katolików było trochę mniej – 19,28%, grekokatolików trochę więcej – 70,49%, ewangelików

³⁴ Na podst. rubryk: *Zapiski statystyczne (Statystyka uczniów; Statystyka uczniów z końcem roku szkolnego)* w sprawozdaniach Gim. w Złoczowie za lata szkolne 1882/83–1913/14.

³⁵ K. Zamorski, *Informator statystyczny do dziejów społeczno-gospodarczych Galicji: ludność Galicji w latach 1857–1910*, Kraków–Warszawa 1989, s. 104.

³⁶ *Historia Polski w liczbach*, red. A. Jezierski, Warszawa 1994, s. 94.

³⁷ Na podst. rubryk: *Zapiski statystyczne (Statystyka uczniów; Statystyka uczniów z końcem roku szkolnego)* w sprawozdaniach Gim. w Złoczowie za lata szkolne 1882/83–1913/14.

³⁸ Ł. Charewiczowa, *Dzieje miasta Złoczowa...*, dz. cyt., s. 76.

– 0,01%, wyznawców religii mojżeszowej – 10,22%, a prawosławne były zaledwie dwie osoby³⁹. W złoczowskim obwodzie sądowym ludność wyznania rzymskokatolickiego stanowiła 23,3%, grekokatolickiego – 63,1%, ewangelickiego – 0,6%, a mojżeszowego – 12,9%. Natomiast w Galicji Wschodniej osób deklarujących wyznanie rzymskokatolickie było 25,3%, grekokatolickie (unickie) – 61,7%, mojżeszowe – 12,4%, a inne – 0,6⁴⁰. Nasuwa się wniosek podobny jak powyżej. Młodzież katolicka i wyznania mojżeszowego była zamożniejsza od grekokatolickiej i na dodatek częściej mieszkała w miastach lub na ich peryferiach, a to powodowało, że miała większe szanse w zdobyciu średniego wykształcenia.

Spośród uczniów, którzy w latach szkolnych 1890/91–1911/12 uczęszczali do Gimnazjum w Złoczowie 24,67% urodziło się w tym mieście, 31% – w powiecie złoczowskim, 41% w innych powiatach, 2,12% w innych krajach monarchii habsburskiej, a 0,44% – w innych państwach. Najwięcej urodzonych w Złoczowie uczęszczało do zakładu w roku 1807/08 – 31,30%, najwięcej urodzonych w powiecie złoczowskim w roku 1902/03 – 45,21%, a poczętych w innych powiatach Galicji w roku 1894/95 – 50,56%. Informacje z dwóch lat przed I wojną światową są nieporównywalne, gdyż do jednej rubryki zakwalifikowano urodzonych poza Złoczowem we wszystkich powiatach galicyjskich⁴¹.

W okresie, z którego dysponujemy danymi statystycznymi, tj. w latach szkolnych 1890/91–1913/14 średnio 46,13% rodziców uczniów złoczowskiego gimnazjum mieszkało w Złoczowie, a 53,87% poza Złoczowem. Największy odsetek uczniów miejscowych uczęszczał do zakładu w latach bezpośrednio poprzedzających I wojnę światową: w 1913/14 – 55,64%, 1912/13 – 51,37% i 1911/12 – 48,86%. Wynikało to z tego, że w okresie tym zwiększył się procentowy udział młodzieży izraelickiej, a ta w zdecydowanej większości mieszkała w mieście. Natomiast największy odsetek zamiejscowych uczęszczał na zajęcia w latach 1891/92 – 62,9%, 1904/05 – 59,01% i 1906/07 – 58,32%. W latach 1902/03–1913/14 rodziców mieszkających w powiecie złoczowskim było średnio 29,22% ogółu. Największy odsetek stanowili w latach: 1902/03 – 35,12%, 1906/07 – 32,68% i 1905/06 – 32,47%. Natomiast z danych za lata 1910/11–1913/14 wynika, że rodziców mieszkających w sąsiednim powiecie zborowskim było 8,28%, a największy odsetek stanowili w roku 1911/12 – 9,31%. Z innych położonych w sąsiedztwie powiatów, tj. z brodzkiego, kamioneckiego i przemysłańskiego było znacznie mniej⁴².

Uczniowie miejscowi mieszkali u rodziców lub opiekunów, natomiast zamiejscowi na stancjach lub w bursach. W mieście do 1914 r. funkcjonowało 7 burs, w których mieszkali gimnazjaliści. Na tle innych galicyjskich miast wyglądało to korzystnie.

³⁹ K. Zamorski, *Informator statystyczny...*, dz. cyt., s. 88.

⁴⁰ A. Jeziński, *Kronika zakładu...*, dz. cyt., s. 94.

⁴¹ Na podst. rubryk: *Zapiski statystyczne (Statystyka uczniów; Statystyka uczniów z końcem roku szkolnego)* w sprawozdaniach Gim. w Złoczowie za lata szkolne 1890/91–1913/14.

⁴² Tamże.

Więcej internatów dla młodzieży szkół średnich posiadał tylko Lwów – 10, Kraków – 9, Stanisławów – 9, a Przemyśl i Tarnopol – po 8⁴³. Najstarsza – Bursa im. Tadeusza Kościuszki powstała w setną rocznicę insurekcji, tj. w 1894 r. Mieściła się w budynku obok kościoła parafialnego przy ul. Piramowicza. Mieszkało w niej zwykle około 20 uczniów katolickich, w tym kilkunastu gimnazjalistów. Drugi internat mieszczący się w realności parafialnej obok cerkwi przy ul. Daniłowiczów założyło ok. 1902 r. Bractwo św. Mikołaja. Dawała ona dach nad głową od pięciu do dziesięciu uczniom wyznania greckokatolickiego. W 1904 r. powstała kolejna bursa dla młodzieży grekokatolickiej. Mieściła się w budynku regionalnego oddziału Towarzystwa „Proświta”, obok cerkwi św. Mikołaja i przyjmowała od 30 do 50 wychowanków rocznie, w tym około 70% gimnazjalistów. W roku szkolnym 1905/06 Polskie Towarzystwo Narodowe w Złoczowie założyło przy ul. Podwójcie (Czarnieckiego) Polską Bursę Ludową im. Króla Jana Sobieskiego, zwaną w języku potocznym włościańską. Jej organizatorzy przyjmowali corocznie od 30 do 40 uczniów, w tym około 70% gimnazjalistów. W tym samym czasie także Ukraińcy zorganizowali przy ul. Daniłowiczów bursę włościańską, w której mieszkało około trzydziestu uczniów pochodzenia chłopskiego. We wrześniu 1907 r. także izraelici zorganizowali w nowowzbudowanej realności przy ul. Ujejskiego Bursę im. Leona Neya, w której mieszkało od 20 do 30 uczniów wyznania mojżeszowego. Przy tej samej ulicy przez kilka lat funkcjonował internat zorganizowany przez Towarzystwo im. Gogoła w Złoczowie. W 1910 r. mieszkało w niej 32 uczniów⁴⁴.

Wymienione internaty funkcjonowały z opłat lokatorów, ze świadczeń w płodach rolnych dostarczanych przez ich rodziców, ze składek członków towarzystw, które je utrzymywały, darowizn dobroczyńców, subwencji rad powiatowych złoczowskiej, zborowskiej i innych sąsiednich powiatów, subwencji rad miejskich i gminnych oraz z odsetek od kapitałów założycielskich lub kapitałów żelaznych. Rodzice zakwaterowanych chłopców ponosili część kosztów związanych z zamieszkiwaniem i wyżywieniem, a biedniejsi mieszkańcy byli zwalniani z opłat. Wspomniane internaty nie tylko dawały dach nad głową i wyżywienie, ale także pełniły funkcje: wychowawczą, opiekuńczą, pedagogiczną i religijną. Do ich kontroli upoważniony był dyrektor gimnazjum oraz wyznaczeni przez niego nauczyciele. Obowiązywała w nich surowa dyscyplina, a za jej naruszenie groziło wydalenie z ośrodka.

Spośród uczniów mieszkających poza Złoczowem miejsce w internatach w różnym okresie znajdowało od 40 do 60%. Pozostali musieli szukać stancji. Nawet ci, którzy mieszkali w wynajętych kwaterach na przedmieściach ponosili wyższe koszty od kolegów zamieszkujących w bursach. Stancje w centrum miasta były jeszcze droższe. Wprawdzie koncesje na prowadzenie stancji i ich cofanie należało do uprawnień dyrektora gimnazjum, ale kolejni zarządcy placówek, ze względu

⁴³ T. Ochendusko, *Bursy dla młodzieży szkół średnich i ich organizatorzy w Galicji w okresie autonomii (1869–1918)*, Rzeszów 2011, s. 74–80.

⁴⁴ Tamże, s. 71–72.

na brak odpowiedniej liczby lokali, zmuszeni byli przymykać oczy na to, że właściciele nie zawsze przestrzegali norm związanych z powierzchnią mieszkalną, ogrzewaniem, wilgotnością, a także z dyscypliną lokatorów⁴⁵.

Do najbardziej znanych absolwentów gimnazjum złoczowskiego zaliczyć można: Stanisława Sobińskiego (1872–1926) – dyrektora Szkoły Realnej w Tarnobrzegu, VI Gimnazjum we Lwowie, pierwszego kuratora Okręgu Szkolnego Lwowskiego⁴⁶, Władysława Dębskiego (1863–1920) – działacza Narodowej Demokracji, współtwórcę Tymczasowego Komitetu Rządzącego we Lwowie (1918), posła na Sejm Ustawodawczy⁴⁷, Kazimierza Władysława Kumanieckiego (1880–1941) – profesora UJ, specjalistę w dziedzinie prawa administracyjnego, Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w rządzie Juliana Nowaka (1922)⁴⁸, Tadeusza Moszyńskiego (1878–1940) – adwokata, sędziego, notariusza, działacza BBWR, senatora (1930–1935), ofiarę zbrodni sowieckiej pochowaną w Kijowie-Bykowni⁴⁹, Edwarda Chomę (1889–1940) – kapelana podczas I wojny światowej, wojny polsko-ukraińskiej (1918–1919), kampanii wrześniowej, zamordowanego przez Sowieców w Katyniu⁵⁰, Seweryna Metellę (1863–1936) – księdza greckokatolickiego, posła na galicyjski Sejm Krajowy (1913–1914), działacza Towarzystwa „Proswita”⁵¹.

Jak już wspomniano przepisy oświatowe określały, aby w gimnazjach wyższych było 12 posad nauczycielskich. Minister Wyznań i Oświaty obsadzał je profesorami i nauczycielami rzeczywistymi. Decyzja o zwiększeniu liczby posad należała do cesarza, a prowizoryczną decyzję mógł podjąć minister wyznań i oświaty. Pozostałe posady obsadzone były przez RSK zastępcami nauczycieli, zwanymi też suplentami. Mogło się zdarzyć, że posad nauczycielskich było mniej, gdyż jeden lub dwóch nauczycieli figurowało w Złoczowie, a przydzieleni byli czasowo do innego gimnazjum. Mogło też być więcej, ponieważ nauczyciel figurował na liście w innym gimnazjum, a czasowo przydzielony był do Złoczowa. Zdarzało się, że w ciągu roku szkolnego profesor lub nauczyciel otrzymywał urlop ze względu na stan zdrowia i doraźnie przez kilka miesięcy zastępował go nauczyciel tymczasowy (nazywany też prowizorycznym) lub zastępca nauczyciela (suplent).

W latach 1882/83–1899/1900 w złoczowskim gimnazjum zatrudnionych było od 16 do 19 nauczycieli. Później, na skutek dzielenia kolejnych klas na oddziały,

⁴⁵ *Spr. Dyr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1908*, s. 55; *za r. szk. 1909*, s. 75.

⁴⁶ T. Ochenduszek, *Leksykon kadry...*, dz. cyt., s. 134–135.

⁴⁷ Z. Próchnicki, *Dębski Władysław* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. V, Kraków 1939–1946, s. 150–151.

⁴⁸ A. Gawalewicz, *Kumaniecki Kazimierz* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. XVI, Wrocław 1971, s. 174–176.

⁴⁹ S. Kalbarczyk, *Ukraińska i białoruska lista katyńska*, „Nasz Dziennik” z 29 kwietnia 2011 r., nr 99 (4030).

⁵⁰ B. Szewedo, *Wierni do końca. Kapelani wojskowi ofiary Zbrodni Katyńskiej*, Warszawa 2020, s. 21.

⁵¹ *Szematyzm...1914...*, dz. cyt., s. 421.

ich liczba wzrastała. W roku 1900/01 pracowało ich 20, 1902/03 – 21, 1903/04 – 22, 1904/05 – 25, 1907/08 – 24, 1909/10 – 29, 1910/11 – 32, a najwięcej w roku 1912/13 – 34. W latach 1882/83–1913/14 zatrudnionych było ogółem 161 pracowników pedagogicznych (od założenia szkoły do roku 1913/14 – 168). Tak duża ich liczba wynikała z częstych przemieszczeń. Najczęściej z zakładu do zakładu przenoszani byli zastępcy nauczycieli. Rzadziej rotacji podlegali nauczyciele zwyczajni, a przydzielenie profesorowi innej posady odbywało się za jego zgodą⁵².

Ponad 70% zatrudnionych pracowników pedagogicznych było wyznania rzymskokatolickiego. Podobnie wyglądała sytuacja w innych gimnazjach z polskim językiem wykładowym w Galicji Wschodniej. Wynikało to z tego, że rzymskich katolików, którzy ukończyli wydział filozoficzny na uniwersytecie i zdobyli uprawnienia do nauczania w szkołach średnich było znacznie więcej niż unitów i wyznawców religii mojżeszowej. Ponadto grekokatolicy częściej byli kierowani do placówek z ruskim językiem nauczania. Przykładowo w roku szkolnym 1913/14 na 30 nauczycieli 23 było katolikami, 3 – grekokatolikami, a 4 – wyznawcami religii mojżeszowej⁵³.

Warto zwrócić uwagę na kilku pracowników złoczowskiego gimnazjum, którzy przeszli do historii nie tylko jako solidni wykładowcy. Zastępca nauczyciela Celestyn Lachowski w roku szkolnym 1906/07 był kierownikiem Filii I Gimnazjum w Stanisławowie, przekształcił ją w samodzielny zakład, a następnie został pierwszym dyrektorem II Gimnazjum w Stanisławowie (1907/08–1919/20). Zastępca nauczyciela Jan Całczyński zorganizował Gimnazjum Realne w Leżajsku zostając jego dyrektorem (wrzesień 1912 – styczeń 1913). Prowizoryczny nauczyciel Wincenty Śmiałek, przez długi czas był dyrektorem IV Gimnazjum we Lwowie (1907–1929), pełnił też funkcję kierownika Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie (1916–1917). Nauczyciel Julian Dolnicki zapisał się w dziejach Stryja jako dyrektor Gimnazjum (1904/05–1909/10) i kierownik Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego (1908/09–1909/10). Nauczyciel Sofron Niedzielski w Kołomyi zarządzał najpierw jako kierownik oddziałami równorzędnymi (filia) z ruskim językiem wykładowym przy I Gimnazjum (1894/95–1899/1900), a po ich usamodzielnieniu został dyrektorem Gimnazjum z ruskim językiem wykładowym (1900/01–1913/14). Były spiskowiec i powstaniec 1863 r., nauczyciel Ludwik Kubala sprawował kierownictwo Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie (wrzesień 1886, styczeń – czerwiec 1887). Zdobył uznanie jako naukowiec i popularyzator historii. Pod wpływem jego *Szkiców historycznych* (t. 1–6) Henryk Sienkiewicz napisał *Trylogię*. Nauczyciel i profesor Józef Lambert, sprawował kilka funkcji: kierownika Gimnazjum w Myślenicach (1915/16–1917), kierownika Szkoły Realnej w Tarnobrzegu (1918), kierownika Prywatnego Gimnazjum

⁵² Na podst. rubryki: *Skład grona nauczycielskiego* w sprawozdaniach Gimnazjum w Złoczowie za lata szkolne 1882/83–1913/14.

⁵³ M. Janelli, J. Piątek, *Kalendarzyk profesorski Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*, R. II, Lwów 1914, s. 104–222.

Realnego w Przeworsku (1920 – ok. 1925), dyrektora Gimnazjum im. P. Skargi w Rohatynie (ok. 1925 – 1929) oraz dyrektora Gimnazjum i Liceum w Końskich (1929–1947)⁵⁴. Katecheta gimnazjalny ks. Eugeniusz Gromnicki reprezentował duchowieństwo w Radzie Szkolnej Okręgowej w Złoczowie (1910/11–1911/12). Profesor Michał Hałaszczyński był kierownikiem Prywatnego Gimnazjum z ruskim językiem wykładowym w Rohatyniu (1910/11–1913/14), kierownikiem Prywatnego Gimnazjum z ruskim językiem wykładowym w Rohatyniu prowadzonego przez ruskie Towarzystwo Pedagogiczne Ridna Szkoła w Rohatyniu (1910/11–1917/18), komendantem ukraińskich Strzelców Siczowych (1914–1915) oraz działaczem na rzecz niepodległego państwa ukraińskiego. Profesor Edward Lewek kierował Prywatnym Seminarium Nauczycielskim w Złoczowie (1912/13–1913/14), a ponadto zasiadał w Radzie Miejskiej w Złoczowie (1909–1914). Natomiast suplent Feliks Urbański w lipcu 1893 r. awansował na prowizorycznego inspektora okręgowego szkół ludowych w Kołomyi. Podlegały mu dwa okręgi kołomyjski i kossowski. Po dwóch latach został rzeczywistym (stałym) inspektorem tych szkół⁵⁵. Profesor Jan Kamiński w 1913 r. awansował na inspektora okręgowego szkół miejskich we Lwowie. Pod koniec XIX stulecia bardzo aktywną działalność podjął profesor Józef Baron. Był członkiem Rady Szkolnej Okręgowej w Złoczowie, Rady Miejskiej w Złoczowie, Kasy Zaliczkowej, kandydował do galicyjskiego Sejmu Krajowego. Niestety aktywność tę przerwała nagła śmierć 25 listopada 1900 roku⁵⁶.

Jak już nadmieniono pierwszym dyrektorem Wyższego Gimnazjum w Złoczowie został Teofil Malinowski (6 września 1882 r. – 4 lutego 1892 r.). Był on także członkiem Rady Szkolnej Okręgowej w Złoczowie (1881/82–1892). Na początku kwietnia 1884 r. zachorował na zapalenie płuc. Wtedy krajowy inspektor szkolny Antoni Sołtykiewicz powierzył zastępstwo w sprawach kancelaryjnych Ludwikowi Kozakiewiczowi. Wydawało się, że potrwa to krótko, ale w maju, celem rekonwalescencji, dyrektor poprosił RSK o urlop i otrzymał go do końca roku szkolnego. Wtedy Kozakiewicz objął zastępstwo nie tylko w kancelarii, ale także w sprawach pedagogicznych i gospodarczych. Miał on w gronie najkrótszy staż na stanowisku nauczyciela rzeczywistego i nie wszyscy pedagodzy uznali tę decyzję za trafną. Ludwik Kozakiewicz (1836–1895), absolwent Uniwersytetu Lwowskiego, wcześniej był zastępcą nauczyciela w Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie (1861/62–1866/67), Gimnazjum w Stanisławowie (1867/68–1878/79) i Gimnazjum w Kołomyi (1879/80–1882/83). W Złoczowie był nauczycielem i zastępcą dyrektora, a po przeniesieniu do Rzeszowa nauczycielem (1884/85–1887/88) i profesorem (1888/89–1894/95)⁵⁷.

⁵⁴ T. Ochenduszek, *Leksykon kadry...*, dz. cyt., s. 19–20, 25, 68–69, 74–75.

⁵⁵ *Spr. Dyr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1893*, s. 35.

⁵⁶ *Śp. Józef Baron [w:] Spr. Dyr. Gimn. w Złoczowie za r. szk. 1901*, s. 67.

⁵⁷ T. Ochenduszek, *Leksykon nauczycieli i wychowanków I Gimnazjum i Liceum w Rzeszowie urodzonych pomiędzy XVII wiekiem a 1945 rokiem*, Rzeszów 2010, s. 79.

Pod koniec 1891 r. dyrektor Malinowski ponownie podupadł na zdrowiu. W grudniu otrzymał trzymiesięczny urlop, a w lutym 1892 r. zmarł. W czasie jego choroby, a później przez pół roku po śmierci, po raz drugi kierownikiem zakładu był wspomniany wcześniej Platon Sienkiewicz.

Kolejnym dyrektorem został Przemysław Niementowski (20 sierpnia 1892 r. – 7 sierpnia 1903 r.). Był on także członkiem Rady Szkolnej Okręgowej w Złoczowie, prezesem Polskiego Towarzystwa Narodowego w Złoczowie, członkiem wydziału Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, a na emeryturze prezesem Koła TSL im. Jeża we Lwowie. W drugim półroczu roku szkolnego 1900/01, podczas urlopu dla poratowania zdrowia dyrektora Niementowskiego, kierownikiem placówki został najbardziej doświadczony przedstawiciel grona pedagogicznego – profesor w VII randze, doktor filozofii Zygmunt Urbanowicz⁵⁸. Zdobywał on wcześniej kwalifikacje jako członek Rady Szkolnej Miejskowej (1883/84 – 1889/90) oraz członek Rady Miejskiej w Złoczowie (1884).

Po Niementowskim stanowisko dyrektora objął dr filozofii Tomasz Garlicki (11 grudnia 1903 r. – sierpień 1913/14). Wcześniej działał on w Radzie Miejskiej w Brzeżanach (1902–1903). Natomiast w Złoczowie udzielał się jako członek Rady Szkolnej Okręgowej (1904–1914), członek Rady Miejskiej (1908–1914) oraz przewodniczący miejscowego koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (1913). W latach I wojny światowej pozostał formalnie na stanowisku dyrektora, ale przydzielony został do pracy w Radzie Szkolnej Krajowej. W maju 1914 r. otrzymał honorowy tytuł radcy rządu⁵⁹.

W 1896 r. w Galicji pojawiło się stanowisko pomocnika kancelaryjnego dyrektora. RSK mogła go powołać jeżeli zakład był kompletny i przez trzy lata z rzędu było w nim co najmniej cztery klasy równoległe⁶⁰. Gimnazjum w Złoczowie spełniło ten warunek w roku szkolnym 1905/06. Wtedy na dwa lata stanowisko to objął profesor Jan Szczepański. Po nim funkcją tą wyróżniony został Władysław Kryczyński i sprawował ją w latach 1907/08–1913/14⁶¹.

Gimnazjum złoczowskie podczas I wojny światowej (1914–1918)

Złoczów znajdował się pod okupacją rosyjską od 24 sierpnia 1914 r. do 28 sierpnia 1915 r. W pierwszych dniach swojego pobytu armia carskiej Rosji dopuszczała się kradzieży i dewastacji, ale później komisarz zarządzający miastem

⁵⁸ *Spr. Dyr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1901*, s. 47.

⁵⁹ T. Ochendusko, *Leksykon kadry...*, dz. cyt., s. 33.

⁶⁰ Rozporządzenie Ministra Wyznań i Oświaty z 15 lutego 1896, l. 3.839; Okólnik RSK z 4 marca 1895, l. 4.788.

⁶¹ T. Ochendusko, *Pomocnicy kancelaryjni dyrektorów* [w:] *Spr. Dyr. I Lic. Ogóln. w Rzeszowie za r. szk. 2012/2013*, s. 17–19.

zapewnił w nim względny porządek. Nie był jednak zainteresowany wznowieniem zajęć w szkole średniej. Młodzież pozostała w mieście mogła uczyć się samodzielnie lub prywatnie na korepetycjach. Część uczniów razem ze swoimi rodzicami ewakuowała się na zachód i południe. Niektórzy z nich szukali miejsca, w którym mogliby kontynuować systematyczną naukę. Na zachodniej, nieokupowanej części Galicji, w 10 miastach udało się z przerwami zorganizować pracę szkół średnich (w Krakowie, Białej, Bochni, Chrzanowie, Myślenicach, Nowym Sączu, Nowym Targu, Podgórzu, Wadowicach i Zakopanem). Miejscowości te jednak w 1914 r. i pierwszej połowie 1915 r. znajdowały się w strefie przyfrontowej i nie były w stanie zapewnić uchodźcom odpowiednich warunków. Zatem część uczniów, których rodzice byli urzędnikami, nauczycielami lub wykonywali wolne zawody, udała się na teren Moraw, Czech i krajów austriackich. Tamtejsze rady szkolne krajowe, na prośbę galicyjskiej RSK, wykorzystując ewakuowanych z Galicji pedagogów, zorganizowały dla nich kursy naukowe w Brnie, Luhacovicach, Pradze, Wiedniu i Salzburgu. Ponadto w Wiedniu, Pradze i Gemünd funkcjonowały kursy dla młodzieży ukraińskiej⁶². Uczniom, którzy korzystali z tych, doraźnie zorganizowanych, form edukacji łatwiej było w okresie późniejszym kontynuować naukę.

Wyzwolony w sierpniu 1915 r. Złoczów znalazł się w strefie przyfrontowej i nadal nie było w nim warunków do zorganizowania nauki. Rada Szkolna Krajowa, której tymczasowa siedziba znajdowała się w Białej, nie wiedząc ile potrwa taki stan niepewności, zezwoliła na zorganizowanie kursów naukowych. Ich kierownikiem został profesor Władysław Kryczyński. Skorzystało z nich 129 uczniów, których podzielono na klasy od I do V. Zajęcia odbywały się na pierwszym piętrze od strony południowej budynku gimnazjalnego⁶³.

W galicyjskich gimnazjach znajdujących się w miastach wyzwolonych spod okupacji rosyjskiej, ale poza strefą przyfrontową, w roku szkolnym 1915/16 zorganizowano tzw. zajęcia skombinowane. W pierwszym semestrze przerabiano podstawy programowej jednej klasy, a w drugim semestrze – następnej, by w ten sposób młodzież mogła nadrobić stracony rok (1914/15). W Złoczowie takich możliwości nie było. Zajęcia rozpoczęły się dopiero w połowie lutego 1916 r., a z powodu trudności aprowizacyjnych zakończyły wcześniej – 17 czerwca. W warunkach wielkiej wojny nie zwracano uwagi na liczbę posad obsadzonych przez profesorów, nauczycieli zwyczajnych czy też zastępców nauczycieli. Nie było możliwości, aby w ciągu czterech miesięcy zrealizować najważniejsze treści zawarte w materiale z dwóch klas. Nauka odbywała się na pierwszym piętrze budynku szkolnego, gdyż parter przeznaczony był na cele wojskowe. Klasa VIII nie funkcjonowała, gdyż mężczyźni powołani zostali do wojska austriackiego, bądź zgłosili się do Legionów Polskich,

⁶² P. Wanat, *Dyrektorzy gimnazjów wobec problemów organizacyjnych i dydaktycznych swoich szkół w latach I wojny światowej i walk o granice Drugiej Rzeczypospolitej* [w:] *Rzeszów swoim bohaterom. Środowisko rzeszowskich gimnazjów wobec odzyskania niepodległości*, Rzeszów 2020, s. 14–15.

⁶³ *Spr. Dyr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1920/21*, s. 3.

a do klasy VII uczęszczali tylko chłopcy narodowości żydowskiej. Z uwagi na to, że dyrektor Tomasz Garlicki przydzielony został do pracy w Radzie Szkolnej Krajowej, która urzędowała w Białej, kierownikiem zakładu został Władysław Kryczyński⁶⁴.

W roku 1916/17 sytuacja nie poprawiła się. W dniu 4 czerwca 1916 r. na froncie wschodnim rozpoczęła się ofensywa Aleksandra Brusilowa. Wojska rosyjskie zajęły kilka miast na wschodzie Galicji (m.in. Maniewicze, Brody, Buczacz, Kołomyje, Brzeżany, Stanisławów) i zbliżyły się do Złoczowa. Ataki rosyjskie ponowione zostały 30 września i 15 listopada, ale już bez sukcesów terytorialnych. Wobec niepewnej sytuacji i groźby ponownej okupacji Rada Szkolna Krajowa upoważniła kierownika Kryczyńskiego, aby w zależności od okoliczności zorganizował albo kursy gimnazjalne albo zajęcia szkolne. Ten zdecydował się na drugie rozwiązanie. Z powodu zajęcia budynku szkolnego na szpital wojskowy wynajął cztery pomieszczenia w Bursie im. Kościuszki. Dla 205 uczniów zorganizował naukę dwuzmianową: przed południem uczyły się klasy wyższe, a po południu niższe⁶⁵.

W pierwszej połowie lipca 1917 r. załamała się rosyjska ofensywa Aleksandra Kiereńskiego. Wkrótce potem wojska niemieckie i austriackie odzyskały wschodnie powiaty Galicji. Sytuacja w miarę ustabilizowała się, chociaż tam, gdzie stacjonowały sojusznicze wojska niemieckie, cywilne władze austriackie musiały się z nimi liczyć. Sytuacja zaopatrzeniowa daleka była od normalnej. Z tego to powodu rok szkolny został skrócony: rozpoczął się 15 września 1917 r., a zakończył 15 czerwca 1918 r. Cały budynek szkolny został oddany na potrzeby zakładu, w którym uczyło się 302 uczniów. Pod koniec marca 1918 r. kierownik Kryczyński otrzymał urlop dla poratowania zdrowia do końca maja, a w okresie tym zastępcą kierownika został profesor Andrzej Klisiecki⁶⁶.

Na początku roku szkolnego 1918/19 zapisało się 369 uczniów. Po niespełna dwóch miesiącach nauki 28 października z powodu epidemii grypy zajęcia zostały zawieszane na dwa tygodnie. W trakcie tej kwarantanny 1 listopada Ukraińcy przejęli kontrolę nad Złoczowem. Symbolicznym gestem przejścia władzy było zburzenie pomnika Mickiewicza.

Podczas, gdy mieszkańcy obszarów byłego Królestwa Polskiego i Galicji Zachodniej zaczęli organizować życie w wolnej Polsce, w Złoczowie, podobnie jak w innych miastach Galicji Wschodniej, zaczynała się ukraińska okupacja.

Kierownik Władysław Kryczyński odmówił złożenia przysięgi Zachodnioukraińskiej Republice Ludowej. Z tego powodu 14 grudnia został zawieszony w urzędowaniu. 21 grudnia został zmuszony do przekazania budynku profesorowi Leonowi Hnatyszakowi⁶⁷, który rozpoczął organizowanie ukraińskiego gimnazjum. Natrafił

⁶⁴ Tamże, s. 4.

⁶⁵ Tamże, s. 4–5.

⁶⁶ Tamże, s. 6.

⁶⁷ Leon (Lew) Hnatyszak (Hnatyszczak), ur. 26 czerwca 1875 r., Uherce, zastępca nauczyciela w Gimnazjum Akademickim we Lwowie (lata szkolne 1899/1900–1901/02) i w Gimnazjum z ruskim

na kłopoty kadrowe, gdyż nauczyciele narodowości polskiej postąpili ponownie jak ich kierownik, a dominowali oni liczbowo w gronie pedagogicznym. Zorganizował on zajęcia w Bursie im. Kościuszki, gdyż budynek szkolny przeznaczony został na ośrodek dla internowanych. Przebywali w nim m.in. kierownik i kilku nauczycieli⁶⁸.

W latach I wojny światowej egzamin dojrzałości w Złoczowie zdało 67 uczniów, w tym dwie kobiety: Eliza Katzówna i Regina Spanierówna (17 czerwca 1917 r.)⁶⁹.

W roku szkolnym 1915/16 kadra nauczycielska liczyła 13 osób, w roku 1916/17 – 11, 1917/18 – 12, a 1918/19 – także 12. W roku 1917/18 pracowało 9 katolików, 1 grekokatolik i 2 wyznawców religii mojżeszowej, a w roku 1918/19 – 11 katolików i jeden grekokatolik⁷⁰.

W okresie I wojny kierownictwo sprawował Władysław Kryczyński⁷¹. Był on synem burgrabiego zamku w Podhorcach, absolwentem Gimnazjum w Złoczowie. Pracował jako zastępca nauczyciela w Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie i w Gimnazjum w Tarnopolu oraz jako nauczyciel, profesor, pomocnik kancelaryjny dyrektora, kierownik (luty 1916 r. – grudzień 1918 r.) i dyrektor (1920/21–1928/29) Gimnazjum w Złoczowie. Był też członkiem Rady Powiatowej w Złoczowie (1920–1929)⁷².

Od marca do maja 1918 r. w okresie urlopu Kryczyńskiego zastępcą kierownika (tymczasowym kierownikiem) został Andrzej Klisiecki. Wcześniej pracował on jako zastępca nauczyciela w gimnazjach w: Przemyślu, Stryju, Buczaczu i ponownie w Przemyślu. Później był nauczycielem (1898) i profesorem (1898/99–1921/22) w Złoczowie. Działał też w Radzie Miejskiej w Złoczowie (1908–1914). W latach 1922–1928 jako urlopowany kierownik ze Złoczowa kierował Prywatnym Gimnazjum Miejskim w Kałuszu (1922–1928)⁷³.

Porównując złoczowskie gimnazjum w okresie autonomii galicyjskiej z gimnazjami z polskim językiem wykładowym w innych miastach Galicji Wschodniej, np. w Stanisławowie, Kołomyi, Drohobyczu, Samborze i Tarnopolu⁷⁴ zauważyć można,

językiem wykładowym w Przemyślu (1902/03–1903/04), nauczyciel (1904/05–1906/07), następnie profesor (1907/08–III 1911) w Gimnazjum z ruskim j. wykł. w Kołomyi, profesor w Gim. w Brodach (marzec 1911–1917/18), 1 września 1918 r. pracował w Złoczowie.

⁶⁸ *Spr. Dyr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1920/21*, s. 8.

⁶⁹ Tamże, s. 11–13.

⁷⁰ Na podst. rubryki: *Skład grona nauczycielskiego [w:] Spr. Dyr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1920/21*, s. 6–7 oraz *Kalendarzyka profesorskiego na rok 1918*, Lwów 1918, s. 25–229.

⁷¹ Zastępował przydzielonego do RSK dyrektora Tomasza Garlickiego.

⁷² T. Ochendusko, *Leksykon kadry...*, dz. cyt., s. 66.

⁷³ Tamże, s. 55.

⁷⁴ T. Ochendusko, *Szkoły średnie w Stanisławowie w latach 1669–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2014, t. XXVIII, s. 51–68; tegoż, *Szkoły średnie w Kołomyi w latach 1861–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2016, t. XXX, s. 91–111; tegoż, *Szkoły średnie w Drohobyczu w latach 1775–1918 [w:] Spr. Dyr. I Lic. w Rzeszowie za r. szk. 2015/2016*, s. 7–15; tegoż, *Szkolnictwo średnie w Samborze w latach 1680–1918 [w:] Spr. Dyr. I Lic. w Rzeszowie za r. szk. 2017/2018*, s. 5–16;

że funkcjonowały one podobnie, miały podobne problemy i zwykle w podobny sposób je rozwiązywano. Były to ważne ośrodki nie tylko kultury polskiej, ale także ukraińskiej i żydowskiej. Można przypuszczać, że nie inaczej było w pozostałych ośrodkach miejskich. Dlatego warto byłoby poświęcić im oddzielne artykuły.

Aneks (dyrektorzy gimnazjum)

Dyrektorami gimnazjum byli: Teofil Malinowski (6 września 1882 r. – 4 lutego 1892 r.), Przemysław Niementowski (20 sierpnia 1892 r. – 7 sierpnia 1903 r.), Tomasz Garlicki (1 grudnia 1903 r. – 1913/14) i Władysław Kryczyński (luty 1914 r. – grudzień 1918 r.). W okresie tworzenia szkoły oraz w okresach przejściowych, np. choroby lub śmierci dyrektorów, placówką zarządzali zastępcy dyrektora, zwani też kierownikami: Seweryn Płachetko (19 sierpnia 1873 r. – 2 kwietnia 1880 r.), Platon Sienkiewicz (1 lipca – 31 sierpnia 1886 r., 12 lutego – 7 czerwca 1892 r.), Teofil Malinowski (23 sierpnia 1881 r. – 6 września 1882 r.), Ludwik Kozakiewicz (27 maja – 31 sierpnia 1884 r.), Platon Sienkiewicz (grudzień 1891 r. – luty 1892 r., 12 lutego – 7 czerwca 1892 r.), Zygmunt Urbanowicz (luty – czerwiec 1891 r.) i Władysław Kryczyński (luty 1916 r. – grudzień 1918 r.). W sytuacjach, w których kierownicy nie mogli zarządzać zakładem, ich zadania przejmowali zastępcy kierowników: Wiktor Kłak (20–30 listopada 1876 r.), Platon Sienkiewicz (5 kwietnia – 23 sierpnia 1880 r.) i Andrzej Klisiecki (luty – maj 1918 r.). Wiosną 1884 r. (2 kwietnia – 27 maja) Ludwik Kozakiewicz zarządzał krótko placówką jako kierownik do spraw administracyjnych.

Bibliografia

- Biegański S., *Szkoły pijarskie w Polsce: na pamiątkę 300-tej rocznicy istnienia Zgromadzenia ks. Pijarów* (odbitka z „Muzeum”, R. 13, z. 11), Lwów 1898.
- Bostel F., *Reforma egzaminu dojrzałości*, „Muzeum” 1908, R. XXIV, t. 1, z. 4.
- Charewiczowa Ł., *Dzieje miasta Złoczowa*, Złoczów 1929.
- Gawalewicz A., *Kumaniecki Kazimierz* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. XVI, Wrocław 1971.
- Historia Polski w liczbach*, red. A. Jezierski, Warszawa 1994.
- Jezierski I., *Historia gimnazjum złoczowskiego. Kronika zakładu za czas jego 25. letniego istnienia* [w:] *Spr. Gim. w Złoczowie za r. szk. 1899*, Złoczów 1899.
- Jezierski I., *Historia gimnazjum złoczowskiego* [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Złoczowie za rok szkolny 1898*, Złoczów 1898.
- Kalbarczyk S., *Ukraińska i białoruska lista katyńska*, „Nasz Dziennik” z 29 kwietnia 2011 r., nr 99 (4030).

- Ochendusko T., *Bursy dla młodzieży szkół średnich i ich organizatorzy w Galicji w okresie autonomii (1869–1918)*, Rzeszów 2011.
- Ochendusko T., *Leksykon kadry kierowniczej gimnazjów galicyjskich w okresie autonomii*, Rzeszów 2015.
- Ochendusko T., *Leksykon nauczycieli i wychowanków I Gimnazjum i Liceum w Rzeszowie urodzonych pomiędzy XVII wiekiem a 1945 rokiem*, Rzeszów 2010.
- Ochendusko T., *Pomocnicy kancelaryjni dyrektorów [w:] Sprawozdanie Dyrekcji I Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie za r. szk. 2012/2013*.
- Ochendusko T., *Szkoły średnie w Drohobyczu w latach 1775–1918 [w:] Sprawozdanie Dyrekcji I Liceum Ogólnokształcącego im. ks. St. Konarskiego w Rzeszowie za rok szkolny 2015/2016*.
- Ochendusko T., *Szkoły średnie w Stanisławowie w latach 1669–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2016, t. XXVIII.
- Ochendusko T., *Szkoły średnie w Kołomyi w latach 1861–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2018, t. XXX.
- Ochendusko T., *Szkolnictwo średnie w Samborze w latach 1680–1918 [w:] Spr. Dyr. I Lic. w Rzeszowie za r. szk. 2017/2018*.
- Ochendusko T., Pietryka W., *Szkoły średnie w Tarnopolu w latach 1820–1918 [w:] Spr. Dyr. I Lic. w Rzeszowie za r. szk. 2014/2015*.
- Ochendusko T., Świętoń M., *Filie galicyjskich szkół średnich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku [w:] Spr. Dyr. I Lic. Ogóln. w Rzeszowie za r. szk. 2018/2019*.
- Pelczar R., *Szkolnictwo pijarskie na Rusi Czerwonej w XVII i XVIII w. [w:] Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. 1, red. K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz, Kraków–Lublin 2010.
- Próchnicki Z., *Dębski Władysław [w:] Polski Słownik Biograficzny*, t. V, Kraków 1939–1946.
- Szwedo B., *Wierni do końca. Kapelani wojskowi ofiary Zbrodni Katyńskiej*, Warszawa 2020.
- Świeboda J., *Dzieje I Gimnazjum w Rzeszowie 1786–1918*, Rzeszów 1984.
- Wanat P., *Dyrektorzy gimnazjów wobec problemów organizacyjnych i dydaktycznych swoich szkół w latach I wojny światowej i walk o granice Drugiej Rzeczypospolitej [w:] Rzeszów swoim bohaterom. Środowisko rzeszowskich gimnazjów wobec odzyskania niepodległości*, Rzeszów 2020.
- Zamorski K., *Informator statystyczny do dziejów społeczno-gospodarczych Galicji: ludność Galicji w latach 1857–1910*, Kraków–Warszawa 1989.

Materiały źródłowe

- Janelli M., Piątek J., *Kalendarzyk profesorski Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*, R. II, Lwów 1914.
- Sprawozdania Dyrekcji Gimnazjum w Złoczowie za lata szkolne 1881/82–1920/21*, Złoczów 1882, 1883, 1884, 1921.
- Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum w Brzeżanach za rok szkolny 1875*, Brzeżany 1875.
- Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1875*, Lwów 1875 i na rok 1914, Lwów 1914.
- Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich*, zestawił H. Kopia, Lwów 1900.

Część II

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

Part II

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

Dr Barbara Lulek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-3914-6720

Miłość jako wartość orientująca działania rodziców wobec dziecka z niepełnosprawnością niezdolnego do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności

Love as a value directing parents' actions towards a disabled child unable to live independently after reaching adulthood

Streszczenie

Rodzicielstwo wnosi w życie matki i ojca istotne wartości i uczucia. Nowe doświadczenia łączą się z dawaniem, poświęceniem i przeżywaniem. Realizacja rodzicielstwa jest szczególnie trudna wobec dziecka niezdolnego do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności. W takich sytuacjach rodzice, odwołując się do perspektywy miłości koncentrują się na trosce o postępy w rozwoju dziecka.

Celem artykułu jest opisanie rodzicielstwa, realizowanego przez osoby wychowujące dzieci całkowicie zależne, w kontekście dążenia do określenia etapów tego procesu, jak też urzeczywistnianych wartości.

W badaniach zastosowano strategię jakościowe (dążono do opisania rzeczywistości społecznie konstruowanej). Posłużono się metodą wywiadu swobodnego. Zgromadzone narracje poddano kategoryzacji i wyodrębniono cztery zasadnicze etapy w przebiegu rodzicielstwa wobec dzieci niezdolnych do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności. Są to otwarcie na dziecko, poznanie, rozumienie i akceptacja, które orientują rodzicielskie działania w perspektywie miłości i troski.

Słowa kluczowe: miłość, rodzicielstwo, dziecko z niepełnosprawnością, niezdolność do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności.

Abstract

Parental responsibility brings important values and feelings to life for both mother and father. New experience combines with giving and commitment. Parenthood becomes particularly difficult when a child is incapable of living alone. In such situations, parents refer to the perspective of love and concentrate on the progress in a child's development.

Writing this article, the author aimed at describing parenthood, performed by people who bring up wholly dependent children, in the context of seeking to define this process' stages as well as actualised values.

The studies use qualitative strategies (as the aim was to describe a socially constructed reality), with open interviews as a method. Collected narratives were categorised into four basic steps in the process of parenthood towards children incapable of living alone. They were as follows: opening up

to a child, getting to know the child, understanding and acceptance. All these steps direct parental actions in terms of love and concern.

Keywords: love, parenthood, disabled child, inability to live independently after reaching adulthood.

Wprowadzenie

Człowiek przychodzi na świat w rodzinie, w której rozwija się, poznaje wartości i normy społeczne. We wspólnocie rodzinnej, tworzonej przez ludzi życzliwych oraz godnych zaufania dorasta, usamodzielnia się, starzeje. Rodzina sprzyja kształtowaniu osobowości członków rodziny, zespalać ich w dążeniu do realizacji wspólnych celów. Prowadzi osobę w kierunku samostanowienia, ubogaca ją wewnątrz, poszerza jej świat poprzez nawiązywanie i podtrzymywanie relacji, jak też doświadczanie innych bliskich osób¹. Rodzina jest jednym z najważniejszych miejsc życia człowieka, które nadaje sens i ustanawia znaczenia rzeczywistości². Jest strukturą własną, osobistą, indywidualną, organizowaną wokół przyjmowanych wartości³. Wspólnota rodzinna ogniskuje działania wokół dobra osób i relacji międzyludzkich.

Szczególną rolę w rodzinie, w kontekście realizacji obowiązku miłości, pomocy, jak też ochrony wobec potomstwa pełnią rodzice. Rodzice ponoszą odpowiedzialność za zaspokojenie potrzeb rozwojowych dzieci, podejmują działania prowadzące do zinternalizowania norm i wypracowania przez nie samokontroli, tworzą warunki pozwalające na uczestnictwo w społecznie aprobowanych i wartościowych działaniach⁴. Rodzicielstwo wnosi w życie kobiety i mężczyzny istotne przeżycia i wartości, dając poczucie spełnienia⁵. Ukierunkowane jest na dziecko i obejmuje odpowiedzialność za jego wychowanie, edukację oraz tworzenie warunków do rozwoju potomstwa w wielu obszarach⁶.

Rodzicielstwo daje możliwość rozwoju społecznego i emocjonalnego rodzicom oraz wzbogaca ich życie. Obejmuje nie tylko posiadanie dzieci⁷, ale także sposoby

¹ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1995, s. 201.

² M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.

³ W. Theiss, *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy* [w:] *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, red. D. Lalak, Warszawa 2008.

⁴ A. Kwak, *Społeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa* [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008, s. 24–25.

⁵ Ż. Stelter, *Sposób realizacji roli rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2014, t. 19, s. 87.

⁶ T. Sosnowski, *Rodzina i rodzicielstwo – stan, zagrożenia, pedagogiczne postulaty zmian* [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa 2013, s. 280–286.

⁷ J. Brągiel, *Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa* [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012, s. 7.

sprawowania roli rodzicielskiej. To proces bezustannych zmian, charakteryzujący się nieodwracalnością i permanentnością⁸. Stałość w byciu rodzicem jest efektem niemożności zawieszenia pełnionej roli.

Całozyciową aktywność rodzicielską warunkują liczne czynniki, w tym zakorzenienie we wspólnocie rodzinnej⁹, bagaż otrzymywany wraz z urodzeniem¹⁰, doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego, instytucji edukacyjnych oraz kontaktów z innymi rodzicami¹¹. Osobiste doświadczenia rodziców pozwalają wypracować indywidualny schemat realizacji przyjętych obowiązków¹², wyrażający się w przyjęciu konkretnej postawy rodzicielskiej.

Złożoność sytuacji rodzinnych powoduje, iż nierzadko rodzicielstwo odbierane jest przez jednostki w kategoriach niepewności, jako wyzwanie związane z koniecznością zmiany dotychczasowych sposobów funkcjonowania, zakłóceniem panującego układu rzeczy. Rodzicielstwo w życiu matki i ojca obejmuje bowiem pojawienie się nieznanych dotąd okoliczności i zadań, z którymi nie zawsze radzą sobie rodzice¹³. Realizacja rodzicielstwa staje się niezwykle trudna w sytuacji przyjścia na świat dziecka nie w pełni sprawnego, wymagającego szczególnej opieki i pomocy przez całe życie. Rodzicielska niepewność wynika wówczas z konieczności zmierzenia się z innością dziecka, powodującą poczucie mniejszej wartości, ograniczenie autonomii i zawężenie perspektyw życiowych¹⁴. Rodzicielskie wyzwania łączą się z doświadczeniem spotkania z dzieckiem odbieranym w kategoriach Innego i budowaniem więzi w relacjach odpowiedzialności i prawdy,

⁸ A. Ładyżyński, *Adopcja – rodzicielstwo na blogu odkrywane* [w:] *Rodzicielstwo w kontekście...*, dz. cyt., s. 275.

⁹ S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń 2004, s. 57.

¹⁰ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna* [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 72.

¹¹ M. Mendel, *Uczenie się rodziców, szkoła i Lifelong Learning* [w:] *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Szynaszko, A. Ganczar, Toruń 2016, s. 46–47.

¹² D. Marciniak-Budecka, *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, „Pogranicze, Studia Społeczne” 2014, t. XXIV, s. 132–148.

¹³ J. Szymanowska, *Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa – prolegomena do rozważań teoretycznych i rozwiązań praktycznych w płaszczyźnie wspierania dziecka i rodziny* [w:] *Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa, praca socjalna w perspektywie działań wychowawczych*, red. J. Szymanowska, Toruń 2014, s. 10.

¹⁴ K. Barłóg, *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów 2008, s. 33; B. Szluz, *Doświadczenie choroby dziecka w rodzinie (na przykładzie zespołu Pradera-Williego)* [w:] *Obraz życia rodzinnego i intymność. Książka dedykowana Profesor Annie Kwak*, red. M. Bieńko, M. Rosochacka-Gmitrzak, E. Wideł, Warszawa 2020, s. 213–221; J. Borek, *Problemy rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym* [w:] *Świadomość edukacyjna rodziców i pedagogów dziecka w wieku szkolnym. Zagadnienia wybrane*, red. J. Borek, Radom 2020, s. 139–158.

na fundamencie miłości¹⁵. Otwarcie się rodziców na dziecko całkowicie zależne, wymaga przyjęcia potomstwa bez żadnych zastrzeżeń, w nadziei nierozzerwalnego z nim bytowania¹⁶ i głębokiego zaangażowania.

W opisywanych relacjach miłość jest najcenniejszym darem zarówno dla dziecka wymagającego pomocy całożyciowej, jak i rodzica, bowiem jest zintegrowana z odpowiedzialnością, troską o dobro i szacunkiem wobec drugiego człowieka¹⁷. Pozwala na okazywanie bliskości, ciepła, zrozumienia, radości wspólnego i indywidualnego sukcesu, współodczuwanie, daje siłę do działania. Jest źródłem energii duchowej człowieka, rozważnego decydowania i konkretnego działania, które pomaga w przezwyciężaniu barier życiowych. Codzienne decyzje rodziców wynikające z troski o losy dziecka niezdolnego do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności, niepokoje związane ze stawianiem wymagań, z bolesnymi przeżyciami są istotą rodzicielstwa realizowanego w imię miłości.

W relacjach pomiędzy rodzicami i dzieckiem całkowicie zależnym miłość zaczyna się wówczas, kiedy potrzeby drugiej osoby zajmują miejsce własnych. A idąc dalej, osoby powierzają się sobie duchowo, bez żadnych ograniczeń, aby współdoznawać i być osobowo z innymi¹⁸. Miłość rodzicielska do dziecka przechodzi więc przez otwartość, przywiązanie, empatię, aby zmierzać do podejmowania konkretnych czynów dla dobra dziecka¹⁹. W tak przebiegającym poznawaniu istnieje szansa, aby wypracowana na tej bazie otwartość prowadziła w kierunku samodzielności i radości z życia²⁰.

Należy jednak podkreślić, że miłość rodzicielska nie jest wyuczonym stanem, zestawem czynności, zakresem wiedzy do opanowania. Jest żywą postawą, ukierunkowaniem intencji i działań, wyrażanym na miarę zachodzących wychowawczych potrzeb i sytuacji²¹. W opisaney sytuacji kształtuje się płaszczyzna wspólnotowego widzenia, myślenia i oceniania²².

¹⁵ W. Furmanek, *Miłość jako zjawisko duchowości człowieka* [w:] *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2009, s. 20.

¹⁶ M.A. Krapiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1999, s. 128.

¹⁷ W. Furmanek, *Miłość jako zjawisko...*, dz. cyt., s. 26.

¹⁸ Zob. szerzej: B. Lulek, *Miłość jako prawda istnienia*, „Wychowawca” 1998, nr 9; B. Lulek, *Miłość, wolność, otwartość*, „Wychowawca” 1999, nr 9; B. Lulek, *Wolność w wychowaniu*, „Wychowawca” 2002, nr 2.

¹⁹ Z. Frączek, *Rodzina miejscem odkrywania wartości miłości* [w:] *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, dz. cyt., s. 194.

²⁰ Zob. szerzej: J. Marszałek, *Personalizm w pedagogice św. J. Bosko* [w:] *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

²¹ J. Homplewicz, *Pedagogika rodziny*, Rzeszów 2000, s. 69.

²² B. Lulek, *W poszukiwaniu dróg urzeczywistniania dobra dziecka. Pomiedzy współpracą a rywalizacją* [w:] *Wartości w pedagogice. Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości*, red. A. Długosz, Rzeszów 2015, s. 144.

Założenia badań

Rodzicielstwo jako złożony proces relacji pomiędzy parą rodzicielską i ich dziećmi, w różnych układach, tworzy subtelne zależności i współzależności obrazujące relacje z innymi²³. Przebieg rodzicielstwa warunkują liczne czynniki wewnętrzne związane z wchodzeniem małżonków i dzieci w kolejne etapy życia małżeńsko-rodzinnego, ale także uwarunkowania zewnętrzne, związane z potencjałem społeczno-kulturowym środowiska. Jednym z determinantów oddziałujących na przebieg rodzicielstwa jest występowanie nieprawidłowości w rozwoju dziecka. Potomstwo wymagające od rodziców długoterminowej opieki, niekiedy całociowej, z powodu choroby, czy też niepełnosprawności powoduje zmiany w warunkach życia rodziny, zmienia istniejące wzory jej funkcjonowania, generuje zakłócenia w relacjach komunikacyjnych²⁴. W rodzinach wychowujących dzieci niezdolne do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności rodzicielstwo przebiega nie zawsze w sposób typowy, bowiem członkowie rodziny znajdują się w nowym położeniu, wymagającym od nich podejmowania złożonych decyzji, modyfikacji dotychczas pełnionych ról²⁵. Dlatego też istotne znaczenie mają badania poświęcone rodzicielstwu realizowanemu przez osoby wychowujące dzieci całkowicie zależne, w kontekście dążenia do określenia etapów tego procesu, jak też urzeczywistnianych wartości.

Kierując się powyższymi przesłankami w latach 2021–2022 podjęto badania, których celem było poszukiwanie, odkrywanie i opisanie etapów rodzicielstwa realizowanych przez rodziców wychowujących dzieci niezdolne do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności oraz wskazanie wartości, którymi badani kierują się w swoich działaniach. W toku badań poszukiwano odpowiedzi na pytania:

- Jakie etapy obejmuje rodzicielstwo rodziców wychowujących dzieci niezdolne do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności?
- Jakie wartości urzeczywistniają w procesie rodzicielstwa rodzice wychowujących dzieci niezdolne do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności?

W badaniach zastosowano metodę wywiadu, uznając, że jest to odpowiedni sposób uzyskania informacji na temat osobistych doświadczeń badanych. W toku rozmów kierowanych z badanymi posłużono się wywiadem swobodnym, w którym autorka opracowania funkcjonowała w roli słuchacza. Na potrzeby badań

²³ A. Błasiak, E. Dybowska, *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka* [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2010, s. 105.

²⁴ I. Obuchowska, *Rodzina a dziecko niepełnosprawne* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1991, s. 20; B. Szluz, *Doświadczenie choroby dziecka w rodzinie (na przykładzie zespołu Pradera-Williego)* [w:] *Obraz życia rodzinnego...*, dz. cyt., s. 215.

²⁵ J. Sowa, *Proces rehabilitacji*, Warszawa–Rzeszów 2005, s. 187; E. Zasepa, *Rodzina z dzieckiem z zaburzeniami w rozwoju* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. Borkowska, Warszawa 2020, s. 657–664.

opracowano dyspozycje do wywiadu, których szyk, formę oraz treść modyfikowano w zależności od potrzeb i możliwości osoby badanej. Język wywiadu nie był sformalizowany, a autorka nierzadko prosiła o doprecyzowanie własnych wywodów osoby badanej²⁶. W dyspozycjach do wywiadu uwzględniono etapy rodzicielstwa w rozumieniu badanych rodziców oraz urzeczywistniane wartości. Przyjęte rozwiązania sytuują badania w strategii jakościowej, dążącej do opisania rzeczywistości, która jest społecznie konstruowana i dlatego na jej obraz największy wpływ wywiera język, umożliwiający rozumienie i zinterpretowanie badanego stanu rzeczy z punktu widzenia innej osoby²⁷.

W badaniach zastosowano celowy dobór osób, polegający na wskazaniu jednostek, które na podstawie doświadczenia i rekomendacji odzwierciedlają odpowiednie i trafne opinie²⁸. Taki sposób selekcji umożliwia wskazanie przypadków odzwierciedlających kryteria doboru związane z byciem rodzicem wychowującym dziecko niezdolne do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności. Badaniami objęto cztery osoby: trzy matki i ojca z powiatu kolbuszowskiego. Badani rodzice wychowują dzieci nie w pełni sprawne, w różnym wieku, w znacznym stopniu niezdolne do pracy i wymagające, w celu pełnienia ról społecznych, stałej lub długotrwałej opieki, w związku z niezdolnością do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności.

Pierwszą badaną osobą była matka w wieku 54 lat. Jest absolwentką technikum rolniczego, mieszka w środowisku wiejskim. Nie pracuje zawodowo, sprawuje stałą opiekę nad 25-letnim synem niezdolnym do samodzielnej egzystencji. Jest matką trójki dzieci. W analizie badań własnych nazwana jest Marią.

Badaniami objęto także 46-letniego mężczyznę, absolwenta uczelni wyższej. Studiował poza miejscem zamieszkania kierunek techniczny. Jest inżynierem. Zamieszkuje miejscowość wiejską. Jest ojcem 18-letniej córki wymagającej stałej opieki. Na potrzeby badań został nazwany imieniem Jan.

Kolejną badaną osobą była 68-letnia matka, wychowująca 36-letniego syna. Posiada wykształcenie zawodowe. Obecnie jest na emeryturze. Początkowo pracowała jako sprzedawca, jednak po urodzeniu syna zrezygnowała z pracy, aby poświęcić się opiece nad dzieckiem. Na potrzeby badań została nazwana Anną.

Ostatnia z osób, które wzięły udział w badaniu to Zofia, matka 27-letniego syna, osoby w pełni zależnej. Ma 60 lat. Posiada wykształcenie średnie. Ukończyła technikum gastronomiczne. Nie pracuje, jest na emeryturze.

Badane osoby funkcjonują w roli rodziców dziecka niezdolnego do samodzielnej egzystencji od kilkunastu do kilkudziesięciu lat. Rozmowa ze wszystkimi osobami miała charakter swobodny. Przebiegała w atmosferze sprzyjającej wymianie poglądów.

²⁶ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 169.

²⁷ I. Kawecki, *Szkice z metodologii jakościowych badań edukacyjnych*, Rzeszów 2018, s. 22.

²⁸ U. Flick, *Projektowanie badań jakościowych. Niezbędnik badacza*, Warszawa 2011, s. 137.

Otwarcie, poznanie, rozumienie i akceptacja w narracjach rodziców wychowujących dzieci niezdolne do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności

Zgromadzony w toku wywiadów materiał empiryczny wskazuje, iż doświadczenie rodzicielstwa dla badanych rodziców wychowujących dzieci niezdolne do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności jest wyzwaniem wymagającym ustosunkowania się do wartości, nie tylko deklaratywnego ich przyjęcia lub odrzucenia, ale gotowości woli do ich realizacji. W toku analizy danych, dążąc do poszukiwania wzorów, tematów i cech holistycznych, skategoryzowano rodzicielskie narracje, wyodrębniając kontinuum doświadczania rodzicielstwa obejmujące swoiste etapy: otwartość, poznanie, rozumienie, akceptowanie. Wyodrębnione kategorie obrazują pewnego rodzaju drogę, do której refleksyjnie odnoszą się badani i zostaną omówione kolejno.

Otwartość podstawą poznania dziecka

Otwartość na otaczającą rzeczywistość, której osoba nieustannie doświadcza jest podstawą egzystencji. Pozwala odkrywać prawdę i wartość własnego bycia w świecie, w relacjach z innymi. Prowadzi do działania ukierunkowanego na określone cele i doświadczenia potencjalnie możliwe. Rodzice decydując się na posiadanie potomstwa otwierają się na nowego człowieka i łączą z tym stanem liczne nadzieje, podporządkowując mu nierzadko własne działania. Przyjście na świat dziecka wymagającego długoterminowej, często stałej opieki zmienia perspektywę dotychczasowego postrzegania świata. Odslania przestrzeń, która do tej pory była tylko potencjalną możliwością a stała się faktem. Tak opisuje tę sytuację Maria: *„Przyjście na świat mojego syna było dla mnie wielkim szczęściem i radością. Był dzieckiem chcianym i kochanym. Nigdy nie myślałam, że tak bardzo zmieni moje życie, że będzie dzieckiem wymagającym stałej opieki. Kiedy usłyszałam diagnozę uświadomiłam sobie, że będę z nim na zawsze, że wszystkie opowieści o trudach wychowania dziecka zależnego się ziściły, a może ziszcza, że jestem na jednokierunkowej drodze i to w tunelu i nie mogę zawrócić, bo jest ze mną moje dziecko. I tak razem wędrujemy drogą życia już ponad 25 lat”*.

Inna badana – Zofia podkreśla, że: *„początki bycia matką były dla mnie trudne, pewnie jak dla każdej kobiety. W przypadku mojego niesprawnego dziecka były jeszcze trudniejsze. Słyszałam w swojej głowie słowo sprawdzam, które krzyczy życie. Nazywam ten etap życia etapem pytań kierowanych do samej siebie. O to czy podołam, czy będę umiała, co zrobię, gdy... Takich gdybań było bardzo wiele. Generowały obawy. Ale życie płynie dalej, a ty razem ze swoja rodziną zaczynasz biec, aby zdążyć, bo nie ma możliwości cofnięcia się do miejsca sprzed istnienia osoby zależnej”*.

Anna opisuje początkowy etap rodzicielstwa w kategoriach spotkania *„wczesne latach wychowania mojego syna były trudne. Nie chcę mówić o szczegółach...*

Z perspektywy miejsca, w którym jestem dziś, widzę to jako długie przygotowanie do autentycznego otwarcia na dziecko wymagające opieki, które nastąpiło po kilku latach. Wtedy uświadomiłam sobie, że to tylko styl życia rodziny, nawet nie dziecka, styl inny, pobudzający, prawdziwy i rozwijający”.

Badani opisują etap otwartości na dziecko w kategoriach dojrzewania do współobecności, bycia naprzeciw dziecka, zrozumienia, odczytywania go jako osoby, dostrzegania jego inności, a jednocześnie identyczności. To wstęp do wzajemnego ustosunkowania się do siebie, o którym badany Jan mówi: „*pierwsze dziesięciolecie wychowania córki, pozwoliło mi zrozumieć, że moje rodzicielstwo było świadomym wyborem a moja córka nie jest przypadkiem medycznym, ale wyjątkową osobą. Spotkanie z nią, z jej ograniczeniami pozwoliło mi lepiej odczytać siebie, otworzyć się na istotę człowieczeństwa*”. Badany ojciec akcentuje znaczenie doświadczenia odkrywania, odsłaniania istoty rodzicielstwa, które staje się wstępem do poznania dziecka.

Doświadczenie otwartości na złożoność sytuacji związanej z rodzicielstwem realizowanym wobec dziecka całkowicie zależnego wyznacza początek fazy poznania w życiu rodziny, który podkreślają badani. To proces odkrywania ogólnych i indywidualnych właściwości, jego rozwoju somatycznego, temperamentu, życia uczuciowego, charakteru. Gromadzenie wiedzy o dziecku, jego zachowaniach i działaniach, wymaga koncentracji uwagi rodziców na potomku, wnikliwego rozpatrywania jego aktywności w wielu obszarach. Stała opieka nad zależnym dzieckiem dostarcza licznych sytuacji sprzyjających temu procesowi.

Respondenci tak opisują go w swych narracjach (przykładowe fragmenty wypowiedzi):

„Wspólne życie pozwala lepiej się poznać z dzieckiem. Wiem, kiedy syn jest smutny i na ogół dlatego, wiem kiedy się uśmiecha, a kiedy martwi. Widzę, jak się zmienia, nie tylko zewnętrznie, ale jak rozwija się jego wnętrze. To poznanie jest wzajemne. Mimo całkowitej zależności wie, kiedy mnie przytulić lub pogłaskać, kiedy rozśmieszać”. (Maria)

„Otwartość na wychowanie całkowicie zależnego dziecka, była dla mnie przejściem do pełnego poznania go, jego cech, sposobów reagowania, odczytywania gestów i alternatywnych komunikatów. Wskazania palcem, uśmiechu, krzyku. Wczytywanie się w jego serce”. (Jan)

„W życiu mojego syna było już wszystko. Krzyk, ból, agresja, lęk, radość, zadowolenie. To wszystko jestem w stanie rozpoznać. Nauczyłam się tego, czytam z niego jak z otwartej książki. Spojrzę i wiem, czego chce i jakich doświadcza emocji. Teraz jest dobrze...” (Anna)

„Nauczyłam się żyć z niepełnosprawnym synem. Przewiduję jego działania, odczuwam jego uczucia. Po prostu, kiedy otwierałam się na niego pełniej, na jego wewnętrzne potrzeby, poznałam zasady działania, to co nim kieruje i jaki jest naprawdę. To przychodzi z czasem i wymaga ciepła, cierpliwości, bliskości bycia z dzieckiem i zaangażowania”. (Zofia)

Współbytovanie rodziców i ich zależnych dzieci staje się źródłem głębokiego poznania bez żadnych supozycji i uzasadnień w relacjach bycia z drugim oraz poszukiwaniu własnego miejsca przy nim.

Od rozumienia do akceptowania. W kręgu miłości

Długotrwałe i stałe obcowanie rodziców z dzieckiem niezdolnym do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności, prowadzi ich w kierunku poszerzania praktycznej wiedzy i umiejętności wychowawczych. Wielokrotność sytuacji i doświadczeń wspartych osobistą refleksją umożliwia badanym pewność działania, wynikającą z rozumienia dziecka. Tak o tym mówi badana matka (Zofia): *„Kiedy już poznałam swoje dziecko, zaczęłam rozumieć jego zachowania i działania. Potrafiłam przewidywać uśmiech, płacz, bieganie, krzyk. Rozumiałam, kiedy proponować mu zabawę, a kiedy jakąś pracę czy grę. Wiedziałam w jaki sposób wydawać polecenia, jak dbać by nie były one odbierane jako przymus. Wymaga to dużo delikatności i cierpliwości a przede wszystkim miłości”*.

Poznawanie dziecka sprzyja doskonaleniu rodziców i nierzadko staje się źródłem refleksji, o którym badany Jan tak mówi: *„Wieloletnie bycie z córką pozwoliło mi spojrzeć na swoje życie z innej strony. Nabrało sensu, który łączył się z dążeniem do jej rozumienia. Na początku nie było to łatwe, ale z czasem zrozumiałem gesty, odgłosy, znaki. Ważne jest dążenie dziecka do poznawania otaczającego świata przez odpowiednie, różnorodne pomoce. [...] Zrozumiałem jak ważny jest sukces, nawet malutki i emocje temu towarzyszące”*.

Respondent podkreśla znaczenie miłości bezwarunkowej i przekształcającej²⁹. Podkreśla znaczenie ustawicznego wspierania oraz stosowania rozwiązań umożliwiających poprawę funkcjonowania dziecka i poszerzenie jego kompetencji.

Badana Anna mówi: *„Po wielu latach chyba piętnastu, przeszłam do etapu rozumienia syna. Czym się charakteryzował? Przede wszystkim brakiem wątpliwości i dodatkowych pytań stawianych sobie i innym. Nie potrzebowałam ich, bowiem pojawiła się pewność, że wiem i rozumiem zachowanie mojego syna. Z perspektywy czasu myślę, że zaowocowały lata czytania książek, poszukiwania artykułów, rozmów z innymi rodzicami. Nasyciłam się tą wiedzą i miałam już pewność”*.

Z wypowiedzi badanych rodziców wynika, że są w ustawicznym procesie poszerzania i pogłębiania doświadczeń związanych z własnym dzieckiem, a tym samym doskonalenia stosowanych rozwiązań, które owocują pełnym rozumieniem dziecka i jego sytuacji.

²⁹ M. Orlikowska, I. Bołtuć, *Rodzicielstwo w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne” 2018, nr 12, s. 335.

Tak opisuje słowami swoją drogę badana Maria: *„Poznaję mojego syna każdego dnia. Kiedy go pielęgnuję, wykonuję zabiegi higieniczne, kiedy z nim ćwiczę, kiedy wspólnie gotujemy. Podejmuję wiele czynności łatwych i trudnych, bo potrafię je wykonać. Mam swoje strategie działania i techniki pracy. Dzięki temu rozumiem potrzeby i działania syna”*.

Respondentka doświadcza poczucia sprawstwa, wynikającego z jej codziennych doświadczeń oraz zaufania do siebie. Poznanie i rozumienie tego co najlepsze dla zdrowia, wychowania i dobra dziecka prowadzi ją w kierunku akceptacji.

Przyjęcie dziecka z jego ograniczeniami i zaletami, związane jest z osiągnięciem przez rodziców wewnętrznej dojrzałości w procesie rodzicielstwa. Obejmuje autentyczne relacje na linii rodzice – dziecko, wolne od oceny. Rodzice sprawujący opiekę nad dziećmi zależnymi dostrzegają w swych podopiecznych wartość samą w sobie – wartość realną, której istnienia nie trzeba dowodzić. Na tym etapie rodzicielstwa badani budują osobistą relację bycia z dzieckiem, ustanawiając horyzont wartości i sensów swego istnienia. W wypowiedziach badanych wielokrotnie powracano do miłości jako wartości centralnej.

Badana Zofia tak mówi: *„Kocham mojego syna nad życie. Stał się moim słoneczkiem rozpraszającym mrok każdego dnia, udoskonalił mnie w każdej sferze. Dał mi siłę do wyznaczania celów i dokonywania wyborów. Wszystkim tym działaniom towarzyszyła wszechogarniająca miłość”*, zaś Jan podkreśla: *„wszystko co robię w życiu, robię dla córki z miłości. Chcę, aby była samodzielna i niezależna. I choć droga do tego stanu jest daleka, a cel majaczy dopiero na horyzoncie, miłość daje mi siłę każdego dnia”*.

Maria natomiast dopełnia ten obraz relacji mówiąc: *„bycie z synem jest wspólnym byciem i dźwiganie trudów życia. Zawsze ze sobą, wspólnie. Moje myśli, uczucia i działania zawsze biegną do syna. Wynikają z troski i miłości rodzicielskiej, która popycha mnie do przodu”*.

Opisywany stan rzeczy akcentuje także badana Anna: *„Rodzicielstwo na początku było pustą decyzją, którą dopiero życie wypełniło treścią prawdziwą, autentycznym zobowiązaniem do bycia z synem, potrzebującym pomocy”*.

Miłość do dziecka dla badanych rodziców w wymiarze osobowym jest celem życia, szczęściem, poświęceniem, ofiarowaniem siebie, wartością regulującą stosunek do świata. Nadaje sens życiu rodziców i ich niezdolnych do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności dzieci oraz pozwala na wielowymiarowy rozwój.

Dyskusja i wnioski

Doświadczenie rodzicielstwa przez człowieka na ogół jest odbierane w kategoriach wielkiego szczęścia i zadowolenia. Zdarzają się jednak sytuacje wbrew przewidywaniom, wymagające od uczestnika konstruowania właściwego ich wymiaru,

poszukiwania sensu w odniesieniu do wartości. Przyjście na świat dziecka wymagającego długoterminowej, stałej opieki, niezdolnego do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności, dla wielu rodziców jest zdarzeniem poprzedzającym wieloletnie działania, poszerzającym spektrum doświadczeń, o obszary potencjalnie problemowe, których pokonanie może wyzwalać potencjał jednostki. W tym sensie rodzicielstwo staje się szansą rozwojową w dorosłości³⁰. Potwierdzeniem tej perspektywy są wypowiedzi badanych rodziców na temat rodzicielstwa ujmowanego jako wspólne doświadczenie siebie, związane z powtarzaniem czynności, źródło rozwoju.

Z wypowiedzi badanych rodziców wynika, że rodzicielstwo ujmowane jest jako wspólne bycie z dzieckiem w codziennych doświadczeniach pielęgnacyjnych, wychowawczych, pomocowych, które są wyrazem miłości, troski, odpowiedzialności³¹. Zmierzają do poszerzania wiedzy i upewnienia się w słuszności działań. Podejmowane aktywności rodzicielskie obejmują kilka etapów.

Otwartość na dziecko, to pierwszy etap rodzicielstwa zdaniem badanych. Łączy się z odkrywaniem prawdy o dziecku, odczytywaniem własnego człowieczeństwa i dojrzywaniem do współobecności. To umiejscowienie działań rodzicielskich na skali pomiędzy innością dziecka a jego identycznością oraz wyjątkowością. W wypowiedziach badanych akcentowane jest znaczenie bycia naprzeciw i odkrywania dziecka jako osoby oraz podstaw własnego rodzicielstwa. Bycie rodziców naprzeciw dziecka pozwala funkcjonować w roli dawcy i biorecy uczuć, jak też doświadczać przejawów przywiązania³².

Poznanie dziecka to etap rodzicielstwa związany z gromadzeniem wiedzy o dziecku jako osobie. Umożliwia przewidywanie emocji, zachowań i pozwala motywować dziecko do działania. Wymaga wnikliwych obserwacji, cierpliwości w działaniu, identyfikacji potrzeb i oczekiwań, bliskości³³. To swoiste wczytywanie się *sercem w serce* (badany Jan).

³⁰ L. Bakiera, Ż. Stelter, *Rodzicielstwo z perspektywy rodziców dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego intelektualnie*, „Rocznik Socjologii Rodziny” 2010, t. XX, s. 146–147; *Doświadczenie choroby w rodzinie*, red. B. Szluz, Rzeszów 2019; M. Czerw, A. Muchacka-Cymerman, *Poczucie wsparcia odczuwanego przez rodziny wychowujące dzieci z niepełnosprawnościami*, „Praca Socjalna” 2020, nr 5, s. 175–178.

³¹ B. Sidor-Piekarska, *Wybrane aspekty wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w perspektywie matek oraz kadry pedagogicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska” 2015, XVIII, s. 148–149.

³² L. Bakiera, Ż. Stelter, *Rodzicielstwo z perspektywy rodziców...*, dz. cyt., s. 147; E. Gawlik, *Znaczenie opieki wychowawczej dla rodziców osób o niepełnej sprawności jako formy wsparcia: rozważania wstępne* [w:] *Edukacja jutra: oferta edukacyjna odpowiedzi na problemy współczesności*, red. A. Małek-Kamińska, P. Oleśniewicz, Warszawa 2020, s. 305–315.

³³ D. Łukasik, *Niepełnosprawność dziecka a funkcjonowanie rodziny*, „Studia Gdańskie” 2020, 47, s. 282; J. Garbulińska-Charchut, *Rodzina a dziecko niepełnosprawne w wieku przedszkolnym* [w:] *Rodzina: naturalna, duchowa, społeczna*, red. J. Zimny, Wrocław 2020, s. 149–160.

Z badań wynika, że rozumienie dziecka łączy się z osiągnięciem przez rodziców stanu barku niepewności. Zdobywanie zaufania do siebie pozwala właściwie formułować zadania i planować drogę ich realizacji. Umożliwia także opracowanie własnych, skutecznych strategii działania. Istotą rodzicielstwa na tym etapie jest pełne oddanie się dziecku i troska o jego rozwój.

Akceptowanie dziecka pozwala badanym rodzicom dostrzec w pełni jego wartość i budować relacje wolne od oceny. Na tym etapie szczególne znaczenie mają wartości, zwłaszcza miłość rozumiana w kategoriach troski, dawania siebie drugiemu, wspierania się, bycia blisko. Przyjęcie dziecka, okazywana mu miłość rodzi wewnętrzny spokój i zdolność pełnego angażowania się w trud wychowania dziecka niezdolnego do samodzielnej egzystencji po osiągnięciu pełnoletności³⁴.

Bibliografia

- Bakiera L., Stelter Ź., *Rodzicielstwo z perspektywy rodziców dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego intelektualnie*, „Rocznik Socjologii Rodziny” 2010, t. XX.
- Barłóg K., *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów 2008.
- Błasiak A., Dybowska E., *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka* [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2010.
- Brańpiel J., *Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa* [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brańpiel, B. Górnicka, Opole 2012.
- Czerw M., Muchacka-Cymerman A., *Poczucie wsparcia odczuwanego przez rodziny wychowujące dzieci z niepełnosprawnościami*, „Praca Socjalna” 2020, nr 5.
- Flick U., *Projektowanie badań jakościowych. Niezbędny badacza*, Warszawa 2011.
- Frączek Z., *Rodzina miejscem odkrywania wartości miłości* [w:] *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2009.
- Furmanek W., *Miłość jako zjawisko duchowości człowieka* [w:] *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2009.
- Garbulińska-Charchut J., *Rodzina a dziecko niepełnosprawne w wieku przedszkolnym* [w:] *Rodzina: naturalna, duchowa, społeczna*, red. J. Zimny, Wrocław 2020.
- Gawlik E., *Znaczenie opieki wytchnieniowej dla rodziców osób o niepełnej sprawności jako formy wsparcia: rozważania wstępne* [w:] *Edukacja jutra: oferta edukacyjna odpowiedzi na problemy współczesności*, red. A. Małek-Kamińska, P. Oleśniewicz, Warszawa 2020.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1995.
- Homplewicz J., *Pedagogika rodziny*, Rzeszów 2000.
- Kawecki I., *Szkiele z metodologii jakościowych badań edukacyjnych*, Rzeszów 2018.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń 2004.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.
- Krapiec M.A., *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1999.
- Kwak A., *Spoleczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa* [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008,

³⁴ Ź. Stelter, *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Warszawa 2013.

- Lulek B., *Miłość jako prawda istnienia*, „Wychowawca” 1998, nr 9.
- Lulek B., *Miłość, wolność, otwartość*, „Wychowawca” 1999, nr 9.
- Lulek B., *W poszukiwaniu dróg urzeczywistniania dobra dziecka. Pomiedzy współpracą a rywalizacją* [w:] *Wartości w pedagogice. Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości*, red. A. Długosz, Rzeszów 2015.
- Lulek B., *Wolność w wychowaniu*, „Wychowawca” 2002, nr 2.
- Ładyżyński A., *Adopcja-rodzicielstwo na blogu odkrywane* [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012.
- Łukasiak D., *Niepelnosprawność dziecka a funkcjonowanie rodziny*, „Studia Gdańskie” 2002, nr 47.
- Marciniak-Budecka D., *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2014, t. XXIV.
- Marszałek J., *Personalizm w pedagogice św. J. Bosko* [w:] *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna* [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003.
- Mendel M., *Uczenie się rodziców, szkoła i Lifelong Learning* [w:] *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Szynyaszko, A. Gancarz, Toruń 2016.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.
- Obuchowska I., *Rodzina a dziecko niepełnosprawne* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1991.
- Orlikowska M., Bołtuć I., *Rodzicielstwo w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne” 2018, nr 12.
- Sidor-Piekarska B., *Wybrane aspekty wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w perspektywie matek oraz kadry pedagogicznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska” 2015, t. XVIII.
- Sosnowski T., *Rodzina i rodzicielstwo – stan, zagrożenia, pedagogiczne postulaty zmian* [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa 2013.
- Sowa J., *Proces rehabilitacji*, Warszawa–Rzeszów 2005.
- Stelter Ż., *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Warszawa 2013.
- Stelter Ż., *Sposób realizacji roli rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2014, t. 19.
- Doświadczenie choroby w rodzinie*, red. B. Szluz, Rzeszów 2019.
- Szluz B., *Doświadczenie choroby dziecka w rodzinie (na przykładzie zespołu Pradera-Williego)* [w:] *Obraz życia rodzinnego i intymność. Książka dedykowana Profesor Annie Kwak*, red. M. Bieńko, M. Rosochacka-Gmitrzak, E. Wideł, Warszawa 2020.
- Borek J., *Problemy rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym* [w:] *Świadomość edukacyjna rodziców i pedagogów dziecka w wieku szkolnym. Zagadnienia wybrane*, red. J. Borek, Radom 2020.
- Szymanowska J., *Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa – prolegomena do rozważań teoretycznych i rozwiązań praktycznych w płaszczyźnie wspierania dziecka i rodziny* [w:] *Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa, praca socjalna w perspektywie działań wychowawczych*, red. J. Szymanowska, Toruń 2014.
- Theiss W., *Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy* [w:] *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, red. D. Lalak, Warszawa 2008.
- Zasępa E., *Rodzina z dzieckiem z zaburzeniami w rozwoju* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. I. Grzegorzewska, L. Cierpiakowska, A. Borkowska, Warszawa 2020.

dr Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6494-4164

Małżeństwo a odpowiedzialność. Socjologiczno-prawna analiza rozwodów w Polsce

Marriage and responsibility. A sociological-legal analysis of divorce in Poland

Streszczenie

Żyjemy obecnie w Polsce w społeczeństwie liberalnym, o takim a nie innym poziomie podmiotowości jednostek, co przekłada się np. na wolność: słowa, sumienia i wyznania, stylu życia. Znajduje to odbicie w sferze życia rodzinnego. Funkcjonujemy w małżeństwach, związkach kohabitacyjnych, czy też jako single. Małżeństwo, niezależnie od sposobu jego rozumienia, ma niebagatelne znaczenie z perspektywy samej jednostki, jej rodziny i społeczeństwa. Jest ono nieporównywalne z doniosłością społeczną wyżej wymienionych tzw. alternatywnych form życia rodzinnego. O owej doniosłości świadczy to, że znajduje ono odbicie w regulacjach prawa świeckiego i kanonicznego, tworzących zbliżony w swej istocie, normatywnie wyznaczony wzór kulturowy do realizacji w rzeczywistości społecznej.

W związku z tym omówiono istotę małżeństwa w obu tych obszarach prawa. Zarówno w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, jak też w prawie kanonicznym nupturienci zawierają małżeństwo w oparciu o umowę. Jednakże jednostki coraz częściej z różnych przyczyn nie chcą lub też nie mają na tyle silnej woli, by się z niej w ogóle wywiązać lub sprostać niektórym jej warunkom, czego dowodzi wzrost w Polsce liczby rozwodów. Stało się to inspiracją dla autorki tej publikacji do podjęcia próby analizy socjologiczno-prawnej zagadnienia odpowiedzialności do związku małżeńskiego (lub jej braku) w społeczeństwie polskim w oparciu o przesłanki rozwodowe i tzw. przeszkody zrywające jako podstaw prawnych do unieważnienia małżeństwa przyjmując za brak odpowiedzialności kryterium zawinienia, a więc złej woli partnera/rki (niekiedy obojga partnerów). Ponadto należy podkreślić, iż sam rozwód, czy też stwierdzenie nieważności małżeństwa można by uznać za nieodpowiedzialność niewywiązywanie się z wyżej wzmiankowanego konsensusu. Konieczne jest tu więc przytoczenie odwiecznej zasady prawa rzymskiego „umów należy dochowywać”.

Słowa kluczowe: małżeństwo, umowa, sakrament, obowiązki i prawa małżeńskie, rozwód, odpowiedzialność.

Abstract

We are currently living in Poland in a liberal society with a certain level of subjectivity of individuals, which translates, for example, into freedom of: speech, conscience and religion, lifestyle. This is reflected in the sphere of family life. We function in marriages, cohabiting relationships or as singles. Marriage, no matter how it is understood, is of considerable importance from the perspective of the

individual, his family and society. It is incomparable to the social significance of the above-mentioned so-called alternative forms of family life. This significance is evidenced by the fact that it is reflected in the regulations of secular and canon law. They form an essentially similar, normatively determined cultural pattern for implementation in social reality.

In this connection, the essence of marriage in both areas of law is discussed. Both in the Family and Guardianship Code and in canon law, nupturients enter into marriage on the basis of a contract. However, individuals are more and more often, for various reasons, unwilling or not strong-willed enough to fulfil it at all or to meet some of its conditions, as evidenced by the increase in the number of divorces in Poland. This has inspired the author of this publication to make an attempt to undertake a socio-legal analysis of the issue of responsibility for a marriage (or lack of it) in Polish society based on the grounds for divorce and the so-called “breaking obstacles” as legal grounds for marriage annulment, assuming as lack of responsibility the criterion of guilt, i.e. bad will of the partner (sometimes both partners). Furthermore, it should be emphasised that divorce itself or the annulment of a marriage could be considered irresponsible failure to comply with the aforementioned consensus. It is therefore necessary here to cite the age-old Roman law principle ‘contracts must be honoured’.

Keywords: marriage, contract, sacrament, marriage duties and rights, divorce, responsibility.

Odpowiedzialność do małżeństwa – zagadnienia wprowadzające

Małżeństwo można interpretować jako swoistą wspólnotę mężczyzny i kobiety funkcjonującą w oparciu o dobrowolnie zawarty kontrakt, którego treść znajduje odbicie w przepisach kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Warto zaznaczyć, iż z założenia ustawodawcy, przyjmującego wymóg osiągnięcia przez jednostkę kryterium wieku 18 lat, tj. tzw. pełnoletniości, jako swoistego wyznacznika poziomu dojrzałości socjopsychologicznej, legitymizującego osobę do pełnienia ról małżeńskich (i rodzicielskich) kobieta i mężczyzna – niezależnie od sposobu formalizacji związku, zawierają małżeństwo z rozeznaniem społecznych skutków podjętych przez siebie działań. Za swoisty tego gwarant należy uznać – niektóre przesłanki unieważnienia małżeństwa wskazane przez ustawodawcę w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym [np. przeszkoda wieku (art. 10 k.r.i.o.), ubezwłasnowolnienia całkowitego uwarunkowanego chorobą psychiczną lub niedorozwojem umysłowym (art. 11 k.r.i.o.), wada oświadczenia woli wywołana stanem nupturienta wyłączającym świadome wyrażenie woli (art. 15 pkt 1)]¹. W domniemaniu, należy przyjąć, iż nupturienti składając oświadczenie woli określonej treści w Urzędzie Stanu Cywilnego, czy też składając przysięgę małżeńską określonej treści w kościele (przyjęcie owego sakramentu tzw. ślub konkordatowy) powinni być w pełni świadomi znaczenia owej instytucji, nie tylko w aspekcie subiektywnym

¹ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1359 ze zm.) (dalej jako: k.r.i.o.).

Szczegółowe regulacje w zakresie tzw. przeszkód małżeńskich stanowiących podstawę do ustalenia rozpatrywanych w kategorii wymogów formalnoprawnych stanowiących podstawę do ustalenia nieistnienia małżeństwa patrz: art. 10–16 k.r.i.o.

tj. własnej osoby, czy też nowo powstałej, jak pisze Maria Ziemska (określając małżeństwo) „diady dwojga osób”², ale również w szerszym kontekście. Nawiązanie stosunku prawnego małżeństwa powoduje bowiem dalekosiężne skutki społeczne i prawne (np. zainicjowanie rodziny, powinowactwo, dziedziczenie), zintensyfikowane z chwilą pojawienia się dziecka/ci. Powinno być ono wynikiem odpowiedzialnej, rozważnej, właściwie umotywowanej i dobrowolnej decyzji, co stanowi, jak podkreśla Stanisława Steuden, wyznacznik dojrzałości uczuciowej i społecznej małżonków, których wyznaczniki i uwarunkowania poddaje się wyczerpującej analizie w literaturze przedmiotu³ (co uznano więc w tejże publikacji za zbyt czyste, bowiem zasadnicze rozważania sprowadzają się w niej do zagadnienia posiadania przez nupturientów świadomości co do istoty i społecznego znaczenia małżeństwa). Przejawy owej niedojrzałości, jak stwierdza powyższa autorka, to, np.: egocentryzm, nierównowagę emocjonalną, zabawowy stosunek do życia, nadmierna emocjonalna lub materialna zależność od rodziców⁴.

Jednakże warto zaznaczyć, iż powyżej przyjęte założenie (racjonalizowane zdolnością do czynności prawnej nawiązania stosunku prawnego małżeństwa) dotyczące istnienia u nupturientów niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania w analizowanym związku – świadomości, co do istoty małżeństwa na gruncie prawa nie koreluje czy też nie zawsze koreluje z realiami życia społecznego. Bowiem niewątpliwie nie jest powszechne by osoby zawierające małżeństwo miały i rozpatrywały dylematy co do jego istoty i społeczno-prawnych skutków (chyba że są prawnikami bądź mają już za sobą doświadczenie/a życiowe będąc osobami „po przejściach”, tj. po rozpadzie dotychczasowego związku), a uzasadnionym z perspektywy uniwersalnego doświadczenia życiowego wydaje się więc przyjęcie domniemania prawnego, iż nupturienti mają w pełni świadomość zainicjowania tworzenia legalnego, uznanego przez państwo, fundamentu rodziny.

Powyższe rozważania znajdują uzasadnienie na gruncie wyników dotychczasowych badań, bowiem dla zaistnienia faktu prawnego – zawarcia małżeństwa, priorytetowe znaczenie mają tu – przyjęte przez mężczyznę i kobietę kryteria wyboru małżonka (wprawdzie subiektywne, jednakże istnieją pewne w tym prawidłowości, o których pisze się w literaturze przedmiotu) i motywy, jakimi się oni kierują nawiązując ów stosunek prawny⁵. Rzutuje to, obok wzmiankowanej powyżej dojrzałości na jakość związku, a w dalszej konsekwencji na jego znaczenie w ich życiu oraz trwałość.

² M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 53.

³ S. Steuden, *Psychologiczne aspekty powodzenia i niepowodzenia w małżeństwie*, „Symposium” 2000, nr 4/2(7), s. 53–56, https://dlibra.kul.pl/Content/36896/41896__Steuden--Stanislawa-_0000.pdf

⁴ Tamże, s. 65.

⁵ A. Abriamuk, K. Konopka, *Zgodność między płcią psychologiczną partnerów, partnera idealnego i rzeczywistego a satysfakcja w związku*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2020, t. XXV, nr 2, <https://pfp.ukw.edu.pl/archive/article-full/455/abriamuk-konopka-zgodnosc-miedzy-plcia-psycho-logiczna-partnerow/>

Anna Kwak wskazuje na następujące najczęstsze motywy zawierania małżeństw: miłość, chęć posiadania własnej rodziny, pragnienie posiadania potomstwa, ucieczka od samotności, zmiana statusu społecznego⁶. Rezultaty badań dowodzą, iż priorytetowym spośród nich we współczesnym społeczeństwie jest miłość⁷. Bezsprzecznie warunkuje ona ponadto u partnerów poczucie satysfakcji ze związku (tj. globalnej, subiektywnej oceny jego jakości)⁸, co przy analizie zjawiska rozwodów nabywa istotnego znaczenia.

Z uwagi na doniosłość owego motywu, a także problematykę odpowiedzialności partnerów w małżeństwie za uzasadnione uznano podjęcie w tym artykule próby odpowiedzi na pytanie: czym jest miłość? W klasycznej definicji owego pojęcia sformułowanej przez psychologa Roberta Stenberga, na miłość składają się trzy komponenty: intymność, namiętność i zaangażowanie⁹.

Bogdan Wojciszke powołując się na koncepcję owego autora, poddaje je wnikliwej analizie:

- intymność – to pozytywne uczucia i towarzyszące im działania jako fundament poczucia bliskości przejawiające się we wsparciu, wzajemnym zrozumieniu i szacunku oraz „w dzieleniu się przeżyciami” – partner/-rka traktowany jest „jako ważny element własnego życia” – namiętność nie sprowadza się tylko do pożądania, ale stanowi ponadto konglomerat silnych emocji, zarówno pozytywnych (radość, poczucie szczęścia), jak też negatywnych (zazdrość, ból, niepokój) oraz zawiera w swej naturze element kulturowy (jest dla kogoś celem życia, zaspokaja potrzebę samourzeczywistnienia się);
- zaangażowanie rozpatrywane w kategoriach swoistego zobowiązania, przejawiającego się w dążeniu do przekształcenia relacji miłosnej w trwały związek oraz jego utrzymaniu pomimo zaistniałych przeszkód¹⁰.

Według Zbigniewa-Lwa Starowicza miłość to nie tylko uczucie, to coś głębszego – stan, określona postawa wobec drugiej osoby¹¹.

⁶ A. Kwak, *Kierunki przemian rodziny – alternatywy dla małżeństwa*, *Rodzina w czasach szybkich przemian*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2001, XIII, s. 19–27, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4382/1/02_Anna_Kwak_Kierunki_przemian_rodziny_alternatywy_19-27.pdf

⁷ Fundacja Towarzystwa Rodzinie. *Dlaczego ludzie zawierają małżeństwa sakramentalne?* – raport z badań, <https://ftrodzynie.pl/dlaczego-ludzie-zawieraja-malzenstwo-sakramentalne-raport-z-badan/>; E. Markowska-Gos, *Szczęście małżeńskie wśród wybranych mieszkańców Podkarpacia. Wybrane aspekty*, „Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne”, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rocznik Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, t. V, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 227–252.

⁸ A. Abriamuk, K. Konopka, *Zgodność między płcią psychologiczną partnerów...*, dz. cyt.

⁹ Stenberg *Construct validation of triangular love scale*, „European Journal of social psychology” 1997/27, s. 313–335; B. Wojciszke, *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994, s. 7–17, <https://idoc.pub/documents/idoc-pub-en5kw27d0kno>

¹⁰ Tamże.

¹¹ *Lew Starowicz o miłości. Rozmawia Krystyna Romanowska*, Wydawnictwo Czerwone i Czarne, Warszawa 2012.

W literaturze przedmiotu panuje zgodność, iż miłość charakteryzuje się dynamiką¹². Niewątpliwie jej istnienie w związku zdeterminowane jest zróżnicowanymi czynnikami, ale doniosłe znaczenie, jak się wydaje należy przypisać tu woli partnera/rów. B. Wojciszke, wskazuje bowiem na fazy miłości – za optymalną należy przyjąć trzecią, określaną jako kompletny związek (zawierający wszystkie powyżej wskazane trzy elementy). Za sygnał niepokojący z perspektywy trwałości związku należy uznać zanikanie fazy namiętności – co wcześniej czy później następuje, a jej współwystępowanie z jednoczesną bierną postawą partnera/rów w zakresie zmian owego *status quo* – oznacza przejście w fazę związku przyjacielskiego. Natomiast dalsza ich pasywność w tym obszarze prowadzi do kolejnego etapu – tzw. związku pustego (brak zaangażowania, wzajemne tolerowanie się, konflikty itp.)¹³. Z kolei Maria Ryś upatruje dynamiki miłości w: dojrzałości osobowej, zdolności przezwyższania samego siebie, wrażliwości na rzecz drugiego człowieka¹⁴.

Powyższe rozważania na gruncie psychologii prowadzą do konkluzji, iż istnienie i trwanie miłości jako podstawy, na bazie której najczęściej zawiera się i buduje małżeństwo zależy od poczucia jednostkowej odpowiedzialności partnerów w owym związku. Potwierdza to w jakimś stopniu następujące stwierdzenie B. Wojciszke: „Podczas gdy namiętność jest tym składnikiem, który nie poddaje się rozumowi i woli samych zainteresowanych, intymność poddaje się tylko umiarkowanie, zaangażowanie podatne jest na świadomą kontrolę ze strony kochających się ludzi”¹⁵ (stanowi więc rezultat świadomej decyzji). Zdaniem owego autora wysiłek wkładany w utrzymanie związku automatycznie zapoczątkowuje proces jego samo podtrzymywania się¹⁶. Należy nadmienić ponadto, że jak twierdzą psychologowie rozpatrujący to zagadnienie z perspektywy reprezentowanej przez siebie dziedziny nauk Iwona Janicka i Leon Niebrzydowski – miłość jest możliwa, wówczas, gdy partnerzy troszczą się o wzajemne potrzeby psychiczne – co przejawia się w ich znajomości oraz zaspokojeniu (a oznacza to według B. Wojciszke „dodatni bilans uzyskanych przez każde z nich zysków i strat”) i stanowi podstawę ich długotrwałego wzajemnego zaangażowania emocjonalnego¹⁷. Jednakże punkt wyjściowy i potencjalny gwarant miłości do partnera/rki rozpatrywany w kategorii istotnej determinanty udanego związku, na co obecnie wskazuje się dość powszechnie na gruncie psychologii stanowi „self-love”, co

¹² B. Wojciszke, *Psychologia miłości...*, dz. cyt.; M. Ryś, *Psychologia małżeństwa. Zarys problematyki*, Szczecińskie Wydawnictwo Archidiecezjalne, Szczecin 1992; M. Ryś, *Miłość jako psychologiczna podstawa wspólnoty małżeńskiej*, <https://stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/403Rys.pdf>

¹³ B. Wojciszke, *Psychologia miłości...*, dz. cyt., s. 7–12.

¹⁴ M. Ryś, *Miłość jako...*, dz. cyt.

¹⁵ B. Wojciszke, *Psychologia miłości...*, dz. cyt., s. 15–16.

¹⁶ Tamże

¹⁷ Tamże, s. 16; I. Janicka, L. Niebrzydowski, *Psychologia małżeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.

przejawia się w akceptacji samego/ej siebie i w pozytywnym przeżywaniu życia w każdym jego momencie¹⁸. John Dyer przywiązuje tu istotną wagę do „inteligencji miłosnej”¹⁹. Warto nadmienić, iż w psychologii podkreśla się kulturowy aspekt miłości (romantycznej), a jednym z nich obok sensu życia, samorealizacji jest jej bezwarunkowość. Zdaniem Johna Dyera istota owej inteligencji miłosnej sprowadza się do tego, iż człowiek akceptujący samego siebie przejawia umiejętność i gotowość do zaaprobowania partnera/-rki, na którym/rej mu zależy takim, jakim on jest/czy chce być. Nie jest więc konieczne spełnianie przez owego partnera oczekiwań drugiej osoby, których realizacja stanowiłaby potwierdzenie wartości jego osoby u niej²⁰. Nie każdy, nie wnikając w szczegóły natury psychicznej, jest w stanie spełnić ów wymóg z różnych przyczyn. Z pedagogicznego punktu widzenia przypisać to należałoby:

- stereotypom panującym jak dotychczas w niektórych kręgach społecznych w obszarze wychowania;
- globalizacji kultury, a konkretnie jej mediatyzacji – bowiem to telewizja i Internet permanentnie przekazują do szerokiego kręgu odbiorców informacje „co jest trendy, a co nie”, wyznaczają im konkretny ideał osoby godny do naśladowania – wywołując na ogół u każdego z nich poczucie wewnętrznej satysfakcji czy też stan deprecjacji – rzutujący niewątpliwie na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie *in genere*.

Czy wówczas można przypisać jednostce brak odpowiedzialności w związku?

- szukanie odpowiedzi na to pytanie, to temat do odrębnej analizy.

Przedmiotem rozważań tej publikacji uczyniono problematykę zawierania małżeństw z perspektywy odpowiedzialności do małżeństwa lub jej braku *in genere*, co dotyczy więc zarówno faktu prawnego jego zawarcia (o czym wyżej), jak też samego już w nim funkcjonowania małżonków (wywiązywania się przez nich z obowiązków wynikających z owego stosunku prawnego).

Uzasadnione z merytorycznego punktu widzenia jest przedstawienie przyjętej na użytek niniejszego artykułu interpretacji owego pojęcia.

Za optymalne i komplementarne uznano dualistyczne ujęcie owego terminu w znaczeniu:

- *sensu largo* – tj. przyjętym powszechnie i funkcjonującym w języku potocznym, jako obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny lub zadbania o kogoś, o coś – w analizowanym kontekście dotyczy to, więc odpowiedzialności w sferze nawiązania stosunku prawnego małżeństwa / złożenia oświadczenia woli dotyczącego umowy małżeńskiej i dbałości o ów związek;

¹⁸ W. Dyer Wayne, *Pokochaj siebie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012; Ł. Warchoń, *Akceptacja siebie, a intymność i poczucie własnej wartości*, <https://pro-psyche.pl/akceptacja-siebie-poczucie-wlasnej-wartosci/>

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

- *sensu stricto* – tzw. odpowiedzialności umownej, której istota sprowadza się z kolei do konieczności wywiązania się z zobowiązań zgodnie z zasadą „*pacta sunt servanda*” – „umów należy dochowywać”.

W tym pierwszym znaczeniu za właściwe należy uznać powołanie się na propozycję w tym przedmiocie klasyka socjologii Piotra Sztompki, który pisze: „odpowiedzialność to racjonalne (rozumne) i moralne działanie wobec innych ludzi. Lub nieco szerzej: odpowiedzialność to uzasadnione przewidywanie skutków swojego działania dla innych i podejmowanie działania tylko wtedy, gdy skutki te są dla innych dobre (a co najmniej niekrzywdzące). Obydwa warunki muszą występować łącznie”²¹.

Autor ten wyróżnia więc dwa komponenty odpowiedzialności:

- wartości poznawcze dotyczące przewidywania skutków;
- wartości moralne dotyczące charakteru owych konsekwencji, które implikują konkretne normy postępowania²².

Oznacza to, iż za nieodpowiedzialność *in genere* w obszarze małżeństwa należy uznać – brak u nupturienta wiedzy dotyczącej społecznej istoty owego związku i wystarczającej, tj. podstawowej w zakresie wynikających (z funkcjonowania w nim) wzajemnych obowiązków/praw partnerów oraz jego skutków prawnych (moralnych) w sytuacjach pasywność podmiotu w ogóle w ich realizacji lub naruszenia przez niego praw (podmiotowych) współmałżonka wyznaczonych treścią owego stosunku prawnego.

Z kolei w znaczeniu *sensu stricto* – interpretacja wydaje się być jednoznaczna – *per analogiam* oznacza niewywiązanie się w pełni przez podmiot z *obligatio*/praw wyznaczonych przez ustawodawcę w regulacjach prawa świeckiego.

W niniejszym artykule przyjęto ogólną tezę, iż za nieodpowiedzialność w małżeństwie należy uznać ustanie małżeństwa wskutek rozwodu (z uwzględnieniem konkretnych jego przesłanek zróżnicowanych z uwagi na winę).

Małżeństwo i rozwody w świetle polskiego prawa rodzinnego

Nie ulega jakiegokolwiek wątpliwości, iż na gruncie aktualnie obowiązujących regulacji prawnych w III RP małżeństwo, jako związek mężczyzny i kobiety, stanowi fundament życia rodzinnego w społeczeństwie, niezależnie od szerokiego rozumienia rodziny obecnie na gruncie nauk społecznych²³. Stanowisko to prezentują przedsta-

²¹ P. Sztompka, *Logika i granice odpowiedzialności* [w:] *Kultura (nie)odpowiedzialności społeczne konteksty zaniechanej cnoty*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 13–14.

²² Tamże.

²³ A. Giza Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005; J. Mizielińska, J. Struzik, A. Król, *Równym głosem. Rodziny z wyboru w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

wiciele doktryny prawa rodzinnego i socjologowie rodziny. Znajduje to również potwierdzenie w postanowieniach konstytucji (o czym niżej). Barbara Szacka jednoznacznie stwierdza, iż: „rdzeń rodziny ludzkiej tworzy społecznie uznany związek kobiety i mężczyzny, czyli małżeństwo, oraz dzieci zrodzone z tego związku”²⁴. Warto przytoczyć tu stanowisko klasyka socjologii rodziny Franciszka Adamskiego. Według niego małżeństwo stanowi w każdej kulturze instytucję o nieporównywalnej z innymi doniosłości społecznej, wykraczającej daleko poza sferę spraw osobistych i prywatnych, mający charakter publiczny i podlegający prawom i zwyczajom wspólnoty²⁵.

Tożsamy i jednoznaczny w tym obszarze pogląd prezentują przedstawiciele doktryny prawa. Tadeusz Smoczyński w swoim komentarzu do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wskazuje, że: „Polskie prawo rodzinne (k.r.i.o.) preferuje rodzinę opartą na małżeństwie [...]. Małżeństwo i rodzina jest bowiem elementem ładu społecznego i porządku prawnego”²⁶.

Należy przy tym podkreślić, iż w art. 18 Konstytucji wskazuje się wyraźnie na małżeństwo (jako związek mężczyzny i kobiety) i rodzinę, niejako na odrębne instytucje prawa, bowiem dopiero pojawienie się w nim dziecka konstytuuje ustrukturalizowanie się owej podstawowej komórki społecznej²⁷. Jednakże konieczne jest zaznaczenie, iż z kolei nawiązanie stosunku prawnego małżeństwa na gruncie prawa świeckiego, czy też zawarcie ślubu konkordatowego w Polsce, tj. przyjęcie sakramentu małżeństwa w rozumieniu katolickiej myśli społecznej (przy spełnieniu konkretnych wymogów formalnoprawnych) stanowi fakt prawny inicjujący niewątpliwie powstanie rodziny.

Na gruncie doktryny prawa rodzinnego podkreśla się, iż kodeks rodzinny i opiekuńczy w swych przepisach nie precyzuje definicji pojęcia „małżeństwo” wyznaczając jedynie wymogi formalnoprawne dla zaistnienia więzi między małżonkami, znajdującymi ochronę za pośrednictwem zawartych w nim regulacji. Natomiast jest ona formułowana przez znawców przedmiotu – autorów komentarzy do owej ustawy wskazujących na konkretne cechy owego związku. Według klasyka prawa rodzinnego Jana Winiarza, to: „trwały stosunek prawny łączący zwykle dożywotnio mężczyznę i kobietę, którzy z zachowaniem konstytutywnych przesłanek przewidzianych w postanowieniach kodeksu rodzinnego i opiekuńczego dokonali czynności prawnej zawarcia małżeństwa i w jej następstwie stali się równouprawnionymi

²⁴ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 373.

²⁵ F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe ITE, Warszawa–Poznań 1999, s. 291–299.

²⁶ T. Smoczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001, s. 6.

²⁷ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 5, <https://www.studocu.com/pl/document/universytet-jagiellonski/prawo-konstytucyjne/konstytucja/24356600>

podmiotami kompleksu praw i obowiązków małżeńskich dla optymalnej realizacji funkcji społecznych założonej przez ich związek rodziny²⁸. Z kolei Magdalena Olczyk odzwierciedla jego istotę precyzując *sui species* cechy małżeństwa z perspektywy prawa, jako: „trwałego, opartego na równouprawnieniu i powstałego zgodnie z wolą mężczyzny i kobiety w sposób przewidziany prawem związku, który skutkuje powstaniem praw o charakterze osobistym i majątkowym, przy czym związek ten nie jest nierozzerwalny”²⁹. Niebagatelne znaczenie z perspektywy problematyki podjętej w niniejszym artykule ma stanowisko W. Góralskiego co do istoty małżeństwa na gruncie prawa, który podkreśla, iż dominującym elementem decydującym o powstaniu małżeństwa jest oświadczenie woli złożone przez nupturientów, a nie czynność urzędowa organu – rozpatrywana jako przyczyna sprawcza powstania małżeństwa³⁰.

Konieczne jest wobec powyższego, przytoczenie na wstępie owych rozważań treści art. 1 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego:

Art. 1 § 1. Małżeństwo zostaje zawarte, gdy mężczyzna i kobieta jednocześnie obecni złożą przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego oświadczenia, że wступują ze sobą w związek małżeński.

§ 2. Małżeństwo zostaje również zawarte, gdy mężczyzna i kobieta zawierający związek małżeński podlegający prawu wewnętrznemu kościoła albo innego związku wyznaniowego w obecności duchownego oświadczą wolę jednoczesnego zawarcia małżeństwa podlegającego prawu polskiemu i kierownik urzędu stanu cywilnego następnie sporządzi akt małżeństwa. Gdy zostaną spełnione powyższe przesłanki, małżeństwo uważa się za zawarte w chwili złożenia oświadczenia woli w obecności duchownego³¹.

Z chwilą dokonania czynności prawnej zawarcia małżeństwa/przyjęcia owego sakramentu w Kościele katolickim kobieta i mężczyzna przyjmują na siebie wzajemne prawa i obowiązki składające się na treść stosunku prawnego małżeństwa. Zasadniczo wyznaczają je przepisy art. 23 i 27 k.r.i.o.³². W artykule 23 wskazuje się, iż:

„Małżonkowie mają równe prawa i obowiązki w małżeństwie. Są obowiązani do wspólnego pożycia, do wzajemnej pomocy i wierności oraz do współdziałania na rzecz dobra rodziny”.

Warto przy tym nadmienić, iż w świetle komentarzy:

- *obligatio* wspólnego pożycia sprowadza się „do konieczności dołożenia przez małżonków wszelkich starań, by powstała między nimi więź fizyczna, psychiczna

²⁸ Cyt. za: J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo CH. Beck, Warszawa 1999, s. 4.

²⁹ M. Olczyk, *Małżeństwo – pojęcie i istota* [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. M. Habdas, M. Fraz, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 31.

³⁰ W. Góralski, *Przesłanki zawarcia małżeństwa w prawie polskim i kanonicznym*, „*Ius Matrimoniale*” 2006, t. 11, z. 17, s. 20–21.

³¹ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy.

³² Tamże.

i gospodarcza, która powinna zespałać małżonków oraz umożliwiać im urzeczywistnianie celów małżeństwa (wspólne pożycie winna cechować wzajemna szczerść, lojalność, respektowanie osobistych właściwości małżonka, uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb oraz gotowość do wzajemnych ustępstw;

- obowiązek pomocy rozumiany jest dychotomicznie jako konieczność udzielenia wsparcia materialnego i duchowego w chwilach dla współmałżonka szczególnie trudnych.

Z kolei art. 27 w swoich regulacjach wskazuje na wzór kulturowy więzi ekonomicznej między małżonkami: „Oboje małżonkowie obowiązani są każdy według swych sił oraz swych możliwości zarobkowych i majątkowych, przyczynić się do zaspokajania potrzeb rodziny, którą przez swój związek założyli. Zadośćuczynienie temu obowiązkowi może polegać także, w całości lub w części, na osobistych staraniach o wychowanie dzieci i na pracy we wspólnym gospodarstwie domowym”.

Wynika z powyższego, iż wzór małżeństwa, jako fundament rodziny wyznaczony treścią przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, to związek:

- kobiety i mężczyzny (z uwzględnieniem monogamii);
- egalitarny;
- względnie trwałe.

Idea egalitaryzmu w sferze stosunku władzy i podziału obowiązków – stanowiącej o indywidualizmie i podmiotowości małżonków znajduje wyraźną konkretyzację w następujących sformułowaniach: „małżonkowie mają równe prawa i obowiązki w małżeństwie” (art. 23 k.r.i.o.); art. 24: „Małżonkowie rozstrzygają wspólnie o istotnych sprawach rodziny; w braku porozumienia każdy z nich może zwrócić się o rozstrzygnięcie do sądu”³³.

Natomiast formalnoprawny gwarant trwałości małżeństwa stanowi istnienie w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym tzw. negatywnych przesłanek rozwodu – uniemożliwiających jego uzyskanie (patrz: art. 56 k.r.i.o.) oraz pozytywne, tj. instytucji, których zasadniczym skutkiem jest ustanie, czyli rozwiązanie stosunku prawnego małżeństwa, a tym samym rozbitcie rodziny³⁴.

Dla potrzeb niniejszego artykułu zasadne jest omówienie tych drugich, a najbardziej ogólnikowe ich sprecyzowanie sprowadza się do zaistnienia łącznie – zupełnego i trwałego rozkładu pożycia³⁵.

Zupełny rozkład oznacza zanik więzi duchowej, fizycznej i ekonomicznej, zaś trwałe, czyli nieodwracalny (związek nie rokuje jakichkolwiek perspektyw na przyszłość)³⁶.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 56 § 1. „Jeżeli między małżonkami nastąpił zupełny i trwały rozkład pożycia, każdy z małżonków może żądać, ażeby sąd rozwiązał małżeństwo przez rozwód”.

³⁶ J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, dz. cyt., s. 195–197.

Jeśli chodzi o zanik więzi uczuciowej, to – zdaniem praktyka prawa Igora Klimowskiego – przejawia się on, co wydaje się oczywiste w tym, iż nie czują oni już wzajemnej miłości, szacunku, akceptacji, nie towarzyszą im uczucia, które skłoniły ich do zawarcia związku³⁷.

Z kolei ustanie współżycia fizycznego, co należy uznać, za interesujące z poznawczego punktu widzenia, a także mając na względzie realia życia codziennego – polega nie tylko na zaniku współżycia seksualnego pomiędzy małżonkami (co może mieć również podłoże zdrowotne), ale interpretowane jest ono szerzej, jako ponadto – „brak jakichkolwiek gestów potwierdzających przywiązanie, miłość do partnera/-rki”³⁸.

Natomiast zanik więzi gospodarczej przejawia się w tym, iż małżonkowie przestają prowadzić wspólne gospodarstwo domowe, każdy z nich żyje na własny rachunek, przy czym wspólne zamieszkiwanie nie stanowi wyznacznika zachowania owej więzi³⁹.

Trwały rozkład zaś oznacza to, iż partnerzy nie są w stanie odbudować więzi, przy czym w praktyce orzeczniczej nie ma jednolitego stanowiska odnośnie do konieczności uwzględniania konkretnych granic czasowych w tym przedmiocie, a istnieje tendencja do uwzględniania indywidualnego status quo, wynikającego z konkretnych okoliczności⁴⁰.

Mając na uwadze temat niniejszego artykułu konieczne jest przedstawienie zróżnicowania przesłanek rozwodowych w kontekście zawinienia prezentowanych przez jednego ze znawców przedmiotu, w tym praktyka prawa Zdzisława Krzemińskiego, na:

- zawinione, kiedy to jednemu lub obojgu małżonkom można przypisać winę, tj. złą wolę przyczyniającą się do zaistnienia więzi martwej między małżonkami;
- niezawinione, mające obiektywny charakter – najpowszechniejsza wśród nich to „różnica charakterów lub osobowości”, choroba wynikła podczas trwania małżeństwa;
- zawinione i niezawinione, tj. mieszane – to przyczyny potencjalnie skutkujące trwałym i zupełnym rozkładem pożycia, z których istnienia małżonkowie jako nupturienti winni zdawać sobie sprawę, a należą do nich – wszelkie różnice między nimi (wieku, kulturowe, światopoglądowe, mezalians majątkowy)⁴¹.

Szczegółowego omówienia wymagają te pierwsze, z powyżej wymienionych. Zalicza się do nich: stosowanie przemocy wobec małżonka/członka jego rodziny

³⁷ I. Klimowski, *Rozwód – jakie są przesłanki orzeczenia rozwodu przez sąd?*, <https://www.infor.pl/prawo/rozwoody/sprawa-rozwodowa/2824210,Rozwod-jakie-sa-przeslanki-orzeczenia-rozvodu-przez-sad.html>

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Z. Krzemiński, *Rozwód. Praktyczny komentarz. Orzecznictwo. Piśmiennictwo. Wzory pism*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2007, s. 19–39.

(np. dziecka pozamałżeńskiego), zdradę seksualną, brak uczciwości/lojalności względem partnera/-rki (zatajanie spraw istotnych dla funkcjonowania rodziny, np.: orientacji seksualnej, dokonania aborcji w przeszłości skutkującej bezpłodnością czy też impotencji), odmowę współżycia seksualnego, porzucenie rodziny (np. wyjazd za granicę w celach zarobkowych jako wynik obopólnej decyzji małżonków z zanikiem kontaktów z rodziną np. w wyniku funkcjonowania za granicą w związku kohabitacyjnym), unikanie pracy i współfinansowania potrzeb rodziny, wszelkiego rodzaju uzależnienia (np. alkoholizm, narkomania, hazard, zakupoholizm)⁴².

Za wskaźnik znaczenia instytucji małżeństwa w społeczeństwie można uznać statystyki w przedmiocie nawiązania owego stosunku prawnego, a także dotyczące rozwodów, przedstawione w poniższych tabelach.

Tabela 1. Małżeństwa zawarte w Polsce latach 1980–2019 a miejsce zamieszkania

Rok	Ogółem	Miasto	Wieś
1980	307 373	187 333	120 040
1990	255 369	140 976	114 393
2000	211 150	128 148	83 002
2010	228 337	137 218	91 119
2018	192 443	114 841	77 602
2019	183 371	110 299	73 072

Źródło: *Rocznik Demograficzny GUS 2020*, GUS, Warszawa 2021, s. 181⁴³.

Dane przedstawione w tabeli 1. wskazują wyraźnie na kształtowanie się tendencji spadkowej liczby zawieranych małżeństw na przestrzeni lat w społeczeństwie polskim i to niezależnie od miejsca zamieszkania nupturientów. W okresie przed transformacją ustrojową, czy też w jej fazie początkowej wskaźniki te należy uznać za znaczne (1980 r. – 307 373; 1990 r. – 255 369), po czym ulegają one obniżeniu.

Każde zawarcie związku małżeńskiego, co jest oczywiste – to na ogół niezwykle przeżycie dla osób je zawierających, niezależnie od tego czy ma to miejsce pierwszy raz, czy kolejny i stanowi istotne wydarzenie tak dla nupturientów, jak też ich najbliższych. Zmianie, a niekiedy w przypadku osób kohabitujących modernizacji – ulega ich życie. Dane przedstawione w tabeli 2. dotyczące „pierwszych małżeństw” stanowią uzupełnienie statystyk zaprezentowanych wyżej, co jest istotne dla analizy zagadnienia – znaczenia owej tradycyjnej formy życia rodzinnego w mentalności społecznej.

⁴² Tamże; M. Piech-Balicka, *Przesłanki rozvodu*, <http://www.adwokatrozwody.com/index.php/2011/10/18/przeslanki-rozwodu/>

⁴³ *Rocznik Demograficzny GUS 2020*, red. D. Rozkrut, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021, s. 181, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2020,3,14.html>

Tabela 2. Małżeństwa pierwsze dla obojga w Polsce latach 1980–2019

Rok	Ogółem
1980	268 803
1990	218 471
2000	182 696
2010	193 414
2018	152 563
2019	142 905

Źródło: *Rocznik Demograficzny GUS 2020...*, dz. cyt., s. 222.

Wskazują one wyraźnie również na tendencję spadkową w tym obszarze. Racjonalizować to można w zróżnicowany sposób, w zależności od przyjętej perspektywy. W kontekście transformacji ustrojowej, kiedy to w latach 80. XX wieku mówiło się w socjologii o państwie bezpieczeństwa socjalnego, stwarzającego realne gwarancje w sferze materialnego bytu jednostek, co przekładało się też – na podejmowanie przez nie decyzji o funkcjonowaniu w tradycyjnej formie życia rodzinnego. Wprowadzona od 1989 roku gospodarka wolnorynkowa – przejawiająca się w wolnej grze sił rynkowych, której nieodzownym komponentem jest bezrobocie wyraźnie temu nie sprzyja. Ponadto należy wskazać tu na inne aspekty natury materialnej w chwili obecnej: – chociażby takie a nie inne płace w sferze budżetowej (niegwarantujące możliwości samodzielnego zakupu mieszkania); – „niepewność jutra” niektórych pracodawców i pracowników związana tak z pandemią, jak też stanowiąca bezpośredni skutek polityki państwa (choćby problematyczne zasoby z Unii Europejskiej wynikające z uznania przez Trybunał Strasburski kontrowersyjności realizacji idei praworządności w III RP). Zmianie w porównaniu z rokiem 1980 czy rokiem 1989 uległy uwarunkowania społeczno-kulturowe rzutujące niewątpliwie na podejmowanie decyzji o małżeństwie, zwłaszcza przez ludzi młodych, których to uznaje się w socjologii za nośnik zmian społecznych. Przemiany ustrojowe, a także globalizacja kultury (priorytetowe znaczenie dlań – należy przypisać mediom, takim, jak telewizja, czy Internet) doprowadziły m.in. do liberalizacji stosunków społecznych, tj. do wzrostu podmiotowości jednostki, co przejawia się m.in. w dowolności stylu życia małżeńsko-rodzinnego (np. małżeństwo, kohabitacja, singiel), na ogół (pomijając niektóre środowiska) bez ryzyka stygmatyzacji.

Trudno tu również nie wspomnieć o liberalizacji norm moralnych w zakresie życia seksualnego. Niewątpliwie analizując owe determinanty nie sposób pominąć emancypacji kobiet i postępującego procesu ich uniezależnienia (zwłaszcza w sferze finansowej od mężczyzn) – są aktywne zawodowo (często realizując ideał *businesswomen*), a także coraz lepiej wykształcone, zajmują stanowiska kierownicze (co dowodzi o ich odpowiedzialności), a co za tym idzie ich oczekiwania co do partnera w małżeństwie rosną. Kolejne przejawy wzrostu owej podmiotowości w społeczeństwie polskim, to dążenie jednostek do samorealizacji (zdobycie

satysfakcjonującej pracy, „korzystanie z życia” – adekwatnie do swoich potrzeb, możliwości oraz sytuacji finansowej), co nie służy życiu rodzinnemu, ponieważ czy to małżeństwo czy rodzina (patrz art. 18 Konstytucji RP) – ogranicza autonomię osoby, a ponadto wiąże się z poczuciem odpowiedzialności za drugiego człowieka, a u młodych mężczyzn wywołuje to stan uzasadnionej obawy..., co dla niektórych spośród nich stanowi istotną przeszkodę dla podjęcia decyzji formalnoprawnego, a nie tylko realnego związania się z drugą osobą.

Warto zwrócić tu również uwagę na zjawisko nieusamodzielniania się osób, które pomimo, iż są pełnoletnie od jakiegoś okresu czasu dalej funkcjonują z rodzicami we wspólnym gospodarstwie domowym, nie zamierzając ich opuszczać – z czysto konformistycznych pobudek, a nie jest to na ogół uwarunkowane sytuacją mieszkaniową (dane Eurostatu wskazują, iż w roku 2020 dotyczyło to 47,5% Polaków w wieku 25–34 lat i bynajmniej nie przeważali w owej grupie studenci, przy czym najczęściej były to osoby w kategorii wiekowej 30–35 lat⁴⁴). Analizując ów aspekt należy zwrócić uwagę na niebagatelną w tym rolę mediów, uwydatniających w swych przekazach pozytywne aspekty funkcjonowania w pojedynkę, czy też w związku nieformalnym – poprzez prezentowanie owego stylu życia – niektórych celebrytów. Ponadto, obserwuje się zwłaszcza wśród młodych ludzi dewaluację instytucji Kościoła, co znajduje swoje uzasadnienie w mniejszym, czy większym stopniu w przekazach medialnych dotyczących zjawiska pedofili wśród przedstawicieli Kościoła (znamienny film Tomasza Sekielskiego), a co może również wynikać z obserwacji życia codziennego, czy też z własnych doświadczeń, a skutkuje to spadkiem zawierania ślubów konkordatowych – w 2028 r. zawarto ich w liczbie 258 tys., zaś w 2020 – 145 tys.⁴⁵.

Można więc mówić o dewaluacji instytucji małżeństwa we współczesnym społeczeństwie polskim.

Analiza zagadnienia odpowiedzialności w kontekście małżeństwa wymaga przytoczenia wskaźnika mediany dotyczącej wieku wstępowania osób w ów związek. Uległa ona na przestrzeni lat podwyższeniu i dotyczy to zarówno kobiet, jak też mężczyzn i tak przykładowo wynosiła ona:

- jeśli chodzi o przedstawicielki „płci pięknej” w 1980 r. – 22,8; – w 1990 r. – 22,2; – w 2000 r. – 23,6; – w 2010 r. – 26,0; w 2019 r. – 28,3;
- wśród mężczyzn z kolei wskaźnik ten uległ większej intensyfikacji w porównaniu z owymi rezultatami uzyskanymi w populacji wyżej przedstawionej, bowiem kształtował się następująco: – w 1980 r. – 24,4; w 1990 r. – 24,7; – w 2000 r. – 25,6; – w 2010 r. – 28,0; – w 2019 r. – 30,3⁴⁶.

Można by to tłumaczyć prokrastynacją podejmowania decyzji o wstąpieniu w związek małżeński z różnych przyczyn, powyżej wzmiankowanych.

⁴⁴ B. Turek, *Ilu młodych dorosłych Polaków mieszka z rodzicami?*, <https://mojafirma.infor.pl/nieruchomosci/wiadomosci/5370491,Ilu-mlych-doroslych-Polakow-mieszka-z-rodzicami.html>

⁴⁵ G. Zawadka, *Razem, ale jednak osobno*, „Rzeczpospolita” z 4 lutego 2022 r., s. A5.

⁴⁶ *Rocznik Demograficzny GUS 2020...*, dz. cyt, s. 185–186.

A ponadto należy zaznaczyć, iż statystyki GUS wskazują na symptomatyczne dla polskiego społeczeństwa zjawisko zbyt wczesnego wieku inicjowania powstania rodziny z perspektywy *obligatio* pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, co dotyczy zwłaszcza dziewcząt i czego dowodzą chociażby dane dotyczące wieku nupturientów w roku 2019. Na 184 557 ogółem nawiązanych stosunków prawnych małżeństwa 51 dziewcząt zawarło je w wieku 16 lat, zaś 98 mając 17 lat. Ogółem w kategorii wiekowej 19 lat i poniżej dotyczyło to 2005 przedstawicielek płci pięknej (18-latki – 574, 19-latki – 1282). Jeśli chodzi o mężczyzn (co wynika z wymogów formalnoprawnych), to 62 18-latków i 246 19-latków nawiązało stosunek prawny małżeństwa⁴⁷. Należałoby to racjonalizować: – wspomnianą już liberalizacją norm moralnych w zakresie życia seksualnego, – obniżeniem znaczenia dogmatów katolickiej myśli społecznej wśród młodzieży. Tłumaczyć to można:

- tzw. chrześcijaństwem selektywnym⁴⁸ dystynktywnym dla społeczeństwa epoki ponowoczesnej (wybieramy z nakazów dekalogu to, co dla nas użyteczne, pomijając pozostałe);
- spadkiem autorytetu Kościoła (jako instytucji) w niektórych kręgach młodych ludzi;
- deprecjacją wychowania seksualnego przez rodziców;
- takim, a nie innym poziomem edukacji seksualnej w szkole.

Dowodzono powyżej o obniżeniu znaczenia małżeństwa jako tradycyjnej formy życia rodzinnego, co potwierdzają również statystyki rozwodów, a także separacji jako instytucji mającej na celu przede wszystkim skuteczną poprawę stosunków między małżonkami, co przekłada się niejako na niwelację lub eliminację „zupełnego rozkładu” pożycia między nimi⁴⁹. Statystyki w tym przedmiocie prezentują poniższe tabele.

Dane z tabeli 3. wskazują na dynamiczny wzrost rozwodów na przestrzeni lat. W 1980 r. liczba ich wynosiła 39 833, po czym uległa niewielkiemu wzrostowi na przestrzeni lat 1990–2000, następnie zaś można mówić o jej dynamicznym wzroście, bowiem w 2019 roku – rozwiodło się 65 341 par małżeńskich. Wynikać to może z liberalizacji stosunków społecznych – w latach 80. rozwód dotyczył najczęściej przedstawicieli elit, świata artystycznego, wśród „szarych członków społeczeństwa” stanowił precedens, niekiedy znajdujący aprobatę społeczną z racji specyficznych okoliczności, a na ogół był nieakceptowany i „rozwodnicy” podlegali procesowi

⁴⁷ Tamże, s. 185.

⁴⁸ U. Altermatt, *Katolicyzm a nowoczesny świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.

⁴⁹ Zupełny rozkład pożycia stanowi jedyną i wyłączną przesłankę orzeczenia separacji – art. 61 ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Separacja prowadzi również do zmiany treści stosunku prawnego małżeństwa i ograniczenia *obligatio* małżonków do obowiązku wzajemnej pomocy, gdy względy słuszności to nakazują, a także jej zastosowanie ułatwia późniejsze uzyskanie rozwodu (jej orzeczenie dowodzi zupełnego rozkładu pożycia, co stanowi jeden z warunków *sine qua non* jego orzeczenia).

stygmatyzacji. Można by to również racjonalizować przyjętymi przez dorosłe pokolenia żyjące w owym okresie „twardymi regułami moralnymi”. Natomiast obecnie, o czym sygnalizuje się w mediach i na co wskazują znawcy przedmiotu rozwód traktowany jest w społeczeństwie jako „prawo do godnego życia”, które przynależne jest każdemu niezależnie od statusu w sferze życia rodzinnego⁵⁰. Ponadto Zygmunt Bauman wzmiankował o syndromie społeczeństwa konsumpcyjnego epoki ponowoczesnej, który charakteryzuje m.in. przedmiotowe podejście do drugiego człowieka, zgodnie z regułą „maksymalnej użyteczności”⁵¹.

Tabela 3. Rozwody orzeczone w Polsce w latach 1980–2019 a miejsce zamieszkania

Rok	Ogółem	Miasto	Wieś	Za granicą	Wskaźnik na 10 tys. mieszkańców
1980	39 833	33 869	5862	–	11,2
1990	42 436	34 299	7287	–	11,1
2000	42 770	36 040	6654	76	11,1
2010	61 300	47 394	13 423	483	15,9
2018	62 843	45 153	16 654	1036	16,4
2019	65 341	46 698	17 657	986	17,0

Źródło: *Rocznik Demograficzny GUS 2020...*, dz. cyt., s. 230

Warto nadmienić, iż w 2020 r. orzeczono 51 164 rozwodów – GUS 2021⁵².

Tabela 4. Rozwody w Polsce w latach 1980–2019 a liczba małoletnich dzieci

Rok	Bez dzieci	Jedno dziecko	Dwoje dzieci	Troje dzieci	Czworo i więcej
2010	25 002	23 373	10 655	1805	465
2015	28 152	24 851	12 149	1914	500
2019	28 197	21 993	12 900	1849	402
2020	21 709	17 178	10 437	1510	330

Źródło: *Rocznik Statystyczny GUS Rzeczypospolitej 2021...*, dz. cyt., s. 219.

Zestawienie danych w tabeli 4. wskazuje na istnienie związku pomiędzy liczbą dzieci w rodzinie a ustaniem małżeństwa w wyniku rozwodu – zdecydowanie częściej rozwiązanie owego stosunku prawnego dotyczy małżeństw bezdzietnych

⁵⁰ E. Turlej, *Rozwód miał być błyskawiczną zmianą na lepsze. Okazał się ekstra kryzysem „Mężczyźnie już ta nienawisć”*, „Newsweek” z 18 stycznia 2020 r., <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/rozwod-w-praktyce-czyli-zycie-to-nie-bajka/gsn1yy4>; A. Klos, *Rozwód. Szansa na lepsze życie*, Charaktery, Kielce 2018; U. Dudziak, *Polacy wobec rozwodów. Przyczyny i skutki rozpadu rodziny oraz wskazania profilaktyczne*, „Studia Warmińskie” 2012, nr 49, s. 197, https://wmbc.olsztyn.pl/Content/11342/14_polacy_wobec_rozwdow.pdf

⁵¹ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013.

⁵² *Rocznik Demograficzny GUS 2020...*, dz. cyt., s. 230, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2021,2,21.html>

czy też z jednym dzieckiem, aniżeli z większą liczbą potomstwa, co wydaje się oczywiste, chociażby z powodów natury ekonomicznej.

Tabela 5. Rozwody orzeczone w 2019 r. a staż małżeński

Staż małżeński	Liczba orzeczonych rozwodów
0–4 lata	11 730
5–9 lat	14 466
10–14 lat	12 057
15–19 lat	8898
20–24 lata	6926
25–29 lat	5016
30 i więcej lat	6248
Ogółem	65 341

Źródło: *Rocznik Demograficzny GUS 2020...*, dz. cyt., s. 235.

Dane zawarte w tabeli 5. wskazują, iż najczęściej rozwodzą się małżeństwa ze stażem 5–9 lat, bowiem w 2019 roku dotyczyło to 14 466 par, co znajduje potwierdzenie na gruncie psychologii, bowiem mówi się o tzw. kryzysie małżeńskim, jaki ma miejsce po 7 latach małżeństwa. Niepokój tak z pedagogicznego, jak też socjopsychologicznego punktu widzenia może budzić to, iż w drugiej kolejności dotyczy to par o najkrótszym stażu 0–4 lata, gdyż rozwód dotyczył 11 730 tychże małżeństw, co oznaczałoby, iż pomimo stosunkowo krótkiego okresu „bycia razem”, partnerzy uznali, że nastąpił między nimi trwały i zupełny rozkład pożycia.

Tabela 6. Rozwody orzeczone w 2019 r. z perspektywy przesłanek

Przesłanki	Przesłanka wyłączna	Przesłanka współwystępująca wraz z innymi
niedochowanie wierności	2691	7873
nadużywanie alkoholu	1475	5723
niezgodność charakterów	12 901	10 784
naganny stosunek do członków rodziny współmałżonka	423	2062
trudności mieszkaniowe	41	708
nieporozumienia na tle finansowym	285	3449
niedobór seksualny	78	84

Źródło: *Rocznik Demograficzny GUS 2020...*, dz. cyt., s. 235

Wyniki w tabeli 6. prowadzą do jednoznacznego wniosku, że najczęstszą przesłankę ustania stosunku prawnego małżeństwa obecnie w Polsce stanowi „niezgodność charakterów” i jest ona nieporównywalna w swej liczbie do innych, bowiem z tego powodu orzeczono 12 901 rozwodów. W drugiej kolejności należy wskazać

na „niedochowanie wierności małżeńskiej”, co dotyczyło 2961 rozwiązanych za tą przyczyną małżeństw, w trzeciej zaś „nadużywanie alkoholu” – obejmujące 1471 rozwiedzionych małżeństw. Powyższe przesłanki od lat stanowią tzw. klasyczną triadę polskich rozwodów, przy czym na przestrzeni lat zmieniała się tylko ich kolejność w kontekście statystyki konkretnej z nich⁵³. Zdecydowanie rzadko Polacy rozwodzą się z powodu „nagannego stosunku do małżonka” (423 rozwody) czy też „nieporozumień na tle finansowym” (285 rozwodów). Znikomy odsetek rozwodów orzekany jest z powodu niedoboru seksualnego czy też trudności mieszkaniowych.

Jako uzupełnienie powyższych rozważań przedstawiono ponadto statystyki dotyczące zastosowania w realiach życia małżeńskiego instytucji separacji (której orzeczenie nie rozwiązuje stosunku prawnego małżeństwa), a stwarza dla partnerów m.in. szansę „powrotu” do pierwotnego „status quo” w sferze ich wzajemnych stosunków. Dane zawarte w tabeli 7. dowodzą, iż nie jest ona zbyt często stosowana w praktyce orzeczniczej, w porównaniu do liczby rozwodów (patrz: tabela 4.).

Statystyki w tym przedmiocie wskazują, iż w 2010 roku orzeczono 1340 separacji, w 2010 r. można było odnotować „boom”, jeśli chodzi o zmianę treści stosunku prawnego małżeństwa poprzez zastosowanie owej instytucji, bowiem orzeczono ją w liczbie 2789, zaś w 2019 r. dotyczyło to 1182 małżeństw. Zestawienie powyższych danych ze statystyką rozwodów wskazuje na to, że Polacy nie są zbyt skłonni do poprawy jakości stosunków małżeńskich, a częściej skłaniają się oni ku rozwiązaniom ostatecznym, dowodząc w pozwach o rozwód obok zaniku więzi zaistnienie „trwałego rozkładu pożycia”, co nie jest wymagane przy separacji („zupełny rozkład pożycia”).

Tabela 7. Separacje orzeczone w Polsce w latach 2000–2019 a miejsce zamieszkania

Rok	Liczba orzeczonych separacji	Miasto	Wieś
2000	1340	1134	206
2005	1600	7700	3899
2010	2789	1984	790
2019	1182	824	345

Źródło: *Rocznik Demograficzny GUS 2021...*, dz. cyt., s. 226.

Analiza danych zaprezentowanych w powyższych tabelach, potwierdza to, o czym mówi się od pewnego czasu w literaturze przedmiotu, iż współczesne małżeństwo/rodzina jest związkiem o charakterze kontraktu emocjonalnego, z wyraźnym obniżeniem znaczenia więzi strukturalno-przedmiotowych a wzrostem

⁵³ Raport GUS, „Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. „Tworzenie i rozpad rodzin w Polsce”, s. 101, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-do-2018-roku-tworzenie-i-rozpad-rodzin,33,2.html>

rangi osobowych⁵⁴. Jeśli gasną uczucia, a pojawiają się problemy, a więc wyraźnej deprecjacji ulega poczucie satysfakcji z funkcjonowania związku – pożycie nie jest „cool” z perspektywy świadczenia tylko wzajemnie przyjemności – to para dziś łatwo bierze pod uwagę możliwość rozwodu, co może wynikać z tego, iż małżonkowie nie wytrzymują trudności życia i nie podejmują z czystego konformizmu wysiłków do ich przezwyciężenia.

Rozwód i jego skutki – wybrane aspekty

Za najbardziej istotny skutek uprawomocnienia się wyroku rozwodowego należy uznać formalne ustanie stosunku prawnego małżeństwa, powodującego zmianę stanu cywilnego eksmałżonków na „wolny”/„wolna” i implikuje to tym samym możliwość powrotu jednego z małżonków do poprzedniego nazwiska (art. 59 k.r.i.o.).

- Rozwód skutkuje wobec powyższego, co wydaje się być oczywiste, ustaniem:
- wzajemnych obowiązków byłych małżonków względem siebie wynikających z art. 23 i 27 k.r.i.o. (wspólne pożycie, wzajemna pomoc, wierność, współdziałanie na rzecz dobra rodziny i zaspokajanie jej potrzeb);
 - wspólności majątkowej, konsekwencją czego jest rozdzielenie majątkowa małżonków [(podział majątku w częściach ułamkowych adekwatnie do posiadanych przez nich udziałów) (co może nastąpić podczas postępowania rozwodowego o ile nie spowoduje nadmiernej w nim zwłoki bądź w efekcie odrębnego postępowania) art. 58 § 3 k.r.i.o.];
 - domniemania pochodzenia dziecka z małżeństwa w sytuacji, kiedy urodziło się ono 300 dni po orzeczeniu rozwodu (art. 62 § 2 k.r.i.o.).

Następuje ponadto wykluczenie dziedziczenia ustawowego.

Pozostaje z kolei uprawnienie eksmałżonków do żądania alimentów względem siebie na mocy art. 60 k.r.i.o.

Za podstawę rozstrzygnięć w tym przedmiocie przyjmuje się kryterium winy – kto ponosi odpowiedzialność za trwały i zupełny rozkład pożycia. Konieczne jest podkreślenie, iż zgodnie z treścią przepisów art. 57 k.r.i.o.:

„§ 1. Orzekając rozwód sąd orzeka także, czy i który z małżonków ponosi winę rozkładu pożycia.

§ 2. Jednakże na zgodne żądanie małżonków sąd zaniecha orzekania o winie. W tym wypadku występują skutki takie, jak gdyby żaden z małżonków nie ponosił winy”.

⁵⁴ U. Gałęska, *Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI w.*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. XI/1, s. 27–41, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/76541/Przeobrazenia_wiezi_rodzinno_spoecznych_w_rodzinie_XXI_wieku.pdf

Z kolei treść art. 60 k.r.i.o. brzmi następująco:

Art. 60 k.r.i.o.

Obowiązek alimentacyjny wobec byłego małżonka

§ 1.

Małżonek rozwiedziony, który nie został uznany za wyłącznie winnego rozkładu pożycia i który znajduje się w niedostatku, może żądać od drugiego małżonka rozwiedzonego dostarczania środków utrzymania w zakresie odpowiadającym usprawiedliwionym potrzebom uprawnionego oraz możliwościom zarobkowym i majątkowym zobowiązanego.

§ 2.

Jeżeli jeden z małżonków został uznany za wyłącznie winnego rozkładu pożycia, a rozwód pociąga za sobą istotne pogorszenie sytuacji materialnej małżonka niewinnego, sąd na żądanie małżonka niewinnego może orzec, że małżonek wyłącznie winny obowiązany jest przyczynić się w odpowiednim zakresie do zaspokajania usprawiedliwionych potrzeb małżonka niewinnego, chociażby ten nie znajdował się w niedostatku.

§ 3.

Obowiązek dostarczania środków utrzymania małżonkowi rozwiedzionemu wygasa w razie zawarcia przez tego małżonka nowego małżeństwa. Jednakże, gdy zobowiązanym jest małżonek rozwiedziony, który nie został uznany za winnego rozkładu pożycia, obowiązek ten wygasa także z upływem pięciu lat od orzeczenia rozwodu, chyba że ze względu na wyjątkowe okoliczności sąd, na żądanie uprawnionego, przedłuży wymieniony termin pięcioletni.

Oznacza to, iż w sytuacjach orzeczenia rozwodu bez orzekania o winie lub z winy obu stron konieczne jest wykazanie przez eksmałżonka dochodzącego alimentów, iż jest po rozwodzie „w stanie niedostatku”, rozumianego nie tylko w kategorii braku jakichkolwiek środków do życia, ale ponadto rozpatrywanego w orzecznictwie Sądu Najwyższego jako „minimum egzystencjalne” – oznaczające niemożność zaspokojenia swoich usprawiedliwionych potrzeb (tj. „takich, których zaspokojenie zapewnia uprawnionemu normalne warunki bytowe, odpowiednie do jego stanu zdrowia i wieku” – OSN z 7 września 2000 r., sygn. akt ICKN 872/200)⁵⁵.

Z kolei w sytuacji, kiedy *obligatio* alimentacji dotyczy małżonka wyłącznie ponoszącego winę za trwały i zupełny rozkład pożycia, względem tego niewinnego, to wówczas ten ostatni musi udowodnić jedynie spadek swojej stopy życiowej, stanowiącej bezpośrednią konsekwencję ustania małżeństwa.

Przy ustalaniu przez sąd alimentów przyjmuje się zawsze dwa kryteria:

- sytuację wierzyciela alimentacyjnego (osoby uprawnionej);
- możliwości zarobkowe, majątkowe i osobiste dłużnika alimentacyjnego (zobowiązanego do dostarczania środków utrzymania).

⁵⁵ A. Janowski, *Alimenty po rozwodzie od małżonka-komu i na jak długo przysługują?*, <https://poradnikprzedsieborcy.pl/-alimenty-po-rozwodzie-od-malzonka-komu-i-na-jak-dlugo-przysluguja>

Wygaśnięcie *obligatio* alimentowania po rozwodzie:

- w pierwszej z powyżej analizowanych sytuacji przyjmuje się okres 5 lat od chwili orzeczenia rozwodu, z możliwością jego przedłużenia, co uzasadnione jest wystąpieniem wyjątkowych okoliczności, np. niepełnosprawność, jednakże muszą one zaistnieć przed upływem 5 lat od chwili orzeczenia rozwodu (wyrok SN z 28 stycznia 1998 r., sygn. akt IIIICKN 1041/98);
- w drugiej, kiedy to eksmałżonek wyłącznie winny uiszcza środki utrzymania na rzecz, tego niewinnego – następuje to wówczas, gdy ustaną okoliczności ich przyznania⁵⁶.

Ponadto dotyczy to obu sytuacji – z chwilą wstąpienia przez wierzyciela alimentacyjnego w związek małżeński, co należy uznać za w pełni uzasadnione z perspektywy zasad współżycia społecznego znajdujących odzwierciedlenie również w regulacjach prawnych.

Ponadto, co wydaje się istotne z poznawczego punktu widzenia i na co zwraca uwagę praktyk prawa Adam Bernau, eksmałżonkowie zobowiązani są do dochowania tajemnicy o znanych sobie tzw. danych drażliwych dotyczących spraw osobistych i rodzinnych, których ujawnienie zagrażałoby bezpieczeństwu byłego partnera⁵⁷.

Z kolei w sytuacji, gdy małżeństwo posiada wspólne dziecko/ci, to oboje rodzice zgodnie z przepisami art. 58 §1 zobligowani są do dostarczania na jego/ich rzecz środków utrzymania i wychowania.

Zmianie ulegają zasady sprawowania przez nich władzy rodzicielskiej, na co wskazuje treść art. 107 k. r.i.o.:

Art. 107.

Wykonywanie władzy rodzicielskiej przez rodziców żyjących w rozłączeniu

§ 1.

„Jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom żyjącym w rozłączeniu, sąd opiekuńczy może ze względu na dobro dziecka określić sposób jej wykonywania i utrzymywania kontaktów z dzieckiem. Sąd pozostawia władzę rodzicielską obojgu rodzicom, jeżeli przedstawili zgodne z dobrem dziecka pisemne porozumienie o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem. Rodzeństwo powinno wychowywać się wspólnie, chyba że dobro dziecka wymaga innego rozstrzygnięcia.

§ 2.

W braku porozumienia, o którym mowa w § 1, sąd, uwzględniając prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców, rozstrzyga o sposobie wspólnego

⁵⁶ Tamże

⁵⁷ A. Bernau, *Jakie są skutki prawne rozwodu?*, <http://prawna.eu/jakie-sa-prawne-skutki-rozvodu-wyjasnia-adwokat/>

wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem. Sąd może powierzyć wykonywanie władzy rodzicielskiej jednemu z rodziców, ograniczając władzę rodzicielską drugiego do określonych obowiązków i uprawnień w stosunku do osoby dziecka, jeżeli dobro dziecka za tym przemawia.

§ 3.

Na zgodny wniosek stron sąd nie orzeka o utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem”.

Warto ponadto podkreślić, o czym już wzmiankowano, iż:

- z jednej strony nie ulega wątpliwości, że rozwód jest dla każdego, kto doświadcza owej sytuacji traumatycznym przeżyciem, na co wskazują psychologowie (pierwsze – to utrata osoby najbliższej) czego dowodzą rezultaty badań osiągnięte w oparciu o skalę stresu Holmesa i Rahe’a⁵⁸;
- z drugiej zaś, sygnalizuje się zwłaszcza w socjologii, iż interpretowany jest on coraz częściej w społeczeństwie jako „prawo do godnego życia”.

Natomiast konieczne jest podkreślenie o jego negatywnych skutkach z perspektywy zarówno funkcjonowania dziecka podczas toczącego się postępowania rozwodowego – począwszy od jego uczestnictwa z konieczności w konflikcie rodziców poprzez doświadczenie przez nie poczucia osamotnienia wskutek ich koncentracji na własnej osobie i problemach aż po obwinianie się za zaistniałą sytuację.

Ponadto można mówić o dalekosiężnych konsekwencjach ustania małżeństwa rodziców wskutek zastosowania analizowanej w tejże publikacji instytucji względem jego osoby w dorosłym życiu, czego dowodzi syndrom DDR⁵⁹. Skutkuje on m.in.: problemami w stosunkach interpersonalnych, lękiem przed funkcjonowaniem w stałych związkach i przeświadczeniem o potencjalnym ich niepowodzeniu, co wynika chociażby z braku zaufania i z utraty poczucia bezpieczeństwa w dzieciństwie.

Warto wobec tego podkreślić, mając na uwadze temat niniejszego artykułu, iż pomimo uzyskania wskutek prawomocnego rozwodu statusu eksmałżonka/ki rodzicem się jest zawsze, nawet po uzyskaniu przez potomka pełnoletności, czego dowodzi treść art. 87 k.r.i.o.: „Rodzice i dzieci obowiązani są wspierać się wzajemnie” i komentarze do owego przepisu. Jak stwierdza Janusz Gajda, dotyczy to pomocy materialnej i wsparcia duchowego w chwilach szczególnie trudnych i trwa do śmierci każdego z podmiotów⁶⁰.

⁵⁸ Skala stresu Holmesa i Rahe’a. *Oblicz swój poziom stresu*, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/zdrowie-psychiczne/skala-stresu-holmesa-i-rahea-oblicz-swoj-poziom-stresu-aa-qJwr-g65g-pBP6.html>

⁵⁹ J. Conway, *Doroste dzieci prawnie i emocjonalnie rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Logos Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2010.

⁶⁰ J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, dz. cyt., s. 298.

Zakończenie i wnioski

Ustawodawca w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, a także znawcy przedmiotu precyzują wzór kulturowy małżeństwa wskazany do realizacji w praktyce życia społecznego – wyznaczając katalog wzajemnych obowiązków/praw małżonków.

Owe *obligatio* sprowadzają się do: wspólnego pożycia, wzajemnej pomocy i wierności, współdziałania na rzecz dobra rodziny i partycypacji partnerów w kosztach jej utrzymania.

W teźże ustawie przyjmuje się, iż osoba pełnoletnia, a więc, która ukończyła 18. rok życia jest zdolna do dokonania czynności prawnej nawiązania stosunku prawnego małżeństwa, a więc przyjęcia na siebie *obligatio*/praw wynikających z jego treści (wyjątkowo, co powszechnie jest wiadome – 16-latka, zawierająca małżeństwo za zgodą sądu rodzinnego z tzw. przyczyn społecznych uznawana jest w prawie za osobę pełnoletnią). Ustawodawca zakłada więc, iż pełnoletni/-a mężczyzna/-kobieta jest dojrzały/-a z perspektywy socjopsychologicznej do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich.

Natomiast rozważania podjęte w niniejszym artykule prowadzą do konieczności postawienia pytania: Czy większość osób nawiązujących stosunek prawny małżeństwa jest do tego, używając języka potocznego mentalnie faktycznie przygotowana?

W założeniu można by przyjąć, iż dysponuje ona wystarczającym zasobem wiedzy w tym obszarze, co wynikać może z podstawy programowej przedmiotu realizowanego obligatoryjnie w szkołach – „wiedzy o społeczeństwie” – czy też fakultatywnie, jeśli chodzi z kolei o „wychowanie do życia w rodzinie”.

Należy tu zaznaczyć, iż można mieć wiedzę w konkretnym obszarze, a nie nabyć kompetencji i umiejętności...

Niebagatelne, jak się wydaje, znaczenie w poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytanie mają motywy zawierania przez jednostki małżeństwa, a najczęstszy spośród nich, jak wyżej wzmiankowano – to miłość. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż ma ona charakter dynamiczny i bynajmniej na jej trwałość nie rzutują endorfiny i fenyloetyloamina dystynktywne dla pierwszej jej fazy – tj. zakochania, towarzyszące na ogół większości par wstępujących w związek małżeński, ale dbałość troska o trwanie miłości rzutującej na wspólne pożycie i jednoczące partnerów w związku dla realizacji wzajemnego i wspólnego dobra.

Nasuwać się w związku z tym pytania:

- Czy „przeciętny” nupturient ma świadomość dynamizmu miłości i konieczności dbałości o nią, a tym samym o związek (bowiem pasywność jednostki w tym obszarze w najlepszym wypadku prowadzi do fazy przyjacielskiej, zaś w tzw. najczarniejszym scenariuszu do jej zaniku)?
- Czy przeciętny nupturient dysponuje wystarczającym zasobem inteligencji miłosnej w rozumieniu D. Wyen’a, by kochać kogoś bezwarunkowo i nie mieć – co za tym idzie – oczekiwań względem drugiej osoby, a jej „wartości”?

w swoim życiu nie uzależniać od ich spełnienia (co uwarunkowane jest akceptacją samego siebie)?

- Czy rodzina jako pierwsze i najistotniejsze środowisko wychowawcze, w drugiej kolejności współczesna szkoła wykształca u jednostki umiejętności do samoakceptacji?

Odpowiedź na nie wydaje się być oczywista i pozostawiono ją jako „otwartą”, dla każdego czytelnika owej publikacji.

Z kolei, jeśli chodzi o odpowiedzialność odnośnie do małżeństwa – niezaprzeczalne jest to, iż nupturieni niezależnie od tego, czy dotyczy to tzw. ślubu cywilnego czy konkordatowego zawierają między sobą umowę niezależnie od jej nazewnictwa.

Analizując to na gruncie prawa rodzinnego i opiekuńczego z perspektywy obowiązywania zasady „umów należy dochowwać” (*pacta sunt servanda*) rzetelne wywiązywanie się z niej należy uznać za wyznacznik odpowiedzialności. A więc *per analogiam* niewywiązanie się z niej *in genere*, czy też naruszenie warunków owego *consensu* (w drodze nienależytej realizacji obowiązków), wówczas gdy wynika to ze złej woli małżonka/-ków, a więc przyczyn rozpadu małżeństwa należy rozpatrywać w kategoriach tzw. zawinionych przesłanek rozwodowych (wyłączając sytuacje, co jest oczywiste, kiedy to ma to miejsce z przyczyn niezależnych od jednostki, tj. o obiektywnym charakterze, jak choroba psychiczna, niedorozwój intelektualny czy też inna – w sferze zdrowia fizycznego, uniemożliwiająca wspólne pożycie i prowadząca w swych konsekwencjach do jego rozkładu) – należy uznać za nieodpowiedzialność.

Mając na względzie kryterium winy – jako wyznacznik nieodpowiedzialności do małżeństwa – należy stwierdzić, iż jak wskazują statystyki GUS najczęstsze zawinione przyczyny rozwodów w Polsce to „nadużywanie alkoholu” i „zdrada małżeńska”.

Ponadto – z danych zaprezentowanych przez *Rocznik statystyczny GUS* wynika, iż najczęściej dochodzi do rozwodu w naszym społeczeństwie z powodu „różnicy charakterów lub osobowości” rozpatrywanych przez praktyków prawa w kategorii niezawinionych przyczyn ustania małżeństwa.

Autorka powyższego artykułu prezentuje stanowisko, które może wydać się kontrowersyjne – uznając ową przesłankę, jako relewantną.

Z jednej strony bowiem należy przyjąć, iż jednostka dysponuje takimi a nie innymi cechami charakteru i posiada taką a nie inną osobowość.

Natomiast z drugiej strony:

- osobowość i cechy charakteru nie są, jak wiadomo, „constans”, mogą ulec niejako modyfikacji za pośrednictwem podjęcia konkretnych działań przez jednostkę, np. poprzez rozwój osobisty;
- ponadto, na gruncie pedagogiki i socjologii wskazuje się na funkcję socjalizacyjną rodziny, a klasyk socjologii rodziny Zbigniew Tyszką wyraźnie podkreślał, iż dotyczy ona nie tylko dziecka/ci, ale można mówić o tzw. wtórnej socjalizacji małżonków względem siebie.

Zasadne wobec powyższego wydaje się przyjęcie założenia, iż „różnica charakterów lub osobowości” jako przyczyna trwałego i zupełnego rozkładu pożycia:

- z jednej strony ma charakter obiektywny,
- z drugiej zaś, pasywność przejawiana przez jednostkę, jeśli chodzi o dokonywanie zmian w tym obszarze, kiedy parafrazując słowa klasyka prawa rodzinnego J. Winiarza stwierdzeniem, że małżonkowie powinni dołożyć wszelkich starań, by powstała i istniała między nimi więź duchowa, fizyczna i ekonomiczna – należy uznać za zawinioną.

Powyższe rozważania stanowią podstawę do konkluzji, że można mówić o przejawach braku odpowiedzialności do małżeństwa w społeczeństwie polskim, dowody tego, to:

- „triada przyczyn polskich rozwodów” (przesłanki zawinione – nadużywanie alkoholu, zdrada małżeńska, „różnica charakterów lub osobowości” – przyczyna uznana za relewantną);
- dominacja w orzecznictwie dotyczącym stwierdzenia nieważności małżeństwa spraw z tytułu prawnego – wad zgody małżeńskiej, które to w większości należy uznać za zawinione (wyłączając zawarcie małżeństwa pod wpływem przymusu czy bojaźni), a „niedojrzałość emocjonalną jako z kolei najczęściej orzeczaną wśród nich – przyjęto skategoryzować jako relewantną.

Jednocześnie, obiektywizm nakazuje zasygnalizowanie tu o podwyższaniu się na przestrzeni lat wieku mediany zawierania związków małżeńskich zarówno u kobiet, jak też mężczyzn, co może dowodzić prokrastynacji przez nich decyzji o wstąpieniu w związek małżeński, a tym samym odpowiedzialności młodych Polaków.

Reasumując powyższe rozważania o odpowiedzialności do małżeństwa rozpatrywanej w kategoriach zawinionych/relevantnych przesłanek rozwodowych – należy stwierdzić, iż wiele spośród nich wskazuje na istotną w tym wolę jednostki, a wybory ludzkie nie są zależne wyłącznie od warunków, w jakich ona funkcjonuje (makro, mezo, mikro-strukturalnych), ale również od przyjętego przez nią systemu wartości. Niebagatelne znaczenie należy przypisać w tym, w pierwszej kolejności rodzinie, a także szkole, mając zwłaszcza na względzie funkcjonowanie obecnie dzieci i młodzieży w rzeczywistości wirtualnej i doniosłość w tym również Internetu.

Bibliografia

- Adamski F., *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe ITE, Warszawa–Poznań 1999.

- Altermert U., *Katolicyzm a nowoczesny świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013.
- Conway J., *Dorose dzieci prawnie i emocjonalnie rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Logos Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2010
- Dyer Wayne W., *Pokochaj siebie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.
- Gajda J., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo CH. Beck, Warszawa 1999.
- Giza-Poleszczuk A., *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Góralski W., *Przesłanki zawarcia małżeństwa w prawie polskim i kanonicznym*, „Ius Matrimoniale” 2006, t. 11, z. 17.
- Janicka I., Niebrzydowski L., *Psychologia małżeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.
- Klos A., *Rozwód. Szansa na lepsze życie*, Charaktery, Kielce 2018.
- Krzemiński Z., *Rozwód. Praktyczny komentarz. Orzecznictwo. Piśmiennictwo. Wzory pism*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2007.
- Leś Starowicz o miłości. *Rozmawia Krystyna Romanowska*, Wydawnictwo Czerwone i Czarne, Warszawa 2012.
- Markowska-Gos E., *Szczęście małżeńskie wśród wybranych mieszkańców Podkarpacia. Wybrane aspekty*, „Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne”, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rocznik Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, t. V, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.
- Mizielińska J., Struzik J., Król A., *Równym głosem. Rodziny z wyboru w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Olczyk M., *Małżeństwo – pojęcie i istota* [w:] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. M. Habdas, M. Fraz, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
- Ryś M., *Psychologia małżeństwa. Zarys problematyki*, Szczecińskie Wydawnictwo Archidiecezjalne, Szczecin 1992.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001.
- Stenberg *Construct validation of triangular love scale*, “European Journal of social psychology” 1997/27.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Logika i granice odpowiedzialności* [w:] *Kultura (nie)odpowiedzialności społeczne konteksty zaniechanej cnoty*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Zawadka G., *Razem, ale jednak osobno*, „Rzeczpospolita” z 4 lutego 2022 r.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1740, poz. 2320; Dz.U. z 2021 r., poz. 1509, poz. 2459 ze zm.).

Netografia

- Abriamuk A., Konopka K., *Zgodność między płcią psychologiczną partnerów, partnera idealnego i rzeczywistego a satysfakcja w związku*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2020, t. XXV, nr 2, <https://pfp.ukw.edu.pl/archive/article-full/455/abramiuk-konopka-zgodnosc-miedzy-plcia-psychologiczna-partnerow/>
- Bernau A., *Jakie są skutki prawne rozvodu?*, <http://prawna.eu/jakie-sa-prawne-skutki-rozvodu-wyjasnia-adwokat/>
- Dudziak U., *Polacy wobec rozwodów. Przyczyny i skutki rozpadu rodziny oraz wskazania profilaktyczne*, Studia Warmińskie” 2012, nr 49, https://wmbc.olsztyn.pl/Content/11342/14_polacy_wobec_rozwodow.pdf
- Fundacja Towarzystwa Rodzinie, *Dlaczego ludzie zawierają małżeństwa sakramentalne? – raport z badań*, <https://ftrodzinnie.pl/dlaczego-ludzie-zawieraja-malzenstwo-sakramentalne-raport-z-badan/>
- Gałęska U., *Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI w.*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, nr 1, t. XI, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/76541/Przeobrazenia_wiezi_rodzinno_spolecznych_w_rodzinie_XXI_wieku.pdf
- Janowski A., *Alimenty po rozwodzie od małżonka-komu i na jak długo przysługują?*, <https://poradnikprzedsiębiorcy.pl/-alimenty-po-rozwodzie-od-malzonka-komu-i-na-jak-dlugo-przysluguja>
- Klimowski I., *Rozwód – jakie są przesłanki orzeczenia rozvodu przez sąd?*, <https://www.infor.pl/prawo/rozwoody/sprawa-rozwodowa/2824210,Rozwod-jakie-sa-przeslanki-orzeczenia-rozvodu-przez-sad.html>
- Kwak A., *Kierunki przemian rodziny – alternatywy dla małżeństwa*, *Rodzina w czasach szybkich przemian*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2001, XIII, UAM, Poznań, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4382/1/02_Anna_Kwak_Kierunki_przemian_rodziny_alternatywy_19-27.pdf
- Piech-Balicka M., *Przesłanki rozvodu*, <http://www.adwokatrozwoody.com/index.php/2011/10/18/przeslanki-rozvodu/>
- Raport GUS, „Sytuacja demograficzna Polski do 2018 r. Tworzenie i rozpad rodzin w Polsce”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-do-2018-roku-tworzenie-i-rozpad-rodzin,33,2.html>
- Rocznik Demograficzny GUS 2020*, red. D. Rozkrut, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2020,3,14.html>
- Rocznik Demograficzny GUS 2021*, red. D. Rozkrut, GUS, Warszawa 2021, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html>
- Rocznik Statystyczny GUS Rzeczypospolitej 2021*, red. D. Rozkrut, GUS, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2021,2,21.html>
- Ryś M., *Miłość jako psychologiczna podstawa wspólnoty małżeńskiej*, <https://stowarzyszeniefidese-tratio.pl/Presentations0/403Rys.pdf>
- Skala stresu Holmesa i Rahe’a. Oblicz swój poziom stresu, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/zdrowie-psychiczne/skala-stresu-holmesa-i-rahea-oblicz-swoj-poziom-stresu-aa-qJ-wr-g65g-pBP6.html>
- Studen S., *Psychologiczne aspekty powodzenia i niepowodzenia w małżeństwie*, „Symposium” 2000, nr 2(7), https://dlibra.kul.pl/Content/36896/41896__Studen--Stanislawa-_0000.pdf
- Turek B., *Ilu młodych dorosłych Polaków mieszka z rodzicami?*, <https://mojafirma.infor.pl/nieruchomosci/wiadomosci/5370491,Ilu-mlodych-doroslych-Polakow-mieszka-z-rodzicami.html>

Turlej E., *Rozwód miał być błyskawiczną zmianą na lepsze. Okazał się ekstra kryzysem „Mężczy mnie już ta nienawiść”*, „Newsweek” z 18 stycznia 2020 r., <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/rozwod-w-praktyce-czyli-zycie-to-nie-bajka/gsn1yy4>

Warchoń Ł., *Akceptacja siebie, a intymność i poczucie własnej wartości*, <https://pro-psyche.pl/akceptacja-siebie-poczucie-wlasnej-wartosci/>

Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994, <https://idoc.pub/documents/idocpub-en5kw27d0kno>

Dr Ewa Tłuczek-Tadla

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-9361-0099

Demokratyzacja edukacji w liceach – jak ją rozumieją uczniowie?

Changes towards democracy in general secondary education – how is it understood by students?

Streszczenie

Podjęta w artykule problematyka jawi się w rozważaniach teoretycznych, jak i podejmowanych w ostatnich 30 latach badaniach – jako szczególnie istotna z perspektywy kondycji demokratyzacji polskiej szkoły. Trwająca ponad dwa lata pandemia COVID-19 była czasem szczególnych doświadczeń dla młodzieży, również tych edukacyjnych. Artykuł rozpoczął rozważania teoretyczne dotyczące wartości, które są szczególnie istotne z perspektywy określania stanu demokratyzacji tej instytucji. Dalsza część tekstu poświęcona została problematyce organów szkolnej demokracji, tj. samorządowi uczniowskiemu i radzie szkoły. W kolejnej części artykułu przedstawiona została procedura badań własnych. Natomiast w części zasadniczej zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczących tego, jak licealiści rozumieją demokratyzację edukacji w swoich szkołach, w tym szczególnym czasie trwającej pandemii COVID-19 (w trakcie nauki zdalnej i bezpośrednich kontaktów w szkole). Tekst zakończyły wnioski z badań własnych oraz rekomendacje pedagogiczne dla dyrektorów liceów, nauczycieli i pedagogów szkolnych oraz licealistów.

Słowa kluczowe: demokracja, nauka zdalna, liceum, młodzież, samorząd uczniowski, rada szkoły, pandemia COVID-19.

Abstract

The subject matter addressed in this paper, also appearing in theoretical considerations and research carried out over the past 30 years, seems to be particularly relevant from the viewpoint of the democratic changes in Polish schools. The COVID-19 pandemic, lasting for over two years, was a time which brought specific experiences to young people, also related to education. The article starts with theoretical considerations focusing on the values, which are of particular relevance for assessing the state of the democratic changes in this institution. The text also focuses on various issues related to the organs of school democracy, i.e., student self-government and school council. The next part of the article explains the procedure used in the current study. In its central part, the article presents findings of the study assessing how secondary school students understood democratic changes in education in their schools during the specific time of the COVID-19 pandemic (during distance learning and face-to-face interactions at school). The text ends with conclusions from the present study, followed by pedagogical recommendations for secondary school headmasters, teachers and educators as well as students.

Keywords: democracy, distance learning, secondary school, youth, student self-government, school council, COVID-19 pandemic.

Wprowadzenie

Podjęta w tekście problematyka zyskuje w Polsce na szczególnym zainteresowaniu już od ponad 30 lat. Wielu znawców tego zagadnienia wskazywało na fundamentalne znaczenie procesów demokratyzacji w szkole ze względu na długotrwałość nabywania złożonych kompetencji obywatelskich przez jednostkę¹. Zapisy dotyczące tych kwestii znalazły swoje miejsce w Preambule ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty². W obecnej już, obowiązującej od 2017 roku ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe³ w Preambule czytamy: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji i wolności”⁴. Napisano również, że oświata w Rzeczypospolitej Polskiej kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka⁵. To odwołanie do wymienionych dokumentów i przeznaczenia nadrzędnego szkoły wskazuje, że instytucja ta w swojej codzienności edukacyjnej powinna przygotować uczniów do pełnienia nie tylko ról w życiu prywatnym, ale również publicznym, w tym obywatelskim. Należy też wspomnieć, że w dokumencie Rady Europy pt. „Education for democratic citizenship 2001–2004” pojawiły się również zalecenia kształcenia i uczenia się w ramach edukacji szkolnej i pozaszkolnej w demokracji, o demokracji i dla demokracji⁶. Jak pisał bowiem Jerzy Regulski: „Uprawiania demokracji nie można nauczyć się z książek. Niezbędne umiejętności można nabyć jedynie przez rzeczywistą, praktyczną działalność”⁷. Bogusław Śliwerski zauważył,

¹ Na szczególną uwagę zasługują publikacje Bogdana Śliwerskiego, a wśród nich między innymi: *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 2008; *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonej zmianie oświatowej* [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk 2010; *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012; *Dokąd zmierza polska edukacja? „NEODIDAGMATA”* Poznań 2011–2012, nr 33/34; *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Kraków 2013; *Meblowanie szkolnej demokracji*, red. B. Śliwerski, E. Bochno, M. Dudzikowa, Warszawa 2017.

² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425 ze zm.).

³ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082 oraz Dz.U. z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383 i 1700 ze zm.).

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ *Education for democratic citizenship 2001-2004. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, eds. E. Huddelston, A. Garabagiu, Strasbourg 2005.

⁷ J. Regulski, *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań* [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy, t. Ekspertyzy*, red. B. Galwas, L. Kuźnicki, Warszawa 2012, s. 230. Również następujący autorzy zajmowali się tą problematyką m.in. w następujących publikacjach: *Wychowanie*

że „Zdaniem pedagogów, przekazywanie uczniom samej wiedzy o demokracji nie uczyni z nich demokratów, gdyż do tego potrzebne są jeszcze praktyczne doświadczenia z demokratycznie funkcjonującej szkoły”⁸. Dalej B. Śliwerski pisze: „Otóż kompetencje są wytworem partycypacji, stąd ci, którzy naprawdę chcą demokracji, muszą zagwarantować uczniom, rodzicom i nauczycielom od samego początku ich pobytu w szkole prawo współdecydowania”⁹.

Czy w polskiej szkole jest miejsce na jej demokratyzację i w czym może ona najbardziej się przejawiać? Te zasadnicze pytania, które skłaniają do krótkich teoretycznych rozważań dotyczących m.in. takich jej organów, jak samorządność uczniowska, rady szkoły, organizacje działające w szkołach czy też wartości, które określić można jako „wartości ustroju demokratycznego”¹⁰. Wartości te wykorzystane zostały przez Barbarę Karolczak-Biernacką w jednym z pierwszych badań na temat postaw licealistów wobec demokracji¹¹. Już w 2009 roku B. Śliwerski zauważył, że prowadzone przez niego od ponad 20 lat badania tej problematyki wskazują, że w Polsce edukacja nie jest skoncentrowana na kształceniu uczniów w demokracji¹².

Co istotne, podejmowane rozważania i poszukiwania badawcze dotyczyły między innymi czasu pandemii COVID-19, w którym to uczniom często towarzyszyła nauka zdalna, a inne aktywności szkolne były niemożliwe, ograniczane albo też sprowadzane do kontaktów zdalnych. Szczególnym obszarem zainteresowania wielu badaczy była praca dydaktyczna prowadzona przez szkoły, które to wyniki znalazły swoje miejsce w wielu publikacjach, a zwłaszcza raportach z badań¹³.

obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Toruń–Poznań 1998; *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Poznań–Toruń 1996; J. Radziejwicz, *Samorządność szkolna podstawą wychowania demokratycznego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1992, t. 15; A. Radziejwicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimnej edukacji*, Kraków 1999.

⁸ B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Kraków 2013, s. 17.

⁹ Tamże, s. 18–19.

¹⁰ B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego...*, dz. cyt., s. 154.

¹¹ B. Karolczak-Biernacka, *Młodzież o demokracji* [w:] *Nauka demokracji*, red. J. Radziejwicz, Warszawa 1993, s. 34.

¹² B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego...*, dz. cyt., s. 7–28.

¹³ M.in.: M. Bigaj, M. Dębski, *Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej* [w:] *Edukacja zdalna co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, red. G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, Gdańsk 2020, <https://zdalnenauczanie.org/>, Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami - Biblioteka Cyfrowa - KOMET@ - Sieć Edukacji Cyfrowej (kometa.edu.pl) (dostęp: 5.04.2022 r.); B. Bobik, P. Młynek, A. Szafrńska, *Raport z badania efektywności zdalnego nauczania realizowanego w przedszkolach i szkołach na terenie Piekarskich*, Katowice czerwiec 2021, <https://us.edu.pl/wydzial/wns/wp-content/uploads/sites/17> (dostęp: 31.03.2022 r.); P. Długosz., *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID- 9”*, Kraków 2020, <https://młodzież.krakow.pl/wp-content/uploads/2020> (dostęp: 31.03.2022 r.);

Praca natomiast organów szkoły, które warunkują między innymi proces jej demokratyzacji nie była częstym przedmiotem zainteresowań badawczych. Dalszą część rozważań teoretycznych w tym tekście dotyczyć będzie zatem wymienionych wyżej organów, które są przejawami wspomnianego wyżej procesu.

Kontekst teoretyczny podjętych badań

B. Śliwerski postawił w jednej ze swoich publikacji zasadnicze pytanie w kontekście podejmowanej w tym tekście problematyki: „Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmienność?”¹⁴. Jak pisano wcześniej, B. Karolczak-Biernacka przeprowadziła badania na początku lat 90. XX wieku na temat postaw uczniów wobec demokracji. W badaniach między innymi zaprezentowano licealistom listę 15 wartości ustroju demokratycznego. Za dwie najważniejsze wartości w ówczesnym społeczeństwie polskim młodzież uznała tolerancję religijną i własność prywatną, natomiast za najmniej ważne współzawodnictwo i decyzje większości oraz pluralizm i tworzenie partii¹⁵. Wśród wartości, które uplasowały się bardziej w środku hierarchii znalazły się: wolność słowa, indywidualna odpowiedzialność, swoboda postępowania, respektowanie prawa czy uczestnictwo w wyborach¹⁶. Wymienione zostały również te wartości, których nie wybierano najczęściej czy najrzadziej, ponieważ są one szczególnie istotne z perspektywy, tego jak młodzież może rozumieć procesy demokratyzacji przebiegające w szkołach. Jeżeli istotne wartości dla procesów demokratyzacji społeczeństw, w tym również instytucji edukacyjnych są cenne dla młodzieży, to można założyć, że będą oni interesowali się tymi aktywnościami, które umożliwiają ich praktykowanie. Pisząc o szkole można mieć na uwadze między innymi zaangażowanie w samorządność uczniowską, radę szkoły (jeżeli takie istnieją w tych instytucjach) czy też w inną aktywność pozalekcyjną, np. koordynowaną przez organizacje, stowarzyszenia działające na jej terenie. Przyjrzyjmy się zatem

P. Grzywa, D. Hofman-Kozłowska, N. Stępień-Lampa, *Edukacja zdalna w trakcie pandemii wirusa SARS-CoV-2 w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców. Raport z badań*, Katowice 2021, <https://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/09>, (dostęp: 31.03.2022 r.); E.M. Nieduziak, D. Prysak, *Edukacja zdalna w czasie pandemii SARS-CoV-2 na terenie gminy Cieszyn. Raport z badań*, Katowice 2021, <http://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12raport-Cieszyn.pdf> (dostęp: 31.03.2022 r.).

M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, Warszawa czerwiec 2020, [https://Edukacja zdalna w czasach COVID – 19. Raport z badania - Biblioteka Cyfrowa - KOMET@ - Sieć Edukacji Cyfrowej \(kometa.edu.pl\)](https://Edukacja%20zdalna%20w%20czasach%20COVID%20-%2019.%20Raport%20z%20badania%20-%20Biblioteka%20Cyfrowa%20-%20KOMET@%20-%20Sieć%20Edukacji%20Cyfrowej%20(kometa.edu.pl)) (dostęp: 31.03.2022 r.).

¹⁴ B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego...*, dz. cyt., s.23.

¹⁵ B. Karolczak-Biernacka, *Młodzież o demokracji...*, dz. cyt., s. 34.

¹⁶ Tamże.

(w wielkim skrócie) między innymi celom, zadaniom i kondycji poszczególnych organów demokratyzacji polskich szkół.

Jak pisał Aleksander Kamiński, samorządność uczniowska, której przedstawicielami jest samorząd uczniowski obejmuje wszystkich uczniów, czyli całą społeczność szkolną. Jest to zatem organizacja, która posiada umiejętność m.in. wybierania swoich przywódców, krytykowania, ale też okazywania uznania czy wykonywania poleceń i kontrolowania¹⁷. Dalej autor zauważa, że organ ten może sprzyjać rozwijaniu zainteresowań i aspiracji młodzieży czy też zaspokajając różne potrzeby oraz sprzyja nabywaniu przez nią pożądanych nawyków czy postaw moralno-społecznych¹⁸. Można zatem dostrzec w zadaniach samorządności uczniowskiej wartości ustroju demokratycznego, które zostały wymieniane przez B. Karolczak-Biernacką¹⁹. Wspomnieć tu można tylko o wolności słowa, indywidualnej odpowiedzialności, respektowaniu prawa czy uczestnictwie w wyborach²⁰.

Istotną kwestią wydaje się też zwrócenie uwagi na walory idei samorządności m.in. samorządu uczniowskiego, o których piszą Miłowit Kuniński i Agata Popławska²¹. Wyróżnić można między innymi następujące jej walory: pozwala na przełamywanie bierności uczniów, a uczniów aktywnych kieruje na właściwe tory działalności, sprzyja lepszemu i bardziej wszechstronnemu poznawaniu rzeczywistości, umożliwia też uczniom odpowiednie wykorzystanie ich czasu wolnego, pozwala też na lepsze zrozumienie mechanizmów życia zbiorowego czy też przygotowuje do życia w demokracji. Istotnym walorem jest również to, że sprzyja kształtowaniu odpowiedzialności za sprawy ponadosobiste i publiczne²². Można zatem stwierdzić, że „Praktykowanie autentycznej działalności samorządowej w szkołach może z pewnością przyczynić się do nabywania wiedzy, umiejętności, a także postaw niezbędnych do sprawnego funkcjonowania młodzieży w roli pełnoprawnych obywateli (jeżeli jeszcze nie są nimi ze względu na swój młody wiek)”²³.

Wielu badaczy problematyki samorządności uczniowskiej²⁴ wskazuje na jej słabą pozycję w polskiej szkole na przestrzeni ostatnich ponad 20 lat (wyłączając

¹⁷ A. Kamiński, *Samorząd młodzieżowy jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1985, s. 50.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ B. Karolczak-Biernacka, *Młodzież o demokracji...*, dz. cyt., s. 34.

²⁰ Tamże.

²¹ M. Kuniński, *Tożsamość jednostkowa a wspólnota społeczna i państwowa* [w:] *Lokalna wspólnota polityczna a zagadnienie tożsamości zbiorowej*, red. R. Piekarski, Kraków 2002, s. 33 oraz A. Popławska, *Idea samorządności*, Białystok 2001, s. 18.

²² Tamże.

²³ E. Tłuczek-Tadla, *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Rzeszów 2012, s. 48.

²⁴ Wymienić można poszczególnych badaczy, czy też instytucje, które zajmowały się w tym czasie tą problematyką. Wśród nich są m.in. B. Śliwerski i pozycje, które zostały przywołane wcześniej, jak również *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 2008; *Meblowanie szkolnej demokracji...*, dz. cyt.; A. Sułek, *Szkoła jako doświadczenie społeczne* [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*,

okres nauki zdalnej w latach 2020–2022, który był objęty wieloma niezależnymi od szkół ograniczeniami). B. Śliwerski pisał o tym wielokrotnie: „Samorządy szkolne są organami pozornego wpływu na socjalizację szkolną oraz partycypowanie we współzarządzaniu tą instytucją. Jeśli powierza się uczniom jakieś zadania, to najczęściej są one związane z samoobsługą w szkolnych stołówkach, „dekoracyjnym” udziałem w różnych uroczystościach szkolnych i państwowych czy samoorganizacji czasu wolnego na terenie szkoły, a związanego z funkcjami rozrywkowymi (np. organizacja dyskotek, balów, festynów, zawodów sportowych itp.)”²⁵.

Można przytoczyć też jeden z wniosków z badań dotyczących doświadczeń szkolnych wśród studentów I roku UAM w Poznaniu, którzy byli pierwszym rocznikiem reformy edukacji, „Jeżeli chodzi o **kompetencje samorządu uczniowskiego i sposoby jego funkcjonowania**, to okazuje się, że badani jako uczniowie w niewielkim stopniu mogli uzyskać pomoc ze strony samorządu. Pamiętając o tym, że samorząd uczniowski jest reprezentacją uczniów, a samorządność dotyczy całej społeczności uczniowskiej, można przypuszczać, że studenci jako uczniowie z jednej strony rzadko bywali »biorcami« pomocy, a z drugiej – nie zdobywali kompetencji związanych z jej udzielaniem. Oznacza to, że w słabym stopniu zgromadzili doświadczenia dotyczące rozpoznawania osób i sytuacji, w których należy udzielić pomocy”²⁶.

Kolejny organ demokratyzacji polskiej szkoły, o którym już wcześniej pisano, to rady szkoły. Jest to bardzo ważny organ, o którego znaczącej w tym zakresie roli pisał wielokrotnie B. Śliwerski oraz wielu innych znawców tej problematyki²⁷. B. Śliwerski zaznaczał: „Rada szkoły jest ustawowo usankcjonowanym

red. K. Koseła, Warszawa 1999; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001 oraz *Samorząd szkolny jako kłopot* [w:] *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007 i *Zaangażowanie szkolne uczniów. Wyniki badań PISA*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 8; *Rok 2005. Młodzi Polacy jako obywatele (analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych)*, Gdańsk–Warszawa 2002; *Opinie nauczycieli na temat postaw obywatelskich młodzieży. Raport z badań dla Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej*, „Monitor Europejski” 2004, nr 3; „*Szkoła bez przemocy*”. *Regionalne zróżnicowanie opinii uczniów o szkole, nauczycielach, stosunkach z kolegami oraz przemocy w szkole*, oprac. A. Giza-Poleszczuk, Warszawa, marzec 2006.

²⁵ B. Śliwerski, *Dokąd zmierza polska edukacja?*..., dz. cyt., s. 69.

²⁶ A. Famuła-Jurczak, E. Tłuczek-Tadla, *Wizerunek oferty pozalekcyjnej i jego uwarunkowania* [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa i R. Wawrzyński-Beszterda, t. 1, Kraków 2010, s. 309.

²⁷ Pozycje dotyczące problematyki rad szkoły B. Śliwerskiego będą zamieszczane w dalszej części tekstu. Należy również wspomnieć o tekstach: M. Mencil, *Rada szkoły*, Kraków 2008 oraz *Po co i dla kogo są rady szkoły? Spojrzenie z dwudziestoletniej perspektywy* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Kraków 2013. Inni autorzy to: J. Gruszka, P. Makaruk, J. Kropiwnicki, *Rada szkoły* [w:] *Po co i jak tworzyć radę szkoły?*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1999; K. Zajdel, *Konieczność czy potrzeba* [w:] *Po co i jak...*, dz. cyt.

i najwyższym organem społecznym szkoły lub placówki, który może powstać w wyniku oddolnej inicjatywy rady rodziców, samorządu uczniowskiego lub z inicjatywy dyrektora szkoły do pełnienia funkcji opiniodawczo-oceniających, kontrolnych, ustawodawczych, a nawet interwencyjnych w szkole lub placówce oraz wobec podmiotów z nimi związanych²⁸. Jak zaznacza cytowany autor: „Podstawowym zadaniem rady szkoły jest rozwiązywanie takich spraw wewnętrznych szkoły lub placówki, jak: współtworzenie jej statutu, przedstawianie wniosków w sprawie rocznego planu finansowego środków specjalnych szkoły lub placówki i opiniowanie projektu planu finansowego szkoły lub placówki, wnioskowanie do organu prowadzącego szkołę lub placówkę o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły lub placówki, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce, opiniowanie planu pracy szkoły lub placówki, projektów innowacji i eksperymentów pedagogicznych oraz innych spraw istotnych dla szkoły lub placówki²⁹. Rady szkoły, jak pisze dalej B. Śliwerski, mają też liczne uprawnienia, które mogą podejmować z własnej inicjatywy³⁰.

Istotna kwestia, którą podkreśla B. Śliwerski to to, że „Ukonstytuowana rada szkoły lub placówki stwarza wszystkim stronom procesu kształcenia, wychowania i opieki równorzędne prawa oraz szansę rzeczywistego rozpoznania, artykułowania i respektowania własnych oraz wspólnych interesów, pomaga współdecydować i wpływać na bieg codziennych wydarzeń w szkole lub placówce, eliminować z nich zjawiska niepożądane, patologiczne bądź też zapobiegać im³¹. Dalej autor zauważa, że, „Dzięki radom szkoły miały się stać także pierwszym w życiu dzieci, młodzieży i nauczycieli laboratorium demokracji, a więc współsprawowania rządów dla siebie, zgodnie z maksymą – »Nic o nas bez nas«³².

Można zadać pytanie, jaka była na przestrzeni tych ponad 20 lat kondycja rad szkoły? Czy często były tworzone w szkołach? Badania własne B. Śliwerskiego dokonane między innymi w 2011 roku wskazują, że na 25 307 szkół publicznych tylko w 499 były rady szkoły, co stanowiło 1,9%³³. To bardzo mało optymistyczna sytuacja potwierdzona również badaniami Marka Mencla. Badacz zajmował się radami szkoły ponad 20 lat i jego wnioski z badań też nie napawają optymizmem. Jak pisze cytowany autor: „Rady szkoły wprowadzone do szkolnej rzeczywistości w 1991 roku, miały być szkołą demokracji [...]. Tak się jednak nie stało. Rady zaczynały bowiem powstawać i funkcjonować w trudnym okresie transformacji

²⁸ B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego...*, dz. cyt., s. 103–104.

²⁹ B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002, s. 18–31 za: B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego...*, dz. cyt., s. 103–105.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 110.

³³ Tamże, s. 190.

ustrojowej w Polsce, u progu »stawania się« społeczeństwa demokratycznego. Nie odegrały więc znaczącej roli w demokratyzacji polskiej szkoły. Powstające sporadycznie rady pozorowały swą demokrację twórczą misję lub po prostu przestawały działać. A jak jest obecnie? Czy istniejące wtedy, dwadzieścia lat temu, rady szkoły nadal działają? Jak wypełniają swoją misję?»³⁴.

M. Mencil powracając po latach do szkół (publicznych podstawowych), w których prowadził badania w 1999 roku, mógł to uczynić tylko w dwóch z nich (z dziewięciu badanych wcześniej), ponieważ tylko te instytucje odpowiedziały na jego pytanie dotyczące rady szkoły³⁵. Autor zauważył: „rodzice, uczniowie, a nawet nauczyciele zapytani obecnie o radę szkoły ze zdumieniem odkrywają, że coś takiego może w szkole istnieć. Często też mylą radę szkoły z radą rodziców. W podobne zdumienie wpadają władze samorządowe. Brak wiedzy na temat rad szkół, a także czasu (możliwości) na reaktywowanie ich działania zgodnego z ustawą, jest zauważalny»³⁶. Zmieniła się, jak zaznaczył M. Mencil, rzeczywistość prawna rad szkoły, ponieważ wtedy w 2012 roku nie było już w nich dzieci³⁷.

Obecnie podstawa prawna działania rady szkoły zamieszczona jest w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, w artykułach od 80 do 84³⁸, jak również w ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela³⁹ oraz w aktualnych rozporządzeniach ministra do spraw oświaty i wychowania.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań, których wyniki zamieszczone zostały w poniższym tekście jest demokratyzacja edukacji w liceum w Polsce, przedstawiona z perspektywy uczniów. W badaniach przyjęto następujące cele. Cele teoretyczno-poznawcze dotyczą analizy literatury przedmiotu oraz poznania opinii respondentów na temat demokratyzacji edukacji w liceum w Polsce w czasie nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19 oraz w trakcie bezpośrednich kontaktów w szkole. Natomiast

³⁴ M. Mencil przeprowadził badania dziewięciu rad szkoły w 1999 roku przygotowując swoją pracę doktorską pod kierunkiem naukowym prof. Marii Dudzikowej. Wyniki zamieścił później w publikacji: *Rada szkoły*, Kraków 2008. Natomiast zamieszczone cytowanie i wyniki badań rad szkoły z marca 2012 roku zamieszczone zostały w publikacji autora: *Po co i dla kogo są rady szkoły? Spojrzenie z dwudziestoletniej perspektywy* [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 335.

³⁵ M. Mencil, *Po co i dla kogo...*, dz. cyt., s. 335.

³⁶ Tamże, s. 336.

³⁷ Tamże.

³⁸ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082 oraz Dz.U. z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700 i 1730 ze zm.).

³⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r., poz. 1762 oraz Dz.U. z 2022 r., poz. 935, 1116, 1700, 1730 ze zm.).

celem praktyczno-wdrożeniowym jest wyciągnięcie wniosków z badań własnych oraz sformułowanie rekomendacji pedagogicznych dla dyrektorów liceów, nauczycieli i pedagogów szkolnych oraz licealistów.

Następnie skonstruowano następujące problemy badawcze.

Problem główny brzmi: Jak wyglądała demokratyzacja edukacji w liceum w Polsce z perspektywy licealistów w czasie nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19 oraz w trakcie bezpośrednich kontaktów w szkole?

W ramach uszczegółowienia problemu głównego przyjęto trzy problemy szczegółowe: Jakie są najcenniejsze wartości dla badanych w kontekście demokratyzacji edukacji w ich liceach? Jaka jest wiedza badanych na temat uprawnień samorządu uczniowskiego w ich liceach i działalności rad szkoły w czasie nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19 oraz bezpośrednich kontaktów w ich szkołach? Jakie było zaangażowanie licealistów w działalność samorządu uczniowskiego i rad szkoły?

W związku z tym, że prowadzone badania miały charakter diagnostyczny, a sytuacja, której dotyczyły badania jest nowa i nieprzewidywalna, trudno jest więc sformułować hipotezy robocze. Nie sformułowano zatem żadnych hipotez traktując badania jako eksplanacyjne, poszukujące. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Wykorzystano również autorski kwestionariusz ankiety. W tekście przedstawione zostaną tylko wyniki badań z pytań dotyczących charakterystyki próby badawczej oraz samorządności uczniowskiej i rad szkoły.

Badania przeprowadzone zostały w dniach od 4 maja do 15 czerwca 2022 roku wśród 286 licealistów z Podkarpacia, w tym z Rzeszowa oraz z jednego z liceów w powiecie przeworskim.

Analiza i próba interpretacji wyników badań własnych Charakterystyka próby badawczej

Ostatecznie zatem, jak napisano wcześniej, w badaniach wzięło udział 286 licealistów z województwa podkarpackiego – z dwóch liceów z Rzeszowa i jednego liceum z powiatu przeworskiego.

Odnosząc się do bardziej szczegółowych danych dotyczących cech badanych, to najwięcej licealistów było uczniami klasy III – 118 (czyli 41%), następnie klasy I – 85 osób (tj. 30%), a najmniej klasy II liceum – 83 uczniów (tj. 29% wszystkich respondentów). Badani to w niewielkiej większości kobiety – 145 osób (51%), potem mężczyźni – 130 respondentów (45%). Była też możliwość wpisania kategorii płci „Inna”. Taką odpowiedź zakreśliło 10 (4%) respondentów, jednak większość nic w tym miejscu nie wpisała, albo wpisała coś, czego nie można zakwalifikować jako merytorycznej odpowiedzi na pytanie (np. jakiś żart, np. „Żandarm”). Jedna osoba napisała: „gendergirl”. Tylko jeden respondent nie udzielił odpowiedzi

odnośnie do swojej płci. Najwięcej licealistów mieszkało w miastach – 135 osób (47%), w dalszej kolejności na wsi – 110 osób (39%) i najmniej w miasteczkach (14%). Podsumowując, można jednak zauważyć, że większość licealistów mieszkała w małych miejscowościach, czyli albo na wsi albo w miasteczku.

Zasadnicza część kwestionariusza ankiety (oprócz pytań dotyczących właściwości badanych) składała się z 13 pytań, w tym zamkniętych, półotwartych oraz jednego pytania otwartego. Na końcu kwestionariusza ankiety respondenci mieli również możliwość swobodnej wypowiedzi dotyczącej zamieszczanych w tym narzędziu badawczym pytań. Pytania zamieszczone w części zasadniczej dotyczyły między innymi najcenniejszych wartości dla badanych, uprawnień samorządu uczniowskiego zarówno w trakcie nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19, jak również wtedy, kiedy już była nauka w bezpośrednim kontakcie w liceum, ponadto problematyki rad szkoły i zaangażowania badanych w działalność tego organu oraz uczestnictwa respondentów w zajęciach pozalekcyjne w ich liceach. W artykule, jak już pisano wcześniej, zaprezentowane zostaną wyniki badań dotyczące tylko charakterystyki próby badawczej oraz problematyki najcenniejszych wartości dla licealistów, samorządności uczniowskiej i rad szkoły.

Poniżej zostaną zamieszczone w tabelach wybrane wyniki badań własnych. Będą to tylko te odpowiedzi uzyskane od respondentów, które odnoszą się do sformułowanych w tekście problemów badawczych. Generalnie, zdecydowana większość respondentów uzupełniła kwestionariusz ankiety, chociaż nie zawsze odpowiadali oni na wszystkie pytania i stosowali się do dyspozycji zamieszczonych w pytaniach.

Najcenniejsze wartości dla licealistów w kontekście demokratyzacji edukacji w ich szkołach

W drugim pytaniu kwestionariusza ankiety licealiści poproszeni zostali o ponumerowanie najcenniejszych dla siebie wartości rozpoczynając od numeru 1 do 15⁴⁰. Respondenci mogli też wpisać inną wartość, którą uważają dla siebie za najcenniejszą. Jednak niewielu badanych skorzystało z tej możliwości.

Zdecydowana większość badanych udzieliła odpowiedzi na to pytanie, tylko 4 respondentów pozostawiło to pytanie bez odpowiedzi. Należy jednak zaznaczyć, że część badanych nadała rangę tylko niektórym z podanych w pytaniu wartościom, np. trzem czy czterem. Inni z kolei opuszczali pewne numery, np. 11, 12 albo nadawali te same numery, np. 1, 2 kilku wartościom równocześnie. Analiza zebranych wyników pozwala jednak na dość jednoznaczne stwierdzenie, że dla badanych najcenniejszą wartością jest „Wolność słowa”. W dalszej kolejności tymi wartościami są „Równe prawa dla mniejszości”, „Swoboda bogacenia się” oraz „Swoboda postępowania”

⁴⁰ W autorskim kwestionariuszu ankiety wykorzystano skalę wartości ważną z perspektywy demokratyzacji polskich szkół skonstruowaną przez wspomnianą już w tekście Barbarę Karolczak-Biernacką, *Młodzież o demokracji* [w:] *Nauka demokracji...*, dz. cyt., s. 34.

i „Tolerancja religijna”. Zauważyć zatem można, że najcenniejsze dla licealistów wartości lokują się wokół tych, które gwarantują im korzystanie z wolności czy swobody życia w różnych jego obszarach, np. prywatnego, szkolnego czy też publicznego. Mogą też być istotne z perspektywy aktywności badanych w organach szkoły, w których wartości te są szczególnie cenne, a zwłaszcza „Wolność słowa”.

Tabela 1. Najcenniejsze wartości dla badanych

Lp.	Kategorie odpowiedzi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 ⁴¹
a.	Gospodarka rynkowa	11	16	16	4	21	16	9	19	14	19	15	18	19	9	0
b.	Indywidualna odpowiedzialność	16	21	16	10	20	17	16	16	17	18	14	5	19	5	0
c.	Pomoc socjalna	8	14	12	16	17	17	15	13	11	17	15	11	5	7	0
d.	Pokojowe demonstracje	8	10	5	12	13	6	19	10	34	12	25	19	14	10	0
e.	Pluralizm, tworzenie partii	3	6	8	5	5	9	7	11	6	21	18	14	23	21	0
f.	Respektowanie prawa	19	21	25	15	16	17	20	14	13	16	8	21	6	3	0
g.	Równe prawa dla mniejszości	46	26	22	25	17	10	7	15	13	12	6	13	4	44	0
h.	Swoboda bogacenia się	30	17	21	9	18	5	10	10	21	14	14	13	10	5	0
i.	Swoboda postępowania	19	30	27	28	12	16	8	14	22	17	13	5	5	6	0
j.	Tolerancja religijna	19	29	28	43	13	19	17	17	12	14	15	4	4	4	0
k.	Własność prywatna	25	18	22	24	18	12	8	14	7	12	13	13	3	4	0
l.	Wolność słowa	125	48	59	13	8	0	7	37	9	7	9	10	6	4	0
ł.	Wolność mass mediów	14	23	22	13	12	14	13	11	9	18	15	8	18	14	0
m.	Współzawodnictwo, decyzje większości	6	10	6	9	10	11	8	7	14	16	12	6	5	14	0
n.	Inne, jakie?	6	9	2	0	0	3	0	0	0	2	0	2	0	9	0

* istniała możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi; badani proszeni byli o nadanie rangi poszczególnym odpowiedziom. Odpowiedzi podane w liczbach.

Źródło: wyniki badań własnych.

Analiza kolejnych wyników badań pozwoli stwierdzić, czy taka zależność miała miejsce. I tak, okazuje się, że badani, którzy byli członkami samorządu uczniowskiego w czasie nauki zdalnej podczas pandemii COVID-19 i bezpośrednich kontaktów w szkole⁴² – najczęściej, jako najważniejszą wartość zaznaczali „Wolność słowa” (21 wskazań na 37 osób – zob. tabele 2. i 3.). Następnymi wartościami najczęściej wybieranymi przez tych respondentów były: „Równe prawa dla mniejszości” (4 wskazania na 37 osób, jako najważniejsze; 6 wskazań na 37 osób jako drugorzędne i 4 wskazania na 37 osób jako trzeciorzędne) oraz „Tolerancja religijna” (jedno wskazanie na 37 respondentów jako pierwszorzędne, 6

⁴¹ Cyfry od 1 do 15 oznaczają kolejne numery (rangi), które mogli przypisać badani poszczególnym wartościom.

⁴² Wszystkie szczegółowe dane dotyczące członkostwa badanych w samorządzie uczniowskim w czasie nauki zdalnej w trakcie pandemii COVID-19 i kontaktów bezpośrednich w liceum, zamieszczone zostały w tabelach 2. i 3.

wskazań na 37 osób, jako drugorzędne i 3 odpowiedzi badanych na 37 osób jako trzeciorzędne). Licealiści, którzy pełnili różne funkcje w samorządzie uczniowskim, wybierali zatem najczęściej wartości, które były generalnie najchętniej wybierane przez respondentów. Z pewnością pełniąc różne funkcje w tym organie, przywiązanie do tych wartości jest bardzo istotne z perspektywy sposobu ich wypełniania, a zwłaszcza stosunku do innych osób (uczniów) o innych poglądach, przekonaniach, czy orientacji seksualnej.

Zaangażowanie licealistów w działalność samorządu uczniowskiego i rad szkoły

Zgromadzone wyniki badań dotyczące tego obszaru zainteresowań badawczych zamieszczone zostały w tabelach 2., 3. i 4. W przypadku zaangażowania badanych w samorząd uczniowski pojawiły się osobne pytania dotyczące czasu nauki zdalnej, jak i nauki w bezpośrednim kontakcie.

Tabela 2. Członkostwo badanych w samorządzie uczniowskim w czasie nauki zdalnej w pandemii COVID-19

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Tak	37	13
b.	Nie	249	87

Źródło: wyniki badań własnych.

Jak widać z danych zamieszczonych w tabeli 2., licealiści w czasie nauki zdalnej w zdecydowanej większości nie byli członkami samorządu uczniowskiego. Trudno wskazać na powody tego braku zaangażowania, ponieważ w badaniach nie pytano ich o to. Możliwe, że jedną z istotnych przyczyn było przejście szkoły w tryb pracy zdalnej. Jeżeli w tym czasie były wybory do samorządu uczniowskiego, mogła ta informacja nie dotrzeć do badanych bądź po prostu nie być dla nich ważną ze względu na duże obciążenie pracą zdalną i niechęcią respondentów w aktywności, która zajmowałaby im dodatkowo czas.

Jaki natomiast był związek pomiędzy niektórymi właściwościami badanych a ich członkostwem w samorządzie uczniowskim? Otóż, najczęściej badani będący członkami samorządu uczniowskiego to kobiety (30 wskazań na 37), następnie mężczyźni (5 wskazań na 37) i 2 osoby, który zaznaczyły kategorie płeć „Inna”. Jak się zatem okazuje, kobiety zdecydowanie częściej pełniły różne funkcje w samorządzie uczniowskim (być może też zdecydowanie częściej były do niego wybierane przez koleżanki i kolegów z liceum). Oprócz tego większość z tych osób mieszkała w małych miejscowościach (20 osób na wsi, 5 w miasteczku), a tylko 12 badanych w mieście. Najwięcej z tych osób, to byli uczniowie klasy III

(15 respondentów), następnie uczniowie klasy I (12 badanych) oraz 10 licealistów uczęszczało do klasy II.

Respondenci, którzy byli członkami samorządu uczniowskiego poproszeni zostali o to, aby wpisali funkcję, jaką w nim pełnili. Najwięcej badanych napisało, że było przewodniczącą/przewodniczącym szkoły – 12 odpowiedzi, 5 osób pełniło funkcję zastępcy przewodniczącej/przewodniczącego. Po 4 respondentów było odpowiednio skarbnikami i członkami samorządu uczniowskiego (nie pełniąc żadnej funkcji). Po dwóch licealistów napisało, że pełniło odpowiednio funkcje przewodniczącego klasy i odpowiednio było w sekcji gazetki szkolnej. Pojedyncze osoby natomiast były w sekcji dekoracyjnej, grafiki. Nie wszyscy zatem, którzy zadeklarowali swoje członkostwo w samorządzie uczniowskim napisali, jakie pełnili w nim funkcje.

Tabela 3. Członkostwo badanych w samorządzie uczniowskim w trakcie bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Tak	37	13
b.	Nie	249	87

Źródło: wyniki badań własnych.

Wyniki badań zamieszczone w tabeli 3. są dokładnie takie same, jak w tabeli poprzedniej. Okazuje się zatem, że tryb pracy liceum zdalny czy w kontakcie bezpośrednim nie miał w tym przypadku znaczenia dla poziomu zaangażowania licealistów. Takie niskie zainteresowanie młodzieży samorządnością uczniowską wymaga z pewnością dalszych badań na dużych próbach badawczych. Pozwoli to określić, czy jest to stała tendencja, czy może głównie konsekwencja pracy szkoły w trybie pracy zdalnej.

Analizując powyższe wyniki badań z perspektywy właściwości badanych należy zauważyć, że zdecydowana większość członków samorządu uczniowskiego to kobiety (31 badanych na 37 osób). W kolejnej grupie są mężczyźni – 3 badanych i respondenci, którzy zaznaczyli płeć „Inna” – też 3 osoby. Podobnie, jak w przypadku osób pełniących funkcje członków samorządu uczniowskiego w trybie pracy zdalnej, także ci licealiści w zdecydowanej większości mieszkali w małych miejscowościach (19 osób ze wsi, 6 z miasteczka) i 12 w mieście. Zdecydowana większość była uczniami klasy III (19 osób z 37), następnie klasy II (11 uczniów) i najrzadziej to byli licealiści z klasy I (7 badanych). Dokonując zatem porównań tych danych z poprzednią analizą wyników przedstawioną w tabeli 2. można stwierdzić, że najwięcej było uczniów klas III.

Badani poproszeni byli również o podanie funkcji, jakie pełnili w samorządzie uczniowskim. Również nie wszyscy, którzy deklarowali swoje członkostwo wpisali, jakie pełnili w nim funkcje. I tak, 8 respondentów napisało, że pełniło funkcje przewodniczącego szkoły, 3 zastępcy przewodniczącej/przewodniczącego,

12 osób funkcje skarbnika, 3 napisało, że nie pełniło żadnych funkcji i było tylko członkami samorządu uczniowskiego, a 2 licealistów było członkami sekcji. Tak, jak w poprzednim pytaniu najwięcej respondentów napisało, że pełniło funkcje przewodniczącego szkoły.

Tabela 4. Członkostwo badanych w radach szkoły, jeżeli te istnieją w ich liceach

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Tak	8	3
b.	Nie	258	90

Źródło: wyniki badań własnych.

W tym pytaniu 15 badanych (7%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Zdecydowana większość badanych zaznaczyła, że nie była członkiem rad szkół w ich liceach. I to była właściwa odpowiedź, ponieważ w tych szkołach nie było rad szkoły. W dalszej jednak części kwestionariusza ankiety niektórzy respondenci zapomnieli o tym, ponieważ ich odpowiedzi nie były następstwem tej właśnie deklaracji.

Wiedza badanych na temat uprawnień samorządu uczniowskiego w ich liceach i działalności rad szkoły w czasie nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19 oraz bezpośrednich kontaktów w ich szkołach

W tej części analizie i interpretacji poddane zostanie aż sześć pytań zadanych badanym w autorskim kwestionariuszu ankiety. Pierwsze trzy dotyczyć będą problematyki samorządu uczniowskiego, kolejne działalności rad szkoły. Zaznaczyć należy, że oczywiście samorząd uczniowski był w każdym z badanych liceów, natomiast w żadnym z nich nie działała rada szkoły – o czym, jak się okazuje, nie zawsze wiedzieli licealiści.

Najczęściej respondenci udzielili odpowiedzi na pytanie „Jak uważasz, czym według Ciebie zajmuje się samorząd uczniowski w Twoim liceum? Czy samorząd może przedstawić radzie szkoły (jeżeli jest), radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak: (możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)? Generalnie, respondenci powinni zaznaczyć wszystkie odpowiedzi, ponieważ każda z nich dotyczy rzeczywistych uprawnień samorządu uczniowskiego w liceach.

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 5., licealiści najczęściej przypisywali samorzadowi uczniowskiemu uprawnienia związane z organizacją życia szkolnego nie tylko w obszarze zdobywania wiedzy czy umiejętności w trakcie lekcji szkolnych, ale również innych form działalności (m.in. kulturalnej, oświatowej czy rozrywkowej) sprzyjających rozwijaniu i zaspokajaniu ich zainteresowań. Jak widać, tylko nieliczni badani wiedzą, że samorząd uczniowski ma też inne uprawnienia, które pozwalają np. na większe współuczestniczenie w działalności

dydaktycznej liceum czy korzystanie z przejrzystej wiedzy na temat oceniania ich postępów w nauce i zachowaniu. Dlaczego licealiści mają tak niepełną wiedzę na ten temat, nie wiadomo (nie pytano się ich o to). Można natomiast wnioskować na podstawie wcześniejszych wyników badań zamieszczonych w tabelach 2. i 3., że może to być związane z bardzo rzadkim zaangażowaniem badanych w działalność samorządu uczniowskiego, jak również czasem pandemii COVID-19, która często przerywała normalny tryb funkcjonowania szkół i wymuszała tryb pracy zdalnej.

Tabela 5. Wiedza badanych na temat uprawnień samorządu uczniowskiego w ich liceum

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)
a.	Prawo do zapoznania się z programem nauczania, jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami	74
b.	Prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu	53
c.	Prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań	172
d.	Prawo do redagowania i wydawania gazety szkolnej	142
e.	Prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem	165
f.	Prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu	81
g.	Samorząd w porozumieniu z dyrektorem szkoły lub placówki może podejmować działania z zakresu wolontariatu	122
h.	Samorząd może ze swojego składu wyłonić radę wolontariatu	29
	Brak odpowiedzi	5

* istniała możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi. Wyniki podane w liczbach.

Źródło: wyniki badań własnych.

Wyzwaniem badawczym do głębszej analizy zgromadzonych wyników badań jest natomiast przeanalizowanie związków pomiędzy właściwościami badanych a ich wiedzą na temat poszczególnych uprawnień samorządu uczniowskiego. Analizy te mogą wskazać na głębsze uwarunkowania wiedzy badanych na ten temat wynikające z ich płci, miejsca zamieszkania czy innych zgromadzonych danych w opisie próby badawczej.

Badani mieli do wyboru takie same odpowiedzi w pytaniu 4., jak w poprzednim. Jedyną różnicą dotyczyła natomiast tego, że mieli odnieść się do czasu, kiedy trwała nauka zdalna w ich szkołach. Porównując zamieszczone wyniki badań w tabeli 5. i 6. można zauważyć, że w obydwu przypadkach najwyższą liczbę odpowiedzi uzyskały możliwości zamieszczone w podpunkcie c i e. Według badanych czas nauki zdalnej nie zmienił zatem wiele w kwestii tych dwóch uprawnień samorządu uczniowskiego. Analizując jednak wyniki badań dotyczące odpowiedzi a i b w tabeli

5. i 6., dostrzec można, że czas nauki zdalnej powoduje, że częściej dostrzegane są uprawnienia samorządu uczniowskiego dotyczące – jak zaznaczono wcześniej – większego współuczestniczenia w działalności dydaktycznej liceum, czy korzystania z przejrzystej wiedzy na temat oceniania postępów licealistów w nauce i zachowaniu. Potrzebne są również, jak pisano wcześniej, bardziej pogłębione analizy w tym zakresie (pomiędzy właściwościami badanych a ich wiedzą).

Tabela 6. Wiedza badanych na temat uprawnień samorządu uczniowskiego w ich liceum w czasie kiedy trwała nauka zdalna w pandemii COVID-19

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)
a.	Prawo do zapoznania się z programem nauczania, jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami	105
b.	Prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu	108
c.	Prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań	139
d.	Prawo do redagowania i wydawania gazety szkolnej	76
e.	Prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem	124
f.	Prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu	80
g.	Samorząd w porozumieniu z dyrektorem szkoły lub placówki może podejmować działania z zakresu wolontariatu	80
h.	Samorząd może ze swojego składu wyłonić radę wolontariatu	43
	Brak odpowiedzi	6

* możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi. Odpowiedzi podane w liczbach.

Źródło: wyniki badań własnych

Po raz kolejny badani byli poproszeni o zaznaczenie uprawnień samorządu uczniowskiego w ich liceach. Tym razem poproszeni zostali o odwołanie się do czasu, kiedy już w szkołach nie było nauki zdalnej. I tym razem badani najczęściej zaznaczali odpowiedź e. Z odpowiedzi zamieszczonych w tabeli wynika natomiast, że licealiści – możliwe, że po doświadczeniu nauki zdalnej – coraz częściej dostrzegali wspomniane już wcześniej uprawnienia tego organu do współuczestniczenia w działalności dydaktycznej w ich szkołach oraz wiedzy o tym, dlaczego w taki a nie inny sposób są oceniani uczniowie. Podsumowując natomiast wyniki zamieszczone w tabelach 5., 6. i 7. warto zauważyć, że bez względu na sposób pracy w liceum – zdalny czy w kontakcie bezpośrednim – licealiści najczęściej nie utożsamiali samorządu uczniowskiego z tym, który ze swojego składu może wyłonić radę wolontariatu.

Tabela 7. Wiedza badanych na temat uprawnień samorządu uczniowskiego w ich liceum w czasie kiedy nie było nauki zdalnej, nie było pandemii COVID-19

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)
a.	Prawo do zapoznania się z programem nauczania, jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami	110
b.	Prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu	105
c.	Prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań	71
d.	Prawo do redagowania i wydawania gazety szkolnej	113
e.	Prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem	146
f.	Prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu	82
g.	Samorząd w porozumieniu z dyrektorem szkoły lub placówki może podejmować działania z zakresu wolontariatu	99
h.	Samorząd może ze swojego składu wyłonić radę wolontariatu	57
	Brak odpowiedzi	7

* istniała możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Źródło: wyniki badań własnych.

W pytaniu 8. respondenci zapytani zostali o ich wiedzę na temat istnienia w ich liceach rady szkoły. W żadnym z liceów nie było rady szkoły, jednak, jak się okazuje, prawie połowa badanych nie miała wiedzy na ten temat.

Tabela 8. Wiedza badanych na temat istnienia w ich liceum rady szkoły

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Tak	72	25
b.	Nie	80	28
c.	Nie wiem	144	43
	Brak odpowiedzi	12	4

Źródło: wyniki badań własnych.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 8., aż ¼ respondentów uważała, że w ich liceach są rady szkoły. Brak wiedzy na temat ważnych organów w szkole może świadczyć z jednej strony o braku zainteresowania licealistów tym obszarem pracy szkoły, z drugiej natomiast o możliwości zbyt rzadkiego informowania młodzieży przez wychowawców, pedagoga szkolnego o tym co dzieje się w liceum, jakie organy szkoły są powoływane do reprezentowania ich interesów, ich rodziców albo opiekunów prawnych. Oczywiście czas nauki zdalnej uniemożliwił normalną pracę nie tylko dydaktyczną, ale również aktywność wszystkich innych organów pracy szkoły czy osób w to zaangażowanych. Jest to zatem trzecia próba

uzasadnienia tego, że aż 1/4 licealistów uważała, że w ich szkołach jest organ, który faktycznie nie istniał.

Tabela 9. Członkostwo badanych w radzie szkoły w ich liceum – jeżeli taka rada istnieje

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Tak	8	3
b.	Nie	258	90
	Brak odpowiedzi	20	7

Źródło: wyniki badań własnych.

Z danych zamieszczonych w tabeli 9. wynika, że 10% respondentów albo nie odpowiedziało na pytanie – może nie miało wiedzy na ten temat, nie miało pewności swojego członkostwa – albo zaznaczyło, że było członkiem czegoś co w liceum nie istniało. Trudno żeby respondenci mieli nawet możliwość bycia członkami rad szkoły, jeżeli – jak pisano wcześniej – bardzo rzadko istniały i istnieją w polskich szkołach, a w tych szkołach ich nie było.

Tabela 10. Sposoby działalności Rady Szkoły w trakcie trwania nauki zdalnej w liceum – wiedza członków rad szkoły

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Były spotkania zdalne	27	9
b.	Nie było spotkań	56	20
c.	Inaczej, jak?	50	17
	Brak odpowiedzi	153	53

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 11. Sposoby działalności Rady Szkoły w trakcie trwania nauki w kontakcie bezpośrednim w liceum – wiedza członków rad szkoły

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Były spotkania w bezpośrednim kontakcie	18	7
b.	Były spotkania zdalne	21	7
c.	Nie było spotkań	37	13
d.	Inaczej, jak?	23	8
	Brak odpowiedzi	187	65

Źródło: wyniki badań własnych.

Analiza wyników badań w tabeli 10. po raz kolejny może skłonić do szerszej refleksji. Po pierwsze, zasadne wydaje się przypuszczenie, że zdecydowana większość licealistów mogła nie czytać pytania uważnie. Pytanie bowiem brzmiało: „Jeżeli byłeś/byłaś członkiem Rady Szkoły, kiedy trwała nauka zdalna w szkole, to jak wyglądała jej działalność?” Jak pisano wcześniej, w tych liceach nie było

rad szkoły, zatem badani nie mogli być jej członkami. Nie wiadomo też, dlaczego ponad połowa respondentów nie odpowiedziała na to pytanie: czy nie wiedziała, czy ten organ istnieje, czy oni są ich członkami, czy też była jeszcze jakaś inna przyczyna. Tak zaskakujące wyniki mogą skłaniać badacza tylko do pogłębionych badań na jeszcze większej próbie badawczej, która reprezentuje dużą liczbę liceów.

Podobnie, jak w przypadku analizy wyników badań zamieszczonych w tabeli 10, zdecydowana większość badanych chyba nie przeczytała uważnie pytania. Powody tego, jak pisano wcześniej, mogą być z pewnością różne. W tym pytaniu, jak widać, jeszcze więcej respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

Podsumowanie

Perspektywa badań własnych skłania do wyciągnięcia wniosków z badań własnych oraz skonstruowania rekomendacji pedagogicznych dla poszczególnych podmiotów badawczych. Poniżej przedstawiono następujące z nich.

Wnioski z badań własnych:

1. Przedstawione w tekście wyniki badań motywują do podejmowania dalszych eksploracji badawczych dotyczących podejmowanej problematyki. Skłaniać to może szczególnie do jeszcze większego zróżnicowania próby badawczej, jeżeli chodzi o liczbę badanych liceów oraz formalne istnienie w nich rad szkoły, jak również zwiększenia liczby badanych licealistów (szczególnie o uczniów klas IV, których w tych badaniach nie udało się już poprosić o wypełnienie kwestionariusza ankiety). Jak bowiem wynika z badań, to uczniowie starszych klas w liceum (w tym przypadku III), najczęściej pełnili funkcje np. w samorządzie uczniowskim. Brak dotarcia w badaniach do licealistów z klasy IV mógł spowodować niepełny obraz demokratyzacji edukacji w tych szkołach.
2. Zauważyć zatem można, że najcenniejsze dla licealistów wartości lokują się wokół tych, które gwarantują im korzystanie z wolności czy swobody życia w różnych jego obszarach, np. prywatnego, szkolnego czy też publicznego. Te wartości były też bardzo często najcenniejsze dla tych, którzy pełnili funkcje w samorządzie uczniowskim w czasie pracy zdalnej w okresie pandemii COVID-19 i w trakcie pracy w bezpośrednich kontaktach w szkole. Jak się jednak okazuje, preferowane najczęściej przez licealistów wartości, nie przekładają się na możliwość uczestniczenia przez nich w organie samorządności uczniowskiej, który to w swoich założeniach, daje możliwość korzystania przez badanych, z tak wysoko cenionej przez nich np. wartości „Wolność słowa”.
3. Kondycja organów demokratyzacji w badanych liceach nie wygląda zbyt optymistycznie z perspektywy zaangażowania w nich badanych. W zdecydowanej

większości (87%) nie pełnili oni żadnych funkcji w samorządzie uczniowskim zarówno w czasie pracy zdalnej w trakcie pandemii COVID-19, jak i w trakcie bezpośrednich kontaktów w szkole. Jeszcze bardziej zastanawiające i niepokojące są odpowiedzi respondentów dotyczące rad szkoły. Tego organu w badanych liceach nie było, ale jednak $\frac{1}{4}$ badanych wskazała odpowiedź, że istnieją. Możliwe, że, jak pisał M. Mencil⁴³, mylą ją z radą rodziców albo po prostu nie mając wiedzy na ten temat zaznaczają niewłaściwą odpowiedź.

4. Trudno też pisać o dobrej kondycji samorządności uczniowskiej, jeżeli wiedza badanych na temat uprawnień tego organu była zdecydowanie niepełna – zarówno jeżeli chodzi o czas pracy zdalnej w liceum, jak i okres kontaktów bezpośrednich w tej instytucji. Możliwe, że za ten stan odpowiada w dużym stopniu okres pandemii COVID-19 i związane z tym zmiany trybu pracy szkoły oraz towarzyszące im różnego rodzaju obostrzenia epidemiczne. Istnieć może również powód, o którym wspomniano już w tekście wcześniej. Licealiści mogli z własnych doświadczeń czy opinii przekazywanych od koleżanek czy kolegów stwierdzić, że jest to organ, o którym pisał B. Śliwerski⁴⁴, który tylko pozornie ma wpływ na kompleksowe funkcjonowanie szkoły i dlatego w większości nie wskazywali na wiele uprawnień, które ten organ rzeczywiście posiada.
5. Podsumowując, należy stwierdzić, że udało się osiągnąć założone cele badawcze, zarówno teoretyczno-poznawcze, jak i praktyczno-wdrożeniowe. Dokonano również odpowiedzi na postawione problemy badawcze.

Na podstawie dokonanej analizy wyników badań własnych, prób ich interpretacji oraz wyciągniętych z nich wniosków można sformułować następujące rekomendacje pedagogiczne dla wymienionych w procedurze badań podmiotów.

Rekomendacje pedagogiczne dla dyrektorów liceów, nauczycieli i pedagogów szkolnych

1. Pomimo coraz częściej nieprzewidywalnej sytuacji w edukacji (czas pandemii COVID-19, wojna w Ukrainie) i niejednokrotnie wielu nowych obowiązków, zasadne byłoby zwrócenie szczególnej uwagi na rolę samorządności uczniowskiej w kontekście kształtowania kompetencji obywatelskich u młodzieży. Wyrażać by się to mogło w pierwszej kolejności w przekazywaniu rzetelnej wiedzy licealistom na temat uprawnień tego organu szkoły i korzyści, jakie mogą być ich udziałem, kiedy pełnią w nim różne funkcje.
2. Respektowanie uprawnień samorządu uczniowskiego we wszystkich wyznaczonych przez regulacje prawne zakresach. Przejawić się to może w zachęcaniu

⁴³ M. Mencil, Natomiast zamieszczone cytowanie i wyniki badań rad szkoły z marca 2012 roku zamieszczone zostały w publikacji autora: *Po co i dla kogo są rady szkoły?...*, dz. cyt., s. 335.

⁴⁴ B. Śliwerski, *Dokąd zmierza polska edukacja?...*, dz. cyt., s. 69

młodzieży do tej aktywności i w tym, by nie stwarzać sytuacji w szkole, w których licealiści mogliby nabyć przekonanie, że ich uprawnienia są ograniczane i ostatecznie nie mają realnego wpływu na codzienne życie szkoły.

3. Podjęcie refleksji nad tym, czy w liceach nie należałoby podejmować działań sprzyjających powstawaniu rad szkoły, jako organów o szczególnej roli demokratyzującej ich pracę. Miejscami sprzyjającymi temu mogłyby być między innymi: rady pedagogiczne (rozmowy dyrekcji z nauczycielami/wychowawcami i pedagogami szkolnymi), lekcje wychowawcze (dyskusje na ten temat wychowawcy czy pedagoga szkolnego z uczniami) czy też spotkania nauczycieli/wychowawców z rodzicami organizowane w liceach.

Rekomendacje pedagogiczne dla licealistów

1. Zasadne byłoby większe zainteresowanie młodzieży nie tylko zajęciami dydaktycznymi w liceum, czy poza nim, ale również tym, co oferuje szkoła w ramach aktywności pozalekcyjnej. Wyrażać to się może w tym, że młodzież będzie chętniej korzystała z przekazywanej im wiedzy na ten temat przez nauczycieli/wychowawców czy pedagogów szkolnych, jak również sama będzie poszukiwała w tym zakresie informacji.
2. Wskazane byłoby, aby licealiści próbowali oddolnie inicjować dyskusje np. na lekcjach wychowawczych na temat tego co dzieje się w liceum, również w wymiarze ich aktywności pozalekcyjnej. Przejawiać by się to mogło w zadawaniu pytań dotyczących tego, w czym młodzież czuje się niedoinformowana, czy też ma pewne wątpliwości albo zastrzeżenia.
3. Dobrą praktyką byłoby organizowanie spotkań przez osoby, które pełnią jakieś funkcje w samorządzie uczniowskim z koleżankami i kolegami z liceum w celu zachęcenia ich do takiej aktywności. Ważne wydaje się, aby podczas takich spotkań wskazywać na wiele korzyści, jakie mogą wynieść z tej działalności licealiści – zarówno w zakresie wiedzy, jak i różnych umiejętności czy bardziej refleksyjnego kształtowania swoich postaw i poglądów.

Bibliografia

- Bigaj M., Dębski M., *Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej* [w:] *Edukacja zdalna co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, red. G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, Gdańsk 2020, <https://zdalnenuczenie.org/>, Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami – Biblioteka Cyfrowa – KOMET@ – Sieć Edukacji Cyfrowej (kometa.edu.pl).
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
- Dudzikowa M., *Samorząd szkolny jako kłopot* [w:] *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.

- Education for democratic citizenship 2001–2004. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, eds. E. Huddelston, A. Garabagiu, Strasbourg 2005.
- Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandeki, Poznań–Toruń 1996.
- Famuła-Jurczak A., Thuczek-Tadla E., *Wizerunek oferty pozalekcyjnej i jego uwarunkowania* [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, t. 1, Kraków 2010.
- Kamiński A., *Samorząd młodzieżowy jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1985.
- Karolczak-Biernacka B., *Młodzież o demokracji* [w:] *Nauka demokracji*, red. J. Radziewicz, Warszawa 1993.
- Kuniński M., *Tożsamość jednostkowa a wspólnota społeczna i państwowa* [w:] *Lokalna wspólnota polityczna a zagadnienie tożsamości zbiorowej*, red. R. Piekarski, Kraków 2002.
- Mencel M., *Po co i dla kogo są rady szkoły? Spojrzenie z dwudziestoletniej perspektywy* [w:] *Sprawy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Kraków 2013;
- Mencel M., *Rada szkoły*, Kraków 2008.
- Opinie nauczycieli na temat postaw obywatelskich młodzieży. Raport z badań dla Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej*, „Monitor Europejski” 2004, nr 3.
- Popławska A., *Idea samorządności*, Białystok 2001.
- Radziewicz J., *Samorządność szkolna podstawą wychowania demokratycznego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1992, t. 15.
- Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.
- Regulski J., *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań* [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy, t. Ekspertyzy*, red. B. Galwas, L. Kuźnicki, Warszawa 2012.
- Rok 2005. Młodzi Polacy jako obywatele (analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych)*, Gdańsk-Warszawa 2002.
- Sufek A., *Szkoła jako doświadczenie społeczne* [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Koseła, Warszawa 1999.
- Śliwerski B., Bochno E., Dudzikowa M., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Dokąd zmierza polska edukacja?*, „NEODIDAGMATA”, Poznań 2011–2012, nr 33/34.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonym zmianie oświatowej* [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna* [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002.
- „Szkoła bez przemocy”. *Regionalne zróżnicowanie opinii uczniów o szkole, nauczycielach, stosunkach z kolegami oraz przemocy w szkole*, oprac. A. Giza-Poleszczuk, Warszawa, marzec 2006.
- Thuczek-Tadla E., *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Rzeszów 2012.
- Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Toruń–Poznań 1998.
- Zaangażowanie szkolne uczniów. Wyniki badań PISA. „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 2004, nr 8.*

Prawodawstwo

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2022 r., poz. 2230).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn. Dz.U. z 2021 r., poz. 1082 ze zm.).

Netografia

Bobik B., Młynek P., Szafrńska A., *Raport z badania efektywności zdalnego nauczania realizowanego w przedszkolach i szkołach na terenie Piekar Śląskich*, Katowice, czerwiec 2021, <https://us.edu.pl/wydzial/wns/wp-content/uploads/sites/17>.

Długosz P., *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*, Kraków 2020, <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020>.

Grzywa P., Hofman-Kozłowska D., Stepień-Lampa N., *Edukacja zdalna w trakcie pandemii wirusa SARS-CoV-2 w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców. Raport z badań*, Katowice 2021, <https://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/09>.

Nieduziak E.M., Prysak D., *Edukacja zdalna w czasie pandemii SARS-CoV-2 na terenie gminy Cieszyn. Raport z badań*, Katowice 2021, <http://tin.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12raport-Cieszyn.pdf>.

Dr Bożena Dusza

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-1294-8977

Dyscyplina w klasie w codzienności szkolnej nauczycieli. Raport z badań

Discipline in classrooms as a part of everyday school life of teachers. A research report

Streszczenie

Problematyka dyscypliny w klasie jest istotnym elementem codzienności szkolnej. Dotyczy ona w równym stopniu nauczycieli, jak i uczniów i jest ważnym czynnikiem wpływającym nie tylko na efektywność kształcenia, ale też na atmosferę w klasie szkolnej.

W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w grupie 529 nauczycieli ze szkół podstawowych z województwa podkarpackiego. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Wyniki badań wykazały, że problemy z dyscypliną w klasie są zjawiskiem powszechnym. Badani nauczyciele deklarują, że radzą sobie z nimi dobrze, przy użyciu różnorodnych metod i przy wsparciu innych nauczycieli, dyrekcji i rodziców. Poruszono też problem metod dyscyplinowania uczniów oraz przyczyn problemów z dyscypliną, identyfikowanych przez nauczycieli.

Słowa kluczowe: dyscyplina w klasie, nauczyciel, szkoła.

Abstract

The problem of discipline in classrooms is a substantial element of everyday school life. It affects in equal ways both teachers and students and is an important factor affecting not only the effectiveness of teaching, but also the atmosphere in a classroom.

The article shows the results of a research conducted among 529 elementary school teachers from podkarpackie voivodship. A diagnostic poll and a questionnaire were used as a method of research.

The results have shown, that problems with discipline in schools are a common occurrence. Questioned teachers declared, that they handle them well using various methods, and with the help of fellow teachers, management and parents. Methods of discipline were also addressed as well as the causes of discipline issues as identified by the teachers.

Keywords: discipline, teacher, school.

Wprowadzenie

Kierowanie klasą i dyscyplina stanowią istotny czynnik skutecznego nauczania. Są też nieodłącznym atrybutem codzienności szkolnej nauczyciela. Zakorzenie

w codzienności sprawia, że pewne działania wydają się oczywiste, bo „zawsze tak było”, a co za tym idzie niepoddawane refleksji¹. Nie bez znaczenia są tu nawykowe sposoby działania i myślenia często mające swoje źródło w nauczycielskich indywidualnych teoriach pedagogicznych². Nawyki sprawiają, że jeżeli pewne sposoby radzenia sobie np. z dyscypliną w klasie, okażą się skuteczne, wówczas, są powtarzane, często bezrefleksyjnie. Nauczyciel stwierdziwszy, że dana strategia przynosi sukces, oczekuje takiego samego efektu za każdym razem³. Sprawia to, że działania się usztywniają, pojawia się niechęć do wypróbowywania nowych metod o nieznaną skuteczność.

W *Stosowanej psychologii wychowawczej* Myron Dembo definiuje dyscyplinę w klasie jako „stopień, w jakim uczniowie zachowują się odpowiednio, są zaangażowani, w to co dzieje się w klasie i wykazują nastawienie zadaniowe”⁴. W odróżnieniu od kierowania klasą, w takim rozumieniu dyscypliny akcent położony jest na zachowania ucznia, na jego zaangażowanie, skupienie na pracy na lekcji.

Pojęcie dyscypliny w klasie jest terminem niejednoznacznym, definiowanym w różny sposób chociażby ze względu na paradygmat na jakim się opiera, jak rozumiana jest rola nauczyciela i stopień jego interwencji w aktywność uczniów. Zdaniem Raymonda Nakamury „celem dyscypliny jest wyrobienie w uczniach wewnętrznego systemu kierowania, który w efekcie pomoże im działać odpowiedzialnie”⁵. Takie ujęcie sprawia, że dyscyplina w klasie staje się istotnym elementem procesu wychowania w szkole, jest elementem jej codzienności, która dotyczy wszystkich nauczycieli i wszystkich uczniów.

We wstępie do książki Clifforda Edwardsa możemy przeczytać bardzo mocne słowa: „brak dyscypliny to, obok nadużywania narkotyków najczęstsze i najgroźniejsze zjawisko z jakim przychodzi mierzyć się pedagogom w ich codziennej pracy”⁶.

Nauczyciele rzadko poddają refleksji własne strategie radzenia sobie z dyscypliną w klasie. Ich analizy koncentrują się na efektywności owych działań, coś jest skuteczne lub nie, tymczasem ważna jest też własna filozofia nauczyciela, która często stanowi przyczynę takich, a nie innych zabiegów dyscyplinujących ucznia. M. Dembo⁷ zauważa, że dobrze kierowane klasy dostarczają uczniom większe

¹ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenologiczne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków 2018, s. 61.

² Por. S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne, a kształcenie nauczycieli* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.; B. Dusza, *Indywidualne teorie nauczycieli jako element kultury szkoły*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 2(24), s. 248–253. DOI: 10.15584/eti.2018.2.34; K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków 1999.

³ D. Tuohy, *Dusza szkoły, o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 52.

⁴ M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 252.

⁵ R.M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Warszawa 2011, s. 338.

⁶ C.H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa 2006, s. 15.

⁷ M. Dembo, *Stosowana.....*, dz. cyt., s. 252.

możliwości uczenia się, ale nie mogą one być autokratyczne i ostre. Tymczasem badania prowadzone przez Monikę Zielińską-Czopek⁸ dowodzą, że nauczyciele pomimo deklaracji o demokratycznym sposobie kierowania klasą, w rzeczywistości kierują nią w sposób autokratyczny. Nie bez znaczenia są tu nawykowe sposoby działania i myślenia często zakorzenione w nauczycielskich indywidualnych teoriach pedagogicznych. Nawyki te sprawiają, że strategie radzenia sobie np. z dyscypliną, jeżeli okażą się skuteczne są powtarzane, często bezrefleksyjnie. Tymczasem refleksja ta jest niezbędna, bo skoro dyscyplina w klasie, jak pisano wyżej jest istotnym elementem procesu wychowania, to efektem jej uzyskiwania nie może być np. stwarzanie sytuacji zagrożenia, poczucie braku poszanowania godności dziecka. Bez względu na to, jak bardzo skuteczne są to metody. Przykładem podobnych praktyk jest stosowanie przez nauczycieli chociażby odpowiedzialności zbiorowej w klasie, w postaci karnych kartkówek⁹.

Problematyka i metoda badań

Problem główny podjętych badań¹⁰ brzmi: Jakie są doświadczenia nauczycieli szkół podstawowych w zakresie utrzymywania dyscypliny w klasie? Wyłoniono też kilka problemów szczegółowych:

1. Czym jest zdaniem nauczycieli łamanie dyscypliny w klasie?
2. Kto zdaniem nauczycieli jest odpowiedzialny za problemy z dyscypliną w klasie?
3. Jakie metody stosują nauczyciele?
4. Jak oceniają swoją skuteczność w zakresie utrzymania dyscypliny w klasie?
5. Jakie są zdaniem nauczycieli przyczyny problemów z dyscypliną?
6. Jakie są doświadczenia nauczycieli w zakresie otrzymywania pomocy w przypadku problemów z dyscypliną w klasie?
 - 6.1. Na czyją pomoc mogą liczyć?
 - 6.2. Czy zwracają się o pomoc?
 - 6.3. Jak wygląda współpraca szkoły z rodzicami w tym zakresie?
7. Jakie są doświadczenia nauczycieli dotyczące dyscypliny w szkole i radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami ucznia?

W badaniu metodą sondażu diagnostycznego wykorzystano technikę ankiety własnej konstrukcji, skierowaną do nauczycieli. Pytania miały charakter zamknięty, otwarty i półotwarty.

⁸ M. Zielińska-Czopek, *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*, Rzeszów 2021, s. 162.

⁹ Jedną z metod wymienioną przez badanych nauczycieli.

¹⁰ Badania zrealizowane w ramach prowadzonego przez autorkę seminarium magisterskiego w roku akademickim 2019/2020.

Charakterystyka próby

Badania, których fragment zostanie przedstawiony poniżej, przeprowadzono w 2020 r. wśród nauczycieli szkół podstawowych z województwa podkarpackiego. W badaniu wzięło udział 529 nauczycieli, w zdecydowanej większości były to kobiety (88%).

52% (274 osoby) badanych pracuje z klasami starszymi (IV–VIII), pozostali (255 osób – 48%) w klasach I–III.

W przypadku stażu pracy grupa dzieli się na cztery podobnie liczne kategorie:

- staż pracy do 5 lat – 131 osób (28%),
- 6–15 lat – 160 osób (29%),
- 16–25 lat – 114 osób (21%),
- Powyżej 25 lat – 124 osoby (22%).

Wyniki badań

Badani nauczyciele przyznają, że z sytuacjami łamania dyscypliny przez uczniów spotykają się często (52%) i bardzo często (12%). W takich sytuacjach w większości reagują natychmiast, nie dopuszczając do eskalacji zachowań niepożądanych. Tylko co trzeci badany przyznaje, że jest skłonny ignorować takie zachowania, dając tym samym uczniowi szansę na samodzielne zapanowanie nad swoim zachowaniem.

Co to znaczy złamać dyscyplinę w klasie?

Pytanie o zachowania łamiące dyscyplinę miało charakter otwarty. Wypowiedzi badanych nauczycieli można pogrupować w kilku kategoriach. Zdaniem badanych zachowania łamiące dyscyplinę w klasie to:

1. Przeszkadzanie, hałasowanie, wygłupy na lekcji – 344 wskazania.
2. Łamanie zasad obowiązujących na lekcji, czyli np. odpowiadanie bez udzielenia głosu, chodzenie po sali, jedzenie na lekcji, używanie telefonów komórkowych – 267 wskazań.
3. Niewłaściwe zachowania w stosunku do nauczyciela, świadczące o braku szacunku, lekceważeniu, brak reakcji na upomnienia – 224 wskazania.
4. Ogólny chaos na lekcji, który uniemożliwia jej prowadzenie – 169 wskazań. Niektórzy z badanych nauczycieli przyznają, że wynika to z braku panowania nad grupą lub braku umiejętności nauczyciela (17 wskazań).
5. 104 wskazania dotyczą stosunku do innych uczniów jak dokuczanie czy przeszkadzanie innym.

6. Tylko 27 badanych za łamanie dyscypliny uważa brak skupienia u ucznia na lekcji.

Podane wyżej przykłady łamania dyscypliny w klasie wskazują na tradycyjne rozumienie tego zjawiska. Tylko w ostatniej wymienionej kategorii nieliczni nauczyciele skłonni byli zwrócić uwagę na brak „nastawienia zadaniowego”, o jakim pisze M. Dembo¹¹ w swojej definicji. Podobne wyniki badań uzyskała E. Lemańska-Lewandowska¹², wskazując na rozmowy podczas lekcji, przeszkadzanie innym i problemy z koncentracją uwagi.

Metody dyscyplinowania uczniów

Kolejny problem badawczy w niniejszych badaniach dotyczył metod, jakie są przez nauczycieli najczęściej wykorzystywane w dyscyplinowaniu uczniów. Poniżej wymieniono je rozpoczynając od najbardziej popularnych.

- sygnał wzrokowy/mowa ciała – 339 wskazań,
- indywidualne upomnienie ucznia – 252 wskazania,
- chwila ciszy – 208 wskazań,
- zmiana napięcia głosu – 205 wskazań,
- podejście do ławki ucznia – 156 wskazań,
- ostrzeżenie przed możliwą karą – 148 wskazań,
- przesadzenie ucznia – 92 wskazania,
- odpytanie, polecenie wykonania dodatkowego zadania – 37 wskazań,
- dotknięcie ucznia – 24 wskazania.

Otwarte pytanie dotyczyło metod, które badani uznają za szczególnie skuteczne. Otrzymano bardzo różnorodne wypowiedzi. Najczęściej za skuteczną metodę, która w dodatku nie zaburza porządku lekcji, jest – zdaniem badanych – sygnał wzrokowy, czy też podejście do ławki ucznia. Ponadto działają indywidualne upomnienia, kierowane personalnie do ucznia. Skuteczne jest również zastosowanie ciszy. Nauczyciele wymieniali też ostrzeżenie przed karą, czy przesadzenie ucznia.

Na uwagę zasługują też metody, wymieniane szczególnie wśród nauczycieli klas młodszych, wykorzystujące gry i zabawy śródlekcyjne, np.: „zabawa w agenta: losuję jedną osobę, która zostaje agentem i do końca zajęć nie ujawniam, kto nim jest. Każdy może być agentem, jeśli agent jest grzeczny, mówię, kto jest agentem i daję punkty wszystkim dzieciom, jeśli nie jest grzeczny, mówię, że agent zawiódł, ale nie mówię, kto nim był. Jeśli dzieci uzbierają ustaloną liczbę

¹¹ M. Dembo, *Stosowana...*, dz. cyt., s. 252.

¹² E. Lemańska-Lewandowska, *Nauczyciele, a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*, Bydgoszcz 2013, s. 81.

punktów, mogą mieć nagrodę, np. dzień z planszówkami”. Inna zabawa to np. „uczeń staje się doradcą klasy i służy pomocą w trudnej sytuacji, to powoduje, że uczeń musi być czujny i zaangażować się w lekcję, bo nigdy nie wie, kto wywoła hasło »pomoc koleżeńska«”. Nauczyciele wymieniali też „rymowane wierszyki wyciszające”, „kto mnie słyszy, kłaśnie raz!” „rymowana gimnastyka i szybko wracamy do obowiązków”, „wierszyk z pokazywaniem”, „próba zaangażowania ucznia lub grupy uczniów do wykonania specjalnego zadania”, „gra w dobre zachowania (Good Behaviour Game)”. Nauczyciele stosują również wzmocnienia pozytywne: „daję pozytywne uwagi grzecznym dzieciom”, „szukanie i zwrócenie uwagi na dobre strony ucznia”, „rozmowa zawierająca pochwałę za jakiś drobiazg – miłe słowa powodują wyciszenie i przemyślenie, że bardziej opłacalne jest robić coś dobrego niż złego”, „uczniowie posiadają zeszyt zachowań i naklejki z uśmiechniętymi i smutnymi buźkami; uśmiechnięte mówią, że więcej w ciągu dnia było pozytywnych zachowań niż mniej i na odwrót; na koniec miesiąca otrzymywane są nagrody, dla niektórych są to dodatkowe oceny, dla innych nagrody rzeczowe – dyplom + szkolny drobiazg (nagroda zależy od dziecka)”. „Dzieci mają specjalną tablicę z kieszeniami, do których wrzucają czarne (złe) i czerwone (dobre) guziki; pod koniec miesiąca robimy podsumowanie i wybieramy Wzorowego Ucznia Miesiąca; zostaje nimi troje dzieci z największą liczbą guzików czerwonych”¹³.

Ponadto badanych skonfrontowano z pewnymi tezami dotyczącymi ich przekonań, indywidualnych teorii pedagogicznych, na temat utrzymania dyscypliny w klasie. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 1.

Okazuje się, że badania nauczyciele mają bardzo wysoką samoocенę, jeżeli chodzi o umiejętności utrzymania dyscypliny w klasie. Pomimo tego znaczna większość (75%) zdecydowanie lub raczej zgadza się ze stwierdzeniem, że środków do dyscyplinowania uczniów nauczyciel ma zbyt mało. Wynika to zapewne z tego, że 40% badanych przyznaje, że czasem uczniowie tak się zachowują, iż ankieterzy czują się bezradni.

W zdecydowanej większości nauczyciele nie zgadzają się, by konieczne było zaprezentowanie się jako osoba surowa czy groźna. Pamiętając o tym, że są to deklaracje, które, jak wykazują przywoływane badania M. Zielińskiej-Czopek¹⁴, nie zawsze mają odzwierciedlenie w rzeczywistości, może należałoby zaniepokoić się wynikiem, że 16% badanych zgadza się z takim stwierdzeniem. Podobnie co trzeci badany zgadza się z tezą, że są uczniowie, wobec których działają jedynie ostre słowa nauczyciela lub krzyk. Przypuszczalnie ta sama grupa badanych nauczycieli (29%) zgadza się ze stwierdzeniem, że gwarancją porządku w szkole jest to by uczeń choć trochę bał się nauczyciela.

¹³ Wszystkie cytaty pochodzą z ankiet.

¹⁴ M. Zielińska-Czopek, *Autokraci...*, dz. cyt., s. 157.

Tabela 1. Stosunek badanych do tez dotyczących utrzymania dyscypliny w klasie

Lp.	Treść stwierdzenia	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Bardzo dobrze radzę sobie z utrzymaniem dyscypliny w klasie	150	28,3	339	64	38	7,1	2	0,3
2	Nauczyciel powinien mieć więcej środków do dyscyplinowania uczniów	206	39	190	36	120	22,6	13	2,4
3	Jedyną metodą na skuteczne zapanowanie nad klasą jest zaprezentowanie się jako osoby surowej i groźnej	19	3,5	68	12,8	199	37,6	243	46
4	Są uczniowie, w stosunku do których działają jedynie ostre słowa nauczyciela lub krzyk	35	7	142	27	208	39	144	27
5	Czasem uczniowie tak się zachowują, że czuję się bezradny(a)	102	19	114	21,5	246	46	67	13
6	Nagrody są skuteczniejsze niż kary	201	38	204	37	88	16	36	7
7	Aby w szkole panował porządek, uczeń powinien choć trochę bać się nauczyciela	37	7	119	22	154	29	219	41
8	W utrzymaniu dyscypliny w klasie kary sprawdzają się lepiej niż nagrody	22	4	72	14	207	39	228	43

Źródło: wyniki badań własnych.

Czy i kto wspiera nauczycieli?

Krzysztof Konarzewski¹⁵ wskazuje na psychologiczną trudność roli nauczyciela. Jednym z jej przejawów jest to, że nauczyciel jest w klasie sam. Sam musi podejmować decyzje, nierzadko w sytuacjach trudnych, stresujących, do których bez wątpienia zaliczyć można problemy z dyscypliną w klasie. Dlatego też bardzo ważne jest wsparcie, jakie dać mogą nauczycielowi inni nauczyciele, dyrekcja czy rodzice uczniów. Stąd też poproszono badanych o odniesienie się do kilku tez dotyczących owego wsparcia. Wyniki przedstawiono w tabeli 2.

¹⁵ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 2012, s. 152.

Tabela 2. Stosunek badanych do tez, dotyczących otrzymywania wsparcia

Lp.	Treść stwierdzenia	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Kiedy mam problem z utrzymaniem dyscypliny w klasie mogę liczyć na pomoc grona pedagogicznego mojej szkoły	178	33,6	219	41,3	112	21	20	3,7
2	Kiedy mam problem z utrzymaniem dyscypliny w klasie mogę liczyć na pomoc dyrekcji mojej szkoły	148	30	242	46	82	15	57	11
3	Kiedy mam problem z utrzymaniem dyscypliny, mogę liczyć na pomoc rodziców ucznia	123	40	283	53	102	19	21	3,9
4	Kiedy występują problemy z dyscypliną w klasie muszę poradzić sobie sam(a)	185	35	168	32	147	28	29	5

Źródło: wyniki badań własnych.

Przedstawione wyżej wyniki badań są bardzo optymistyczne, okazuje się, że większość badanych nauczycieli ma przekonanie, iż może liczyć na wsparcie ze strony innych nauczycieli, dyrekcji czy rodziców uczniów. Jednakże nie można równocześnie lekceważyć deklaracji ¼ badanych o braku wsparcia ze strony wymienionych grup. Pomimo tego poczucia, że badani mogą liczyć na innych, aż 67% z nich przyznaje, iż kiedy taki problem się pojawia, *de facto* zdani są sami na siebie.

Przyczyny problemów z dyscypliną

Pytanie dotyczące przyczyn problemów z dyscypliną w klasie, w opinii badanych nauczycieli, miało charakter otwarty. Kategoryzacja wypowiedzi nauczycieli pozwoliła na wyłonienie kilku kategorii przyczyn.

1. Przyczyny tkwiące w nauczycielu. Związane z nudą na lekcji, niedociągnięciami w jej prowadzeniu, nieodpowiednim podejściu do ucznia nadpobudliwego, o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ponadto badani wspominają o szeregu braków: pewności siebie, konsekwencji, autorytetu, doświadczenia, sprawiedliwości. Wspominają też o zbytnej uległości, lub przeciwnie, surowości nauczyciela – 389 wypowiedzi.
2. Problemy rodzinne dziecka, związane też z niechęcią rodziców, brakiem zasad w domu rodzinnym, brakiem zainteresowania rodziców dzieckiem jako uczniem – 316 wypowiedzi

3. Różnorodne problemy uczniów, związane z: nieumiejętnością koncentracji uwagi, chęcią zwrócenia na siebie uwagi, problemami emocjonalnymi, brakiem zainteresowań czy ostatecznie wiekiem dorastania – 84 wypowiedzi.
4. Organizacja nauczania: brak zasad, zbyt liczne klasy – 79 wypowiedzi.
5. Zanurzenie uczniów w świat mediów – tylko 4 wskazania.

Podsumowując powyższe, badani nauczyciele okazali się wyjątkowo samokrytyczni. Najwięcej wskazań pojawiło się w kategorii „nauczyciel”. Zaskakujące jest też to, że nauczyciele nie upatrują w mediach źródeł problemów dzieci z utrzymaniem dyscypliny w klasie.

W odniesieniu do tej kwestii poproszono również badanych o ustosunkowanie się do pewnych stwierdzeń. Wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Stosunek badanych do tez, dotyczących przyczyn problemów z dyscypliną

Lp.	Treść stwierdzenia	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Problemy z dyscypliną wynikają z tego, że uczniowie mają więcej praw od nauczycieli.	146	27,5	129	24,3	176	33	78	15
2	Nauczyciele z krótkim stażem pracy częściej mają problemy z dyscypliną w klasie.	113	21	221	42	145	27	50	9,4
3	To czy w klasie jest dyscyplina zależy głównie od nauczyciela.	252	48	187	35,3	69	13	21	4
4	To czy w klasie jest dyscyplina zależy głównie od tego, jacy są uczniowie.	135	25	202	38	143	27	49	9

Źródło: wyniki badań własnych.

Analiza danych z tabeli 3. pozwala na wysnucie kilku wniosków. Wśród przyczyn problemów z dyscypliną ponownie pojawia się rola nauczyciela. Badani są niemalże zgodni (ponad 80%), że to głównie nauczyciel jest odpowiedzialny za dyscyplinę w klasie. Równocześnie przyznają, że nie bez znaczenia jest to, jacy są uczniowie (63% badanych).

Niebagatelne znaczenie dla utrzymania dyscypliny w klasie, zdaniem badanych, ma doświadczenie nauczyciela. Ponad 60% z nich zgadza się lub raczej zgadza ze stwierdzeniem, że „nauczyciele z krótkim stażem pracy częściej mają problemy z dyscypliną w klasie”.

Nauczyciele, których badano, w nieznacznej większości (51,8%) zgadzają się też z tezą, że problemy z dyscypliną wynikają z tego, że uczniowie mają więcej praw od nauczycieli. To wyraz bezradności pedagogów, którym brak narzędzi do tego, by dyscyplinować szczególnie trudnych uczniów.

Zakończenie

Jak wynika z przeprowadzonych badań, problemy z dyscypliną w klasie są elementem szkolnej codzienności nauczycieli. Optymistycznym wydźwiękiem tych badań jest fakt, że te problemy w większości nie dezorganizują zupełnie pracy nauczycieli, którzy radzą sobie z nimi. Mają poczucie wsparcia od innych podmiotów w szkole, czyli dyrekcji, grona pedagogicznego i rodziców. Mimo to, pojawiają się opinie, że brak im narzędzi do radzenia sobie ze szczególnie trudnymi sytuacjami. Stąd zapewne próby rozwiązywania problemów przy pomocy gróźb czy krzyku. Deklarują, że zdecydowanie skuteczniejsze w kierowaniu klasą są nagrody niż kary.

Dyscyplina w klasie i sposoby jej zapewniania są elementem swoistej kultury szkoły. D. Tuohy¹⁶ wskazuje na dwa wytwory owej kultury. Są to stosunek nauczyciel – uczeń na lekcji i system dyscyplinarny. To jak postrzega się rolę szkoły, co ma ona dać swoim uczniom, determinuje podejście nauczyciela do nich oraz to, czego i w jaki sposób uczniowie się uczą, a w dalszej konsekwencji sposoby ich dyscyplinowania. D. Tuohy¹⁷ wskazuje na dwie odmienne orientacje: aktywną i bierną. W przypadku orientacji biernej uczeń ma podporządkować się, przyjąć zastane fakty społeczne, historyczne i przyrodnicze. Stosunki w szkole również jasno wyznaczają rolę ucznia i nauczyciela, a zasady dyscypliny skłaniają do konformizmu. W orientacji aktywnej zależność ucznia od nauczyciela jest mniejsza. Nacisk położony jest na działanie, aktywne konstruowanie wiedzy uczniów. Tym samym oddaje im się odpowiedzialność za własne uczenie się, pozwala na krytyczne myślenie. To uczeń poprzez swoją aktywność ma nastawienie zadaniowe, poddaje się samodyscyplinie. Oczywiście żadna z tych orientacji nie ma szansy zaistnienia w praktyce szkolnej w czystej postaci. Obie, jak zauważa D. Tuohy, „mieszą się pod jednym szkolnym dachem”¹⁸. Z badań, które przedstawiono, wynika jednak przewaga orientacji biernej, świadczy o tym fakt, że nauczyciele sami siebie obarczają odpowiedzialnością za utrzymanie dyscypliny, którą uczeń nie współtworzy, a raczej się jej podporządkowuje.

Bibliografia

- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.
- Dusza B., *Indywidualne teorie nauczycieli jako element kultury szkoły*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 2(24). DOI: 10.15584/eti.2018.2.34.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne, a kształcenie nauczycieli [w:] Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

¹⁶ D. Tuohy, *Dusza...*, dz. cyt., s. 29 i n.

¹⁷ Tamże, s. 30.

¹⁸ Tamże, s. 30.

- Edwards C.H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa 2006.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 2012.
- Korzeniecka-Bondar A., *Codzienny czas w szkole. Fenomenologiczne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków 2018.
- Lemańska-Lewandowska E., *Nauczyciele, a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*, Bydgoszcz 2013.
- Nakamura R.M., *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Warszawa 2011.
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków 1999.
- Tuohy D., *Dusza szkoły, o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.
- Zielińska-Czopek M., *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*, Rzeszów 2021.

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

**PSYCHOLOGY IN THE FACE
OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL
AND UPBRINGING PROBLEMS**

Dr Bogumiła Bobik

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

Zdalna pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w opiniach specjalistów

Remote psychological and pedagogical help for students with intellectual disabilities in the opinion of specialists

Streszczenie

Czas zamknięcia szkół i placówek oświatowych w czasie pandemii COVID-19 zróżnicował dostęp dzieci i młodzieży do usług edukacyjnych i terapeutycznych. W szczególnie trudnej sytuacji znaleźli się uczniowie o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Celem artykułu jest przedstawienie wyników diagnozy zdalnie prowadzonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkole specjalnej. Badanie przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety w grupie specjalistów (pedagogów, nauczycieli rewalidacji, psychologów i logopedów) zatrudnionych w szkołach podstawowych specjalnych, w wybranych miastach województwa śląskiego. Zebrane wyniki dotyczą okresu od marca 2020 roku do marca 2021 roku. Podsumowując uzyskane opinie należy stwierdzić, że zdalnie świadczona pomoc była wyzwaniem dla specjalistów z powodu braku przygotowania bazy szkół, programów nauczania oraz uczniów i rodziców do takiej formy pracy. Dużym ograniczeniem była utrata bezpośredniego kontaktu z dzieckiem, który dotąd stanowił podstawę działań diagnostycznych, pomocowych, rewalidacyjnych i edukacyjnych. Utrudniony dostęp do specjalistycznego wsparcia spowolnił rozwój uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, a obowiązki związane z prowadzeniem edukacji i terapii spadły w dużym stopniu na rodziców lub opiekunów.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, nauczanie zdalne, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, specjaliści, uczniowie z niepełnosprawnością, szkoła specjalna, sondaż diagnostyczny.

Abstract

The time of school and educational facility closures during the COVID-19 pandemic diversified children's and adolescents' access to educational and therapeutic services. Students with special development and educational needs found themselves in a particularly difficult situation. The aim of this article is to present the results of the diagnosis of remote psychological and pedagogical help for students with intellectual disabilities in a special school. The study was carried out using the diagnostic survey method and the questionnaire technique in a group of specialists (school counselors, revalidation teachers, psychologists and speech therapists) employed in special primary schools in selected cities of the Silesian Voivodeship. The results were collected in the period from March 2020 to March 2021. Summarizing the outcome, it should be stated that remote assistance was a challenge for specialists due to the lack of preparation of the schools, curricula as well as

students and parents for this form of work. A major limitation was the loss of direct contact with the child, which so far has been the basis for diagnostic, support, revalidation and educational activities. Limited access to specialist support slowed down the development of students with intellectual disabilities, and the responsibilities related to conducting education and therapy fell, to a large extent, on parents or guardians.

Keywords: COVID-19 pandemic, remote learning, psychological and pedagogical support, specialists, students with disabilities, special school, diagnostic survey.

Wprowadzenie

Pandemia wywołana wirusem SARS-CoV-2 przyniosła nieodwracalne straty społeczne, gospodarcze i kulturalne w większości państw świata. Dotknęła wszystkich ludzi niezależnie od wieku lub stopnia sprawności i spotęgowała problemy grup już dyskryminowanych czy wykluczonych¹. Wprowadzenie obowiązku nauczania na odległość spowodowało, że znaczna liczba uczniów (szczególnie z obszarów czy rodzin dotkniętych ubóstwem) miała utrudniony dostęp do nauki ze względu na ograniczone możliwości korzystania z nowych technologii oraz dostępu do Internetu². Obecnie można już dokonać podsumowania skutków pandemii i podkreślić to, na co zwrócili uwagę badacze i specjaliści, że jakiegokolwiek działania zapobiegawcze, a taki cel przyświecał edukacji online, powinny uwzględniać perspektywę praw człowieka, w tym wynikającą z niepełnosprawności³. Warto podkreślić, że zarówno osoby z niepełnosprawnościami, jak i dzieci są wymieniane wśród grup szczególnie doświadczonych skutkami pandemii⁴. Chodzi tutaj nie tyle o zdrowie

¹ ONZ, *Policy Brief: COVID 19 – and the Rogth of Person with Disabilities*, 2020, <https://unescap.org/resources/policy-brief-covid-19-and-person-disabilities> [dostęp: 20.07.2022]; WHO, *Disability considerations during the COVID-19 outbreak*, 2020, <https://www.who.int/publication/iitem/WHO-2019-nCoV-Disability-2020-1> [dostęp: 20.07.2022].

² M. Pachowicz, *Edukacja i terapia osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 na przykładzie Ośrodka Rewalidacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego*, „Parezia” 2020, nr 2, s. 106–120; P. Plichta, *Różne konteksty nierówności cyfrowej a wyzwania psychologiczne dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań* [w:] *Edukacja w czasach pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 70–81.

³ A. Gop, S. Jaskulska, *Kształcenie na odległość a rozwój kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców w świetle wyników badań – w kierunku nowej szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58, s. 27–46, <https://doi.org/10.14746/se.2020.58>; M. Kocejko, R. Bakalarczyk, P. Kubicki, *Wpływ pandemii koronawirusa na politykę niepełnosprawności i starości* [w:] *Polska... Unia Europejska... Świat w pandemii COVID-19. Wybrane zagadnienia*, red. W.A. Zybala, K. Księżopolski, A. Bartosiewicz, Warszawa 2021, s. 96–116; M. Kocejko, *Sytuacja dzieci niepełnosprawnych w czasie pandemii COVID-19 – analiza intersekcyjna*, „Dziecko Krzywdzone” 2021, Vol. 20, nr 2, s. 76–91, www.dzieckokrzywdzone.fdds.pl [dostęp: 14.07.2022].

⁴ ONZ, *Policy Brief: COVID 19 – and the Rogth of Person with Disabilities...*; UNICEF, *Children with disabilities. Ensuring their inclusion in CIVID-19 response strategies and evidence generation*, 2020, <https://data.unicef.org/resources/>

fizyczne, ile o społeczne i emocjonalne skutki pandemii wynikające z izolacji społecznej, konieczności zdalnej edukacji, pogłębiających się społecznych nierówności i kryzysu zdrowia psychicznego⁵.

Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami miały w czasie pandemii znacznie utrudniony dostęp do usług społecznych (medycznych, rehabilitacyjnych, edukacyjnych). Jak pisze Magdalena Kocejko: „Tam, gdzie w działaniach rządu uwzględniano sytuację dzieci (np. edukacja zdalna), często pomijano dzieci z niepełnosprawnościami i ich potrzeby. Z kolei tam, gdzie pojawiał się kontekst niepełnosprawności pomijano kontekst dzieciństwa lub sytuacji dzieci. W konsekwencji dzieci z niepełnosprawnościami znalazły się poza obszarem zainteresowania państwa”⁶.

W artykule zaprezentowano opinie specjalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną w szkole podstawowej specjalnej na temat realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z wykorzystaniem metod pracy na odległość. Opinie, zebrane za pomocą sondażu diagnostycznego, dotyczą organizacji zdalnej pomocy w okresie od marca 2020 roku do marca 2021 roku.

Zdalna edukacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii

W roku szkolnym 2020/2021 w specjalnych szkołach podstawowych uczyło się 46,8 tys. dzieci i nastolatków (bez szkół dla dorosłych). Ponadto do oddziałów przy szkołach podstawowych ogólnodostępnych uczęszczało 93,9 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Łączna liczba dzieci objętych kształceniem specjalnym wynosiła 140,7 tys., co stanowi 4,6% ogólnej liczby dzieci. Wśród 4,8 tys. dzieci nauczanych indywidualnie było 43,4% dzieci niepełnosprawnych⁷. Przejście na tryb zdalnej edukacji w odniesieniu do tej grupy wiązało się z dodatkowymi wyzwaniami, którym – jak się przypuszcza – nie poświęcono wystarczającej uwagi ze względu na inne problemy wynikające z pandemii.

children-with-disabilities-ensuring-inclusion-in-covid-19-response/ [dostęp: 20.07.2022]; WHO, *Disability considerations during the COVID-19 outbreak...*, dz. cyt.

⁵ M. Pawlak, *Najnowsze badania: dla młodzieży izolacja jest gorsza niż zdalna nauka*, <https://brpd.gov.pl/2021/01/05/najnowsze-badania-dla-mlodziezy-izolacja-jest-gorsza-niz-nauka-zdalna> [dostęp: 11.07.2022]; M. Łukawska, *Wpływ nauki zdalnej na młodzież. Wyniki przerażają*, „Niezależna”, 14 sierpnia 2021, <https://niezalezna.pl/407391-wplyw-nauki-zdalnej-na-mlodziez-wyniki-badnia-przerazaja> [dostęp: 01.12.2021]; M. Kocejko, *Sytuacja dzieci niepełnosprawnych w czasie pandemii...*, dz. cyt.

⁶ M. Kocejko, *Sytuacja dzieci niepełnosprawnych w czasie pandemii...*, dz. cyt., s. 78.

⁷ Główny Urząd Statystyczny, *Osoby niepełnosprawne w 2020 roku*, Warszawa 2021.

Trudności uczniów z niepełnosprawnością w czasie wymuszonej pandemią zdalnej edukacji były różne i zależały od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, jak i innych czynników, takich jak sytuacja bytowa i ekonomiczna rodziny, poziom wykształcenia i stan zdrowia rodziców, miejsce zamieszkania. Występujące problemy M. Kocejko podzieliła na trzy główne kategorie:

- dodatkowe utrudnienia w dostępie do edukacji,
- ograniczony dostęp do rehabilitacji i usług wspierających codzienne funkcjonowanie,
- zagrożenia dla zdrowia psychicznego i ograniczone możliwości radzenia sobie z kryzysami w sytuacji pandemii oraz większe narażenie na doświadczenie różnych form przemocy⁸.

Kształcenie zdalne stawiało przed dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną wiele barier. Wykorzystanie platform edukacyjnych było dla wielu z nich nie tylko wyzwaniem technicznym, ale także odejściem od ustalonych schematów działania i załamaniem się codziennej rutyny, które są istotne szczególnie dla uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną czy autyzmem sprzężonym z tą niepełnosprawnością. Taka sytuacja mogła być źródłem rozdrażnienia, lęku, braku zrozumienia dla sytuacji, odmowy udziału w zajęciach⁹.

Problemy ze zdalnym prowadzeniem zajęć edukacyjnych z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami nie zależały od typu placówki – ogólnodostępnej, integracyjnej czy specjalnej. Raport dotyczący kształcenia specjalnego opublikowany przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK) pokazał, że najczęstsze utrudnienia związane z edukacją zdalną w szkołach specjalnych obejmowały poza problemami typowymi dla wszystkich szkół (jak brak sprzętu zarówno u uczniów, jak i nauczycieli, brak przygotowania nauczycieli do pracy online, problemy z dostępem do Internetu i inne problemy techniczne), dodatkowe jak: brak dostępnych materiałów online i trudności z dostosowaniem sposobu zdalnego nauczania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Problem stanowił również ograniczony kontakt z rodzicami i brak współpracy w procesie kształcenia w warunkach pandemii¹⁰. Zwrócono także uwagę na to, że część dzieci z niepełnosprawnością w ogóle wypadła z systemu edukacji z racji dodatkowych barier i braku wsparcia w ich przełamaniu¹¹.

Trzeba podkreślić, że rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN) z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczegółowych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku

⁸ M. Kocejko, *Sytuacja dzieci z niepełnosprawnościami w czasie pandemii...*, dz. cyt., s. 79–80.

⁹ K. Patel, *Mental health implication on children with disabilities*, „Asian Journal of Psychiatry” 2020, nr 54: 102273. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102273>, s. 1–2 [dostęp: 20.07.2022].

¹⁰ Najwyższa Izba Kontroli, *Kształcenie w szkołach specjalnych. Informacje o wynikach kontroli*, <https://www.nik.gov.pl/plk/id,23409.vp,26129.pdf> [dostęp: 20.07.2022].

¹¹ M. Kocejko, *Sytuacja dzieci z niepełnosprawnościami w czasie pandemii...*, dz. cyt., s. 81.

z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19¹² dawało dyrektorom szkół i nauczycielom pewne możliwości w zakresie prowadzenia zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz zajęć dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, lub z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Dotyczyło to sytuacji, w których rodzaj niepełnosprawności lub brak możliwości realizowania zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość uniemożliwiał ich prowadzenie w miejscu zamieszkania, wówczas dyrektor szkoły miał obowiązek:

- zorganizować zajęcia w szkole lub
- umożliwić uczniowi udział w zajęciach z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość na terenie szkoły¹³.

Jednak decyzja o uczestnictwie w nich zależała od rodziców oraz była związana z aktualną sytuacją epidemiczną i przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa. W praktyce jednak pandemia znacznie ograniczyła dostęp do zajęć edukacyjnych, jak i innych specjalistycznych.

Dopiero rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki (MEiN) z dnia 13 grudnia 2021 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19¹⁴ pozwoliło szkołom podstawowym specjalnym oraz ponadpodstawowym specjalnym funkcjonującym niezależnie lub w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, lub też zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach społecznych na prowadzenie zajęć, po podjęciu takiej decyzji przez dyrektora szkoły¹⁵. Warto jednak przypomnieć, że w czasie konferencji dotyczących funkcjonowania szkół nie informowano o trybie i zasadach pracy szkół specjalnych lub też komunikat na ten temat był fragmentaryczny, przez co utrudniał interpretację wprowadzanych rozwiązań. Pełnych informacji należało szukać w rozporządzeniach, a te pojawiały się w ostatniej chwili przed wprowadzeniem obostrzeń.

Można więc stwierdzić, że grupa dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami (w tym niepełnosprawnością intelektualną) nie została w pełni uwzględniona w rozwiązaniach systemowych, a to prawdopodobnie sprawiło, że ciężar organizacji i prowadzenia kształcenia zdalnego spadł na rodziców, opiekunów oraz placówki kształcenia specjalnego.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN) z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczegółowych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r., poz. 493).

¹³ Tamże, par. 2 ust. 4.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki (MEiN) z dnia 13 grudnia 2021 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2021 r., poz. 2301).

¹⁵ Tamże, par. 2, ust. 3 pkt 1, 2, 3.

Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny¹⁶. Przyjęte cele badawcze dotyczyły: diagnozy zakresu i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych z niepełnosprawnością intelektualną w okresie pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2 oraz uzyskania opinii specjalistów na temat przebiegu pomocy z użyciem zdalnych form kontaktu. W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- jak badani specjaliści ocenili przygotowanie szkół do prowadzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sposób zdalny?
- jaki był zakres i organizacja zdalnie prowadzonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej?
- jaka była ocena efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzonej w sposób zdalny?

Zgodnie z przyjętymi w metodologii badań zasadami nie sformułowano hipotez problemów badawczych. W przypadku badań diagnostycznych mogłoby to wywrzeć niepożądany wpływ na wynik końcowy¹⁷.

Badanie przeprowadzono w okresie od 15 grudnia 2020 r. do 3 marca 2021 r. wśród specjalistów zatrudnionych w szkołach specjalnych w wybranych miastach województwa śląskiego. Dobór miast zależał od uzyskania zgody organu prowadzącego placówkę na takie badanie. Wyrażono ją w Gliwicach, Piekarach Śląskich, Dąbrowie Górniczej i Bytomiu. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, która wydaje się być najtrafniejsza w poznaniu opinii, poglądów i preferencji na temat edukacji online¹⁸. Projekt badawczy powstał w ramach współpracy Uniwersytetu Śląskiego ze środowiskiem lokalnym. Uzyskał pozytywną opinię Komisji Etyki UŚ o numerze: KEUS.51/09.2020. Kwestionariusz ankiety dla specjalistów był dostępny w formie online z wykorzystaniem aplikacji Google Formularze.

Zebrany materiał empiryczny uporządkowano w obszary odpowiadające postawionym pytaniom badawczym i obejmujące: opis próby badawczej, ocenę przygotowania szkół do prowadzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sposób zdalny, zakres i organizację zdalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz ocenę jej efektywności.

¹⁶ S. Juszczak, *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, Katowice 2001, s. 22–23.

¹⁷ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 26; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 99.

¹⁸ K. Rubacha, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 173.

Opis próby badawczej

Dobór próby badawczej był celowy, bowiem chodziło o uzyskanie opinii na temat wykorzystania komunikacji online do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez specjalistów zatrudnionych w szkołach specjalnych kształcących dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy.

Tabela 1. Liczebność próby badawczej

Liczba kobiet	%	Liczba mężczyzn	%	Liczba nauczycieli ogółem	%
55	94,8	3	5,2	58	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Łącznie w badaniu wzięło udział 58 osób (tabela 1.). Były to głównie kobiety (94,8%) oraz nieliczna grupa mężczyzn (5,2%). Zróżnicowany był wiek badanych, który uporządkowano w przedziały: do 30. r.ż. – 5 osób (8,6%), powyżej 30. do 40. r.ż. – 24 osoby (41,4%), powyżej 40. do 50. r.ż. – 18 osób (31%) i powyżej 50 lat – 11 osób (19%).

Tabela 2. Badani specjaliści

Nazwa specjalisty	Liczba	%
Pedagog szkolny	27	46,6
nauczyciel rewalidacji (rewalidant)	16	27,6
psycholog	9	15,5
logopeda	6	10,3
suma:	58	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Wśród badanych specjalistów (tabela 2.) dominowali pedagodzy szkolni (46,6%), kolejną grupę stanowili nauczyciele rewalidacji (27,6%), mniej liczni byli psychologowie (15,5%) oraz logopedzi (10,3%). Prawie wszyscy badani wskazali posiadanie wykształcenia wyższego magisterskiego (94,8%), pozostali (5,2%) wykształcenia na poziomie licencjatu (tabela 3.).

Tabela 3. Wykształcenie badanych specjalistów

Poziom wykształcenia	Liczba	%
licencjackie	3	5,2
magisterskie	55	94,8
suma:	58	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 4. Staż na stanowisku specjalisty

Staż pracy	Liczba nauczycieli specjalistów	%	Ranga
do 5 lat	6	10,3	6
powyżej 5 do 10 lat	12	20,7	2
powyżej 10 do 15 lat	8	13,8	5
powyżej 15 do 20 lat	9	15,5	4
powyżej 20 do 25 lat	10	17,2	3
powyżej 25 lat	13	22,4	1
suma:	58	100	

Źródło: wyniki badań własnych.

Zróznicowany był staż pracy badanych (tabela 4.). Mniej więcej co piąty badany pracował powyżej 25 lat (22,4%) lub powyżej 5 do 10 lat (20,7%). Kolejne grupy tworzyli badani zatrudnieni powyżej 20 do 25 lat (17,2%), powyżej 15 do 20 lat (15,5%), powyżej 10 do 15 lat (13,8%) oraz do 5 lat (10,3%). Można więc stwierdzić, że zdecydowaną większość badanych stanowili specjaliści z wieloletnim doświadczeniem w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Badani byli zatrudnieni w szkołach podstawowych z terenu Gliwic (60,3%), Piekar Śląskich (22,4%), Dąbrowy Górniczej (12,1%) i Bytomia (5,2%).

Ocena przez specjalistów przygotowania szkół do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sposób zdalny

Większość dyrektorów i nauczycieli polskich szkół była zaskoczona wprowadzeniem kształcenia zdalnego na wszystkich etapach edukacyjnych i w odniesieniu do wszystkich uczniów, w tym również ze zróznicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Trudności organizacyjne pojawiły się we wszystkich placówkach, ponieważ w krótkim czasie należało zadbać o kontakt z uczniem oraz włączenie rodziców do współpracy. Przed takim wyzwaniem stanęli także specjaliści zatrudnieni w szkołach specjalnych (pedagog, psycholog, nauczyciele rewalidacji). W opinii badanych, przygotowanie bazy szkół podstawowych specjalnych do prowadzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sposób zdalny było dobre (36,2%) lub przeciętne (36,2%). Mniejsza grupa uznała, że było bardzo dobre (19%) lub złe (8,6%) (tabela 5.).

Należy podkreślić, że badania były prowadzone w miastach aglomeracji śląskiej, gdzie od wielu lat inwestuje się w rozwój szkół specjalnych, stąd też wyniki można uznać za zadowalające. Warto byłoby porównać je z opiniami specjalistów zatrudnionych w małych miejscowościach.

Tabela 5. Przygotowanie bazy szkół podstawowych specjalnych do prowadzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sposób zdalny

Ocena wyposażenia	Liczba	%
bardzo dobre	11	19
dobrze	21	36,2
przeciętne	21	36,2
złe	5	8,6
suma:	58	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Uzasadniając negatywne wskazania wymieniono braki wyposażenia szkół w zakresie:

- sprzętu komputerowego oraz jego nowoczesnego oprogramowania,
- dostępu do dobrego połączenia internetowego w klasach szkolnych,
- specjalistycznego sprzętu (ekranów dotykowych), programów dydaktycznych dostosowanych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim.

Specjaliści, organizując zajęcia edukacyjne i specjalistyczne w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, korzystali głównie z własnego komputera (69%), rzadziej ze służbowego (25,8%), sporadycznie z własnego telefonu (5,2%).

Zakres i organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Specjaliści uczestniczący w badaniu pracowali z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym oraz innymi niepełnosprawnościami sprzężonymi z intelektualną. Udzielana pomoc wynikała więc z wiodącej niepełnosprawności, ale także dodatkowych, jak zaburzenia ze spektrum autyzmu (wskazane przez 11 badanych – 26,6%) oraz innych deficytów lub zagrożeń:

- zaburzenia zachowania i emocji (29 wskazań – 50%),
- zagrożenie niedostosowaniem społecznym (17 wskazań – 29,3%),
- deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych (15 wskazań – 25,9%),
- choroby przewlekłe (10 wskazań – 17,2%),
- sytuacja kryzysowa (6 wskazań – 10,3%),
- niepowodzenia szkolne (6 wskazań – 10,3%).

Trudności, związane z dostosowaniem zdalnych form pomocy do tak wymagającej grupy odbiorców, wpłynęły prawdopodobnie na ocenę własnego przygotowania do podejmowanych działań. Połowa badanych uznała je za dobre (50%), ponad trzydzieści procent za przeciętne (36,4%), nieliczni za bardzo dobre (8,1%) lub przeciwnie – niewystarczające (5,5%).

Pomoc udzielana uczniom, rodzicom i nauczycielom miała różne formy wynikające z rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹⁹. Ocena stopnia realizacji poszczególnych form pomocy ujęto w tabeli 6.

Tabela 6. Ocena przez specjalistów stopnia realizacji zadań wynikających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Zadanie w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Stopień realizacji											
	bardzo wysoki		wysoki		przeciętny		niski		bardzo niski		nie dotyczy	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
prorowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów	3	5,2	17	29,4	27	46,6	1	1,7	1	1,7	9	15,4
diagnozowanie sytuacji wychowawczych w szkole w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów	3	5,2	17	29,4	22	38	6	10,3	1	1,7	9	15,4
udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb	7	12,1	20	34,5	22	38	2	3,4	1	1,7	6	10,3
podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży	3	5,2	12	20,7	18	31	2	3,4	1	1,7	22	38
minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów	4	6,9	18	31	22	37,9	4	6,9	3	5,2	7	12,1

¹⁹ Rozporządzenie MEN 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. z 2020 r., poz. 1280).

inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych	3	5,2	15	25,8	14	24,1	4	6,9	0	0	22	38
pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów	7	12,1	19	32,8	21	36,2	4	6,9	1	1,7	6	10,3
wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej	8	14	14	24	22	38	1	1,7	1	1,7	12	20,6

Źródło: wyniki badań własnych.

Dane zawarte w tabeli 6. wskazują, że większość badanych oceniła stopień realizacji poszczególnych zadań na przeciętnym poziomie, unikając jednocześnie skrajnych ocen, czyli bardzo dobrej i bardzo niskiej. Biorąc pod uwagę pozytywne oceny udzielanych zdalnie form wsparcia, można je uporządkować w następującej kolejności:

- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb (84,6% wskazań),
- prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów (81,2% wskazań),
- pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów (81,1% wskazań),
- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (76% wskazań),
- minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów (75,8% wskazań),
- podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży (56,9% wskazań),
- inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych (55,1% wskazań).

Przecięta ocena poziomu udzielanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez specjalistów wynika prawdopodobnie ze specyfiki pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Fundamentem tej pracy jest kontakt osobisty

i budowanie relacji z uczniem²⁰. Tego nie zapewnia kontakt pośredni, a taki był konieczny.

Do kontaktów z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami specjaliści wykorzystywali głównie następujące platformy:

- Messenger (56,9%),
- Microsoft Teams (39,7%),
- Zoom (36,2%),
- Skype (36,1%).

Rzadziej (poniżej 12%) wybierano Google HangoutsMeet, WhatsApp, Discord, Classroom.

Materiały pomocnicze w ramach udzielnej pomocy przekazywano głównie za pośrednictwem: poczty elektronicznej, Messengera, WhatsAppa, sporadycznie e-dziennika.

Specjaliści realizując zdalną pomoc psychologiczno-pedagogiczną korzystali z różnorodnych zasobów, ich wykaz ujęto w tabeli 7.

Tabela 7. Zasoby wykorzystywane przez specjalistów do prowadzenia zdalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Źródło	Liczba korzystających	% korzystających
własne zasoby cyfrowe i/lub papierowe	47	81
YouTube	42	72,4
strony udostępniane przez MEiN	36	62,1
podręczniki i zeszyty ćwiczeń	36	62,1
strony i zasoby wydawnictw	33	56,9
strony edukacyjne	33	56,9
blogi (tematyczne, nauczycielskie)	22	37,9
strona Ośrodka Rozwoju Edukacji	16	27,6
media społecznościowe (jak: Facebook, Twitter)	13	22,4

Źródło: wyniki badań własnych.

Udzielając pomocy psychologiczno-pedagogicznej online niezbędne były różnorodne zasoby metodyczne. Badani najchętniej sięgali po własne zasoby cyfrowe i/lub papierowe (81%), nagrania na YouTube (72,4%), strony udostępniane przez MEiN (62,1%), podręczniki i zeszyty ćwiczeń (62,1%), strony i zasoby wydawnictw (56,9%) oraz strony edukacyjne (56,9%). Mniej popularne były blogi edukacyjne (37,9%), strona Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) (27,6%) oraz media

²⁰ A. Kułaga, *Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym* [w:] *Zdalne nauczanie i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2020, s. 83–93.

społecznościowe (22,4%). Pojedynczy specjaliści podali dodatkowo takie strony jak KhanAcademy, Superkid, Pinoteka.

Ponad połowa specjalistów (30 osób, co stanowi 51,7%) w organizacji zdalnej pomocy korzystała z fachowego wsparcia instytucji zewnętrznych. Były to najczęściej ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, sporadycznie – biblioteka pedagogiczna, instytucje organizujące bezpłatne szkolenia dla nauczycieli z zakresu wykorzystania narzędzi pracy na odległość.

Efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w formie zdalnej

Specjaliści ocenili jakość udzielanej przez siebie pomocy, co ujęto w tabeli 8.

Tabela 8. Ocena przez specjalistów jakości zdalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Ocena	Liczba	%
prowadzona tak samo jak w kontakcie z uczniem	19	32,8
prowadzona zdecydowanie gorzej niż w kontakcie z uczniem	27	46,5
prowadzona lepiej niż w kontakcie z uczniem	12	20,7
suma:	58	100

Źródło: wyniki badań własnych.

U podstaw oceny jakości pomocy świadczonej uczniom prawdopodobnie leżały doświadczane trudności. Można je podzielić ze względu na liczbę wyborów na następujące:

- związane z motywowaniem uczniów do zdalnej pracy (34 osoby – 58,6%),
- wynikające z trudności ze sprawdzaniem efektywności zdalnej edukacji (29 osób – 50%),
- utrudnienia w nawiązaniu i utrzymaniu kontaktu z uczniami (również rodzicami) (23 osoby – 39,7%) oraz dobrych z nim relacji (8 osób – 13,8%),
- związane z niską jakością sprzętu komputerowego oraz jego oprogramowania (23 osoby – 39,7%) lub łącza internetowego (23 osoby – 39,7%).

Specjaliści zostali zapytani o zagrożenia oraz walory wynikające z pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w formie zdalnej. Zagrożenia wymieniła większość badanych (69%). Były to:

- obniżenie jej jakości ze względu na brak bezpośredniego kontaktu z dzieckiem (49 wyborów – 84,5%),
- trudności w dostosowaniu materiałów edukacyjnych i form pracy do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (46 wyborów – 79,3%),

- zaburzenia w zakresie relacji społecznych (44 wybory – 75,9%),
- trudności z rozpoznaniem możliwości i potrzeb dziecka (42 wybory – 72,4%),
- ograniczenia w zakresie rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów (39 wyborów – 67,2%),
- brak wglądu w środowisko rodzinne (38 wyborów – 65,5%),
- narażanie uczniów na zagrożenie uzależnieniem od Internetu i narzędzi cyfrowych (34 wybory – 58,6%),
- niechęć uczniów do realizacji obowiązku szkolnego – odmowa udziału w zdalnej edukacji (31 wyborów – 53,4%).

Pozytywne strony zdalnie udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymieniło 31% badanych specjalistów. Wśród walorów wskazano:

- dowolny czas pracy i wygoda w obszarze świadczonej pomocy (12 osób – 38,7%),
- większe urozmaicenie wsparcia, dzięki zastosowaniu środków multimedialnych i niewerbalnej prezentacji przekazywanych treści (12 osób – 38,7%)
- oszczędność czasu (brak dojazdów do miejsca pracy) (9 osób – 29%)
- lepsze dopasowanie wykorzystywanych środków oddziaływań do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (6 osób – 19,4%).

Uzyskane wyniki wskazują, że w opiniach specjalistów przeważało dostrzeżenie ograniczeń nad zaletami zdalnie świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Należy tym bardziej docenić zaangażowanie specjalistów w tę formę pracy oraz podejmowanie przez nich ciekawych inicjatyw. Mogą one stanowić przykład dobrej praktyki zdalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warto wymienić następujące:

- realizacja projektów edukacyjnych, na przykład Uniwersytet Dzieci, Tydzień Promocji Zdrowia,
- wspólne czytanie, np. bajek na dobranoc, opowiadań, spotkania autorskie,
- warsztaty interaktywne o różnej tematyce, jak: zdrowie psychiczne, obsługa sprzętu komputerowego, wykorzystanie programów multimedialnych, korzystanie z platform edukacyjnych i materiałów multimedialnych,
- wysyłanie linków do ciekawych filmów, ćwiczeń relaksacyjnych,
- przysyłanie materiałów za pomocą poczty elektronicznej, nagrywanie filmików dla uczniów i rodziców, tworzenie ciekawych zadań online odnoszących się np. do emocji, zdrowia czy czasu wolnego,
- przysyłanie linków do ciekawych kart pracy lub gotowych kart do wydruku,
- tworzenie elektronicznej książeczki, w której zamieszczano ważne informacje, zdjęcia, instrukcje czy pliki stawiając przed uczniami codzienne wyzwania, np. posprzątaj pokój! zrób śniadanie lub sałatkę dla rodziny! zagospodaruj swój czas! pomagaj rodzicom!
- wirtualne wycieczki po ciekawych miejscach.

Dyskusja i wnioski badań

Problematyką różnych aspektów pandemii COVID-19 oraz organizacją edukacji zdalnej w czasie jej trwania zajęły się różne ośrodki naukowo-badawcze w Polsce, można wśród nich wymienić: Centrum Cyfrowe²¹, Uniwersytet Gdański, AGH w Krakowie, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu²², Uniwersytet Warszawski²³, WSA UAM w Poznaniu²⁴, Instytut Psychologii PAN i Uniwersytet SWPS²⁵. Dzięki przeprowadzonym badaniom i opracowanym raportom możliwe jest obecnie dokonanie podsumowań w zakresie skutków pandemii: społecznych, zdrowotnych psychologicznych i edukacyjnych. Nasuwa się wniosek, że nie był to dobry okres we wszystkich wymienionych obszarach. Pandemia pogłębiła nierówności społeczne, izolacja miała negatywny wpływ na stan psychiczny Polaków, a edukacja zdalna pokazała słabe strony polskiej oświaty.

W artykule skoncentrowano się na sytuacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii. Okres, w którym konieczne było kształcenie na odległość pokazał, jaki jest stan oferty edukacyjnej i terapeutycznej, dostosowanej do potrzeb osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Wprowadzenie obowiązkowego nauczania online spowodowało, że znaczna grupa dzieci i młodzieży z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego miała ograniczony dostęp do zajęć edukacyjnych, rewalidacyjnych i specjalistycznych, a przez to została pozbawiona wielu ważnych doświadczeń o charakterze rozwojowym. Powstałe luki próbowano wypełnić poprzez wsparcie psychologiczno-pedagogiczne udzielane w sposób zdalny, ale jak pokazują wyniki badań efekty były raczej przeciętne, choć należy docenić wysiłek podjęty przez specjalistów w celu normalizacji tej nietypowej sytuacji.

W oparciu o diagnozę opinii specjalistów realizujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną można sformułować następujące wnioski:

- w badaniu wzięło udział 58 specjalistów prowadzących pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkołach specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną na terenie miast województwa śląskiego (Gliwice, Piekary Śląskie,

²¹ A. Buchner, M. Majchrzak, A. Wierzbiński, M. Szaniawska, *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Edycja I (maj 2020 r.), Edycja II (listopad 2020 r.), <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/pdf> [dostęp: 16.08.2021].

²² G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna – co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.

²³ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Raport – edukacja zdalna w czasach COVID-19*, Warszawa 2020.

²⁴ B. Śliwerski, *O badaniach edukacji w czasie pandemii*, Poznań 2020.

²⁵ K. Hamer, M. Baran, *Raport: Wpływ pandemii COVID-19 na emocje, zachowania i dobrostan Polaków*. Ogólnopolski Panel badawczy Ariadna Instytutu Psychologii PAN i Uniwersytet SWPS, Warszawa 2021, <https://covid19psychologiacom.files.wordpress.com/2021/02/raport-6.pdf> [dostęp: 21.07.2022].

- Dąbrowa Górnicza, Bytom), najliczniej reprezentowani byli pedagodzy szkolni, po nich kolejno nauczyciele rewalidacji, psychologowie i logopedzi,
- wszyscy badani posiadali wymagane wykształcenie (wyższe magisterskie lub licencjackie) oraz doświadczenie zawodowe wyrażone wieloletnim stażem pracy na zajmowanych stanowiskach,
 - większość badanych specjalistów oceniła przygotowanie szkół do prowadzenia zdalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej jako przeciętne (36,2%) lub dobre (36,2%), tylko nieliczni ocenili je jako bardzo dobre lub przeciwnie – złe, podobnie oceniono własne przygotowanie do zdalnej pracy (dobre – 50%, przeciętne – 36,2%),
 - ograniczeniami, jakie wskazano we prowadzeniu zdalnej pracy były braki w wyposażeniu szkół, głównie w zakresie sprzętu komputerowego, oprogramowania dostosowanego do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, łącza internetowego,
 - wsparcie psychologiczno-pedagogiczne z wykorzystaniem komunikacji online było prowadzone dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, część uczniów miała ponadto zdiagnozowane dodatkowe deficyty rozwojowe (głównie autyzm, zaburzenia zachowania i emocji, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych oraz przewlekłe choroby),
 - pomoc była prowadzona z wykorzystaniem obowiązujących form określonych w rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, badani ocenili stopień realizacji poszczególnych zadań na przeciętnym poziomie, unikając jednocześnie skrajnych ocen, czyli bardzo dobrej i bardzo niskiej,
 - w kontaktach z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami specjaliści wykorzystywali głównie takie platformy jak: Messenger (56,9%), Microsoft Teams (39,7%), Zoom (36,2%), Skype (36,1%), a przygotowując zajęcia sięgali po różne dostępne zasoby (własne, internetowe, udostępniane przez MEiN),
 - prawie połowa badanych uznała, że pomimo wkładanego wysiłku, pomoc zdalna była prowadzona zdecydowanie gorzej niż w kontakcie z uczniem, co wynikało z doświadczanych trudności w zakresie: motywowania uczniów, ewaluacji efektywności podejmowanych działań, nawiązywania i utrzymywania kontaktu z uczniami oraz niskiej jakości sprzętu komputerowego i jego oprogramowania,
 - zdecydowana większość specjalistów (69%) nie wymieniła pozytywnych stron zdalnie udzielanej pomocy wskazując na zagrożenia, wynikające głównie z braku bezpośredniego kontaktu z dzieckiem, co prowadziło do zakłóceń w relacjach, ograniczonych możliwości rozpoznania potrzeb dziecka i tym samym przychodzenia mu z racjonalną pomocą,

- część badanych wskazała pozytywne strony pomocy online doceniając brak ram czasowych oraz możliwość urozmaicenia zajęć dzięki zastosowanym środkom multimedialnym i pozawerbalnej komunikacji.

Edukacja zdalna to duże wyzwanie dla wszystkich nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole, a specyfika pracy z osobami z niepełnosprawnością powoduje, że staje się ona jeszcze trudniejsza. Pokazują to zebrane opinie specjalistów na temat zdalnie udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Specjaliści zatrudnieni w szkołach specjalnych (pedagodzy, psychologowie, nauczyciele rewalidacji, logopedzi) utracili w czasie pandemii możliwość bezpośredniego kontaktu z uczniem, który był dotąd podstawą ich działań diagnostycznych, pomocowych, rewalidacyjnych i edukacyjnych. Dodatkowym ograniczeniem był także utrudniony kontakt z rodzicami lub opiekunami. To miało i ma swoje konsekwencje dla rozwoju uczniów z niepełnosprawnością. Sformułowane wnioski są zbieżne z innymi badaniami. Problematyką tą zajęli się między innymi Matylda Pachowicz²⁶, Beata Górnicka²⁷, Magdalena Kocejko²⁸, Agnieszka Kułaga²⁹, Piotr Plichta³⁰. Wszystkie analizy wskazują na występowanie ograniczeń i nierówności, na które narażeni byli w czasie pandemii COVID-19 uczniowie z niepełnosprawnościami. Utrudniony dostęp do specjalistycznego wsparcia spowolnił rozwój tej grup dzieci, a obowiązki związane z prowadzeniem edukacji i terapii spadły na rodziców lub opiekunów. Potrzeby dzieci z niepełnosprawnością intelektualną były praktycznie niewidoczne wśród innych problemów. Tym bardziej należy docenić wysiłek osób odpowiedzialnych za prowadzenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sposób zdalny. Warto także propagować dobre przykłady, ciekawe pomysły i rozwiązania na wykorzystanie zdalnej komunikacji jako uzupełniającej dla tradycyjnego, bezpośredniego kontaktu z uczniem.

Bibliografia

Główny Urząd Statystyczny, *Osoby niepełnosprawne w 2020 roku*, Warszawa 2021.

Gop A., Jaskulska S., *Kształcenie na odległość a rozwój kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców w świetle wyników badań – w kierunku nowej szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58. DOI: 10.14746/se.2020.58.

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.

²⁶ M. Pachowicz, *Edukacja i terapia osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii...*, dz. cyt.

²⁷ B. Górnicka, „*W trybie zdalnym...*” – nauka – wychowanie – opieka nad uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie pandemii. *Refleksje i rozterki pedagoga*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. VIII, s. 91–105.

²⁸ M. Kocejko, *Sytuacja dzieci z niepełnosprawnościami w czasie pandemii...*, dz. cyt.

²⁹ A. Kułaga, *Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną...*, dz. cyt.

³⁰ P. Plichta, *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania psychologiczne...*, dz. cyt.

- Juszczyk S., *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*. Katowice 2001.
- Kocejko M., Bakalarczyk R., Kubicki P., *Wpływ pandemii koronawirusa na politykę niepełnosprawności i starości [w:] Polska... Unia Europejska... Świat w pandemii COVID-19. Wybrane zagadnienia*, red. A. Zybala, K. Księżopolski, A. Bartosiewicz, Warszawa 2021.
- Kułaga A., *Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym [w:] Zdalne nauczanie i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2020.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000.
- Pachowicz M., *Edukacja i terapia osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 na przykładzie Ośrodka Rewalidacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego, „Parecja” 2020, nr 2.*
- Pawalak M., *Najnowsze badanie: dla młodzieży izolacja jest gorsza niż nauka zdalna*, Warszawa 2021, <https://brpd.gov.pl/2021/01/05/najnowsze-badanie-dla-mlodziezy-izolacja-jest-gorsza-niz-nauka-zdalna/>
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Raport – edukacja zdalna w czasach COVID-19*, Warszawa 2020.
- Plichta P., *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania psychologiczne dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań [w:] Edukacja w czasach pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
- Poleszak 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, Warszawa 2020.
- Ptaszek G., Stunza G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna – co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Śliwowski B., *O badaniach edukacji w czasie pandemii*, Poznań 2020.

Prawodawstwo

- Rozporządzenie MEN z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r., poz. 493).
- Rozporządzenia MEN 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. z 2020 r., poz. 1280).
- Rozporządzenie MEiN z dnia 13 grudnia 2021 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2021 r., poz. 2301).

Netografia

- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicki A., Szeniawska, M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Edycja I (maj 2020), Edycja II (listopad 2020), <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/pdf>
- Hamer K., Baran M., *Raport: Wpływ pandemii COVID-19 na emocje, zachowania i dobrostan Polaków*, Ogólnopolski Panel badawczy Ariadna Instytutu Psychologii PAN i Uniwersytet SWPS, Warszawa 2021, <https://covid19psychologiacom.files.wordpress.com/2021/02/raport-6.pdf>

- Kocejko M., *Sytuacja dzieci z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19 – analiza intersekcyjna*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2021, Vol. 20, nr 2, www.dzieckokrzywdzone.fdds.pl
- Łukawska M., *Wpływ nauki zdalnej na młodzież. Wyniki przerażają!*, „Niezależna” 2021, nr z 14 sierpnia, <https://niezalezna.pl/407391-wplyw-nauki-zdalnej-na-mlodziez-wyniki-badania-przerazaja>
- Najwyższa Izba Kontroli, *Kształcenie w szkołach specjalnych. Informacje o wynikach kontroli*, <https://www.nik.gov.pl/plk/id,23409.vp,26129.pdf>
- ONZ, *Policy Brief: COVID 19 – and the Rogth of Person with Disabilities*, 2020, [https://unescap.org/resources/policy-brief-covid-19-and-person-disabilities](https://.unescap.org/resources/policy-brief-covid-19-and-person-disabilities)
- Patel K., *Mental health implication on children with disabilities*, „Asian Journal of Psychiatry” 2020, nr 54: 102273. DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102273
- UNICEF, *Children with disabilities. Enssuring their inclusion in COVID-19 response strategies and evidence generation*, 2020, <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-ensuring-inclusion-in-covid-19-response>
- WHO, *Disability considerations during the COVID-19 outbreak*, 2020, <https://www.who.int/publication/i/item/WHO-2019-nCoV-Disability-2020-1>

Mgr Przemysław Makles

ORCID: 0000-0001-9489-9886

Kultura zdrowotna w profilaktyce otyłości jako sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci w wieku szkolnym w Polsce

Health culture in prophylaxis of obesity as a way of spending free time by school-age children in Poland

Streszczenie

Zapewne większość z nas oglądała w przeszłości amerykańskie filmy, które wiele razy wywarły na nas wrażenie. W pewien sposób zachęcały one do naśladowania stylu życia naszych ulubionych bohaterów, ponieważ niektórzy uważali, że to jest coś dobrego, ale czy takie naprawdę jest? Nawiązując do powyższego, z czasem wprowadziliśmy do naszego życia zarówno te dobre aspekty życia, jak i te złe. Mowa tutaj o nawykach żywieniowych oraz braku codziennej aktywności fizycznej, które prowadzą do niebezpieczeństwa, jakim jest nadwaga. W niniejszym artykule autor chce zająć się problemem, który dotyczy wielu ludzi na całym świecie, problemem, który w XXI wieku stał się udręką nawet wśród najmłodszych w naszym kraju. Zbadane zostaną przyczyny na podstawie różnych źródeł oraz ukazane sposoby walki z otyłością wśród dzieci w wieku szkolnym.

Słowa kluczowe: sport, otyłość, dzieci, szkoła, kultura zdrowotna, czas wolny.

Abstract

Probably most of us used to watch American movies in the past, that impressed us many times. That feeling encouraged us in some way to follow the lifestyle of our favourite characters, because some thought, it is something good, but is it really so good? According to the above, with the passing of time, we are talking in here mainly about eating habits and lack of physical activity that lead to the danger of being overweight. We have introduced into our lives the good aspects of lives as well as the bad ones. In this publication, I would like to focus on a problem that affects many people around the world, the problem that in the 21st century became a torment even among the youngest in our country. Based on various sources I will examine and I show ways of fighting with obesity among school-age children.

Keywords: sport, obesity, children, school, health culture, free time.

Wprowadzenie

Od 2019 roku świat mierzy się z pandemią COVID-19; skupiamy się na źródłach, ochronie oraz przeciwdziałaniu wirusowi SARS-CoV-2, który tę pandemię zapoczątkował. W tym trudnym czasie większość z nas uświadomiła sobie, że

wirusy naprawdę istnieją i poważnie zagrażają nam wszystkim, dlatego jeszcze bardziej skoncentrowaliśmy się na przestrzeganiu podstawowych zasad higieny. Należy zadbać przede wszystkim o mycie rąk po powrocie do domu czy dezynfekować je przy pomocy specjalnego płynu, czego niektórzy wcześniej nie praktykowali. Niemniej jednak nie można zapominać, że są również zagrożenia, które były od lat. Są to choroby niezakaźne takie jak: choroby serca i naczyń, cukrzyca, choroby przewlekłe układu oddechowego i pokarmowego. Co więcej, zagrażają nam też bardzo niebezpieczne i, niestety, częste przypadki chorób nowotworowych, które również sięją postrach wśród dzieci. Należy też pamiętać, że te przypadłości zostaną nadal głównymi przyczynami umieralności na całym świecie. Wracając do tematu pandemii COVID-19, należy mocno podkreślić, że pomimo trudnej sytuacji, pomimo tak wielu przeciwności, odizolowani od siebie, musieliśmy wykonywać codzienne obowiązki. Zostaliśmy zmuszeni do pracy „z domu”, do pracy zdalnej.

Podczas tej masowej izolacji nie było wyjątków, ludzie niezwiązani wcześniej z pracą przy komputerze zobowiązani zostali do szybkiego przeszkolenia, aby korzystać z nowoczesnych technologii informatycznych i w dalszym ciągu, w sposób zdalny, wykonywać swoją pracę. Ci najmłodszy również zmuszeni zostali do uczestnictwa w zajęciach szkolnych, wykorzystując do tego urządzenia elektroniczne. Dla wielu uczniów to była świetna alternatywa, wolność korzystania z komputera. Początkowo mogło się to wydawać dla wielu z nich świetnym rozwiązaniem, odpoczynkiem od szkolnej ławki, brakiem wysiłku i długim siedzeniem przed komputerem. Niestety, skutkiem tego jest obecnie niezadowolający stan zdrowia społeczeństwa polskiego, głównie dzieci, które spędziły w domu długie miesiące przed ekranem komputera czy telefonu. W rezultacie – obserwuje się znaczny wzrost liczby osób z nadciśnieniem tętniczym, zaburzeniami gospodarki węglowodanowej oraz lipidowej, co w konsekwencji prowadzi do nadwagi i otyłości. Jako jeden, bardzo istotny czynnik w walce z otyłością, należy wymienić wysiłek fizyczny, czyli każdy ruch wykonywany przez człowieka, przedstawiany jako sport lub rekreację, które wykonujemy w wolnym dla nas czasie, często nie zwracając uwagi i nie zdając sobie sprawy, że w ogóle jest to wysiłek. Wszystko zależy od punktu widzenia, predyspozycji oraz stanu zdrowia. Dla jednej osoby przebiegnięcie 20 km nie stanowi większego wyzwania, jest to zwyczajny trening, natomiast dla drugiej osoby przejście kilku metrów to już ogromne wyzwanie. Dla zdrowego człowieka, a zwłaszcza dla dzieci, wysiłek fizyczny korzystnie wpływa nie tylko na ciało, ale przede wszystkim na samopoczucie.

Dlatego aktywność fizyczna odgrywa tak dużą rolę i ma istotny wpływ na stan zdrowia, a także długość życia. Systematyczne wykonywanie ćwiczeń fizycznych jest bardzo silnym biologicznym stymulatorem dla zdrowia fizycznego i psychicznego człowieka. Dysponujemy obecnie bardzo przekonującymi dowodami, że właściwa aktywność fizyczna ma kluczowe znaczenie w kształtowaniu rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej dzieci i młodzieży, szeroko rozumianej promocji zdrowia.

Niedostateczny poziom aktywności fizycznej w Polsce jest zagrożeniem i wyzwaniem dla zdrowia publicznego, fizycznego i psychicznego we wszystkich grupach wieku, a także w profilaktyce, leczeniu i rehabilitacji wielu chorób przewlekłych. Najważniejsze dokumenty Światowej Organizacji Zdrowia oraz Komisji Europejskiej jednoznacznie wskazują, że regularny wysiłek fizyczny jest niezbędnym elementem dla efektywnego budowania potencjału zdrowia oraz zapobiegania wielu chorobom. Dotyczy to wszystkich pokoleń, w tym także małych dzieci i osób w podeszłym wieku. Brak aktywności fizycznej powoduje nie tylko wzrost ryzyka zachorowań na choroby niezakaźne (otyłość, cukrzyca, choroby układu krążenia, płuc i nowotwory), ale także pogarsza zdrowie psychiczne, zwiększa podatność na stres, utrudnia relacje społeczne¹.

Pamiętajmy, sport czy zdrowa rywalizacja sportowa istnieją nie od dziś i nie prowadzą tylko do osiągnięcia najlepszych wyników lub zdobycia konkretnych rzeczy materialnych, ale służą relacjom pomiędzy ludźmi, świadomie oraz nieświadomie utrzymując ich formę oraz zdrową sylwetkę, skutecznie broniąc przed otyłością. Cały ten proces nazywany jest „kulturą zdrowotną”.

Kultura zdrowotna w życiu człowieka

Sport zazwyczaj kojarzony jest ze zdrowiem, samozaparciem i ciężką pracą w celu osiągnięcia wyznaczonego celu. Aktywność fizyczna odgrywa w naszym życiu ogromną rolę. Cieszy również fakt, że coraz więcej ludzi uprawia jakąś dyscyplinę sportu w sposób regularny. Ludzie, zwłaszcza w średnim wieku, zdają sobie sprawę, że tak zwany aktywny wypoczynek jest dla naszego organizmu korzystniejszy niż wypoczynek bierny. I każdy – bez względu na wiek – jest w stanie odnaleźć się w jakiejś dyscyplinie sportowej. Wielu dochodzi do wniosku, że aktywny tryb życia daje wytchnienie od pracy oraz nużących, codziennych obowiązków. Co więcej, wysiłek fizyczny w czasie wolnym od pracy czy nauki, niesie ze sobą szereg korzyści. Systematycznie uprawiając sport, nie jesteśmy tylko szczuplejsi, lecz także – dzięki lepszemu dotlenieniu mózgu – mamy sprawniejszą pamięć i koncentrację, zwłaszcza jeśli aktywność jest wykonywana na świeżym powietrzu. Na szczęście doczekaliśmy czasu, kiedy społeczeństwo posiada coraz większą świadomość w odniesieniu do kultury zdrowotnej.

Kultura zdrowotna jest bardzo szerokim repertuarem społecznie przekazywanych (jak również wewnątrzpokoleniowo generowanych) koncepcji dotyczących zdrowia, a więc np., jak żyć w sposób zdrowy oraz co sądzić o bliższym i dalszym otoczeniu (świecie), zarówno w kategoriach ogólnych zdrowia, jak i w odniesieniu do konkretnych aspektów życia w kontekście zdrowia. Po pierwsze, jednoznacznie

¹ *Niedostateczny poziom aktywności fizycznej w Polsce jako zagrożenie i wyzwanie dla zdrowia publicznego*, red. W. Drygas, M. Gajewska, T. Zdrojewski, Warszawa 2021, s. 5–6.

wynika, że kultura zdrowotna jest zjawiskiem społecznym i nie można jej analizować w oderwaniu od społeczeństwa. Wprawdzie kształtuje ona indywidualny, związany ze zdrowiem styl życia, a jednostki mogą kształtować życie społeczno-zdrowotne, jednak na pewno istnieje ona tylko dzięki życiu zbiorowości. Po drugie, kultura zdrowotna jest rzeczywistością historyczną (oczywiście zmienną) o wymiarze techniczno-użytkowym, jak również symbolicznym (język, magia, sztuka). Fakt ten przyczynia się do możliwości jej opisywania, jak również szukania zasad jej działania. Po trzecie, kultura zdrowotna ma charakter instrumentalny i jest elementem całości w sensie funkcjonalnym oraz jest zbiorem zjawisk wyuczonych (oczywiście nie jest przekazywana na drodze biologicznej, ale w procesie uczenia się: intencjonalnego i nieintencjonalnego, świadomego i nieświadomego naśladownictwa). I wreszcie, po czwarte, kultura zdrowotna jest specyficznym mechanizmem adaptacyjnym (jak i komunikacyjnym) człowieka. Fakt ten jest bezpośrednio potwierdzany przez pryzmat tworzenia sposobów adaptacji np. grup społecznych do określonego środowiska naturalnego².

Dbając o aktywność fizyczną, sprawiamy, że jakość naszego życia jest lepsza. Wszystko to ciekawie i wiarygodnie brzmi dla dorosłego człowieka, ale jak to jest z dziećmi? Dzieci również ćwiczą, ponieważ chodzą do szkoły i – podobnie jak z matematyki, języka angielskiego czy innego przedmiotu – muszą uzyskać pozytywne oceny z WF-u, aby zaliczyć ten przedmiot. Jednak coraz więcej dzieci, poza lekcjami WF-u, nie wykonuje ćwiczeń. Za to za pomocą urządzeń elektronicznych uciekają w świat wirtualny. Każda klasa podzielona jest na dzieci, które zaabsorbowane są sportem i na dzieci, dla których przedmiot ten jest prawdziwą udręką. Dzieci pragną być jak ich sportowi idole, jednak nie zawsze zdają sobie sprawę, jak ciężką drogę należy przejść do bycia najlepszym, do bycia sławnym sportowcem. Dzieci często opuszczają regularne treningi; zwłaszcza, jeśli muszą je wykonywać w wolnym dla nich czasie. W czasie wolnym sport wypierany jest poprzez urządzenia elektroniczne, które przecież nie zmuszają do wysiłku fizycznego. Kultura zdrowotna ogranicza się do gier związanych ze sportem. Niestety, rezultat spędzania czasu wolnego przez komputerem czy z telefonem w dłoni, może mieć groźne konsekwencje.

Otyłość niepokojącym problemem wśród dzieci w Polsce

Jednym z najpoważniejszych problemów zdrowotnych w naszym kraju jest w ostatnich latach nadmierna masa ciała. Problem ten jest o tyle poważny, bo, niestety, dotyka coraz młodszych. Niejednokrotnie rodzice nie zdają sobie sprawy, że

² M. Kowalski, *Kultura zdrowotna – wymiary edukacyjne (w kierunku odpowiedzialności za zdrowie)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2009, z. VIII, s. 2–3.

problem nadwagi to tylko wierzchołek góry lodowej. Sprawiając swoim pociechom przyjemności w postaci słodyczy lub innych niezdrowych przekąsek, pogłębiamy tym samym problem nadwagi, która jest przecież groźnym początkiem niebezpiecznych przypadłości, a te znowu zwiększają ryzyko zachorowań na choroby przewlekłe. W pewnym sensie wiemy, skąd się wzięła otyłość i do czego prowadzi, ale co to w ogóle jest ta otyłość i jak z nią walczyć? Spróbujmy odpowiedzieć na te pytania.

Otyłość jest zdefiniowana jako nadmierne nagromadzenie tkanki tłuszczowej, prowadzące do licznych powikłań narządowych i stanowiące zagrożenie zdrowia człowieka. W 1997 roku Światowa Organizacja Zdrowia ogłosiła, że otyłość jest schorzeniem, które występuje na niespotykane dużą skalę, stanowiąc jedno z najbardziej niebezpiecznych zagrożeń zdrowia i życia. Otyłość, zarówno u dzieci, jak i osób dorosłych, wynika m.in. z nadmiernej podaży kalorii, uwarunkowania genetycznego, czynników środowiskowych i psychologicznych. W ostatnich dekadach nastąpiły znaczne zmiany w zachowaniu dzieci, polegające na zmniejszeniu ich aktywności fizycznej i zwiększeniu siedzącego trybu życia, co w ogromnym stopniu przyczyniło się do zwiększenia liczby osób z nadwagą i otyłością³.

Podsumowując, otyłość to stan, w którym nadmierna ilość tłuszczu gromadzącego się w postaci tkanki tłuszczowej ma bardzo niekorzystny wpływ na zdrowie. Warto się pochylić nad problemem i zastanowić, ponieważ ryzyko zdrowotne, konsekwencje psychospołeczne, jak też koszty finansowe związane ze zwalczaniem otyłości są ogromne. W przypadku otyłości szczególnie trafne jest powiedzenie „lepiej zapobiegać niż leczyć”. Otyłość to choroba, którą trzeba leczyć, jednak pomimo coraz większej wiedzy na ten temat, leczenie w wielu przypadkach kończy się porażką. Jak więc z nią walczyć? Czy wystarczy determinacja i ciężka praca ze strony rodziców? Najprostsze i najczęściej stosowane metody oceny stopnia otyłości bazują na interpretacji proporcji masy i wysokości ciała. Ich podstawą jest założenie, że osoby o tej samej wysokości mają podobną beztłuszczową masę ciała, a zatem różnice w ich całkowitej masie ciała wynikają z różnej zawartości tkanki tłuszczowej. Wskaźnikiem najczęściej stosowanym w ostatnich latach, określającym nadwagę i otyłość, jest wskaźnik masy ciała BMI (*Body Mass Index*).

$$\text{BMI} = (\text{masa ciała}) [\text{kg}] / (\text{wysokość ciała})^2 [\text{m}^2]$$

Wartość wskaźnika BMI posłużyła jako kryterium klasyfikacji nadmiaru masy ciała. W przypadku dzieci i młodzieży, ze względu na dynamikę rozwojową tej grupy, do oceny BMI stosuje się siatki i tabele rozkładu percentylowego. Narzędzia te omówione są w materiałach metodycznych i podręcznikach dla lekarzy oraz pielęgniarek. Stanowią one pomoc w ocenie wyników badań w programie testów

³ P. Suchodolska, A. Orkusz, *Otyłość – przyczyny, rodzaje, leczenie, skutki*, Wrocław 2018, s. 2.

przesiewowych i profilaktycznych badań lekarskich (bilansów zdrowia)⁴. Leczenie dietetyczne otyłości u dzieci jest podstawą terapii w przypadku nadmiaru masy ciała. Niezbędne jest ograniczenie liczby spożywanych kalorii poprzez zmniejszenie ilości spożywanych węglowodanów i cukrów prostych oraz tłuszczu. Należy zrezygnować z produktów typu fast food.

Spożywanie fast foodów to jeden z wcześniej wymienionych złych nawyków, które dotarły do nas z Ameryki. Ameryka jest prekursorem produktów typu fast food, ale lata doświadczenia pokazały, że to jest niezdrowe!, a otyłość stała się symbolem tego kraju. Dlaczego więc Europa karmi się fast foodami? Zapewne potrzebujemy więcej czasu, aby to zrozumieć, powody są różne. Satysfakcjonujące jest jednak to, że kultura zdrowotna jest coraz bardziej żywa, a społeczeństwo zwiększa ilość świeżych warzyw w diecie, kolorowe i słodzone napoje wypierane są przez wodę, ludzie zdają sobie sprawę, że należy jeść zdrowe śniadanie przed wyjściem do pracy czy szkoły oraz ograniczyć ilość jedzenia na kolację. Najlepsze rezultaty osiąga się przy współpracy z dietetykiem, który wprowadzi dobrze zbilansowaną dietę u dziecka⁵.

W naszym codziennym życiu, w natłoku różnych zajęć i obowiązków nie zawsze jest czas na współpracę z dietetykiem, nie wspominając o wcześniej wspomnianych kosztach leczenia. Można spróbować wprowadzić w życie jeden z ogólnodostępnych i najprostszych sposobów. Otóż, w walce z otyłością u dziecka ważną rolę odgrywa aktywność fizyczna. Konieczne jest uświadamianie najmłodszych o potrzebie zdrowego odżywiania oraz aktywności na świeżym powietrzu. My, dorośli, musimy swoim przykładem pokazać dziecku, że to jest dobre, że dzięki ruchowi jesteśmy naładowani pozytywną energią. Wymaga to systematyczności i wyrzeczeń, ale prawidłowa, regularna aktywność fizyczna, redukuje ryzyko chorób sercowo-naczyniowych. Sport przyspiesza przemianę materii oraz polepsza wydolność fizyczną. W przypadku dzieci zaleca się spacerowanie oraz gry zespołowe. W naszym codziennym, paradoksalnie zabieganym życiu, dostępnych jest wiele możliwości związanych z uprawianiem jakiegoś sportu indywidualnie bądź też w grupie, np. kółka sportowe w szkołach czy kluby sportowe, które są w każdym mieście czy na wsi. Dziecko, które zmagają się z otyłością wymaga zainteresowania ze strony rodziców czy opiekunów. Należy przeprowadzić wywiad z daną osobą, dowiedzieć się o zainteresowaniach tej osoby i spróbować zmienić styl życia tej osoby, dopasować plan dnia do zainteresowań.

Zmiana stylu życia powinna dotyczyć także zapewnienia dziecku odpowiedniej aktywności fizycznej i ograniczenie czasu spędzanego przed komputerem

⁴ *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*, red. A. Oblacińska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 7.

⁵ K. Gmachowska, *Otyłość u dzieci – przyczyny i leczenie. Jak zapobiegać otyłości u dzieci?*, https://www.doz.pl/czytelnia/a/15205-Otylosc_u_dzieci__przyczyny_i_leczenie._Jak_zapobiegac_otylosci_u_dziecka [dostęp: 26.06.2020].

lub telewizorem. Można zacząć od drobnych zmian, np. częstszego chodzenia piechotą, zamiast jeżdżenia samochodem, używania schodów zamiast windy. Dobrym przykładem dla dziecka będzie wspólna aktywność fizyczna, np. spacery, gra w piłkę, pływanie czy jazda na rowerze⁶. Nadmierna masa ciała w grupie dzieci i młodzieży ma ogromne konsekwencje zdrowotne. Otyła młodzież – w porównaniu do rówieśników z prawidłową masą ciała – wykazuje wyższą częstość występowania wielu zaburzeń. Są to m.in. zaburzenia ortopedyczne, metaboliczne, endokrynologiczne oraz psychologiczne. Także w wieku dorosłym takie osoby są bardziej zagrożone zachorowaniem na choroby sercowo-naczyniowe oraz inne, mające związek z otyłością⁷.

Nadmierna masa ciała młodego człowieka ma również ogromne konsekwencje psychiczne, nikt nie chce być tym najgorszym w danej grupie. Należy więc zrobić wszystko, aby ten młody człowiek zamiast uciekać w świat wirtualny, zapragnął dzielić swój wolny czas z grupą rówieśników, w realnym, aktywnym świecie, bo jeśli czegoś pragniemy, robimy to, nie odczuwając trudności. Aktywność fizyczna jest ucieczką dla wielu młodych oraz dorosłych ludzi, pozwala zapomnieć o problemach, obowiązkach i w rezultacie odczuwamy pewną ulgę. Kultura zdrowotna to uświadamianie o istocie zdrowia ludzkiego poprzez regularne ćwiczenia i zdrowe odżywianie. Ważnym elementem profilaktyki nadmiernej masy ciała jest edukacja w zakresie zasad racjonalnego żywienia i zdrowego stylu życia oraz zagrożeń zdrowotnych wynikających z nadwagi i otyłości, nie tylko w grupie dzieci i młodzieży, ich rodziców, ale także wśród przedstawicieli różnych instytucji i organizacji zaangażowanych w opiekę nad tą grupą populacyjną. Ogromną rolę odgrywa tutaj zarówno środowisko domowe (zwłaszcza w pierwszych latach życia dziecka), jak też środowisko szkolne. Edukacja słowna, wzmocniona prozdrowotnymi postawami rodziców czy nauczycieli pomaga stworzyć dzieciom i młodzieży otoczenie sprzyjające kształtowaniu i utrzymaniu prawidłowych nawyków związanych ze stylem życia i sposobem odżywiania⁸.

Ważnym elementem w walce z otyłością jest też wsparcie emocjonalne. Młodzi ludzie są dzisiaj narażeni na powszechne ocenianie, porównywanie, stawianie wysokich oczekiwań. Często nie radzą sobie z tym i swoje emocje zajądają. Warto więc przyjrzeć się problemowi nadwagi u dziecka na podłożu psychicznym i skonsultować się z psychologiem.

⁶ D. Wnęk, *Zalecenia żywieniowe u dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością*, <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywienie/138729,zalecenia-zywieniowe-dla-dzieci-i-mlodziezy-z-nadwaga-i-otyloscia> [dostęp: 18.10.2022].

⁷ A. Waśkiewicz, Z. Słońska, W. Drygas, *Czy zachowania zdrowotne polskich nastolatków mogą sprzyjać powstawaniu nadwagi i otyłości?*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny” 2009, t. 60, nr 4.

⁸ A. Taraszewska, <https://ncez.pzh.gov.pl/abc-zywienia/zapobieganie-nadwadze-i-otylosci-u-dzieci-co-mozemy-zrobic/> [dostęp: 03.01.2023].

Aktywność fizyczna uczniów w czasie nauczania zdalnego

Nawiązując do wypowiedzi wielu rodziców w mediach społecznościowych odnośnie do nauczania zdalnego, na podstawie własnych doświadczeń dostrzegają oni jakieś problemy wynikające z edukacji zdalnej i nieuczęszczania dzieci do szkół. Najczęściej w tym kontekście mówią o braku lub ograniczeniu kontaktów rówieśniczych, zbyt dużej ilości czasu spędzanego przy komputerze, w Internecie oraz o zbyt małej aktywności fizycznej. Znaczna część rodziców zgłasza trudności związane z pogorszeniem samopoczucia dzieci, problemy z przyswajaniem wiedzy, zahamowaniem rozwoju bądź regresem oraz z własnym nadmiernym zaangażowaniem i obciążeniem. Edukacja zdalna nie jest jednak postrzegana jednoznacznie negatywnie. Więcej niż co czwarty rodzic dostrzega jej pozytywne aspekty, wśród których najczęściej wymieniany jest rozwój umiejętności informatycznych dzieci⁹. Oczywiście nie można stwierdzać, że używanie komputera czy korzystanie z Internetu jest wyłącznie złe. Rozwój informatyczny dzieci jest istotną kwestią w obecnym świecie. Jednak – zwłaszcza w przypadku uczniów młodych, podatnych ludzi – zalecany jest umiar, ponieważ nadmierne korzystanie z mediów elektronicznych połączonych z Internetem może prowadzić do uzależnienia. Dla wielu uczniów nauczanie zdalne wydawało się wybawieniem od szkoły, pewnego rodzaju rozrywką, a w skrajnych przypadkach, wymarzonym czasem przeznaczonym wyłącznie na gry komputerowe. Co więcej, podczas siedzącego trybu pracy w domu, dzieci również miały nieograniczony dostęp do spożywania pokarmów w trakcie zajęć. Nie ma wątpliwości, że podczas tego bardzo trudnego okresu pracy przed komputerem brakowało kultury zdrowotnej.

Nauczyciele wychowania fizycznego w większości przekazywali dzieciom teorie lub filmy pokazowe. Nauczyciele robili co prawda co mogli, aby propagować kulturę fizyczną, ale ćwiczenia na zajęciach, przed kamerą internetową, miały znikomy wpływ na rozwój dziecka. Jeżeli będziemy widzieli, że nasze dziecko przyrasta na masie ciała, to gonienie za nim i mówienie mu: „hej, przytyłeś” w żaden sposób nie pomoże. Ponieważ to dziecko nie będzie znało sposobów, jak sobie z tym radzić. To musi być już zbiorowe działanie. Bo w momencie, w którym rodzice zajadają się słodyczami i nie ruszają się w ogóle, nie dają przykładu swoim dzieciom, to w żaden sposób to dziecko nie wpadnie na pomysł, że teraz nie będzie jadło czekolady albo zacznie się samo z siebie ruszać. Wiadomo, że to jest też kwestia wieku: już nastolatkomie mogą być bardziej świadomi, jakimi metodami można tę masę ciała zgubić i może będą próbowali działać. Niemniej, młodsze dzieci nie będą w stanie tego zrobić. Dlatego edukacja dorosłych i ich

⁹ M. Omyła-Rudzka, *Komunikat z badań. Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny*, Warszawa 2021, s. 14.

inicjatywa, żeby zmienić coś w codzienności, jeżeli chodzi o zdrowe odżywianie i aktywność fizyczną, jest kluczowa¹⁰.

Otyli uczniowie źle się czują w otoczeniu, które promuje walory szczupłej sylwetki i dobrej sprawności fizycznej. Nadmierna masa ciała powoduje u uczniów niechęć do zajęć i zabaw wymagających sprawności ruchowej oraz unikanie lekcji wychowania fizycznego. Świadomość nieatrakcyjnego wyglądu może prowadzić ponadto do wycofywania się z kontaktów z rówieśnikami i izolacji społecznej. Szkoła nie powinna więc pozostawać obojętna na narastający problem otyłości wśród młodzieży. Ponieważ jest miejscem, w którym uczniowie spędzają prawie jedną trzecią swego życia w okresie wzrastania i dojrzewania, co w znacznym stopniu może wpływać na stan zdrowia i samopoczucie każdego z uczniów¹¹. Dlatego też innowacyjny pomysł wprowadzony został w jednej ze szkół w Radomsku w województwie łódzkim. Miały być zawody sportowe z okazji Dnia Dziecka, ale z powodu epidemii koronawirusa musiały zostać odwołane. W PSP nr 8 w Radomsku znaleziono sposób, by zawody jednak się odbyły, aczkolwiek w innej formie.

Choć autor niniejszego artykułu jest nauczycielem języka angielskiego, to sport jest jego pasją. Zaproponował więc zorganizowanie wirtualnych zawodów sportowych. Dzięki aplikacji Endomondo (obecnie już nieistniejącej) można spacerować i biegać, zapisując liczbę przebytych kilometrów. W połączeniu z aktywnością fizyczną wykorzystane zostały nowoczesne technologie w postaci urządzeń elektronicznych. Uczniowie chętnie pracują z małymi urządzeniami, które mają dostęp do Internetu. Powstało więc wyzwanie o nazwie „Aktywna Szkoła Run & Walk”, które polegało na wykonywaniu aktywności w postaci biegania lub spacerowania w czasie wolnym od nauki. W ten sposób młodzi ludzie mogli oderwać oczy od komputera i wyjść na świeże powietrze, angażując przy tym innych członków rodziny. Dołączyć mógł każdy uczeń szkoły podstawowej z powiatu radomszczańskiego, wymogiem było zainstalowanie aplikacji w telefonie w celu pomiaru kilometrów. W ten sposób uczestnik dołączał do wirtualnej grupy i tym samym zbierany dystans został przedstawiony w sposób transparentny dla wszystkich, którzy zadeklarowali swój udział.

Rywalizacja wśród zgłoszonych uczniów trwała kilka tygodni, zabawa wciągała dzieci na tyle, że wielu nie odczuwało zmęczenia swoimi długimi wędrówkami. Około 50 uczestników brało udział w zawodach w terminie od 6 do 31 maja. Byli to uczniowie, nauczyciele i rodzice uczniów z Radomska oraz okolic, dlatego utworzono kilka klasyfikacji. W czasie trwania rywalizacji organizatorzy motywowali uczestników do aktywności, tworząc wydarzenie na Facebooku, gdzie regularnie

¹⁰ A. Gorczyca, *Nauka zdalna pogłębia problem otyłości wśród dzieci*, <https://www.gazetaprawna.pl/podcasty/z-pierwszej-strony/podcast/8133419,nauka-zdalna-poglebia-problem-otylosci-wsrod-dzieci.html> [dostęp: 01.04.2021].

¹¹ *Wspieranie dziecka z nadwagą...*, dz. cyt., s. 5.

umieszczane były posty przedstawiające radomszczańskie szlaki turystyczne – idealne do spacerowania, biegania czy jazdy na rowerze. Zwycięzcy otrzymali medale, dyplomy oraz nagrody rzeczowe¹². Wielu z nich przyznało potem, że nie wykonali tak ciężkiej pracy nawet wówczas, gdy chodzili do szkoły w czasie zajęć stacjonarnych. 95% uczestników wykazało spadek masy ciała i prawie wszystkie dzieci twierdziły jednoznacznie, że były naładowane pozytywną energią podczas zajęć szkolnych. Uczniowie wykazali również chęć ponownego udziału w tego typu wirtualnych zawodach sportowych.

Mamy nowoczesne urządzenia ułatwiające życie codzienne, które pomagają w pracy zawodowej i w pracach domowych, dorośli posiadają samochody, których używają nawet do przemieszczania się na bardzo małych dystansach, tak więc zmienia się sposób spędzania czasu wolnego, ale czy nowoczesna technologia pozwala zaoszczędzić nasz czas? Jeśli tak to, co robimy w zaoszczędzonym czasie? Duży procent społeczeństwa zwyczajnie go marnuje. Nadrabiamy zaległości lub odpoczywamy, włączając telewizję, zamiast odpoczywać aktywnie. Oczywiście nie jest regułą, że każdy żyjący w takim środowisku, otoczonym urządzeniami elektronicznymi, staje się otyły, ale na życie należy jednak patrzeć zdrowo i wykorzystywać każdą wolną chwilę na ruch. Wystarczą na przykład przejażdżka rowerem, spacer w lesie czy gra w piłkę na podwórku z najbliższymi. W walce z otyłością poza wprowadzeniem planowanej aktywności fizycznej, zaleca się zwiększenie aktywności codziennej. Oznacza to m.in. korzystanie ze schodów zamiast z windy, zastąpienie jazdy autobusem spacerem. Im większy poziom aktywności, tym większy wydatek energetyczny, a co za tym idzie – skuteczniejsza walka z chorobą¹³. Jeśli już mamy urządzenia, to wykorzystujmy je mądrze, ponieważ to one powinny służyć ludziom, a nie odwrotnie.

Po długich miesiącach nauki zdalnej, na szczęście i ku radości wielu, uczniowie powrócili do szkoły, jednak zachowała się pewna negatywna tendencja, dzieci nie tylko straciły chęć do nauki, wykorzystując tradycyjne podręczniki, ale odwykły również od wykonywania ćwiczeń fizycznych. Czy przyzwyczajeni do pracy przed komputerem, do łatwego dostępu do różnych źródeł informacji, stwierdzili, że to jest znacznie prostsza droga do osiągnięcia celu? Że wysiłek fizyczny jest im zbędny? A może mało atrakcyjny? Zapewne odpowiedzi jest wiele, ale jedno jest pewne, nauka zdalna miała kolosalny wpływ na wzrost otyłości wśród dzieci w wieku szkolnym, które swój wolny czas po zajęciach spędzały, kontynuując siedzenie przed komputerem, zupełnie nie dbając o zwyczajne żywieniowe i ruch.

¹² *Aktywna Szkoła RUN&WALK w PSP 8 w Radomsku, czyli wirtualne zawody sportowe*, <https://radomsko.naszemiasto.pl/aktywna-szkola-runwalk-w-pszp-8-w-radomsku-czyli-wirtualne/ar/c5-7746627> [dostęp: 09.06.2020].

¹³ M. Plewa, A. Markiewicz, *Aktywność fizyczna w profilaktyce i leczeniu otyłości*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2007, t. 1, nr 1, s. 35–44.

Aktywność fizyczna sposobem spędzania czasu wolnego oraz propagowanie kultury zdrowotnej dzieci w wieku szkolnym

Aktywność fizyczna jest obecna i jest nieodłącznym elementem egzystencji, towarzyszy ludziom w codziennym wykonywaniu obowiązków nie od dzisiaj. W zasadzie nie ma w tym nic nadzwyczajnego, ale porównując obecny świat ze światem dzieciństwa naszych rodziców czy dziadków, zauważamy pewny dysonans. Świat nie był tak zautomatyzowany jak dzisiaj. Było oczywiste, że z siedzenia nic nie osiągniemy, nie było pracy zdalnej z domu, cokolwiek było do zrobienia, musiało być połączone z aktywnością fizyczną. Patrząc na lata dzieciństwa, nikt się nie zastanawiał, że to ma dobry wpływ na zdrowie, było wręcz odwrotnie, wielu było przekonanych, że zbyt dużo aktywności wpływa negatywnie na nasze ciało, na zdrowie. Ale zdobyte doświadczenie, świadomość społeczeństwa pokazały, że aktywność fizyczna to dobry kierunek.

Dlaczego ważne jest uprawianie sportu w dzieciństwie? Uprawianie sportu pomaga zwalczać skutki siedzącego trybu życia, a tym samym staje się strategią pozwalającą ograniczyć otyłość u dzieci. Jednocześnie sport sprzyja także rozwojowi psychofizycznemu dzieci, poprawiając interpersonalne umiejętności społeczne. Aktywność fizyczna nie jest równoznaczna z uprawianiem sportu, a sama czynność bycia w ruchu przynosi ogromne korzyści zdrowotne. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) zaleca co najmniej 60 minut aktywności fizycznej dziennie, na wszystkich etapach życia¹⁴. Dobroczynny wpływ aktywności fizycznej wynika także z tego, że wpływa ona korzystnie na zmianę stylu życia osób regularnie ćwiczących, tj. ich dietę i redukcję stosowania używek. Wiedza na temat korzystnych efektów aktywności fizycznej nie jest jednak wiedzą powszechną wśród wszystkich grup społeczeństwa. Z drugiej strony nawet dostateczny poziom wiedzy na temat zasad zdrowego stylu życia niekoniecznie oznacza szeroką społeczną akceptację zaleceń ekspertów i praktykowanie sprzyjającej zdrowiu aktywności fizycznej w życiu codziennym. Dotyczy to społeczeństw wielu krajów europejskich, w tym także, a może nawet w sposób szczególnie społeczeństwa polskiego¹⁵. Cieszy jednak fakt, że porównując np. końcówkę ubiegłego stulecia z początkiem nowego, śmiało możemy stwierdzić, że nastąpił ogromny wzrost aktywności fizycznej niezwiązanej z zarobkiem, a jest ona formą spędzania czasu wolnego. Zamiast organizowania spotkań przy popularnym grillu, ludzie wybierają odpoczynek w ruchu. Uciekamy wręcz od pracy, od urządzeń elektronicznych, bo chcemy mieć czas dla siebie, chcemy mieć czas na refleksje i dobre wspomnienia, ludzie odczuwają niesamowitą potrzebę integrowania w realnym świecie, dlatego zauważalny jest wzrost różnych grup sportowych.

¹⁴ *Dyscypliny sportu i rodzaje aktywności zwalczające otyłość u dzieci*, <https://jestsmama.pl/nastolatki/zabawa/sport-i-zajecia/3-dyscypliny-sportu-i-rodzaje-aktywnosci-zwalczajace-otylosc-u-dzieci/> [dostęp: 03.01.2023].

¹⁵ Tamże, s. 6.

Dla wielu osób urodzonych w latach, gdzie Internet jeszcze nie był tak obecny i znany w świecie, dobrymi wspomnieniami są lata dzieciństwa, wypełnione były one aktywnością fizyczną, bo nie było absorbujących i uzależniających od siebie urządzeń. Tak więc dzisiaj, z łatwością i radością możemy dostrzec aktywne osoby dorosłe, profesjonalnych lub amatorsko trenujących rowerzystów lub biegaczy w naszym sąsiedztwie czy osoby zwyczajnie spacerujące. Należy podkreślić, że nie jest już istotne, czy ktoś trenuje zawodowo czy amatorsko, ważne, że wykonuje aktywność. Uprawianie sportów stało się wręcz modne i już nie tylko dzieci, ale i wspomniani wcześniej dorośli szukający wytchnienia od codziennych obowiązków i pracy zawodowej, znajdują spokój i wolność od mediów elektronicznych właśnie w ćwiczeniach. A aktywność, zwłaszcza ta na świeżym powietrzu, przywołuje wielu osobom beztrioskie chwile dzieciństwa.

To właśnie aktywność ruchowa na świeżym powietrzu ma ogromny wpływ na ograniczenie ryzyka zachorowań na choroby przewlekłe dotyczące narządu ruchu czy układu krążenia, ma również niesamowite właściwości relaksacyjne, redukuje stres oraz napięcie. Cieszy fakt, że w kręgach młodych ludzi dostrzega się obecnie symptomy zmian w podejściu do aktywnego stylu życia, mimo iż wciąż znaczący odsetek dzieci i młodzieży odpoczywa biernie przed komputerem lub telewizorem. Aktywność fizyczna w znacznej mierze przyciąga ich w formie zajęć zorganizowanych, np. w fitness klubach. Pomiar aktywności fizycznej – czasu i częstości podejmowania wysiłków fizycznych oraz ich intensywności – może stanowić miarę konsumpcji wolnego czasu, a tym samym ważną przesłankę do optymalizacji egzystencji współczesnego młodego człowieka¹⁶. Ważną rolą rodziców oraz nauczycieli jest zachęcanie dzieci do udziału w organizowanych ćwiczeniach, zawodach sportowych czy spontanicznych wycieczkach pieszych. Nie chodzi o rywalizację, ale o bycie razem jako wspólnota, ponieważ poprzez wspólny wysiłek fizyczny, dzieci łączy pozytywna więź, są to zdrowe relacje koleżeńskie w realnym świecie, z dala od gier komputerowych czy mediów społecznościowych.

Poprzez sport oraz zdrowe współzawodnictwo dzieci redukują zgromadzoną agresję. Uprawianie sportu pozwala wyładować negatywne emocje w sposób nieszkodliwy dla jednostki i jej otoczenia. Pozwala też na zdobycie szacunku do samego siebie, którego brak może być kompensowany przez zachowania agresywne. Teorie psychoanalityczne zakładały, że agresja jest naturalna dla jednostki ludzkiej, a jej wyrażanie jest konieczne i bezwarunkowe, jednak ludzie powinni szukać akceptowalnych społecznie sposobów, aby dać ujście przeżywanym stanom gniewu i przykładem na takie właśnie społecznie akceptowalne wyrażanie agresji jest sport – jest to tzw. zjawisko sublimacji¹⁷. Niedostateczny poziom regularnej

¹⁶ F. Korpak, *Aktywność fizyczna uczniów jako element zachowań zdrowotnych*, Lublin 2017, s. 5.

¹⁷ K. Kedroń, *Wpływ wysiłku fizycznego na sposób przeżywania emocji gniewu u młodzieży gimnazjalnej*, <http://logopedia.pl/publikacje/fachowe/wplyw-wysilku-fizycznego-na-sposob-przezywania-emocji-gniewu-u-mlodziezy-gimnazjalnej/> [dostęp: 17.10.2022].

aktywności fizycznej wśród uczniów powinien skłaniać do głębokiej analizy i przemyślenia, a także podjęcia konkretnych i skutecznych działań. Działania te w dużej mierze zaowocują między innymi: redukcją agresji, skuteczną walką z otyłością oraz odpoczynkiem od urządzeń elektronicznych. Już sama świadomość wprowadzenia w życie kultury zdrowotnej jest symptomem do przeciwstawienia otyłości wśród dzieci. Nieustanne uświadamianie oraz zachęcanie do ruchu powinno stać się priorytetem, aby również zminimalizować widoczną wśród dzieci, wyidealizowaną fascynację mediami społecznościowymi.

Podsumowanie

W artykule ukazano problem braku aktywności wśród dzieci, który prowadzi do negatywnych skutków. Jak już większość z nas wie, ogromny zapał młodzieży do działania i uczęszczania na zorganizowane zajęcia jest niestety tylko chwilowy, z czasem staje się coraz mniejszy i ostatecznie wygasa. Dzieci potrzebują więc motywacji i wsparcia ze strony osób dorosłych. Najlepsza motywacja do wysiłku wynika z wewnętrznych potrzeb i będzie zawsze miała pozytywny skutek bardziej, niż motywacja zewnętrzna, czyli działanie pod przymusem. Dlatego, jak już wcześniej wspomniano, niezbędne jest przeprowadzenie wywiadu, niezbędny tutaj jest dobry dialog z dzieckiem. Nie tylko obserwacja, ale i rozmowa pomogą nazwać problem oraz ustalić plan działania, który być może doprowadzi do osiągnięcia celu, jakim może być podjęcie określonych ćwiczeń w profilaktyce walki z nadwagą. Wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za proces kształcenia zachowań zdrowotnych dzieci, zarówno rodzice, opiekunowie, jak i szkoła pełnią ważną rolę. Konieczne jest organizowanie czynności mających na celu propagowanie aktywnych zajęć pozaszkolnych, ponieważ tylko w ten sposób jesteśmy w stanie efektywnie rzutować na kulturę zdrowotną dzieci i młodzieży, a w ten sposób wszyscy działamy profilaktycznie, zapobiegając chorobie otyłości.

Bibliografia

- Korpak F., *Aktywność fizyczna uczniów jako element zachowań zdrowotnych*, Lublin 2017.
- Kowalski M., *Kultura zdrowotna – wymiary edukacyjne (w kierunku odpowiedzialności za zdrowie)*, „PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, Częstochowa 2009, z. VIII.
- Niedostateczny poziom aktywności fizycznej w Polsce jako zagrożenie i wyzwanie dla zdrowia publicznego*, red. W. Drygas, M. Gajewska, T. Zdrojewski, Warszawa 2021.
- Omyła-Rudzka M., *Komunikat z badań. Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny*, Warszawa 2021.
- Plewa M., Markiewicz A., *Aktywność fizyczna w profilaktyce i leczeniu otyłości*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2007, t. 1, nr 1.
- Suchodolska P., Orkusz A., *Otyłość – przyczyny, rodzaje, leczenie, skutki*, Wrocław 2018.

Waśkiewicz A., Słońska Z., Drygas W., *Czy zachowania zdrowotne polskich nastolatków mogą sprzyjać powstawaniu nadwagi i otyłości?*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny” 2009, t. 60, nr 4. *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*, red. A. Oblacińska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

Netografia

Aktywna Szkoła RUN&WALK w PSP 8 w Radomsku, czyli wirtualne zawody sportowe, <https://radomsko.naszemiasto.pl/aktywna-szkola-runwalk-w-ppsp-8-w-radomsku-czyli-wirtualne/ar/c5-7746627>.

Dyscypliny sportu i rodzaje aktywności zwalczające otyłość u dzieci, <https://jestesmama.pl/nastolatki/zabawa/sport-i-zajecia/3-dyscypliny-sportu-i-rodzaje-aktywnosci-zwalczajace-otylosc-u-dzieci/>.

Gmachowska K., *Otyłość u dzieci – przyczyny i leczenie. Jak zapobiegać otyłości u dzieci?*, https://www.doz.pl/czytelnia/a15205-Otylosc_u_dzieci__przyczyny_i_leczenie._Jak_zapobiegac_otylosci_u_dziecka.

Gorczyca A., *Nauka zdalna pogłębia problem otyłości wśród dzieci*, <https://www.gazetaprawna.pl/podcasty/z-pierwszej-strony/podcast/8133419,nauka-zdalna-poglebia-problem-otylosci-wsrod-dzieci.html>.

<https://ncez.pzh.gov.pl/abc-zywienia/zapobieganie-nadwadze-i-otylosci-u-dzieci-co-mozemy-zrobic/>

Kedroń K., *Wpływ wysiłku fizycznego na sposób przeżywania emocji gniewu u młodzieży gimnazjalnej*, <http://logopedia.pl/publikacje/fachowe/wplyw-wysilku-fizycznego-na-sposob-przezywania-emocji-gniewu-u-mlodziezy-gimnazjalnej/>.

Wnęk D., *Zalecenia żywieniowe u dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością*, <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywienie/138729,zalecenia-zywieniowe-dla-dzieci-i-mlodziezy-z-nadwaga-i-otyloscia>.

Dr Magdalena Wasylewicz

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-5180-3300

Samooceńa i samowiedza uczniów wczesnej edukacji w opinii nauczycieli

Self-evaluation and self-knowledge of early childhood education students as perceived by teachers

Streszczenie

Samowiedza, jak i samoocena należą do istotnych składników osobowości. Kształtują się podczas nabywania doświadczeń i poznawania samego siebie w ramach społeczno-emocjonalnego rozwoju każdego człowieka. Samowiedza i samoocena są aspektami wzajemnie wpływającymi na siebie¹.

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jaki jest poziom samowiedzy i samooceny uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w opinii nauczycieli? Badanie tego obszaru wydaje się szczególnie ważne, z dwóch powodów, po pierwsze – biorąc pod uwagę pandemię COVID-19, a co za tym idzie długą izolację dzieci w domach i po drugie – medialną rzeczywistość, w którą coraz częściej zatapiają się już nawet najmłodszy. Badaniem objęto 190 uczniów klas trzecich szkoły podstawowej z województwa podkarpackiego. Diagnozie poddano następujące obszary: strategie zaradcze, radzenie sobie z oceną, samowiedzę, samoocenę, motywację wewnętrzną i lokalizację kontroli.

Słowa kluczowe: samowiedza, samoocena, media, uczeń edukacji wczesnoszkolnej.

Abstract

Self-knowledge and self-esteem are important components of personality. They are formed during the acquisition of experience and self-knowledge as part of the social-emotional development of each person. Self-knowledge and self-esteem are aspects that influence each other. This article is an attempt to answer the question: what is the level of self-knowledge and self-esteem of third-grade elementary school students as perceived by their teachers? The study of this area seems to be particularly important for two reasons, firstly – taking into account the COVID-19 pandemic, and the resulting long isolation of children at home, and secondly – the media reality, in which even the youngest children are increasingly immersed. The study involved 190 third-grade pupils from elementary school in Podkarpackie voivodship. The following areas were diagnosed: coping strategies, coping with assessment, self-knowledge, self-evaluation, internal motivation and localization of control.

Keywords: self-knowledge, self-evaluation, media, early childhood education student.

¹ A. Jędrzejewska, *Samooceńa dziecka – źródła i komunikaty weryfikujące* [w:] *Zbliżenia cywilizacyjne*, red. M. Kamper-Kubańska, Wrocław 2016, s. 145.

Wstęę

Tematyka dotycząca samowiedzy i samooceny jest niezwykle istotna. Pozytywna samoocena jest podstawą ludzkiego rozwoju i funkcjonowania we wszystkich sferach życiowych. Postrzeganie siebie wpływa na jakość naszego życia, jest kluczem do zrozumienia zarówno siebie, jak i innych osób z naszego otoczenia. Stanowi ono cały fundament naszej tożsamości, dlatego jest dla nas tak ważne. Już od najmłodszych lat należy zwracać uwagę sposób spostrzegania siebie przez dzieci. Warto ciągle doskonalić siebie i narzędzie, które mają odbicie w poziomie samooceny. Samoocena ma duży wpływ na nasze zachowanie w społeczeństwie. Jeśli jednostka w pełni zna swoje miejsce w życiu codziennym i wie, na co ją stać, funkcjonuje normalnie i nie popada w konflikty.

Samowiedza i samoocena – ustalenia terminologiczne

Samooceńa i samowiedza to terminy, które służą do określenia naszej wiedzy o sobie w aspekcie psychologicznym². W. James, uważany za twórcę pojęcia samooceny, określa ją jako „subiektywną ocenę powstającą na bazie dokonania bilansu osobistych sukcesów i porażek³. Z punktu widzenia psychologii samoocena to opinia jednostki na swój temat, postawa wobec siebie. Jest to także zespół przekonań i wartości, który jest odpowiedzialny w szerokim zakresie za zachowania międzyludzkie, oraz za zachowania wobec samego siebie. Samoocena jest nieodłącznym elementem zrozumienia własnej osoby. Element ten jest jednocześnie oceniający, wartościujący i obrazujący. Człowiek dokonując oceny samego siebie wartościuje i szacuje swoje możliwości⁴. Samoocena to składowa wielu ocen, które odnoszą się do poszczególnych sfer osobowości istoty ludzkiej. Jest to także stopień akceptacji samego siebie (im wyższa samoocena tym wyższy poziom samoakceptacji). Samoocena to ta składowa, która pozwala wyróżnić się osobie spośród jej otoczenia. Mariusz Malec uważa, że samoocena należy do najważniejszych struktur psychicznych i pomaga człowiekowi w określeniu własnej istoty. Twierdzi on również, że „Nie wszyscy zdają sobie sprawę z istnienia tej formy świadomości samego siebie, a jedynie nieliczni dostrzegają jej wpływ na własne zachowanie i życie psychiczne”⁵. Za pomocą samooceny dana

² J.F. Terelak, A. Nieznańska-Cwynar, *Samowiedza a cele życiowe związane z aktywnością zawodową człowieka*, Czasopismo Psychologiczne „Psychological Journal” 2006, t. 12, nr 1, s. 73–74, <http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2006-12-samowiedza-a-cele-yciowe-zwizane-z-aktywnoci-zawodow-czowieka.pdf> [dostęp: 23.11.2020].

³ K. Szymborowski, *Zakochani we własnej wartości*, „Charaktery” 2007, nr 5.

⁴ R. Biernat, *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja, Język” 2016, nr 4, s. 150.

⁵ M. Malec, *Obraz siebie*, „Remedium” 2002, nr 5.

jednostka jest w stanie ocenić własną istotę, wartość, w kwestii zdolności, znaczenia w otoczeniu⁶. Jan Strelau definiuje samoocenę mówiąc, że jest to „ewaluacja pojęcia Ja, czyli uogólniona, względnie trwała ocena siebie jako osoby”⁷. Zawiera w sobie elementy, które wpływają na ocenę siebie: atrakcyjność fizyczna, umiejętności interpersonalne, poczucia humoru i innych różnych umiejętności.

Samooceny odpowiadają za „ja realne” jednostki⁸. Termin „samoocena” możemy zastąpić zwrotami „mniemanie o sobie”, „ocena samego siebie”, „poczucie własnej godności”, „poczucie własnej wartości”. Samooceny kształtują się w osobowości człowieka w oparciu o dwa źródła: wewnętrzną, czyli przekonania jednostki o samym sobie, zbudowane na podstawie jej własnych doświadczeń oraz zewnętrzne, czyli opinie o człowieku zbudowane w oparciu o sądy i przekonania innych osób⁹. Odwołując się do koncepcji, wyjaśniających źródła samooceny, zdecydowana większość opisuje czynniki społeczne, jako najważniejsze źródło kształtowania samooceny w osobowości człowieka. Sprowadza się to głównie do opinii osób znaczących czy relacji z dzieciństwem z opiekunami i bliskimi¹⁰.

Oceny dotyczące pojedynczych cech osobowości to samooceny cząstkowe. Budują one samoocenę globalną, która dotyczy całościowego postrzegania siebie przez jednostkę.

Poziom samooceny jest budowany w oparciu o mierniki wewnętrzne i zewnętrzne. Mierniki wewnętrzne to: korzystanie z przykładu i porównywanie własnych osiągnięć do jego poziomu, realizacja postawionych sobie celów, doświadczenia dotychczasowych sukcesów i porażek, wewnętrzne sygnały pobudzenia emocjonalnego. Mierniki zewnętrzne to: status społeczno-ekonomiczny, sytuacja rodzinna, przynależność do grupy społecznej, opinie innych ludzi oraz ich akceptacja, uznanie i miłość¹¹.

Samooceny można modyfikować. Wraz z podwyższeniem kompetencji, podnosi się także samoocena. Poziom samooceny jest niejako związany z poziomem samowiedzy. Według badań wysoka samoocena jest równoznaczna z wysokim poziomem

⁶ K. Baumann, *Świadomość samego siebie*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 10, s. 27–28.

⁷ J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki – Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000, s. 573.

⁸ W. Puchała, *Poziom kontroli własnego działania u młodzieży w zależności od jej samooceny oraz poczucia umiejscowienia kontroli*, „Psychologia Rozwojowa” 2009, t. 14, nr 3, s. 42.

⁹ A. Góralewska-Słońska, *Poczucie własnej wartości jako potencjał jednostki*, „Problemy Profesjologii” 2011, t. 2, red. Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra, s. 99, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Profesjologii/Problemy_Profesjologii-r2011-t-n2/Problemy_Profesjologii-r2011-t-n2-s97-112/Problemy_Profesjologii-r2011-t-n2-s97-112.pdf [dostęp: 21.12.2020].

¹⁰ K. Lachowicz-Tabaczek, J. Śniecińska, *Samoocena jako monitor zdolności do działania i radzenia sobie – nowe spojrzenie na źródła i funkcje samooceny* [w:] *Drogi rozwoju psychologii wrocławskiej, Tom jubileuszowy z okazji 45-lecia studiów psychologicznych w Uniwersytecie Wrocławskim*, red. M. Straś-Romanowska, Wrocław 2013, s. 249.

¹¹ A. Góralewska-Słońska, *Poczucie...*, dz. cyt., s. 99–100.

poznania samego siebie. Natomiast niska samoocena jest związana z niespójnym, niewyraźnym obrazem siebie, brakiem świadomości swoich umiejętności i zalet¹².

Pojęciem samowiedzy interesowano się już początkiem psychologii naukowej. Badano przede wszystkim zagadnienia dotyczące genezy samowiedzy, jej struktury i roli, jaką pełni w życiu człowieka. Jak konstatuje Józef Kozielski, samowiedza nie jest centralnym lub naczelnym czynnikiem wpływającym na zachowanie jednostki, mimo wszystko stanowi „najbardziej ludzki składnik indywidualnego doświadczenia”¹³. Tylko człowiek może posiadać rozwinięty obraz samego siebie. J. Kozielski terminem samowiedza określa szereg informacji znajdujących się w pamięci trwałej człowieka, które dotyczą osoby własnej¹⁴. Jego zdaniem samowiedzę możemy określić jako „zbiór sądów i przekonań na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych”¹⁵. Autor określa składniki samowiedzy mianem sądów. Jest to spowodowane jego przekonaniem, iż wiedza o sobie sztyfowana jest właśnie za pomocą sądów, które mogą być mniej lub bardziej ogólne¹⁶.

Według Arthura S. Rebera samowiedza (*self-concept*) to „ogół poglądów jednostki na własny temat, na tyle wierny i kompletny, na ile ją stać”¹⁷. Wiedza sama w sobie jest nieodłącznym składnikiem własnego doświadczenia. Znajomość samego siebie dotyczy także wiedzy o mechanizmach obronnych, jakimi posługuje się osoba.

Wiedza, jaką człowiek posiada i zdobywa na temat własnego „Ja” jest jednak tylko prawdopodobna – bardzo rzadko człowiek jest w stanie zdobyć dokładną informację dotyczącą samego siebie. J. Kozielski sprowadza to do obszarów pewności i niepewności, którą budują to jak człowiek postrzega samego siebie. W większości przypadków przeważa obszar niepewności¹⁸. J. Kozielski wysuwa teorię, w której twierdzi, że człowiek celowo przyswaja fałszywy lub lekko zniekształcony obraz swojej osoby. Powodem tego jest neodparta chęć adaptacji ze światem. Zbudowanie prawdziwego autoportretu nie jest tu istotną funkcją¹⁹. Ten spór pomiędzy „ja realnym” a „ja idealnym” można oczywiście minimalizować redukując swój wizerunek. Polega to na wprowadzaniu takich zmian i udoskonaleń, aby jak najbardziej zbliżyć to „ja idealnego”. Można również manipulować ocenami środowiska jednak to tylko pozornie zaciera rozbieżności pomiędzy tym „jaki jestem” a „jaki chciałbym być”²⁰.

¹² A. Góralewska-Słońska, *Poczucie...*, dz. cyt., s. 99–100.

¹³ J. Kozielski, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 16.

¹⁴ Tamże, s. 73–74.

¹⁵ Tamże, s. 12.

¹⁶ J.F. Terelak, A. Nieznańska-Cwynar, *Samowiedza...*, dz. cyt., s. 74.

¹⁷ A.S. Reber, E.S. Reber, *The Penguin Dictionary of Psychology*, Warszawa 2015, s. 327.

¹⁸ J. Kozielski, *Psychologiczna...*, dz. cyt., s. 74.

¹⁹ Tamże, s. 74.

²⁰ M. Dudzikowka, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985, s. 228–229.

Samoakceptacja jest jednym ze składników samowiedzy. To pozytywne ustosunkowanie do siebie, pozytywne wartościowanie własnej osoby, jest to postawa wobec siebie samego. Czesław Kupisiewicz konstatuje, iż: „samoakceptacja wyraża się „dobrym mniemaniem o sobie, połączonym zazwyczaj z przekonaniem o słuszności własnego sposobu myślenia, wartościowania i postępowania”²¹. Często przez akceptację samego siebie zyskujemy akceptację innych osób, zaś jej brak może stać się przyczyną wrogiego nastawienia do innych. Z kolei bardzo wysoka samoakceptacja może powodować dominację i manipulację innymi ludźmi. Samoakceptację rozumiemy również poprzez wiarę we własne możliwości, siły.

Środowiskowe źródła samooceny i samowiedzy

Samoocena nie jest wrodzona, kształtuje się ona na podstawie życiowych doświadczeń. W życiu każdego człowieka istotną rolę na jego poczucie wartości mają czynniki zewnętrzne. Ocena samego siebie kształtowana jest w zależności od wychowania, środowiska, z jakiego pochodzi jednostka oraz jej relacji z osobami znaczącymi. Ważne jest wykształcenie pozytywnej samooceny już u dzieci w młodszych latach, ponieważ ma to duży wpływ na radzenie sobie z trudnymi sytuacjami w dorosłym życiu. Okres wczesnej edukacji zalicza się do najważniejszych etapów kształtowania samooceny jednostki. Uczeń w wieku wczesnoszkolnym buduje swoje poczucie wartości pod wpływem kilku środowisk społecznych. Obok tradycyjnych instytucji, w jakich się wychowuje, czyli szkoły i rodziny, istotną rolę pełnią także koledzy i koleżanki oraz świat wirtualny, w którym we współczesnym świecie dzieci spędzają coraz więcej czasu.

Rodzina a postrzeganie siebie

Rodzina odgrywa bardzo ważną rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości u dzieci. Jest to pierwsze środowisko społeczne dziecka, które wywiera na nie tak silny wpływ. Rodzina jest podstawową grupą, w której jednostka uczy się poczucia własnej wartości. To właśnie tutaj po raz pierwszy pojawia się proces oceniania zachowania, gdzie rodzice stawiają oczekiwania co do zachowania dzieci, wytwarzając tym określony stosunek emocjonalny. Dokonuje się tutaj także pierwszej oceny własnej osoby. Dziecko ocenia siebie w kategoriach pozytywnych lub negatywnych, a zależne jest to od postawy rodziców²². Istotne dla rozwoju prawidłowej samooceny są relacje w środowisku rodzinnym, życzliwy sposób porozumiewania się, poczucie

²¹ Cz. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 159.

²² A. Grabowiec, *Samoocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*, Lublin 2011, s. 67–68.

braku zagrożenia sprawiają, że dziecko łatwiej nawiązuje kontakty z innymi ludźmi. Buduje się w nim poczucie bezpieczeństwa. Powodują one także wzrost zaufania do członków rodziny, jak i otoczenia oraz zapewniają dziecko o własnej wartości. Otoczenie odczytuje wtedy jednostkę jako dobrą, akceptuje ją i wzmacnia tym jej otwartość, przez którą czuje się ona lubiana i ceniona²³. Stanley Coopersmith wskazał kilka czynników, które sprawiają, że jednostka ceni siebie i uważa siebie za kogoś wartościowego, a mianowicie: ciepło rodzicielskie, jasno określone granice, traktowanie z szacunkiem²⁴. Rodzice, którzy traktują swoje dziecko w sposób negatywny przyczyniają się do rozwoju niskiej samooceny. Dzieje się to zazwyczaj w rodzinach dysfunkcyjnych, które to ograniczają możliwość nabywania pozytywnych doświadczeń oraz kształtowania prawidłowych postaw wobec siebie i otoczenia²⁵.

Szkoła a postrzeganie siebie

Szkoła zaraz po rodzinie jest drugim znaczącym środowiskiem, w którym dzieci kształtują swoją samoocenę. Lata nauki szkolnej są dla dziecka istotnym etapem kształtowania się poczucia własnej wartości. Nathaniel Branden uważa, że „dla wielu dzieci szkoła stanowi »drugą szansę« – możliwość zdobycia lepszego poczucia siebie oraz wizji życia lepszej niż ta, którą proponuje dom rodzinny”²⁶. Wpływ szkoły na kształtowanie się samooceny uczniów odgrywa bardzo ważną rolę ze względu na okres rozwojowy, systematyczność, długość trwania oddziaływań, a także na zakres wiedzy o samym sobie, którą dziecko zdobywa w szkole²⁷. Największym autorytetem w szkole dla uczniów są nauczyciele. Pochwała, nagana czy ignorancja ze strony nauczyciela kształtuje samoocenę i poczucie własnej skuteczności dziecka²⁸. Nauczyciele przekazują dzieciom w sposób pośredni lub bezpośredni komunikaty o charakterze wartościującym. Zachowania te mogą działać na samoocenę ucznia wzmacniająco, ale mogą ją również osłabiać. W trudnym położeniu mogą się znaleźć uczniowie przejawiający trudności w nauce i przystosowaniu do warunków szkolnych. Nadmiar porażek oraz brak pojawiających się

²³ M. Ryś, *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego FIDES ET RATIO” 2011, nr 2, s. 76–77.

²⁴ D.M. Plummer, *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010, s. 19.

²⁵ M. Ryś, *Kształtowanie się...*, dz. cyt., s. 78.

²⁶ T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2009, s. 22.

²⁷ D. Pankowska, *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, „Psychologia w Szkole”, 2008 nr 3, s. 37.

²⁸ A. Jędrzejewska, *Samocena dziecka – źródła i komunikaty weryfikujące*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, nr 1, s. 146.

sukcesów, wpływa negatywnie na kształtującą się samoocenę dzieci²⁹. Dlatego tak ważne jest, aby każde dziecko w szkole doświadczało wsparcia ze strony nauczyciela. Zdarza się, że nauczyciel nie zawsze podejmuje się kształtowania adekwatnej samooceny uczniów. Obowiązkiem nauczyciela powinno być zapewnienie uczniom pomocy nad poznawaniem samych siebie. Pomoc ta obejmuje zakres: kształtowania umiejętności diagnozowania własnej osoby; kształtowania umiejętności projekcji, tj. planowania i prognozowania swojej osoby i własnego działania; kształtowania umiejętności i dokonywania wyborów³⁰.

Grupa rówieśnicza a postrzeganie siebie

Wejście dziecka w grupę rówieśniczą i nawiązywanie prawidłowych relacji z innymi jest jednym z podstawowych zadań rozwojowych okresu dzieciństwa³¹. Wpływ, jaki wywiera grupa rówieśnicza na jednostkę, pojawia się bardzo wcześnie. Już w przedszkolu dzieci w sposób naturalny i spontaniczny łączą się w grupy w wyniku zabawy, lecz to właśnie w wieku szkolnym grupa rówieśnicza nabiera większego znaczenia. Uznanie rówieśników staje się wtedy ważniejsze od akceptacji rodziców, a wzorce, jakie dziecko nabyło w rodzinie, tracą na wartości. Jak uważa David Fontana: „Grupa może stać się dla dziecka tak ważna, że porzuci ono wypieszczone przekonania i zachowania, aby dostosować się do norm grupy, a usiłując to robić, może stać się obce rodzicom i nauczycielom znającym je w przeszłości. Jest to szczególnie widoczne w okresie młodzieńczym, gdy dziecko poszukuje dorosłej tożsamości i kładzie szczególny nacisk na akceptację ze strony grupy rówieśniczej. Widać to również u młodszych dzieci – wtedy, gdy w rzeczywistości po raz pierwszy uświadamiają sobie społeczną obecność innych dzieci i moc, jaką te dzieci mają nad nimi”³². Grupa rówieśnicza odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości dzieci. Zaspokaja ona potrzeby psychiczne jednostki, a także stanowi punkt odniesienia do poznawania samego siebie. Szczególnie ważne w rozwoju samooceny jednostki mają prawidłowe relacje między rówieśnikami. Dziecko w wieku szkolnym dba o więzi, jakie łączą jego i pozostałych uczniów w klasie. Kiedy dziecko spotyka się z uznaniem ze strony rówieśników, czuje się lubiane czy podziwiane przez grupę, wytwarza się w nim pozytywny obraz własnej osoby, a poczucie własnej wartości wzrasta. Natomiast odrzucenie przez kolegów i koleżanki sprawia, że dziecko wycofuje się z kontaktów społecznych. Przyczynia się to do rozwoju uczucia osamotnienia, niekorzystnego obrazu siebie

²⁹ D. Pankowska, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 247–248.

³⁰ D. Wosik-Kawała, *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Lublin 2007, s. 47.

³¹ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 130.

³² D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 334.

oraz niskiej samooceny³³. Pójście dziecka do szkoły sprawia, że zostaje ono poddane ocenom ze strony innych uczniów. Oceny te stanowią opinie rówieśników na temat jednostki. Opinia kolegów ma dla dziecka ogromne znaczenie, bowiem to oni dostarczają kryteriów do oceny jego sukcesów i porażek. To właśnie od grupy dziecko otrzymuje informacje zwrotne na swój temat. Posiada ono wtedy obraz tego, jak spostrzegają go inni. Oceny grupy rówieśniczej wywierają ogromny wpływ na samoocenę dziecka i są jednym ze źródeł jej kształtowania³⁴.

Metodologia badań własnych

Problem główny:

Jaki jest poziom samowiedzy i samooceny uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w opinii nauczycieli?

Problemy szczegółowe:

1. Jakie strategie zaradcze w trudnych sytuacjach stosują uczniowie klas trzecich szkoły podstawowej?
2. Jak radzą sobie z oceną swojej osoby przez innych uczniowie klas trzecich szkoły podstawowej?
3. Jaki jest poziom samowiedzy uczniów klas trzecich szkoły podstawowej?
4. Jaki jest poziom samooceny uczniów trzecich klas szkoły podstawowej?
5. Jaki jest poziom motywacji wewnętrznej uczniów?
6. Jaki jest poziom lokalizacji kontroli uczniów klas trzecich szkoły podstawowej?

Ze względu na podjętą tematykę, metodą główną był sondaż diagnostyczny. Techniką wykorzystywaną była technika testu, narzędziem – kwestionariusz testu „Profil samowiedzy i samooceny ucznia” opracowany przez T. Knopik, U. Osza, E. Domagała-Zyśk (Lublin 2017).

Grupę badawczą stanowiło 190 uczniów klas trzecich szkół podstawowych województwa podkarpackiego.

Analiza wyników badań własnych

Materiał badawczy został poddany analizie empirycznej według wyłonionych problemów szczegółowych. Badanie dotyczyło poziomu samowiedzy i samooceny uczniów klasy III wybranych szkół podstawowych w województwie podkarpackim, a mianowicie: Szkoły Podstawowej w Leżajsku, Szkoły Podstawowej w Górze Motycznej, Szkoły Podstawowej w Jaworniku Polskim, Szkoły Podstawowej

³³ A. Grabowiec, *Samocena...*, dz. cyt., s. 71.

³⁴ Tamże, s. 71.

w Otałęży, Szkoły Podstawowej w Borowej, Zespołu Szkół w Giedlarowej, Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Leżajsku, Szkół Podstawowych nr 1 i nr 17 w Rzeszowie, Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Partyni i Szkoły Podstawowej w Radomyślu Wielkim. Ogółem przebadano 190 uczniów: 98 chłopców (51,5%) i 92 dziewczynki (48,5%).

Samowiedza i samoocena zostały zdefiniowane poprzez zbadanie następujących obszarów: strategie zaradcze, radzenie sobie z oceną, samowiedza, samoocena, motywacja wewnętrzna, lokalizacja kontroli. W analizie badań przyjęto określenia:

- wynik/poziom bardzo niski (średnia punktów z danego obszaru 0,0–1,0),
- wynik/poziom niski (średnia punktów z danego obszaru 1,2–2,0),
- wynik/poziom przeciętny (średnia punktów z danego obszaru 2,2–3,0),
- wynik/poziom wysoki (średnia punktów z danego obszaru 3,2–4,0).

Zakres i jakość strategii zaradczych

Pierwszy problem szczegółowy dotyczył strategii zaradczych stosowanych przez uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w trudnych sytuacjach. Badani uczniowie zostali ocenieni przez wychowawcę w skali pięciostopniowej. Poziom strategii zaradczych został określony poprzez analizę następujących komponentów: w przypadku trudności od razu prosi o pomoc zamiast samodzielnie zmierzyć się z problemem; stara się samodzielnie pokonać napotykaną trudność; potrafi korzystać z pomocy innych; wykonuje jedynie te czynności, które sprawiają mu/jej przyjemność; gdy nie rozumie polecenia, woli nie rozwiązywać zadania niż poprosić o pomoc czy wyjaśnienie; radzi sobie z odroczeniem (odłożeniem) nagrody w czasie; radzi sobie ze stresem; analizuje popełnione przez siebie błędy w celu uniknięcia podobnych w przyszłości; wykorzystuje zdobyte doświadczenia w rozwiązywaniu takich samych lub podobnych problemów; stosuje otrzymane wskazówki w działaniu; korzysta z doświadczeń praktycznych (pozaszkolnych) w nauce szkolnej; stosuje wiedzę zdobytą w szkole w codziennym życiu.

Tabela 1. Strategie zaradcze

Poziom	Chłopcy		Dziewczynki		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	43	42,0	69	75,2	112	58,9
Przeciętny	51	50,0	19	20,6	70	36,8
Niski	4	8,0	2	2,1	6	3,2
Bardzo niski	-	-	2	2,1	2	1,1
Razem:	98	100	92	100	190	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach prac licencjackich studentek: A. Bober, A. Ciba, M. Kozyra, N. Ostolska, A. Orzech, K. Stachowicz, W. Suchy.

Tabela 2. Strategie zaradcze – wynik ogólny

Płeć	Strategie zaradcze (SZ)
Chłopcy	2,8
Dziewczynki	3,2
Razem:	3,0

Źródło: opracowanie własne.

W obszarze dotyczącym strategii zaradczych nauczyciele ocenili wyżej dziewczynki niż chłopcy. Jednak należy podkreślić, że zarówno jedni, jak i drudzy uplasowali się na poziomie wysokim i przeciętnym. Jednostkowe przypadki uzyskały poziom niski lub bardzo niski. Według nauczycieli dziewczynki są bardziej odporne na stres, częściej od chłopców analizują popełnione przez siebie błędy w celu uniknięcia podobnych w przyszłości oraz wykorzystują zdobyte doświadczenia w rozwiązywaniu takich samych lub podobnych problemów. Skłonne są częściej niż chłopcy prosić o pomoc i przyznawać się do tego, że nie potrafią zrobić czegoś samodzielnie. Dziewczynki również wolą rozwiązywać polecenie zgodnie z instrukcją. Z kolei chłopcy chętniej wprowadzają innowacyjne rozwiązania, według własnego uznania.

Zakres i jakość radzenia sobie z oceną

Drugi problem szczegółowy dotyczył radzenia sobie uczniów klas trzecich szkoły podstawowej z oceną swojej osoby przez innych. Wychowawca oceniał badanych uczniów w skali pięciostopniowej. Poziom radzenia sobie z oceną został określony poprzez analizę następujących komponentów: jest zbyt wrażliwy/a na oceny zewnętrzne; manifestuje przesadne/nasilone niezadowolenie, kiedy dostaje ocenę niższą niż oczekiwana; pochwały stanowią dla niego/niej silną motywację do działania; nadmiernie zależy mu/jej na ocenie/opinii rówieśników; podejmowane działania uzależnia od akceptacji otoczenia; potrafi przyjąć krytykę na swój temat.

Tabela 3. Radzenie sobie z oceną

Poziom	Chłopcy		Dziewczynki		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	17	15,5	25	27,2	42	22,1
Przeciętny	42	43,0	40	43,4	82	43,1
Niski	39	39,7	20	21,7	59	31,2
Bardzo niski	-	-	7	7,7	7	3,6
Razem:	98	100	92	100	190	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach prac licencjackich studentek: A. Bober, A. Ciba, M. Kozyra, N. Ostolska, A. Orzech, K. Stachowicz, W. Suchy.

Tabela 4. Radzenie sobie z oceną – wynik ogólny

Płeć	Radzenie sobie z oceną
Chłopcy	2,6
Dziewczynki	2,8
Razem:	2,7

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem nauczycieli, dzieci w wieku wczesnoszkolnym radzą sobie z oceną na poziomie przeciętnym. Co warto jest podkreślić, już w tak młodym wieku uczniowie zwracają uwagę na ocenę swojej osoby wystawianą przez rówieśników, są wrażliwi na oceny zewnętrzne. Dziewczynki jednak przywiązują większą wagę do tego, co inne osoby o nich myślą. Częściej także manifestują nasilone niezadowolone, kiedy dostają ocenę niższą niż oczekiwana. Chłopcy z kolei częściej niż dziewczynki uzależniają podejmowane działania od akceptacji otoczenia i gorzej przyjmują krytykę na swój temat. Pochwały motywują wszystkich do dalszego działania i wykonywania poprawnie zadań.

Zazwyczaj osoby z niską samooceną posiadają częste poczucie lęku, stresu i wstydu oraz ogólne wrażenie swojej beznadziejności. Nie potrafią wymienić swoich mocnych czy słabych stron. Unikają wyzwań i ryzyka, niechętnie podejmują wyzwania. Nie najlepiej radzą sobie z krytyką. Porównywanie ich do innych prowadzi do negatywnych emocji. Osoby z wysoką samooceną charakteryzują się pewnością siebie. Dobrze radzą sobie w sytuacjach stresujących oraz gdy ktoś ich krytykuje. Nie boją się podejmowania wyzwań i rywalizacji. Znają swoje mocne i słabe strony, skupiają się głównie na mocnych. Porównywanie ich do innych osób działa napędzająco i wywołuje pozytywne emocje. D. Pankowska przedstawiła zachowania dzieci z obniżonym poczuciem wartości w zestawieniu z rówieśnikami o stabilnej samoocenie. Zostały ukazane zachowania dzieci w kilku obszarach, mianowicie: reakcje na krytykę i pochwały, sytuacje zadaniowe, reakcje na niepowodzenia, zachowanie wobec innych i siebie, potrzeba akceptacji. Analizując reakcję na niepowodzenie u dzieci z obniżonym poczuciem wartości ukazała, iż: dzieci obwiniają się za niepowodzenie, natomiast sukcesy są zależne od czynników zewnętrznych, przy niepowodzeniu, rezygnują z wykonania zadania, często towarzyszy im myśl, że są do niczego. Natomiast reakcje dzieci o stabilnej samoocenie w odpowiedzi na tą samą sytuację są następujące: niepowodzenie mogło się wydarzyć, jest to jednorazowy incydent, ponowne próby wykonania danego zadania, analiza przyczyn porażek, jak i osiągnięć³⁵.

³⁵ D. Pankowska, *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Kraków 2008, s. 250.

Zakres i jakość samowiedzy

Trzeci problem szczegółowy dotyczy poziomu samowiedzy uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. W tym obszarze uczniowie byli oceniani przez wychowawcę w skali pięciostopniowej. Poziom samowiedzy został określony poprzez analizę następujących komponentów: wymienia swoje mocne i słabe strony; określa swoje uzdolnienia; opisuje swoje zainteresowania; podejmuje zadania powyżej swoich możliwości; zastanawia się nad swoim zachowaniem; wie, co jest dla niego/niej ważne w życiu; wie, w czym jest dobry/a; analizuje popełnione przez siebie błędy w celu uniknięcia podobnych w przyszłości.

Tabela 5. Samowiedza

Poziom	Chłopcy		Dziewczynki		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	56	57,1	49	53,2	105	55,2
Przeciętny	42	42,9	35	38,2	77	40,6
Niski	-	-	8	8,6	8	4,2
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Razem:	98	100	92	100	190	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach prac licencjackich studentek: A. Bober, A. Ciba, M. Kozyra, N. Ostolska, A. Orzech, K. Stachowicz, W. Suchy.

Tabela 6. Samowiedza – wynik ogólny

Płeć	Samowiedza
Chłopcy	2,8
Dziewczynki	2,4
Razem:	2,6

Źródło: opracowanie własne.

Ogólny wynik obszaru samowiedzy uczniów klasy III szkoły podstawowej wynosi 2,6, co daje wynik przeciętny. Zdaniem nauczycieli, chłopcy bardzo dobrze radzą sobie z samooceną, szczególnie z akceptacją swojego wyglądu, zadowolenia z siebie, satysfakcji w kontaktach z rówieśnikami oraz co najważniejsze wierzą w swoje możliwości. Z kolei dziewczynki częściej niż chłopcy mają problem z brakiem wiary w swoje możliwości. Zwracają również częściej niż chłopcy uwagę na swój wygląd zewnętrzny, który nie w każdym przypadku je satysfakcjonuje. Co może zaskakiwać, poddani badaniu chłopcy częściej niż dziewczynki analizują popełniane błędy w celu uniknięcia ich w przyszłości. Cała grupa, co jest istotne, najlepiej radzi sobie z czerpaniem satysfakcji z relacji z kolegami/koleżankami. Niewątpliwie samowiedza, świadomość własnych mocnych i słabych stron, potrzeb, umiejętność zauważenia różnic pomiędzy sobą a innymi ludźmi są punktem wyjścia do prawidłowego

regulowania interakcji społecznych. Niewątpliwie warto motywować dzieci do wykonywania ćwiczeń rozwijających samowiedzę takich chociażby jak: lista mocnych stron, dokańczanie zdań (na swój temat), konkurs talentów itp.

Zakres i jakość motywacji wewnętrznej

Piąty problem szczegółowy dotyczył poziomu motywacji wewnętrznej uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej. W tym obszarze uczniowie byli oceniani przez wychowawcę w skali pięciostopniowej. Poziom motywacji wewnętrznej został określony poprzez analizę następujących komponentów: poświęca czas na rozwijanie swoich zainteresowań; wysokie oceny są dla niego/niej ważniejsze niż sama przyjemność uczenia się; w swoich działaniach stara się przypodobać innym; nie zraża się wysokim poziomem trudności podejmowanych zadań; wykazuje inicjatywę w organizowaniu sobie czasu wolnego; ma potrzebę pomagania innym.

Tabela 7. Motywacja wewnętrzna

Poziom	Chłopcy		Dziewczynki		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	17	17,2	50	54,3	67	35,3
Przeciętny	57	58,2	25	27,3	82	43,2
Niski	24	24,5	10	10,8	34	17,8
Bardzo niski	-	-	7	7,6	7	3,7
Razem:	98	100	92	100	23	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach prac licencjackich studentek: A. Bober, A. Ciba, M. Kozyra, N. Ostolska, A. Orzech, K. Stachowicz, W. Suchy.

Tabela 8. Motywacja wewnętrzna – wynik ogólny

Płeć	Motywacja wewnętrzna
Chłopcy	2,4
Dziewczynki	2,6
Razem:	2,5

Źródło: opracowanie własne.

O kimś, kto silnie wierzy w powodzenie własnych działań, mówi się m.in., że jest mocno zmotywowany. Motywacja wewnętrzna poddanych badaniu uczniów, zdaniem ich nauczycieli, znajduje się na poziomie przeciętnym. Nie zanotowano większych różnic w wynikach u obu płci. W obu przypadkach najslabiej rozwiniętym komponentem okazała się przyjemność uczenia się. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczą się dla ocen, to oceny są dla nich ważniejsze niż sama nauka. Wynik wyższy w tym zakresie zanotowały dziewczęta. Dlatego mają one

większy poziom motywacji wewnętrznej. Zależy im na dobrych stopniach i rozwijaniu zainteresowań, gdyż może to okazać się przydatne później. Dziewczynki wykazują się większym altruizmem niż chłopcy. Są również wrażliwsze na oceny zewnętrzne, dlatego bardziej zależy im na aprobachji otoczenia. Chłopcy nie mają skłonności do zwracania uwagi na każdy szczegół w wykonywanych zadaniach, tak jak robią to dziewczynki. Chłopcy mają większą skłonność do rywalizacji z rówieśnikami, z kolei dziewczynki w swoich działaniach chcą dopasować się do grupy i jej zaimponować. Częściej to chłopcy zrażają się poziomem trudności zadań i nie wykazują potrzeby pomagania innym.

Dzieci, jeśli są motywowane zewnątrznie – wytwarzają w sobie m.in. skłonność do rywalizacji bądź działania nastawionego typowo na cel (dążenie do uzyskania nagrody bądź uniknięcia kary). Dlatego tak ważna jest motywacja wewnętrzna. Nie wymaga ona dyscyplinowania i napominania. Sprawia, że dziecko podejmuje aktywność, ponieważ dostrzega sens swego działania. Dlatego tak ważną rolę we wzmacnianiu dziecięcej motywacji odgrywają dorośli i środowisko funkcjonowania. To, czy rodzice sięgają po narzędzia motywacji zewnętrznej, czy starają się motywować swoje dziecko wewnątrznie, przekłada się na jego postawy, nastawienie, a także determinuje jego zachowania.

Zakres i jakość lokalizacji kontroli

Szósty problem szczegółowy dotyczył poziomu lokalizacji kontroli uczniów klas trzeciej szkoły podstawowej. Badani uczniowie zostali ocenieni przez wychowawcę w skali pięciostopniowej. Poziom lokalizacji kontroli został określony poprzez analizę następujących komponentów: w czasie prac zespołowych obwinia innych za niepowodzenia; w sytuacjach porażki poszukuje jej źródeł także w sobie; z trudnością podejmuje decyzje, chcąc spełnić jak najwięcej oczekiwań innych osób; ma swoje zasady, według których postępuje nawet wbrew presji otoczenia; przyznaje się do błędów i potrafi za nie przeprosić.

Tabela 9. Lokalizacja kontroli

Poziom	Chłopcy		Dziewczynki		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Wysoki	26	26,5	52	56,6	78	41,1
Przeciętny	44	44,9	19	20,6	63	33,2
Niski	28	28,5	21	22,8	49	25,7
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Razem:	98	100	92	100	190	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ramach prac licencjackich studentek: A. Bober, A. Ciba, M. Kozyra, N. Ostolska, A. Orzech, K. Stachowicz, W. Suchy.

Tabela 10. Lokalizacja kontroli – wynik ogólny

Płeć	Motywacja wewnętrzna
Chłopcy	2,5
Dziewczynki	3,0
Razem:	2,8

Źródło: opracowanie własne.

Umieszczenie poczucia kontroli kształtuje się od najmłodszych lat, a to, jaka będzie jego ostateczna forma, wyznaczone jest przez wiele czynników, z których najważniejsze są postawy rodzicielskie oraz trening samodzielności. Uczniowie klas trzecich również w przypadku lokalizacji kontroli uzyskali poziom przeciętny. Jednak co warto podkreślić w tym obszarze, największa liczba zarówno dziewcząt, jak i chłopców uzyskała wynik niski. Złożyły się na to następujące komponenty: wykonywanie prac zespołowych i obwinianie innych za niepowodzenia grupy. Okazało się, że dzieci nie potrafią szukać źródeł porażki w samym sobie. Zwłaszcza chłopcy, uzyskując słabszy wynik nie szukają przyczyn takiego stanu rzeczy. Często nie trzymają się zasad i nie przyznają się do błędów. Z kolei dziewczynki mają problem z podejmowaniem decyzji. Przyczyną jest chęć spełnienia jak największej liczby oczekiwań innych osób.

Osoby z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli to te, które śmiało mówią „to moja wina”, „mój błąd”, ale też przypisują sobie odpowiedzialność za swoje sukcesy, np. „udało mi się”. Z kolei osoby z zewnętrzną lokalizacją kładą kontrolę za swoje życie na zewnętrznych czynnikach. To one częściej będą używały określeń „tak to jest na świecie, że jedni mają gorzej, a inni lepiej”. Uzyskane wyniki badań są odbiciem polskiego systemu edukacji, który cały czas dosyć mocno wspiera poczucie zewnętrznego umiejscowienia kontroli. Uczniowie mają znikomy wpływ na to, czego się uczą, a wielu nauczycieli nie tworzy im pola do rozwoju kreatywności. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice powinni mieć świadomość, że wewnętrzne umiejscowienie kontroli jest skorelowane z wieloma procesami, które wpływają na lepszą jakość życia. Dobrze byłoby więc je pielęgnować i wzmacniać u swoich dzieci i swoich uczniów.

Zakończenie

Prawidłowa samoocena i samowiedza już od najmłodszych lat zapewnia: postawę asertywną, wiarę we własne możliwości, skuteczność w realizacji planów, umiejętność rozwiązywania konfliktów, otwartość na pozytywne wpływy, kreatywność, szacunek do innych i siebie, umiejętność przyjmowania krytyki, umiejętność przyznania się do winy, umiejętność podejmowania decyzji, elastyczność³⁶. Z kolei skutki niskiego

³⁶ M. Ryś, *Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania dorosłych dzieci alkoholików*, Warszawa 2007, s. 78.

poczucia wartości to: poczucie niższości, za którym stoi brak wiary w siebie, uleganie innym, lęk przed porażką, słabe radzenie z sytuacjami społecznymi, którego efektem może być nieumiejętność budowania relacji, obrona własnych praw oraz prawidłowa realizacja własnych potrzeb, nie zaspokojenie potrzeb psychicznych. Konsekwencją mogą być zaburzenia osobowości, podatność na uzależnienia, zazdrość, zawiść, wrogie nastawienie do innych ludzi. Uczeń znajdujący się w ryzyku niskiej samooceny i samowiedzy często odczuwa niepokój, jest spięty. Może próbować rozładować napięcie poprzez: zachowania agresywne, izolację, oskarżanie bądź pomniejszanie wartości u innych ludzi, nadmierna zależność w społecznych stosunkach³⁷. Adekwatnej samooceny i samowiedzy nie da się zgromadzić na zapas. Powstaje w wyniku aktywności i podejmowanych działań. Ważne jest, aby rodzice stwarzali okoliczności do tego, by dzieci mogły działać, uczyć się i doświadczać różnych sytuacji. Świadomość tego, w czym jestem dobry, co potrafię, jak sobie radzę w nowych sytuacjach czy nad czym muszę jeszcze popracować, buduje poczucie sprawczości, a to stanowi siłę napędową motywacji wewnętrznej.

Bibliografia

- Baumann K., Świadomość samego siebie, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 10.
- Biernat R., *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2016, nr 4.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
- Grabowiec A., *Samocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*, Lublin 2011.
- Jędrzejewska A., *Samocena dziecka – źródła i komunikaty weryfikujące*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, nr 1.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.
- Kupisiewicz Cz., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Lachowicz-Tabaczek K., Śniecińska J., *Samocena jako monitor zdolności do działania i radzenia sobie – nowe spojrzenie na źródła i funkcje samooceny* [w:] *Drogi rozwoju psychologii wrocławskiej. Tom jubileuszowy z okazji 45-lecia studiów psychologicznych w Uniwersytecie Wrocławskim*, red. M. Straś-Romanowska, Wrocław 2013.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D., *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2009.
- Malec M., *Obraz siebie*, „Remedium” 2002, nr 5.
- Pankowska D., *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Kraków 2008.
- Pankowska D., *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, „Psychologia w Szkole” 2008 nr 3.
- Plummer D.M., *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
- Puchała W., *Poziom własnego działania u młodzieży w zależności od jej samooceny oraz poczucia umiejscowienia kontroli*, „Psychologia Rozwojowa” 2009, t. 14, nr 3.
- Reber A.S., Reber E.S., *The Penguin Dictionary of Psychology*, Warszawa 2015.

³⁷ M. Supińska, *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły” 2003, nr 2, s. 87–88.

- Ryś M., *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego FIDES ET RATIO” 2011, nr 2.
- Ryś M., *Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania dorosłych dzieci alkoholików*, Warszawa 2007.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki – Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000.
- Supińska M., *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły” 2003, nr 2.
- Szymborowski K., *Zakochani we własnej wartości*, „Charaktery” 2007.
- Wosik-Kawala D., *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Lublin 2007.

Netografia

- Góralewska-Słońska A., *Poczucie własnej wartości jako potencjał jednostki*, „Problemy Profesjologii” 2011, t. 2, red. Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Zielona Góra, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Profesjologii/Problemy_Profesjologii-r2011-t-n2/Problemy_Profesjologii-r2011-t-n2-s97-112/Problemy_Profesjologii-r2011-t-n2-s97-112.pdf
- Terelak J.F., Nieznańska-Cwynar A., *Samowiedza a cele życiowe związane z aktywnością zawodową człowieka*, *Czasopismo Psychologiczne „Psychological Journal”* 2006, t. 12, nr 1, <http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2006-12-samowiedza-a-cele-yციowe-zwizane-z-aktywnoci-zawodow-czowieka.pdf>

Część IV

**CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH
PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH**

Part IV

**MAN IN THE FACE OF CURRENT
SOCIO-CULTURAL CHANGES**

Mgr Karolina Czopek

Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0002-2165-7365

Computer-assisted language learning in the context of digital skills of older adults

Nauka języków obcych za pomocą komputera w kontekście kompetencji cyfrowych osób starszych

Abstract

The COVID-19 pandemic led to a situation where older adults, the group most at risk of contracting the virus and at the same time the most digitally excluded in society, had to either give up all activity or make a greater effort to engage in various activities online. This was the case of learning a foreign language, which is one of the most popular educational activities chosen by this age group. The article analyses the potential of remote language learning with the use of information and communication technologies (ICT) in the context of challenges that older adults face in the digital world. Through the analysis of ten criteria for technology adoption, the study shows that the main obstacles preventing older adults from learning a foreign language online can be eliminated if third parties (family, peers, web developers, course organizers) engage in promoting and facilitating online learning experience.

Keywords: digital skills, CALL, older adults, late adulthood, foreign language learning.

Streszczenie

Pandemia COVID-19 doprowadziła do sytuacji, w której osoby starsze, czyli grupa najbardziej narażona na zarażenie wirusem i jednocześnie najbardziej wykluczona cyfrowo, musiały albo zrezygnować z wszelkiej aktywności, albo podjąć większy wysiłek, aby zaangażować się w różne działania w sieci. Tak było w przypadku nauki języka obcego, która jest jedną z najpopularniejszych aktywności edukacyjnych wybieranych przez tę grupę wiekową. W artykule przeanalizowano potencjał zdalnej nauki języków obcych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych w kontekście wyzwań, jakie stoją przed starszymi dorosłymi w cyfrowym świecie. Poprzez analizę dziesięciu kryteriów adopcji technologii badanie pokazuje, że główne przeszkody uniemożliwiające starszym dorosłym naukę języka obcego online mogą zostać wyeliminowane, jeśli osoby trzecie (rodzina, rówieśnicy, twórcy narzędzi internetowych, organizatorzy kursów) zaangażują się w promowanie i ułatwianie doświadczeń związanych z nauką online.

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, nauka języków za pomocą komputera, osoby starsze, późna dorosłość, nauka języków obcych.

Introduction

During the COVID-19 pandemic, access to many basic services or activities was limited to only a computer and the Internet. In such a situation, people with low digital competences had to acquire them very quickly, rely on the help of third parties or give up any activity whatsoever. In the case of learning, these people have been faced with a double challenge: on the one hand, they are unfamiliar with the learning environment, i.e. with new devices, particular websites or programmes, and on the other hand, they are learning something new, assimilating content that was previously unfamiliar, which in itself is a situation requiring a high degree of concentration and open-mindedness. Unlike learning knowledge-based subjects (e.g. history or psychology), learning to communicate in a foreign language is not based on building up the acquired knowledge, but rather broadening it and actively developing complex skills. The digital environment might seem not fully conducive to this type of learning, particularly when digital skills of the participants are not high. At the same time, it is sometimes the only way to learn, which was definitely the case in the first stages of the pandemic.

This paper aims at analysing the potential of computer-assisted language learning (CALL) in late adulthood in the context of digital skills of older adults. Through the analysis of digital competences in this age group as well as the benefits of language learning in old age, I intend to show that CALL could be a comprehensive solution to problems involving technology use, cognitive decline, and negative self-stereotypes. The analysis is based on Lee and Coughlin's criteria for technology adoption¹ and it will encompass both teacher-led online courses as well as self-directed learning with mobile applications. The paper is a contribution to a growing (yet still insufficient) body of literature on individuals in the "third age". The scientific – particularly empirical – reflection in this area is the first step in recognizing the needs of older adults, which can subsequently lead to implementing solutions improving their well-being and standard of living.

Digital skills

Terms such as "computer literacy", "digital literacy", "21st century skills" and "digital skills" are sometimes used interchangeably to describe one's interaction with ICT (information and communication technologies), but in fact they refer to different phenomena. Computer literacy is the practical ability to use a computer

¹ C. Lee, J.F. Coughlin, *PERSPECTIVE: Older Adults' Adoption of Technology: An Integrated Approach to Identifying Determinants and Barriers*, "Journal of Product Innovation Management" 2015, Vol. 32, No. 5, p. 750. DOI: 10.1111/jpim.12176.

and to navigate freely through computer software, while other terms refer to more complex, higher-order skills and interaction with content. Digital literacy is associated with finding and creating content (including communication) on digital platforms², whereas 21st century skills concern learning skills (i.e. critical thinking, collaboration, problem solving) and life skills (i.e. flexibility and adaptability, social and intercultural skills, productivity, responsibility, leadership) in addition to digital skills³. Finally, digital skills, the term which will be used throughout this paper, encompass “basic skills necessary to use the internet and skills required to comprehend and use online content”⁴.

The acquisition of digital skills does not happen on its own, especially for people who are not “digital natives”. This notion, along with its opposite, the “digital immigrant”, was coined by Marc Prensky in a 2001 article, where he describes the differences between the generation that grew up surrounded by new technologies and the generations that had to learn them later. Digital natives are people who are used to quick and easy access to information, as well as to doing several things at once and receiving instant gratification. Such people prefer images to text⁵. The opposite of digital natives are digital immigrants, who have learned about the world of new technologies as young people or adults. Just like people who have learned a foreign language, digital immigrants can successfully learn to use technology, but it will always be an acquired and “unnatural” skill. According to Prensky, immigrants will be more likely to turn to print rather than digital text, they will look for information in sources other than the internet, and they will be attached to paper instructions and traditional messages. Prensky also claims that the two groups are so dissimilar that differences in their brain structure can be observed, yet other researchers argue that there is no scientific evidence to support this claim⁶.

The concepts proposed by Prensky are based on the criterion of age, as the classification into the group of “immigrants” or “natives” depends on year of birth. However, as research by Ellen Helsper and Rebecca Eynon⁷ indicates, age is not the only factor that predisposes a person to use new technologies more or less freely. Factors such as the extent of Internet use, experience, gender and education are equally important. The first of these is particularly salient – people who are immersed in the world of technology and use it in a variety of ways exhibit the

² E. Van Lar, A. van Deursen, J. van Dijk, J. de Haan, *The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review*, „Computers in human behavior” 2017, Vol. 72, p. 579.

³ *Ibidem*, p. 578.

⁴ E. van Laar, A.J. van Deursen, J. van Dijk, J. de Haan, *Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review*. “Sage Open” 2020, Vol. 10, No. 1.

⁵ M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*. Part 1, „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5, p. 1.

⁶ E.J. Helsper, R. Eynon, *Digital natives: where is the evidence?*, “British Educational Research Journal” 2010, Vol. 36, No. 3, pp. 503–520.

⁷ *Ibidem*, pp. 503–520.

characteristics of “digital natives”, regardless of their age. Prensky’s division is therefore an oversimplification that singles out two non-overlapping groups, while the reality is much more complex. However, there is no denying that older people are a group at risk of being “digital immigrants” both by the criterion of age and by their inability to interact with technology.

Unfortunately, for many older adults, becoming even moderately ICT-proficient “digital immigrants” is out of reach, which puts them in the group of digitally excluded. Digital exclusion refers to people who do not have regular access to information technology and/or lack the skills to use it⁸. The widening gap between those who are digitally excluded and those who have access to technology creates a so-called digital divide, moderated by factors such as socioeconomic status, education, race, place of residence and gender.

As Magdalena Cyrklaff⁹ notes, digital exclusion is not only about the digital divide and belonging to a group of people ‘cut off’ from new technologies. Such a situation has its consequences, both individual and social ones. Digital exclusion leads to social exclusion (e.g. inability to communicate with others, lack of access to information) and economic exclusion (e.g. lower attractiveness on the labour market, fewer opportunities for personal development, and less time and money saved). Hence the numerous programmes designed to include people with limited access to technology and digital skills, whose aim has primarily been to reduce the fear of using technology and to change the mentality of excluded groups, because it is the psychological barrier that turns out to be one of the biggest obstacles among the digitally excluded.

Digital competences of older adults

In the UK, in 2012, only 59% of people aged 65 and over reported using digital technologies¹⁰. Among Polish seniors, the percentage was even lower in a CBOS (Public Opinion Research Center) survey conducted seven years later – in 2019 it was 26%¹¹, which is the last place among European Union countries¹². Older adults spend the least amount of time online per week of all age groups – it is just over 8

⁸ M. Cyrklaff, *Wykluczenie cyfrowe osób w wieku 50+*. *Sygnalizacja problemu* [in:] *Starzenie się ludności jako wyzwanie XXI wieku. Ujęcie interdyscyplinarne*, ed. W. Girańczyk, Toruń 2016, p. 200.

⁹ M. Cyrklaff, *Wykluczenie cyfrowe...*, *op.cit.*, p. 207.

¹⁰ L. Betts, R. Hill, S.E. Gardner, *There’s not enough knowledge out there”: Examining older adults’ perceptions of digital technology use and digital inclusion classes*, “Journal of Applied Gerontology” 2019, Vol. 38, No. 8, p. 1148.

¹¹ M. Feliksiak, *Korzystanie z internetu*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_095_19.PDF [access: 19.07.2022], p. 2.

¹² D. Batorski, D. Czerniawska, W. Fenrich, W. Kowalik, P. Kubicki, M. Olcoń-Kubicka, J. Zając, M. Żychlińska, *Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec internetu*, http://www.zarz.agh.edu.pl/wkowalik/publikacje/dojrzalosc_w_sieci-raport.pdf [access: 19.07.2022], p. 5.

hours, while the average is 12.67 hours¹³. When it comes to activities undertaken online, the CBOS study shows that seniors primarily search for information (e.g. read articles on news portals). At the same time, older adults are less likely than other age groups to create their own content online, use social media, online banking, make new friends and shop online. The use of technology by older people is therefore significantly less comprehensive than the technological experience of younger generations. Research also indicates that older people both use fewer technology tools and perform fewer activities compared to younger users¹⁴. In contrast, those seniors who use technology willingly and a lot are those who are more interested in technology, have higher income, higher cognitive skills and are in better health¹⁵. Batorski¹⁶ distinguished five attitudes of older people towards digital technologies. They include the following:

1. Active Internet users, open to new solutions and expanding their competences;
2. Internet users satisfying selected needs;
3. Internet users using the web not relying on others or through intermediaries;
4. Non-users of the Internet, who had the opportunity to start using it, but did not take advantage of it;
5. People without access to new technologies.

It seems that Polish retirees seldom belong to the first group. The barriers they face include lack of motivation to use ICT and fear stemming from harmful beliefs and prejudices about technology. Unfortunately, these prejudices are exacerbated and reproduced by other age groups, leading to a situation where seniors do not have people around them to encourage and motivate them to use technology¹⁷. Cyrklaff¹⁸ divided the barriers to accessing technology among older people into three groups. The first relates to the aforementioned lack of knowledge and motivation to use the Internet. This is linked to psychological problems, fears about online safety, fear of falling into addiction. The lack of motivation is also due to the lack of online content and services which would be interesting and relevant for this age group. This set of barriers also includes self-exclusion, i.e. cutting oneself off from learning opportunities, as well as stereotypes and prejudices about technology and learning as an adult. The second group of barriers relates to lack of access to technology. In this case, this can be lack of financial resources or good equipment, and technical problems such as low internet speed reducing the convenience of

¹³ M. Feliksiak, *Korzystanie z internetu...*, *op.cit.*, p. 5.

¹⁴ L. Betts, R. Hill, S.E. Gardner, *There's not enough...*, *op.cit.*, p. 1150.

¹⁵ N. Wagner, K. Hassanein, M. Head, *Computer use by older adults: A multi-disciplinary review*, "Computers in Human Behavior" 2010, Vol. 26, No. 5, p. 878. DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.029.

¹⁶ D. Batorski, D. Czerniawska, W. Fenrich, W. Kowalik, P. Kubicki, M. Olcoń-Kubicka, J. Zajac, M. Żychlińska, *Między alienacją a adaptacją...*, *op.cit.*, p.6.

¹⁷ *Ibidem*, p. 32.

¹⁸ M. Cyrklaff, *Wykluczenie cyfrowe...*, *op.cit.*, p. 205.

use. Finally, the third group of barriers are those related to the lack of skills to use the Internet effectively, especially low knowledge of the possibilities of using the ICT and the problem with acquiring this knowledge.

The report by Weronika Chodacz, who conducted a survey among 117 seniors already using the Internet and possessing at least basic digital competences¹⁹ is particularly interesting in this context. The results confirm low creativity of seniors online and the use of the Internet mainly to obtain information. Only 22 % of those surveyed declared that they stay online all the time, with the rest going online only for a specific purpose. In addition, the report identifies the main problems faced by older web users. Respondents rated their digital competences as low and were afraid of the dangers of using the Internet (data theft, loss of work results, false information). They also noticed the problem of online hate, but felt helpless and did not know how to act (e.g. by reporting posts to the site administrator).

Wagner and colleagues argue that older people are the fastest expanding group of computer and internet users²⁰. However, Polish research indicates that the growth of internet users in this age group is slower than in other groups and happens because younger generations who have acquired digital competences while still in the workforce reach retirement age. In addition, older people are more likely than younger Internet users to stop using computers and the Internet precisely because they have stopped working²¹.

Impact of the COVID-19 pandemic on the digital competences of older people

The COVID-19 pandemic has certainly changed the picture of technology use in our society. Unfortunately, we do not yet have much data to give a complete picture of the current situation. In the context of digital exclusion during the pandemic, a report by the Consumers' Federation (2021)²² takes a closer look at the issue in the context of three different groups: pupils/students, residents of rural and small towns and older adults. The authors of the report consider seniors as the group most affected by the restrictions on social and economic life introduced by the pandemic. Digitally excluded people in particular have become "invisible", as they have lost the ability

¹⁹ W. Chodacz, *Potrzeby i kompetencje medialne osób 55+*. Raport Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „e”, <https://e.org.pl/wp-content/uploads/2020/03/Raport-Potrzeby-i-kompetencje-medialne-os%C3%B3b-55-plus-.pdf> [access: 19.07.2022].

²⁰ N. Wagner, K. Hassanein, M. Head, *Computer use by older adults...*, *op.cit.*, p. 870.

²¹ D. Batorski, D. Czerniawska, W. Fenrich, W. Kowalik, P. Kubicki, M. Olcoń-Kubicka, J. Zajac, M. Żychlińska, *Między alienacją...*, *op.cit.*, p. 5.

²² M. Herde, E. Szadzińska, *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii*, <http://www.federacja-konsumentow.org.pl/n,6,1479,1,1,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html> [access: 22.07.2022].

to function in social life. Such people were cut off almost overnight from being able to perform the basic activities of daily life. In a pandemic reality, digitally excluded senior citizens were not able to send an e-mail to the office, attend a meeting of the University of the Third Age (U3A) online, pay their bills online rather than at the post office, and so on. It is worth mentioning at this point that those who nevertheless decided to leave their house (especially before the introduction of the vaccine) to do their errands in a traditional way were putting their health and lives at risk. In such a context, having digital skills seems to be life-saving.

The aforementioned report indicates that a big support in this situation was the help of the family, while some people had to convince themselves to use a computer on their own. The report cites research from 2019, in which 24.9% of respondents admitted that third parties ran errands for them online. In the COVID-19 era, we can only expect this trend to increase. On the other hand, the mental barrier of beliefs such as: “I don’t need the Internet for anything” or “it’s a tool for young people”, has lost its importance. Older adults have realised that they also need digital skills. The change in thinking can be seen, for example, in the context of finance: since the start of the pandemic, half of working adults over the age of 60 switched from paying with cash to digital payments²³. What is more, half of the seniors surveyed by the Office of Electronic Communications (UKE) say they use instant messaging and video meeting applications more frequently. On the other hand, they have fewer options to participate in virtual activities of U3As and senior centres. These institutions started to come forward with many proposals for online meetings for seniors after the outbreak of the pandemic, but due to lack of interest, these started to gradually die out. Only some of the initiatives took hold, gathered a permanent audience and survived for more than a year. UKE sees the reason for this phenomenon in the fact that a meeting held online does not fully satisfy the social needs of older people.

The above information indicates that we are facing a situation where, on the one hand, the pandemic is a positive stimulus for increasing digital skills of seniors, and on the other, it is a situation that may cause further problems and make seniors even more vulnerable to digital and social exclusion.

Digital skills and remote language learning

Computer-assisted language learning (CALL) has been widely adopted in foreign language teaching long before the pandemic – for nearly 30 years²⁴. The range of

²³ *Jak pandemia zmieniła nawyki zakupowe Polaków*, <https://edenred.pl/baza-wiedzy/raporty> [access: 19.07.2022].

²⁴ E.M. Golonka, A.R. Bowles, V.M. Frank, D.L. Richardson, S. Freynik, *Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness*. “Computer assisted language learning” 2014, Vol. 27, No. 1, p. 71.

tools available include course-management systems, such as Moodle, Blackboard or Google Classroom, and individual learning tools, such as videos, digital flashcards and mobile applications. Their attractiveness, in comparison with traditional learning tools, stems from their flexibility, engaging tasks and diversity of authentic materials. However, the scientific evidence for the efficacy of ICT-based learning is limited. One of few studies on this topic has shown that students using CALL achieve better results than those taking traditional courses²⁵. In contrast, students taking the hybrid formula had better results than online students. The authors of this study point out that the determining factor for the greater success of the remote formula is not the fact of computer-based learning *per se*, but the fact that this form of the course usually involves more time for individual work on the material. Other researchers have found that remote learning promotes greater progress in writing and reading skills²⁶, while it is not known whether progress is made in speaking and listening comprehension skills. Interestingly, tools based on automatic speech recognition (e.g. many popular mobile applications for language learning) have been shown to have a greater effect on pronunciation improvement than human teachers²⁷.

Mobile applications for language learning constitute a sub-field of CALL tools which have noted an unprecedented growth in popularity during the pandemic²⁸. For instance, the number of users in a popular Duolingo app doubled in March 2020²⁹. While decision to learn made at that time might have been dictated by boredom, data from another application, Babbel, show that its users have different motivations depending on their age: younger generations learn mostly for self-improvement and travelling, while older users learn primarily for mental fitness³⁰. Regardless of the reason for learning, mobile apps are a very attractive way to enhance one's foreign language skills, as there are no constraints of time and place and the learning materials are engaging, entertaining and often gamified. Research shows that learning with apps is helpful particularly in developing pronunciation, reading, listening, vocabulary and speaking skills³¹, but it also has a positive effect on motivation,

²⁵ R.J. Blake, *Current trends in online language learning*. "Annual Review of Applied Linguistics" 2011, Vol. 31, pp. 19–35.

²⁶ S.S. Jabeen, A.J. Thomas, *Effectiveness of online language learning*, "Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science" 2015, Vol. 1, pp. 1–5.

²⁷ E.M. Golonka, A.R. Bowles, V.M. Frank, D.L. Richardson, S. Freynik, *Technologies for foreign language learning...*, *op.cit.*, p. 88.

²⁸ L. Ceci, *Language learning apps – statistics & facts*, <https://www.statista.com/topics/8425/language-learning-apps/#dossierKeyfigures> [access: 24.07.2022].

²⁹ <https://blog.duolingo.com/changes-in-duolingo-usage-during-the-covid-19-pandemic/> [access: 24.07.2022].

³⁰ https://assets.ctfassets.net/zuzqv4m2o58/MFQUFtY90ELfmO7bYHGjq/cacf15bc88b16af5d-df680d115170c9d/Babbel_Global_User_Survey_2016.pdf [access: 24.07.2022].

³¹ J. Burston, *Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes*. "ReCALL" 2015, Vol. 27, No. 1, p. 4–20. DOI: 10.1017/S0958344014000159.

confidence and further use of mobile devices for educational purposes³². On the other hand, there are studies which report problems with learner persistence and language learning outcomes which are only moderately positive³³. Nevertheless, mobile applications for language learning continue growing in popularity, also among the older demographic. In Germany 36% of learners in a popular Duolingo app are 40 or older³⁴, in Argentina, 20% of users are 50 or over³⁵.

Learning a foreign language in an online environment has been shown to have benefits beyond the aforementioned linguistic skills. Other benefits of CALL include greater motivation of students to collaborate and engage in meaningful interactions. Courses designed with online course management systems were found to enhance students' autonomy and confidence³⁶. During the COVID-19 pandemic, the interactive dimension of CALL may have been further reinforced as students, deprived of other opportunities to interact with their peers, appreciated every opportunity to interact and talk. At the same time, the remote format is conducive to lower anxiety of learners who can do the tasks at their own pace and they do not feel under pressure to perform in a certain way³⁷.

On the other hand, there are also caveats of online language learning, such as studying regularly, staying motivated and directing one's learning³⁸. These issues require development of the sense of independence and responsibility for one's learning process, which is what students are often unaccustomed to. In the case of older learners, shaped by a traditional model of education in their own school days, exercising autonomy in the learning process could be even more challenging than for younger students.

³² J. Kacetl, B. Klímová, *Use of smartphone applications in English language learning – A challenge for foreign language education*. "Education Sciences" 2019, Vol. 9, No. 3, p. 184.

³³ G. Lord, *I don't know how to use words in Spanish*: Rosetta Stone and learner proficiency outcomes. "The Modern Language Journal" 2015, Vol. 99, No. 2, pp. 401–405. DOI: 10.1111/modl.12234_3; K.B. Nielson, *Self-study with language learning software in the workplace: What happens?* "Language Learning & Technology" 2011, Vol. 15, No. 3, p. 110–129; S. Loewen, D. Crowther, D.R. Isbell, K.M. Kim, J. Maloney, Z.F. Miller, H. Rawal, *Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study*. "ReCALL" 2019, Vol. 31, No. 3, pp. 293–311. DOI: 10.1017/s0958344019000065.

³⁴ <https://blog.duolingo.com/dear-duolingo-how-does-language-learning-differ-between-generations/> [access: 24.07.2022].

³⁵ <https://blog.duolingo.com/latin-america-language-learning-trends/> [access: 24.07.2022].

³⁶ N. Sanprasert. *The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language*, „System" 2009, Vol. 38, No. 1, pp. 109–123; L. Lee. *Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses*, "Language Learning & Technology" 2016, Vol 20, No. 2, pp. 81–97.

³⁷ S. Li, P. Hiver, M. Papi, *Individual Differences in Second Language Acquisition: Theory, Research, and Practice* [In:] *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*, ed. S. Li, P. Hiver, M. Papi, London 2022, p. 26.

³⁸ S.Y. Sun, *Learner perspectives on fully online language learning*, "Distance education" 2014, Vol. 35, No. 1, p. 34.

Language learning in late adulthood

There is no scientific evidence that learning a foreign language at an older age is not possible. Of course, the process may be hindered due to changes in the ageing brain (e.g. reduced working memory resources, increased reaction time, slower processing speed, difficulties in reproducing new information, problems with concentration³⁹). However, among healthy seniors, there is no neurobiological evidence of a deterioration in the brain's ability to process information⁴⁰. According to the current state of scientific knowledge, older adults are capable of learning⁴¹ – the process is “effortful”⁴² and “difficult, but not impossible”⁴³.

Older people, similarly to younger learners, find it easier to ‘refresh’ a language they have previously learnt than to start a new language from scratch. In fact, being bi- or multilingual, i.e. having the ability to use two or more languages, results in many cognitive benefits in older age, such as improved neuroplasticity⁴⁴ and larger grey matter volume⁴⁵ than in monolinguals. There is also research suggesting that bilingualism can delay the diagnosis of dementia or Alzheimer's disease by 4.3 years⁴⁶. However, even starting to learn a foreign language at an older age has a positive effect on certain brain functions. Research shows that language learning seems to be more conducive to improvement of cognitive fitness than other activities, such as a course in music appreciation⁴⁷. An important aspect of cognitive

³⁹ S.E. Pfenninger, Z. Polz, *Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner*, “Journal of the European Second Language Association” 2018, Vol. 2, No. 1, pp. 1–13.

⁴⁰ M. Ramscar, P. Hendrix, C. Shaoul, P. Milin, H. Baayen, *The myth of cognitive decline: Non-linear dynamics of lifelong learning*, “Topics in Cognitive Science” 2014, Vol. 6, pp. 5–42.

⁴¹ J.G. Cox, *Explicit instruction, bilingualism, and the older adult learner*, “Studies in Second Language Acquisition” 2015, Vol. 39, No. 1, pp. 1–30.

⁴² M. Kliesh, N. Giroud, S.E. Pfenninger, M. Meyer, *Research on second language acquisition in old adulthood: What we have and what we need* [In:] *Third age learners of foreign languages*, ed. D. Gabrys-Barker, Bristol 2018.

⁴³ A.E. Lenet, C. Sanz, B. Lado, J.H. Howard, D.V. Howard, R.P. Leow, *Aging, pedagogical conditions, and differential success in SLA: An empirical study* [In:] *Implicit and explicit conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*, ed. C. Sanz, R.P. Leow, Washington 2011.

⁴⁴ P. Li, J. Legault, K.A. Litcofsky, *Neuroplasticity as a function of second language learning: anatomical changes in the human brain*, “Cortex” 2014, Vol. 58, pp. 301–324.

⁴⁵ J. Abutaleb, M. Canini, P.A. Della Rosa, L.P. Sheung, D.W. Green, B.S. Weekes, *Bilingualism protects anterior temporal lobe integrity in aging*, “Neurobiology of Aging” 2014, Vol. 35, No. 9, pp. 2126–2133.

⁴⁶ F.I. Craik, E. Bialystok, M. Freedman, *Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve*, “Neurology” 2010, Vol. 75, No. 19, pp. 1726–1729.

⁴⁷ P.C. Wong, J. Ou, C.W. Pang, L. Zhang, C.S. Tse, L.C. Lam, M. Antoniou, *Language training leads to global cognitive improvement in older adults: A preliminary study*, “Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2019, Vol. 62, No. 7, pp. 2411–2424.

functioning – working memory (a subsystem for storing and processing information in real time) was found to be linked to language attainment in older adults⁴⁸. Two other attentional skills: inhibition (the ability to suppress irrelevant stimuli) and switching (shifting attention between one task and the other), were found to benefit from language learning, but in order to observe improvement, there must be at least 5 hours of language learning per week⁴⁹.

A very important, if not the most important, dimension of foreign language learning among seniors is the socio-psychological dimension. The learning experience can have an impact on increasing the self-confidence, proficiency, independence of seniors and can also counteract their exclusion and isolation⁵⁰. On the other hand, senior learners have to face harmful self-stereotypes about not being able to learn a language as an adult, resulting in high stress levels, low motivation, fear of being judged and failing. High anxiety during a language lesson, combined with problems resulting from cognitive decline, might lead to insurmountable barriers in the mind of the learner. It is therefore important to support seniors especially at the beginning of their language journey so that they do not give up too soon after they have decided to learn a foreign language. It is crucial to reinforce their positive beliefs about themselves and language learning, and to weaken the harmful ones.

It is therefore clear that learning a foreign language in old age is beneficial for many aspects of cognitive and social functioning. Indeed, the popularity of language courses in U3As suggests that older adults are aware of these benefits – in 2014, 83.3% of Polish U3As were offering English courses⁵¹. However, the motivation of their participants was not that evident when the pandemic forced seniors learning a foreign language to consider the transition to remote learning, confronting them with several dilemmas: Do I want to learn a language online? Will I still enjoy learning? Are my computer skills sufficient for this? If not, do I want to take advantage of this opportunity to learn? Unfortunately, some seniors probably answered these questions negatively, denying themselves the opportunity to learn, interact with others and develop digital skills. At the same time, older adults who had not been learning a foreign language, were faced with a greater challenge of taking up an entirely new activity in an entirely new form.

⁴⁸ A. Mackey, R. Sachs, *Older learners in SLA research: A first look at working memory, feedback, and L2 development*, “*Language Learning*” 2012, Vol. 62, No. 3, pp. 704–740.

⁴⁹ T.H. Bak, M.R. Long, M. Vega-Mendoza, A. Sorace, *Novelty, challenge, and practice: The impact of intensive language learning on attentional functions*, “*PLoS one*” 2016, Vol. 11, No. 4.

⁵⁰ M. Antoniou, G.M. Gunasekera, P.C.M. Wong, *Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research*, “*Neuroscience and Biobehavioral Reviews*” 2013, Vol. 37, No. 10, pp. 2689–2698.

⁵¹ http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/10/1/1/universytety_trzeciego_wieku.pdf [access 24.07.2022].

Potential of online language learning in older age

If face-to-face language courses are so popular, what made some older adults give up on learning when distance education became the only mode of learning? Also, what factors might have guided new learners to take up learning? I will try to answer these questions through the analysis of CALL in the context of ten factors facilitating or determining older people's use of technology, distinguished by Chaiwoo Lee and Joseph Coughlin. The authors focus on the design of technology-based devices, but their model can also be adapted to the use of online learning tools. The factors are the following: value, usability, affordability, accessibility, technical support, social support, emotion, independence, experience and confidence⁵².

Value – perception of usefulness and potential benefit

As indicated above, older adults take up learning mostly to improve mental fitness. They are thus aware of the benefits of language learning. However, they might not fully realize the potential of online learning, which they might associate mostly with games and entertainment. Therefore, the knowledge about real outcomes and usefulness of CALL tools should reach this demographic more effectively.

Usability – perception of user friendliness and ease of learning

Different online learning tools have different levels of complexity. In the case of mobile apps, the installation process and user registration might be discouraging, but later the user is guided on a linear learning path (e.g. in Duolingo), while computer software can be much more complex and less intuitive.

Affordability – perception of potential cost savings

CALL offers many free-of-charge options, for instance educational videos on platforms such as YouTube, websites with grammatical exercises, and free versions of mobile applications, which give online learning a significant advantage over the “traditional” mode. There are also teacher-led online courses of English as a foreign language which are free of charge, such as “Komunikatywny senior” (Communicative senior) course organised by the University of Warsaw⁵³. In this context, the only required expenses are related to buying equipment (smartphone, laptop) and paying for the internet access.

Accessibility – knowledge of existence and availability in the market

The issue of accessibility might be one of the main obstacles of older adults, especially those whose digital skills are low. Family and friends can contribute in this respect, familiarizing the older person with all the possibilities for learning online.

Technical support – availability and quality of professional assistance throughout use

⁵² C. Lee, J.F. Coughlin, *PERSPECTIVE: Older Adults' Adoption...*, *op.cit.*, p. 750.

⁵³ <https://www.wne.uw.edu.pl/misja-neo/formularz-1> [access 24.07.2022].

Potential users need support and guidance when choosing which tool to use and subsequently throughout the learning experience. When the course is organised locally, it might be easy to ask for help from e.g. the course instructor, but if someone chooses to learn by self-selecting learning content available online, they might be discouraged by lack of support in case of problems. However, data show that older adults are more likely to follow a self-directed learning path rather than enrol on a specific course: in 2020, among adults aged 65 and older in the UK, 2% were participating in online courses and 5% were using online learning materials⁵⁴.

Social support – support from family, peers, and community

This is an extremely important issue particularly in the face of harmful self-stereotypes which many older adults struggle with. Their families and friends should strengthen positive attitudes to learning at an old age, both when it comes to digital skills and languages. Friends play an important role here, as in this age group, learning from one's peers has been identified as a very effective method⁵⁵. Other researcher suggest having a “technology champion” who would introduce an older person to ICT⁵⁶.

Emotion – perception of emotional and psychological benefits

The affective aspect might act both in favour and against CALL. As described above, learning in an online setting at one's own pace might result in a lower language anxiety. However, this positive effect might be counteracted by anxiety related to the use of unknown technology.

Independence – perception of social visibility or how a technology makes them look to others

According to Lee and Coughlin, “*Older adults are more likely to adopt and continue to use technology that helps them remain independent, lets them have control and authority over its features and functions*”⁵⁷. It seems that well-designed learning software would meet these requirements, but acquiring full comfort of its use is a prerequisite for success.

Experience – relevance with their prior experiences and interactions

This dimension gives advantage to older adults with prior experience with ICT, which in 2019 in Poland amounted to 26% of this demographic⁵⁸. However, if someone's experience was negative, this person will be less likely to engage with technology again, even if it is an entirely different product⁵⁹.

⁵⁴ Share of individuals using online learning materials and doing online courses in Great Britain in 2020, by age and gender. <https://www.statista.com/statistics/882117/online-learning-in-the-uk-by-demographic/> [access: 24.07.2022].

⁵⁵ L.R. Betts, S.E. Gardner, *There's not enough knowledge...*, *op.cit.*, pp. 1147–1166.

⁵⁶ C. Lee, J.F. Coughlin, *PERSPECTIVE: Older Adults' Adoption...*, *op.cit.*, p. 752.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 753.

⁵⁸ M. Feliksiak, *Korzystanie z internetu*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_095_19.PDF [access: 19.07.2022], p. 2.

⁵⁹ C. Lee, J.F. Coughlin, *PERSPECTIVE: Older Adults' Adoption...*, *op.cit.*, p. 754.

Confidence – empowerment without anxiety of intimidation

Older adults must feel confident about their use of ICT, otherwise they might become less satisfied and as a consequence less likely to use it again. To enhance their self-efficacy, older adults should be provided with support, training and intuitive learning tools.

This analysis shows that using CALL in late adulthood has its undeniable strengths, such as low cost and high cognitive and social benefits. On the other hand, problems such as the need of training and social support as well as lack of awareness of the existence of the tools, are easily solvable if other people are engaged in facilitating the experience for older adults.

Conclusion

Learning a foreign language is a difficult and complex process. If it takes place in a remote setting and with less teacher input, it is even more difficult. And when the learner is a person in their 60s, 70s or 80s, with lower digital competences and the habits from their own schooling, the situation becomes even more complicated. The aim of this article was to show that despite these seemingly unfavourable circumstances, using CALL tools has a great potential in making older adults more engaged with ICT, at the same time enhancing their mental fitness and well-being through language learning. In order to make this process successful, the involvement of third parties is necessary. Families and peers should encourage older people to use ICT for learning, telling them about available tools and showing how to use them. The task of developers of CALL tools is to prevent negative reactions by anticipating possible problems and making the software as easy and intuitive as possible. Course organizers should offer technical support before and during the course. Society in general and the world of academia in particular should promote learning with ICT in old age, underlining the scientifically proven benefits of this endeavour.

Bibliography

- Abutalebi J., Canini M., Della Rosa P.A., Sheung L.P., Green D.W., Weekes B.S., *Bilingualism protects anterior temporal lobe integrity in aging*, “Neurobiology of Aging” 2014, Vol. 35, No. 9.
- Antoniou M., Gunasekera G.M., Wong P.C.M., *Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research*, “Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2013, Vol. 37, No. 10.
- Bak T.H. Long M.R., Vega-Mendoza M., Sorace A., *Novelty, challenge, and practice: The impact of intensive language learning on attentional functions*, “PloS one” 2016, Vol. 11, No. 4.

- Betts L., Hill R., Gardner S.E., "There's not enough knowledge out there": Examining older adults' perceptions of digital technology use and digital inclusion classes, "Journal of Applied Gerontology" 2019, Vol. 38, No. 8.
- Blake R.J., *Current trends in online language learning*, "Annual Review of Applied Linguistics" 2011, Vol. 31.
- Cox J.G., *Explicit instruction, bilingualism, and the older adult learner*. "Studies in Second Language Acquisition" 2015, Vol 39, No. 1.
- Craik F.I., Bialystok E., Freedman M., *Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve*, "Neurology" 2010, Vol. 75, No. 19.
- Cyrklaff M., *Wykluczenie cyfrowe osób w wieku 50+. Sygnalizacja problemu* [In:] *Starzenie się ludności jako wyzwanie XXI wieku. Ujęcie interdyscyplinarne*, Ed. W. Girańczyk, Toruń 2016.
- Golonka E.M., Bowles A.R., Frank V.M., Richardson D.L., Freynik S., *Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness*, "Computer assisted language learning" 2014, Vol. 27, No. 1.
- Helsper E.J., Eynon R., *Digital natives: where is the evidence?*, "British Educational Research Journal" 2010, Vol. 36, No. 3.
- Jabeen S.S., Thomas A.J., *Effectiveness of online language learning*, "Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science" 2015, Vol 1.
- Kacel J., Klímová B., *Use of smartphone applications in English language learning – A challenge for foreign language education*, "Education Sciences" 2019, Vol. 9, No. 3.
- Kliesh M., Giroud N., Pfenninger S.E., Meyer M., *Research on second language acquisition in old adulthood: What we have and what we need* [In:] *Third age learners of foreign languages*, Ed. D. Gabrys-Barker, Bristol 2018.
- van Laar E., van Deursen A., van Dijk J., de Haan J., *The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review*, „Computers in human behavior” 2017, Vol. 72.
- van Laar E., van Deursen A.J., van Dijk J.A., de Haan J., *Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review*, "Sage Open" 2020, Vol. 10, No. 1.
- Lee C., Coughlin J.F., *PERSPECTIVE: Older Adults' Adoption of Technology: An Integrated Approach to Identifying Determinants and Barriers*, "Journal of Product Innovation Management" 2015, Vol 32, No. 5. DOI: 10.1111/jpim.12176.
- Lee L., *Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses*. "Language Learning & Technology" 2016, Vol. 20, No. 2.
- Lenet A.E., Sanz C., Lado B., Howard J.H., Howard D.V., Leow R.P., *Aging, pedagogical conditions, and differential success in SLA: An empirical study* [In:] *Implicit and explicit conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*, eds. C. Sanz, R.P. Leow, Washington 2011.
- Li P., Legault J., Litcofsky K.A., *Neuroplasticity as a function of second language learning: anatomical changes in the human brain*. "Cortex" 2014, Vol. 58.
- Li S., Hiver P., Papi M., *Individual Differences in Second Language Acquisition: Theory, Research, and Practice* [In:] *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*, eds. S. Li, P. Hiver, M. Papi, London 2022.
- Loewen S. Crowther D., Isbell D.R., Kim K.M., Maloney J., Miller Z.F., Rawal H., *Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study*, "ReCALL" 2019, Vol. 31, No. 3. DOI: 10.1017/s0958344019000065.
- Lord G., "I don't know how to use words in Spanish": Rosetta Stone and learner proficiency outcomes, "The Modern Language Journal" 2015, Vol. 99, No. 2. DOI: 10.1111/modl.12234_3.
- Mackey A., Sachs R., *Older learners in SLA research: A first look at working memory, feedback and L2 development*, "Language Learning" 2012, Vol. 62, No. 3.

- Nielson K.B., *Self-study with language learning software in the workplace: What happens?* "Language Learning & Technology" 2011, Vol. 15, No. 3.
- Pfenninger S.E., Polz S., *Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner*, "Journal of the European Second Language Association" 2018, Vol. 2, No. 1.
- Prensky M., *Digital natives, digital immigrants. Part 1*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5.
- Sanprasert N., *The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language*, „System” 2009, Vol. 38, No. 1.
- Ramscar M., Hendrix P., Shaoul C., Milin P., Baayen H., *The myth of cognitive decline: Non-linear dynamics of lifelong learning*, "Topics in Cognitive Science" 2014, Vol. 6.
- Sun S.Y., *Learner perspectives on fully online language learning*, "Distance education" 2014, Vol. 35, No. 1.
- Wagner N. Hassanein K., Head M., *Computer use by older adults: A multi-disciplinary review*, "Computers in Human Behavior" 2010, Vol. 26, No. 5. DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.029.
- Wong P.C., Ou J., Pang C.W., Zhang L., Tse C.S., Lam L.C., Antoniou M., *Language training leads to global cognitive improvement in older adults: A preliminary study*, "Journal of Speech, Language, and Hearing Research" 2019, Vol. 62, No. 7.

Internet sources

- Batorski D., Czerniawska D., Fenrich W., Kowalik W., Kubicki P., Olcoń-Kubicka M., Zając J., Żychlińska M., *Między alienacją a adaptacją: Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*, http://www.zarz.agh.edu.pl/wkowalik/publikacje/dojrzalosc_w_sieci-raport.pdf
- Chodacz W., *Potrzeby i kompetencje medialne osób 55+. Raport Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „e”*, <https://e.org.pl/wp-content/uploads/2020/03/Raport-Potrzeby-i-kompetencje-medialne-os%C3%B3b-55-plus-.pdf>
- Ceci L., *Language learning apps – statistics & facts*, <https://www.statista.com/topics/8425/language-learning-apps/#dossierKeyfigures>
- Feliksiak M., *Korzystanie z Internetu*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_095_19.PDF
- Herde M., Szadzińska E., *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii*, <http://www.federacja-konsumentow.org.pl/n,6,1479,1,1,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html>
- Jak pandemia zmieniła nawyki zakupowe Polaków*, <https://edenred.pl/baza-wiedzy/raporty>
- Share of individuals using online learning materials and doing online courses in Great Britain in 2020, by age and gender*, <https://www.statista.com/statistics/882117/online-learning-in-the-uk-by-demographic/>
- Changes in Duolingo usage during the Covid-19 pandemic*, <https://blog.duolingo.com/changes-in-duolingo-usage-during-the-covid-19-pandemic/>
- Dear Duolingo: how does language learning differ between generations?*, <https://blog.duolingo.com/dear-duolingo-how-does-language-learning-differ-between-generations/>
- Special report: language-learning trends in Latin America*, <https://blog.duolingo.com/latin-america-language-learning-trends/>
- https://assets.ctfassets.net/zuzqv4m2o58/MFQUFtY90ELfmO7bYHGjq/cacf15bc88b16af5ddf680d115170c9d/Babbel_Global_User_Survey_2016.pdf
- <https://www.wne.uw.edu.pl/misja-neo/formularz-1>

Mgr Monika Kowalska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID: 0000-0002-3188-6946

Dr Małgorzata Tęczyńska-Kęska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID: 0000-0002-5170-8274

Analiza możliwości doskonalenia kompetencji muzycznych studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na wybranych uczelniach wyższych w Polsce

Analysis of the possibilities of improving musical competences of pre-school and early school pedagogy students at selected universities in Poland

Streszczenie

W artykule dokonano przeglądu proponowanych przez wybrane uczelnie wyższe przedmiotów o profilu muzycznym na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Przeprowadzono charakterystykę wybranych kursów o profilu muzycznym z uwzględnieniem liczby godzin przeznaczonych na ich realizację, omówione zostały również cele i treści programowe zawarte w kartach kursów. Zwrócono uwagę na komponenty kwalifikacji pedagogicznych niezbędne w prowadzeniu zajęć umuzykalniających – nauczyciel bowiem jest kluczem do właściwego funkcjonowania systemu edukacyjnego i to od jego kompetencji, motywacji i cech osobowościowych zależy przyszłość wychowanków. W zakończeniu przedstawiono wnioski z przeprowadzonej analizy.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, kompetencje muzyczne nauczycieli, umuzykalnienie w przedszkolu i klasach I–III, aktywności muzyczne, pedagogika

Abstract

The article reviews the subjects of music in the field of pre-school and early school education proposed by selected universities. The characteristics of selected courses with a music profile were carried out, taking into account the number of hours devoted to their implementation, and the objectives and curriculum content included in the course cards were also discussed. Attention is paid to the components of pedagogical qualifications necessary in conducting music education classes – the teacher is the key to the proper functioning of the educational system and the future of the pupils depends on their competences, motivation and personality. Conclusions from the conducted analysis are presented in the end.

Keywords: music education, teacher, musical competences, musical education in kindergarten and grades 1–3, musical activities, pedagogy.

Wstęp do rozważań na temat kompetencji muzycznych nauczycieli

„Muzyka jest sprawą społeczną, dobrem i własnością ogółu. Jest także sztuką powszechną, która powinna objąć wszystkie warstwy społeczne. Wychowawcza rola muzyki będzie dopiero wtedy, gdy samo społeczeństwo poprzez społeczną aktywność kulturalną zajmie się jej upowszechnianiem”¹.

Doskonalenie kompetencji muzycznych dziecka w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym następuje poprzez wykorzystanie różnorodnych form aktywności muzycznej, które dają podstawę do całościowego rozwoju zarówno w sferze poznawczej, społecznej, jak i motywacyjnej. W zakresie umuzykalnienia w programach wychowania przedszkolnego oraz nauczania zintegrowanego największy nacisk kładzie się na formy wychowania muzycznego, które w naturalny sposób uwzględniają potrzebę aktywności ruchowej dziecka (zabawy rytmiczne i taneczne, zabawy ze śpiewem, tańce, improwizacje ruchowe). Podstawa programowa podkreśla, że w zakresie edukacji muzycznej dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: „eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu; wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej”². Aby sprostać tym wymaganiom, student – przyszły nauczyciel – bezwzględnie musi zostać wyposażony w odpowiednią wiedzę i umiejętności, które pozwolą mu w sposób pomysłowy, kreatywny i inspirujący wykorzystać w procesie nauczania wszystkie powyższe formy aktywności muzycznej – tak, aby jak najpełniej rozbudzić zainteresowanie i pasję muzyczną wśród wychowanków.

Obecnie w rozważaniach dotyczących kompetencji nauczycieli wyróżnia się trzy grupy: 1) kompetencje merytoryczne – odnoszące się do zagadnień nauczanego przedmiotu; 2) kompetencje dydaktyczno-metodyczne – a więc metody i techniki nauczania oraz uczenia się; 3) kompetencje wychowawcze – umiejętności komunikacyjne, przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, cierpliwość, odpowiedzialność³.

¹ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Warszawa 1930; cyt. za: D. Szwareman, *Głucho ucho [w:] Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, inspiracje*, red. B. Gąsior, Warszawa 2010, s. 159.

² *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, 2012, s. 8, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [dostęp: 12.09.2022].

³ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, s. 175.

Zdaniem Richarda I. Arendsa efektywny nauczyciel to osoba, która poza kompetencjami przedmiotowymi (rzecзовymi) posiada również wysokie kwalifikacje pedagogiczne, wśród których wyróżnia się: władanie zasobem wiedzy, na którym opiera się sztuka nauczania, dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów postępowania dydaktycznego, wykazywanie postawy niezbędnej do refleksji i rozwiązywania problemów, rozumienie uczenia się i nauczania jako procesu ustawicznego⁴. Przyjmując te założenia, warunkiem nieodzownym do uzyskania sukcesu pedagogicznego jest stworzenie młodemu pokoleniu odpowiedniej przestrzeni dla jego rozwoju i samorealizacji, bowiem to właśnie pedagog musi zaświadczyć o własnej kompetencji i wiarygodności wobec uczniów – zarówno pod względem metodycznym jak i merytorycznym.

Według Rafała Majznera obowiązek rzetelnego i holistycznego przygotowania studenta do odbioru i realizacji działań muzycznych przewidzianych podstawą programową spoczywa właśnie na nauczycielach akademickich i ich zasobach kompetencyjnych, a rezultat ten najpełniej osiągnąć można wykorzystując działania skoncentrowane wokół praktycznego nabywania i wykorzystywania umiejętności muzycznych⁵. Jak podkreśla Romualda Ławrowska: „To właśnie osobiste doznanie podczas zajęć ćwiczeniowo-warsztatowych i praktyk wszystkich rodzajów aktywności muzycznej i czynności operacyjnych na różnym materiale muzycznym, podczas wielu celowo dobranych ćwiczeń i zabaw, prowadzi do poznania wartości rozwojowych i kulturotwórczych edukacji muzycznej”⁶. Zajęcia muzyczne oprócz aspektu merytoryczno-metodycznego niezaprzeczalnie powinny stanowić inspirację do osobistego rozwoju oraz poszukiwania ciekawych rozwiązań dla własnego warsztatu pracy⁷. Kreatywność, a nie imitowanie i powtarzanie, powinna być cechą dobrego nauczyciela.

Analizując dzisiejsze funkcjonowanie polskiego nauczyciela w przedszkolach i klasach I–III pod względem umiejętności i kompetencji muzycznych, zauważyć można diametralne różnice w jakości przygotowania merytorycznego tej grupy zawodowej. Z jednej strony prowadzenie zajęć o profilu muzycznym powierza się absolwentom akademii muzycznych, przygotowywanym w toku długoletniego, profesjonalnego i zindywidualizowanego cyklu kształcenia, z drugiej strony

⁴ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998, s. 36.

⁵ M. Kondracka-Szala, *Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni wyższych* [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją: wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015, s. 39–57.

⁶ R. Ławrowska, *Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną* [w:] *Wartości w muzyce 2*, Kraków 2009, s. 201.

⁷ R. Majzner, *Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 1, s. 153.

– nauczycielom kończącym studia o profilu pedagogicznym, których program kształcenia muzycznego ogranicza się tylko do podstawowych zagadnień z teorii i praktyki muzycznej.

Mirosław Kisiel, pisząc o kompetencjach przyszłych nauczycieli w kontekście przygotowania muzycznego, za szczególnie aspekt uznaje rozbudzenie w nich postawy estetycznej, która pozwoli w przyszłości wykształcić u ucznia orientację na wrażliwość w odbiorze dzieł artystycznych, chęć do kontaktu ze sztuką na poziomie lokalnym, np. udział w imprezach artystycznych czy obrzędach regionalnych, co ostatecznie prowadzić ma ku zacieśnieniu więzi społecznych z najbliższym otoczeniem⁸. R. Ławrowska podkreśla także potrzebę wyposażenia przyszłych nauczycieli w kompetencję kreatywną, rozumianą jako transgresyjny potencjał podmiotu, uwidoczniiony w ciągłej reorganizacji własnej wiedzy i umiejętności⁹. Ponadto zasadniczą kwestią jest doskonalenie wśród studentów kompetencji diagnostycznych, bo „dobry nauczyciel to taki, który zna swoich uczniów. Diagnostuje zdolności, zainteresowania, osobowość, aby indywidualnie podejść do procesu kształcenia, odpowiednio motywować wychowanków i rozwijać zgodnie z ich możliwościami”¹⁰. Szczególnie istotny diagnostycznie jest etap wczesnej edukacji muzycznej, gdyż działania w tym obszarze mogą przyczynić się do profesjonalizacji zabiegów edukacyjnych i ewaluacji dotychczasowych działań¹¹.

Należy zatem w tym miejscu zastanowić się, czy teoretyczne założenia mają realne odzwierciedlenie w obecnych planach kształcenia przyszłych nauczycieli? R. Ławrowska przeprowadzając analizę programów kształcenia studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie¹² zwróciła uwagę, że treści programowe z przedmiotów muzycznych wskazują na łączenie kształcenia muzycznego studentów z ich praktyczno-metodycznym przygotowaniem. Równocześnie słusznie zauważa brak treści świadczących o kształtowaniu osobowości i podmiotowości studentów, a także nieprecyzyjnie określone metody i strategie kształcenia¹³. Podobne analizy prowadziła także

⁸ M. Kisiel, *Doskonalenie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć terenowych w szkole* [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje, przemiany, rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Wrocław 2018, s. 89.

⁹ R. Ławrowska, *Kompetencja twórcza nauczyciela muzyki w przedszkolu i w szkole* [w:] *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, red. B. Muchacka, J. Kucz, Nowy Sącz 2006, s. 85–94.

¹⁰ A. Weiner, *Przekład akustyczno-ikonograficzny schematów kinestetycznych jako meta cecha rozwoju audiacyjnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym* [w:] *Konteksty wczesnoszkolnej edukacji artystycznej*, red. A. Weiner, A. Boguszevska, Lublin 2013, s. 29.

¹¹ P. Trzos, *Pedagogika muzyki w kręgu zainteresowania nauczycieli muzyki. Wybrane rekomendacje dla wczesnej edukacji*, „Aspekty Muzyki” 2018, nr 8., s. 151–171.

¹² Obecnie Uniwersytet Pedagogiczny.

¹³ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 76–79.

Agnieszka Weiner¹⁴. Z kolei Alicja Delecka-Bury wykazała liczne braki przyszłych nauczycieli w zakresie znajomości i wykorzystania w praktyce podstawowych terminów i zasad muzyki¹⁵. Analizę oferty edukacyjnej przedmiotów o profilu muzycznym sześciu uczelni wyższych w 2016 roku przeprowadziła Marta Kornacka-Szala, eksplorując plany studiów dwustopniowych przygotowujących do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wraz z kartami kursów i opiniami prowadzących je nauczycieli akademickich. Badaczka wskazała na ograniczenie liczby godzin przeznaczonych na doskonalenie w dziedzinie muzyki, szczególnie na pomijanie na studiach magisterskich uzupełniających zajęć o profilu muzycznym¹⁶.

Dzisiejsza rzeczywistość szkoły wyższej stawia przed nauczycielami akademickimi nowe standardy kształcenia przyszłych pedagogów. Zmienia się także formuła organizacyjna, dzięki czemu studia z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej realizowane są wyłącznie na studiach jednolitych magisterskich, które dają absolwentowi formalną możliwość podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela przedszkola i klas I–III.

Analiza przedmiotów ogólnomuzycznych w programie studiów z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Jak deklaratorywnie realizowane jest przygotowanie studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna? Aby odpowiedzieć na to pytanie, dokonano analizy planów studiów wybranych uczelni wyższych w Polsce pod kątem selekcji przedmiotów o profilu muzycznym, przygotowujących studenta do przyszłej pracy zawodowej. Kolejny krok stanowiła analiza dostępnych kart kursów pod względem czasu przeznaczonego na przedmioty o profilu muzycznym, ich specyfikę, cele oraz treści kształcenia. Potwierdzeniem aktualności i rzetelności treści programowych zawartych w omawianych przedmiotach jest fakt, iż autorki artykułu wykładają przedmioty ogólnomuzyczne i pedagogiczne na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie). Wybór uczelni stanowił dobór celowy, którego kryterium

¹⁴ A. Weiner, *Przygotowanie absolwentów pedagogiki wczesnoszkolnej do realizacji edukacji muzycznej* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002, s. 263–276.

¹⁵ A. Delecka-Bury, *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 10, s. 12–21.

¹⁶ M. Kornacka-Szala, *Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni i wyższych* [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015, s. 39–57.

wyznaczała czołowa pozycja w rankingu szkół wyższych „Perspektywy” za rok 2021¹⁷ oraz ogólna dostępność kart kursów – celem weryfikacji treści w nich zawartych. Ze względu na dużą reprezentację przedmiotów o profilu muzycznym do analizy włączono także Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach realizujący kierunek pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna.

Wśród wyznaczonych ministerialnie standardów kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej znajduje się wiele zaleceń z zakresu merytorycznego przygotowania przyszłych nauczycieli do przekazywania wiedzy i umiejętności w zakresie muzyki swoim uczniom¹⁸. Wyznaczenie owych standardów jest niezbędne w celu unifikacji systemu szkolnictwa wyższego w zakresie doskonalenia nauczycieli w Polsce, a tym samym zapewnienia wysokiego poziomu, szczególnie biorąc pod uwagę fakt, iż przygotowanie do roli nauczyciela jest procesem złożonym i wielozadaniowym. Obecnie studia jednolite magisterskie z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w trybie stacjonarnym prowadzone są na 75 uczelniach w Polsce (25 to profil ogólnoakademickim, pozostałe – praktyczny) oraz na 74 uczelniach w trybie niestacjonarnym (20 to studia o profilu ogólnoakademickim, pozostałe – o profilu praktycznym)¹⁹.

Systemowe dyrektywy zakładają, że w zakresie edukacji muzycznej student – przyszły nauczyciel przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej – powinien znać teoretyczne podstawy muzyki, grać na instrumencie i poprawnie śpiewać. Umiejętności te w dużym stopniu gwarantują właściwą kontrolę swoich poczynań dydaktycznych oraz stymulację rozwoju muzycznego uczniów w oparciu o pięć form aktywności muzycznej (słuchanie muzyki, śpiewanie, granie na instrumentach, ruch z muzyką, tworzenie muzyki). Zgodnie z kartami kursu studenci zostają zapoznani również z koncepcjami i modelami edukacji muzycznej wykorzystywanymi w Polsce i na świecie oraz z repertuarem muzycznym właściwym dla wychowanków edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z uwzględnieniem okoliczności i możliwości psychofizycznych dziecka w danym wieku rozwojowym²⁰.

W tabeli 1. zestawiono kursy o profilu muzycznym realizowane w ramach planów studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na uczelniach w Polsce zgodnie z planem studiów zakładającym doskonalenie w trybie 5-letnim.

¹⁷ Uczelnie sklasyfikowane na pozycjach 1–5: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Akademia Pomorska w Słupsku, Akademia Ignatianum w Krakowie. Dodatkowo analizie poddano karty kursu udostępnione przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

¹⁸ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000890/O/D20210890.pdf> [dostęp: 5.07.2022].

¹⁹ <https://radon.nauka.gov.pl/> [dostęp: 5.07.2022].

²⁰ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000890/O/D20210890.pdf> [dostęp: 12.09.2022].

Tabela 1. Analiza przedmiotów z zakresu muzyki na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w wybranych uczelniach pedagogicznych w Polsce

Nazwa uczelni	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin	Wykl.	Ćw.	P. ²¹	Rok studiów
Uniwersytet Pedagogiczny(UP)²²	Muzyka w edukacji dziecka	40/24	20/12	20/12		II/II
	Gra na instrumentach	25/18		25/18		II/III
	Metodyka edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach I–III	45/29		40/24	5/5	IV/II
	Ekspresja ruchowa	15/10		15		IV/IV
	Środki ekspresji i percepcji muzycznej dzieci/Literatura muzyczna dla dzieci w teorii i praktyce	20/12		20/12		V/IV
	Strategia edukacji muzycznej w przedszkolu i w klasach I–III	30/15		30/15		V/V
	MODUŁ DODATKOWY - Dziecięcy repertuar muzyczny - Projektowanie wielostronnej aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu i klasach I–III	20/12 20/12	20/20	20/12		V/V V/V
Studia stacjonarne: 175 godz. obowiązkowego przygotowania i 40 godz. dodatkowego w ramach modułu do wyboru						
Studia niestacjonarne: 108 godz. obowiązkowego przygotowania i 24 godz. dodatkowego w ramach modułu do wyboru						
Akademia Pedagogiki Specjalnej (APS)²³	Podstawy muzyki dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej	30/20		30/20		III
	Metodyka edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach I–III	45/20		45/20		II/IV
	Zajęcia artystyczne w żłobku i klubie dziecięcym (MODUŁ PEDAGOGIKA ŻŁOBKOWA)	45/25		45/25		V/V
Studia stacjonarne: 120 godz. obowiązkowego przygotowania i 45 godz. dodatkowego w ramach modułu do wyboru						
Studia niestacjonarne: 65 godz. obowiązkowego przygotowania i 25 dodatkowego w ramach modułu do wyboru						
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie (UJD)²⁴	Metodyka edukacji muzycznej w przedszkolu i w klasach I–III	45/27	10/6	35/21		III
	Warsztaty taneczne	20/12		25/15		V
	Zajęcia umuzykalniające	25/15		25/15		V

²¹ *praktyki²² Program i plan studiów, <https://ippiw.up.krakow.pl/studia-unijne-power/https://ippiw.up.krakow.pl/program-i-plan-studiow/> [dostęp: 12.09.2022].²³ Opis programu studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, <http://www.aps.edu.pl/media/2272105/pedagogika-przedszkol-i-wczesno-program.pdf> [dostęp: 12.09.2022].²⁴ Program i plan studiów, <http://bip.ujd.edu.pl/artukul/290/648/studia-jednolite-magisterskie> (dostęp: 12.09.2022).

Nazwa uczelni	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin	Wykl.	Ćw.	P. ²¹	Rok studiów
Studia stacjonarne: 90 godz. obowiązkowego przygotowania						
Studia niestacjonarne: 54 godz. obowiązkowego przygotowania						
Akademia Pomorska w Słupsku (APS) ²⁵	Podstawy edukacji muzycznej	30/30		30/30		II
	Metodyka edukacji muzycznej	45/36		45/36		III
	Muzykoterapia	20/20		20/20		V
Studia stacjonarne: 95 godz. obowiązkowego przygotowania						
Studia niestacjonarne: 86 godz. obowiązkowego przygotowania						
Akademia Ignatianum w Krakowie (AIK) ²⁶	Podstawy edukacji muzycznej	30/18		30/18		I
	Do wyboru: Metodyka gry na instrumentach /Podstawy języka migowego	60/48		60/48		III-IV
	Metodyka edukacji muzycznej	45/30		45/30		IV
Studia stacjonarne: 135 godz. obowiązkowego przygotowania						
Studia niestacjonarne: 96 godz. obowiązkowego przygotowania						
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach ²⁷	Podstawy edukacji muzycznej	30/20	30/20			II
	Zajęcia umuzykalniające	15/10		15/15		II
	Metodyka edukacji muzycznej w klasach I–III	35/25	15/10	20/15		III
	Metodyka zajęć umuzykalniających w przedszkolu	20/15		20/15		III
Studia stacjonarne: 100 godz. obowiązkowego przygotowania						
Studia niestacjonarne: 75 godz. obowiązkowego przygotowania						

Źródła: dla każdej uczelni umieszczone w przypisach.

Łączny czas w kontakcie z nauczycielem akademickim poświęcony na realizację treści związanych z kształceniem muzycznym jest bardzo rozbieżny między planami studiów poszczególnych uczelni. Zdecydowanie najwięcej miejsca na realizację przedmiotów o profilu muzycznym poświęcono w programie studiów na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, stąd treści dotyczące muzyki, które zaplanowane są do realizacji ze studentami, będą tym samym obszerniejsze i bardziej uszczegółowione. Dodatkowo na tej uczelni studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej mogą zgodnie ze swoimi zainteresowaniami (muzyką, plastyką, terapią pedagogiczną) dokonać wyboru jednego z trzech modułów, z których jeden stanowi rozwinięcie podstawowego programu o doskonaleniu projektowania działań edukacyjnych w przedszkolu i klasach I–III, a także pozwala zapoznać się z szerszą literaturą muzyczną przeznaczoną do realizacji zajęć muzycznych. Warto zwrócić także uwagę na to, że kontakt z muzycznymi działaniami nie jest stały i nie

²⁵ Programy studiów, <https://ip.apsl.edu.pl/instytut-pedagogiki/jakosc-ksztalcenia/programy-studiow> [dostęp: 12.09.2022].

²⁶ Program studiów, <https://www.ignatianum.edu.pl/storage/files/September2020/Za%C5%82%C4%85cznik%20do%20U.%20nr%2047-2019-2020.pdf> [dostęp: 12.09.2022].

²⁷ Oferta kształcenia, <https://wpp.ujk.edu.pl/site/?id=oferta&go=ppiw> [dostęp: 12.09.2022].

w każdym roku akademickim realizowane są kursy z uwzględnieniem muzycznych treści. Najczęściej występują one w ciągu pierwszych trzech lat studiów.

Kursy o profilu muzycznym na analizowanych uczelniach realizowane są w formie wykładów i ćwiczeń zarówno w budynku uczelni, jak i innych placówkach oświaty. Zazwyczaj ćwiczenia stanowią ponad 80% ogólnej liczby godzin przeznaczonych na realizację przedmiotów, a niektóre uczelnie (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Akademia Pomorska w Słupsku, Akademia Ignatianum w Krakowie) wdrażają treści dotyczące muzyki wyłącznie w formie ćwiczeń. W Uniwersytecie Pedagogicznym 5 godzin *Metodyki edukacji muzycznej* realizowanych jest w placówce oświatowej, dzięki czemu studenci w praktyce przyswajają treści dotyczące organizowania sytuacji dydaktycznych w kontakcie z uczniami.

W planach studiów poszczególnych uczelni przewidziane są kursy wprowadzające treści zarówno o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym. Początkowe działania dotyczą: zaznajomienia studentów z notacją i zasadami zapisu muzycznego, elementami dzieła muzycznego (przede wszystkim rytmiką, melodyką, dynamiką, artykulacją), praktycznego „doświadczenia muzyki” poprzez naukę piosenek, realizacji wzorów rytmicznych, melodycznych oraz rytmiczno-melodycznych z zachowaniem określeń dynamiki czy agogiki, a także zaznajomienia z wybranymi współczesnymi koncepcjami i modelami edukacji muzycznej w Polsce i na świecie. Kursy te przybierają następujące nazwy na poszczególnych uczelniach: *Podstawy edukacji muzycznej* (UJK, AIK, APSL), *Podstawy muzyki dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* (APS), *Muzyka w edukacji dziecka*. (UP). Ponadto ćwiczenia te zakładają również: doskonalenie u studenta umiejętności projektowania i prowadzenia zajęć muzycznych, działania na rzecz upowszechniania edukacji muzycznej i inspirowania podopiecznych do aktywności muzycznej oraz propagowania idei wspólnego muzykowania.

Następnym etapem przygotowania przyszłych nauczycieli do realizacji treści muzycznych, wynikających z podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego na pierwszym etapie edukacyjnym, jest realizacja przedmiotu *Metodyka edukacji muzycznej w przedszkolu i/lub klasach I–III*. Kurs prowadzony jest we wszystkich ośrodkach w wymiarze najczęściej 45 godzin dydaktycznych i stanowi kontynuację wcześniej wspomnianego kursu. Celem zajęć jest rozwijanie nabytych wcześniej wiadomości, ich systematyzacja oraz umiejętność skorelowania wiedzy z zakresu edukacji muzycznej z pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną w kontekście wszechstronnej, syntetycznej edukacji dziecka, jak również samodzielnego planowania procesu dydaktycznego. W czasie zajęć z *Metodyki edukacji muzycznej w przedszkolu i/lub klasach I–III* studenci UP w Krakowie zapoznają się z chronologią muzycznego rozwoju dziecka i sposobami jego stymulacji, znaczeniem wprowadzania w układzie spiralnym treści kształcenia muzycznego, metodyką kształcenia słuchu i nauczania piosenek, aktywnym słuchaniem muzyki oraz grą na instrumentach perkusyjnych. Dopełnienie stanowią

wiadomości z zakresu historii, jak i zasad muzyki. Treści zawarte w sylabusie są bardzo obszerne, a ich wprowadzanie i sposób realizacji (z praktycznego punktu widzenia) zależy również od prowadzącego. Dodatkowo w Akademii Pomorskiej w Słupsku kurs ten uwzględnia także realizację elementarnych treści z zakresu metod E.J. Dalcroze'a, C. Orffa czy Z. Kodalya. Z kolei w ramach *Metodyki edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach I–III* UJD w Częstochowie proponuje także treści dotyczące leczniczego wykorzystania muzyki czy nazywania i obrazowania emocji w ramach zagadnień z muzykoterapii.

Kolejnym aspektem doskonalenia kompetencji studentów jest wykorzystanie muzyki w działaniach związanych z ruchem. Przedmiot *Ekspresja ruchowa* (UP) czy *Warsztaty taneczne* (UJD) to zajęcia, które w swojej formule, celach i treściach kształcenia kładą nacisk zarówno na teoretyczne, jak i praktyczne przygotowanie studenta do prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych w przedszkolu i klasach I–III. Dalcrozowska metoda edukacji muzycznej, której ruch stanowi podstawę do harmonijnego rozwoju całego organizmu dziecka, tutaj właśnie znajduje swoje najpełniejsze odzwierciedlenie. To bowiem interpretacje ruchowe najpełniej scalają muzykę z ciałem, prowadząc do pogłębionej percepcji dzieła muzycznego, jego zrozumienia oraz osobistego przeżycia – „Ciało ludzkie staje się tu przekaźnikiem emocji, uczuć i ekspresji samej muzyki”²⁸. Działania w czasie zajęć koncentrują się wokół: świadomej aktywności ruchowej, zabaw muzyczno-ruchowych, improwizacji ruchowej oraz nauki podstawowych kroków wybranych tańców ludowych. Kurs *Ekspresja ruchowa* (UP) przewiduje także zaznajomienie studentów z taktowaniem prostych układów rytmiczno-melodycznych oraz elementami logorytmiki, gdzie na kanwie ćwiczeń muzyczno-ruchowych wykonuje się ćwiczenia słowno-ruchowe, w których wiodący jest rytm.

W ramach kursu *Literatura muzyczna w teorii i praktyce* studenci zapoznawani są z kanonem muzyki stosowanym w edukacji elementarnej. Ponadto celem kursu jest kształtowanie umiejętności świadomej percepcji dzieła muzycznego, a także kompetencji w zakresie klasyfikacji i odpowiedniego doboru repertuaru muzycznego w przedszkolu i klasach I–III z uwzględnieniem podziału na gatunki. Alternatywnym wyborem dla studentów jest przedmiot *Środki ekspresji i percepcji muzycznej*, który stanowi poszerzenie wszystkich wcześniej zdobytych wiadomości i umiejętności z zakresu pięciu aktywności muzycznych.

Nauka gry na wybranych instrumentach to z całą pewnością najbardziej praktyczny kurs doskonalący umiejętności muzyczne studentów – dla wielu wydawać by się mogło najważniejszy, bo co to za nauczyciel muzyki, który nie potrafi grać?

²⁸ A. Galikowska-Gajewska, *Rytmika jako sposób na poprawę jakości funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie* [w:] *Człowiek w obliczu kryzysu. Kryzys w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. A. Chyczewska, I.M. Kijowska, Elbląg 2015, s. 22.

Interpretacje ruchowe muzyki, <https://accelerandobjmd.weebly.com/issue4/interpretation-of-motiorial-music-in-the-rhythmic-method-of-emil-jaques-dalcroze> [dostęp: 12.09.2022].

Wobec tego stwierdzenia tym bardziej rozczarowuje fakt, iż przedmiot ten traktowany jest tak marginalnie, wręcz niszowo w analizowanych programach studiów. W AIK w Krakowie *Metodyka gry na instrumentach* jest kursem do wyboru obok *Podstaw języka migowego*. Nie ma zatem pewności, iż studenci nawet w podstawowym stopniu posiadają praktyczne umiejętności w zakresie gry na jakimś instrumencie. *Metodyka zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, dedykowana studentom UJK w Kielcach, w swojej karcie kursu przewiduje realizację tematyki związanej z grą na instrumentach, jednak nie określa ich rodzaju. Gra na instrumentach perkusyjnych jako improwizacja w ramach tematyki akcentu metrycznego i wartości rytmicznych nut pojawia się jedynie na kursie z *Podstaw Edukacji Muzycznej* (UJK).

Z najmocniej rozwiniętą ideą gry na instrumentach perkusyjnych, flecie prostym, jak również keyboardzie (w ramach realizacji kursów) spotkamy się na UP w Krakowie (4 na 7 kursów zakłada wykorzystywanie instrumentarium w praktycznym działaniu przez studenta). Przygotowanie przyszłego nauczyciela do pracy z każdym instrumentem wymaga przede wszystkim kształcenia wrażliwości muzycznej na dźwięk i podstawowe elementy dzieła muzycznego, a także świadomości i celowości doskonalenia własnego warsztatu. Pierwszy etap nauki gry na keyboardzie podczas realizacji przedmiotu *Gra na instrumentach muzycznych* obejmuje prawidłowe ustawienie aparatu ręki, następnie naukę aplikatury prawej i lewej ręki w zakresie gamy C-dur, G-dur, a-moll, e-moll oraz umiejętność budowania triady harmonicznego w każdej tonacji. Drugi etap to nauka samodzielnego rozczytywania utworu muzycznego pod względem melodycznym i rytmicznym, umiejętność korelacji dwóch rąk. Integralną częścią nauki gry na instrumencie jest również rozwijanie kompetencji wykonawczych, które wiążą się m.in. z kontrolowaniem emocji, radzeniem sobie ze stresem w obliczu wykonania utworu przed publicznością, umiejętnością koncentracji podczas występu.

W trakcie kursu studenci UP w Krakowie pracują nad repertuarem muzycznym wykorzystywanym podczas wcześniej realizowanego przedmiotu *Muzyka w edukacji dziecka* oraz bazują na materiałach opracowywanych przez prowadzącego zajęcia. Kanon zawiera około 20 utworów (w tym m.in. piosenki dziecięce, tańce ludowe, akompaniamenty do ćwiczeń rytmicznych i zabaw ruchowych). Studenci uczestniczą w zajęciach w grupach laboratoryjnych. W zależności od wielkości grupy przy jednym instrumencie ćwiczy jedna lub najwyżej dwie osoby (wszystkie instrumenty posiadają odpowiednie słuchawki, pozwalające na równoczesne ćwiczenie podczas zajęć). Z uwagi na powyższe ważnym zadaniem prowadzącego jest nauczenie studentów efektywnego, samodzielnego ćwiczenia – zarówno podczas zajęć, jak i w domu.

Na każdych zajęciach oprócz ciągłego doskonalenia techniki gry poprzez odpowiedni dobór ćwiczeń i repertuaru rozwijane są umiejętności takie jak: pamięć i wyobraźnia muzyczna czy tworzenie ilustracji (improwizacji melodyczno-rytmicznych) do wierszy i bajek. Ponadto utrwalane i poszerzane są również zagadnienia

z zasad muzyki (m.in. takty proste i złożone, grupy rytmiczne: triola, synkopa, rodzaje artykulacji, znak repetycji, *da capo al fine*, przenośnik oktaowy, znaki artykulacyjne: *staccato*, *legato*, *portato*, *glissando*, akcenty). *Gra na instrumencie muzycznym* (keyboardzie) pozwala usprawniać koordynację wzrokowo-ruchową, sprawność manualną, daje możliwość wprowadzania wielu zabaw z muzyką, w tym akompaniamentu do piosenek.

Do przedmiotów poszerzających kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli należą także: *Strategie edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach I–III* (UP w Krakowie) czy *Muzykoterapia* (APSL). Kursy te stanowią nie tylko poszerzenie informacji zdobytych podczas wcześniejszych zajęć, ale również (jak w przypadku APSL) wprowadzają w zupełnie nowe obszary i zagadnienia, jak np. muzykoterapia.

Na UP w Krakowie w ramach dodatkowego modułu (*Moduł poszerzający przygotowanie w zakresie edukacji plastycznej i muzycznej*) studenci mają możliwość doskonalenia się w ramach przedmiotów: *Dziecięcy repertuar muzyczny* oraz *Projektowanie wielostronnej aktywności muzycznej dziecka w przedszkolu i klasach I–III*. Pierwszy z nich obejmuje naukę piosenek tradycyjnych, ludowych, dziecięcych, patriotycznych, dostosowanych do wieku wychowanków pod względem skali głosu, trudności językowych, melodycznych i rytmicznych. Następuje także zapoznanie z metodami i sposobami postępowania dydaktycznego na wybranych utworach (z uwzględnieniem dostosowania czasu pracy do wieku dzieci i przestrzegania zasad higieny pracy i głosu) oraz kształcenie umiejętności posługiwania się prawidłową emisją głosu. Z kolei celem drugiego jest projektowanie sytuacji dydaktycznych ukierunkowanych na zajęcia muzyczno-ruchowe.

Zakończenie

Na studiach pedagogicznych kształcących przyszłych nauczycieli przedszkola i nauczania zintegrowanego przeznacza się niewielką liczbę godzin na kształcenie muzyczne oraz metodykę prowadzenia tych zajęć. Jeszcze na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku studenci studiów stacjonarnych kierunku pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne uczestniczyli w 210 godzinach zajęć w grupach laboratoryjnych (z tego 150 godzin przeznaczonych było na zajęcia umuzykalniające i 60 na metodykę nauczania muzyki)²⁹. Zawarta w niniejszym artykule tabela 1. z bilansem godzinowym jednoznacznie pokazuje, iż obecnie czasu na prowadzenie zajęć o profilu muzycznym w kontakcie z prowadzącym jest zdecydowanie mniej. Każda redukcja godzin w programie studiów przekłada się na spadek jakości kształcenia, zawężenie treści programowych oraz brak czasu na systematyzację i utrwalenie poznanych treści. Z przeprowadzonej analizy nietrudno

²⁹ W.A. Sacher, *Pedagogika Muzyki*, Kraków 2012, s. 146.

wywnioskować, iż plany kształcenia muzycznego na poszczególnych uczelniach pedagogicznych potrafią się od siebie różnić diametralnie. W kontekście ewentualnego reformowania systemu nauczania przedmiotów muzycznych na uczelniach pedagogicznych powinno zadbać się przede wszystkim o jego unifikację w zakresie wymagań oraz realizacji treści kształcenia. Niezwykle ważna jest także weryfikacja efektywności kształcenia oraz wprowadzanie lepszych i skuteczniejszych metod nauczania dostosowanych do oczekiwań studentów. Prowadzący zajęcia powinni wymagać od swoich podopiecznych, by ich działania skoncentrowane były na samodzielnym, twórczym i krytycznym myśleniu w transmisji wartości jakie niesie ze sobą muzyka. Ponadto własną postawą i zaangażowaniem winni motywować i mobilizować studentów do dążeń w zakresie samorozwoju.

To jak postrzegamy edukację muzyczną, w znacznej mierze zależy od punktu widzenia i indywidualnej obserwacji. Z jednej strony wielu autorów książek i artykułów uprawia wręcz swoiste czarnowidztwo związane z załamaniem się systemu kształcenia muzycznego w przedszkolach i szkołach powszechnych³⁰, z drugiej strony nietrudno dostrzec, iż coraz bardziej powszechna staje się wiedza (w szczególności wśród rodziców), że nauka gry na instrumentach czy słuchanie wartościowej literatury muzycznej przynosi wielostronne korzyści (w tym również poznawcze) i żadna inna dziedzina sztuki nie oddziałuje na dziecko w wymiarze psychofizycznym tak silnie, jak właśnie muzyka. Jedno jest pewne – ciągła redukcja godzin poświęconych obcowaniu z muzyką i zaniedbanie kwestii doskonalenia metod przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji muzycznej mogą skutkować niemożliwymi do nadrobienia w następnych latach życia brakami u wychowanków, pozostawiając w nich niewyobrażalną pustkę w całościowym, humanistycznym rozwoju.

Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998.
- Delecka-Bury A., *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 10.
- Galikowska-Gajewska A., *Rytmika jako sposób na poprawę jakości funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie* [w:] *Człowiek w obliczu kryzysu. Kryzys w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. A. Chyczewska, I.M. Kijowska, Elbląg 2015.
- Kondracka-Szala M., *Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni wyższych* [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją: wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015.
- Majzner R., *Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 1.

³⁰ https://www.nck.pl/upload/2011-01-16/edukacja_muzyczna_w_polsce.pdf (s. 12–13).

- Kisiel M., *Doskonalenie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć terenowych w szkole* [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje, przemiany, rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Wrocław 2018.
- Kornacka-Szala M., *Kompetencje muzyczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – analiza oferty edukacyjnej wybranych polskich uczelni i wyższych* [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015.
- Ławrowska R., *Kompetencja twórcza nauczyciela muzyki w przedszkolu i w szkole* [w:] *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, red. B. Muchacka, J. Kucz, Nowy Sącz 2006.
- Ławrowska R., *Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną* [w:] *Wartości w muzyce 2*, Kraków 2009.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.
- Sacher W. A., *Pedagogika Muzyki*, Kraków 2012.
- Szwarcman D., *Gлуche ucho* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, inspiracje*, red. B. Gąsior, Warszawa 2010.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001.
- Trzos P., *Pedagogika muzyki w kręgu zainteresowania nauczycieli muzyki. Wybrane rekomendacje dla wczesnej edukacji*, „Aspekty Muzyki” 2018, nr 8.
- Weiner A., *Przygotowanie absolwentów pedagogiki wczesnoszkolnej do realizacji edukacji muzycznej* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.
- Weiner A., *Przekład akustyczno-ikonograficzny schematów kinestetycznych jako meta cecha rozwoju audiacyjnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym* [w:] *Konteksty wczesnoszkolnej edukacji artystycznej*, red. A. Weiner, A. Boguszevska, Lublin 2013.

Pablo Lafarga Ostáriz

Department of didactics and school organization
University of Zaragoza, Zaragoza (Spain)
ORCID: 0000-0002-6658-872X

Dr. Rebeca Soler Costa

Department of didactics and school organization
University of Zaragoza, Zaragoza (Spain)
ORCID: 0000-0003-2033-9792

Sławomir Schultis

Studium Języków Obcych
Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów (Poland)
ORCID: 0000-0002-0258-2580

Fake News as the axis of contemporary Higher Education

Fake News jako zagrożenie współczesnej edukacji wyższej

Abstract

New digital trends are generating new habits in society. The democratization of mobile devices, such as smartphones, has caused a new paradigm in areas such as access to information and the skills necessary to be an active part of society. The end of this revolution is still impossible to define, however, there are already numerous customs that have been displaced towards virtual contexts. The latest generations are verifying how Information and Communication Technologies (ICTs) are the axis of daily processes, one of them being access to information. During the last decades, the change regarding the consumption of information, as well as entertainment, has become evident, with a clear conversion towards fast and digital reading content. A situation whose repercussions are manifested transversally in society, from those generations that have grown up with physical newspapers to the most recent ones and who find non-daily news obsolete. Its impact in the educational field is reflected when considering the personal development of students and their preparation for the 21st century. It is a context in which digital skills are no longer complementary but necessary, from the personal sphere to the professional through the social. Training requirements are reflected in institutions such as higher education, both university, and professional training.

Keywords: fake news, ICT, higher education, digital competence, Spain.

Streszczenie

Nowe trendy cyfrowe kształtują nowe nawyki w społeczeństwie. Demokratyzacja urządzeń mobilnych, takich jak smartfony, spowodowała nowy paradygmat w obszarach takich jak dostęp do informacji i posiadanie umiejętności niezbędnych do stanowienia aktywnej części społeczeństwa. Koniec

tej rewolucji nadal nie jest możliwy do określenia, jednak istnieje już wiele nawyków, które zostały przesunięte w stronę kontekstów wirtualnych. Najnowsze pokolenia weryfikują, w jakim zakresie technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) stanowią oś codziennych procesów, a jednym z nich jest dostęp do informacji. W ostatnich dekadach zmiana dotycząca korzystania z informacji, a także rozrywki, stała się oczywista, z wyraźną konwersją w kierunku szybkiego i cyfrowego czytania treści. Sytuacja, której reperkusje przejawiają się przekrojowo w społeczeństwie, poczynając od pokoleń, które dorastały z drukowanymi gazetami, po pokolenia dzisiejsze, dla których wiadomości niepodawane codziennie jawią się jako przestarzałe. Oddziaływanie to na sferę edukacyjną znajduje odzwierciedlenie, biorąc pod uwagę rozwój osobisty uczniów oraz ich przygotowanie do XXI wieku. Stanowi kontekst, w którym umiejętności cyfrowe nie są już komplementarne, ale konieczne, zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej oraz społecznej. Wymogi w zakresie kształcenia w tym kierunku są uwzględniane również przez instytucje szkolnictwa wyższego, zarówno uniwersyteckiego, jak i zawodowego.

Słowa kluczowe: fake news, TIK, szkolnictwo wyższe, kompetencje cyfrowe, Hiszpania.

Fake News in a digital world

Access to information has been a natural process since the beginning of human beings. The ability to receive and process data that arrive from abroad is a natural feature. Gathering information is an innate habit that helps personal development and survival. Since the origin of the human species, the need to understand what surrounds any action has become clear. The identification, recognition, collection, treatment, and application are stages through which any information must pass. The survival instinct is largely based on all of this, since the ability to adapt involves knowing how to adapt and respond to the information that surrounds you¹.

Human evolution has entailed informational evolution. Beyond media, it is clear to state that the type of information obtained from the context has changed significantly over the millennia. If in previous times the most basic instinct of survival prevailed, referring to the collection of food or protection against animals, today intellectual development is also driven by more theoretical or social aspects. This exemplifies how over the years new knowledge and information have been incorporated into the daily routine, a key issue in the development of society. In this sense, the 21st century should be highlighted, a time which first two decades have revealed the saturation of information of any kind². Social networks represent the instantaneous and unlimited availability and consumption of information³.

¹ X. Zhang, M. Shinozuka, Y. Tanaka, Y. Kanamori, T. Masui, *How ICT can contribute to realize a sustainable society in the future: a CGE approach*, "Environment Development and Sustainability" 2022, 24(4), pp. 5614–5640. DOI: 10.1007/s10668-021-01674-9.

² R. Carneiro, J. Toscano, T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, OEI – Fundación Santillana, Madrid 2009.

³ E. Ekener, *Social assessment of future scenarios: developing and testing a new methodology covering consumption-related impacts with a focus on future ICT societies*, "Sustainable Production and Consumption" 2019, 17. DOI: 10.1016/j.spc.2018.10.003.

Information and Communication Technologies (ICTs) have been the greatest disruptor in history in terms of how to access information. Its development in the 21st century is altering personal, social, and economic constructions. The appearance of devices such as computers, tablets, smartphones, smartwatches, and even other smart objects is generating a completely new paradigm regarding the development of the human being⁴. This disparity can be verified between generations, a comparison that exposes the internalization of different strategies for identical habits and, therefore, a significant gap between populations. A gap that increases when incorporating the issue of access to ICTs and economic capacity, since the digital divide is evident between towns, cities, countries, and even continents⁵. Even more aggravated by the existence of gender disparity, since their access is more limited by women in certain contexts⁶.

Every year that passes, new habits associated with digital methodologies appear⁷. There is a clear commitment to reorienting numerous interactions and processes toward virtual contexts⁸. Currently, it is difficult to think about what actions are not completed or replaced by keystrokes on devices such as computers or smartphones. The fields in which ICTs have been incorporated exponentially are almost unlimited since their communication capacity has created possibilities that are very well associated with the frenetic rhythms of everyday life. Personal development is clearly influenced by ICTs since habitual actions such as talking to other people, buying or carrying out bureaucratic acts are internalized processes in pocket applications. This leads to social development, a tradition that, although the importance of physical contact will endure, is increasingly commanded by messages or phone calls that allow contact with anyone at any time and from almost anywhere on the planet. The workplace is not excluded from technological progress either, since during the last decade the appearance of new industries around the digital has been significant and the internalization of technological processes is usually one of the ways of improvement in any economic corporation⁹.

⁴ W. Nwanko, C. Njoku, *Sustainable development in developing societies the place of ICT-driven computer education*, "International Journal of Emerging Technologies in Learning" 2020, 15(12), pp. 290–297. DOI: 10.3991/ijet.v15i12.14007.

⁵ K. Amadasun, M. Short, R. Shankar, T. Crosbie, *Transitioning to society 5.0 in Africa: tolos to support ICT infraestructura sharing*, "DATA" 2021, 6(7). DOI: 10.3390/data6070069.

⁶ N. Chavez, *Women and their relationship with ICT: a reading in the framework of the information society*, "Revista Inclusiones" 2019, 6, pp. 66–73.

⁷ J. Ejemeyovwi, E. Osabuohien, E. Bowale, *ICT adoption, innovation and financial development in a digital world: empirical analysis from Africa*, "Transational Corporations Review" 2021, 13(1), pp. 16–31. DOI: 10.1080/19186444.2020.1851124.

⁸ A. Kovari, *Synergy of digital society and digital education*, "Civil Szemle" 2020, 17(1), pp. 69–72.

⁹ L. Daff, *Employers' perspectives of accounting graduates and their world of work: software use and ICT competencias*, "Accounting Education" 2021, 30(5), pp. 495–524. DOI: 10.1080/09639284.2021.1935282.

The impact of ICTs is reflected in the contrast between generations. From those that were born and grew up with analog media to the current ones that have had digital devices since birth. The adult population, accustomed to analog and face-to-face practices, has experienced a radical change in their daily lives due to the incorporation of ICTs. The way of communicating is different from previous times since applications such as Whatsapp and even social networks are so instant that they have streamlined conversations with acquaintances, economic meetings, and even appointments with doctors. Entertainment has also changed, and there is now unlimited and accessible content for a population that grew up with the radio or that television that brought the whole family together because it could only be seen once¹⁰. Purchases have also changed, adapting this sector to the new possibilities offered by ICTs. There are more and more purchases through the Internet, with more than half of the Spanish population buying something through this medium during the last 3 months¹¹. A habit that replaces traditionally established routines, promoting globalization and also having repercussions on the situation of local commerce.

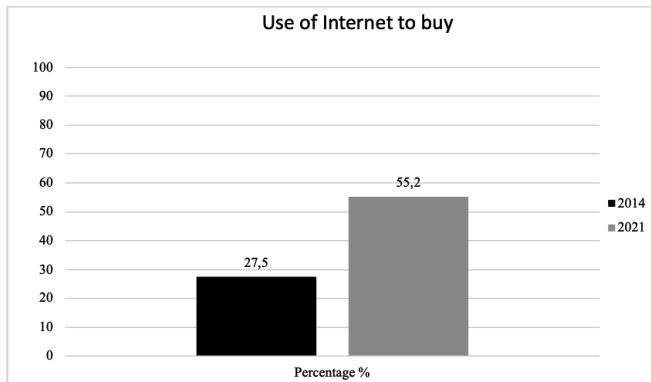


Figure 1. Spanish population who has bought by Internet

The other side of the coin is the new generations, which are born with digital habits. A new paradigm within the evolution of the human being by incorporating resources that never existed before and the creation of disparate habits with respect to traditional practices. This situation acquires great relevance since today's girls and boys are going to grow up with new personal, digital, social, and economic structures. It highlights how digital competence and skill are already a key need

¹⁰ E. Ziembra, *The contribution of ICT adoption to the sustainable information society*, "Journal of Computer Information Systems" 2019, 59(2), pp. 116–126. DOI: 10.1080/08874417.2017.1312635.

¹¹ Instituto Nacional de Estadística (2022). 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.

in personal development, in order to be an active person in any society. Their way of communicating and relating, reaching physical addictions to devices¹², is still a hybrid between face-to-face and digital. However, as the pandemic caused by SARS-Cov2 showed, the capabilities of ICTs are powerful enough to temporarily replace such basic social habits as relating to others. Although physical contact will never be the same as digital contact, this reflection should be incorporated in the face of the rise of ICTs whose access by new generations is increasingly direct. An example of this is social networks, which availability and daily presence is becoming more than a habit, especially in areas such as social interaction.

One of the most striking areas in these new changes in habits is information. How to access knowledge, data and information has changed significantly during the last decade thanks to the appearance of audiovisual or text-based digital repositories¹³. Its appearance meant the translation and settling of content towards virtual environments whose capacity did not depend on the physical space available. This has been increased by the development of the Internet, which has incorporated platforms such as YouTube or Wikipedia that reflect the human need to collect and access information. In turn, their consumption mechanisms have also accelerated through much more specific and immediate searches than the physical processes supported by Encyclopedias or reference materials. Regarding the content, there has also been a delimitation by themes, at least one organization, which impact is quick encounters with the data requested at any time or place.

This ecosystem has also allowed latitude in terms of the production and consumption of knowledge. In the same way, that democratization has facilitated the creation, reproduction, and consumption; It has also encouraged the indoctrination and replication of ideologies through segmented knowledge. The Fake News phenomenon synthesizes this new human capacity to orient content according to purposes¹⁴. The rise of this terminology has occurred during the last five years, being very relevant in specific cases such as during the term of Donald Trump as president of the United States of America. In Spain, its rise has also occurred during the period of confinement due to SARS-Cov2¹⁵, on this occasion generating a scientific debate in relation to the vaccination process. Both situations reflect

¹² M. Hernandez, L. Pastor, L. Sosa, *Nomophobia in university students*, "International Journal of Early Childhood Special Education" 2020, 12(1), pp. 488–495. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V12I1.201029.

¹³ H. Zauddin, C. Shin, *Relationship between new media literacy and motivation in solving Fake News problem*. *International Transaction*, "Journal of Engineering Management & Applied Sciences & Technologies" 2020, 11(8). DOI: 10.14456/ITJEMAST.2020.150.

¹⁴ I. Coste, D. Bufnea, *Advances in clickbait and Fake News detection using new language-independent strategies*, "Journal of Communications Software and Systems" 2021, 17(3), pp. 270–280. DOI: 10.24138/jcomss-2021-0038.

¹⁵ L. Lorente, *The right to education and ICT during COVID-19: an international perspective*, *Sustainability*" 2020, 12(21). DOI: 10.3390/su12219091.

how information can be created and disclosed for purposes that include the profit or deliberate deception¹⁶. In this sense, Fake News is conceived according to its use: providing erroneous information, misinformation or intentionally revealing malicious information¹⁷. These are three modalities that are usually associated with causing public harm, whether they are a person, organization or country.

The hybridization of ICTs on a day-to-day basis has its positive aspect. In recent years, its incorporation has had an impact on improvements associated with communication, especially during the pandemic, and has streamlined processes in areas such as economics. The existence of new means and technological resources must be a way of improving society, since the conception of technology is understood as those resources that facilitate the existence and fulfillment of the human being¹⁸. Access to information is one of the great advantages derived from ICTs since these have significantly enhanced their accessibility with respect to the population of the planet. The democratization of the Internet, whose expansion during the last five years was unprecedented, has allowed the emergence of new instantaneous information channels, a key process within globalization, since resources such as web pages or instant messaging allow access to knowledge like never before throughout history.

On the other hand, the limitations and problems derived from ICTs cannot be forgotten. Its incorporation supposes discrepancies between generations, areas, and customs whose value cannot be understood if it is not the sum of both. There is a clear risk of replacement and neglect of traditional practices that have been the key to human development for millennia. Devices such as smartphones can cause harmful alterations to culture, especially when the intergenerational gap is clear¹⁹. Digital dependency, a trend towards which government institutions are also moving, can have very negative consequences if the same standard is applied to a population with different digital capabilities. An example of this, in the Spanish context, was the difficulties in accessing vaccination for the elderly, since all the reservation mechanisms had to be done electronically. As for the new generations, diseases such as nomophobia²⁰ or cyberbullying²¹ are some signs of risks that have emerged from improper practices with ICTs.

¹⁶ M. Szczepanski, M. Pawlicki, R. Kozik, M. Choras, *New explainability method for BERT-based model in fake news detection*, “Scientific Reports” 2021, 11(1). DOI: 10.1038/s41598-021-03100-6.

¹⁷ A. Vajpeyi, *Faking news, hiding data: new assaults on freedom of speech in India*, “Philosophy & Social Criticism” 2022, 48(4), pp. 590–602. DOI: 10.1177/01914537221095288.

¹⁸ M. Moseikina, S. Toktamysov, S. Danshina, *Modern technologies and gamification in historical education*, “Simulation & Gaming” 2022, 53(2), pp. 135–156. DOI: 10.1177/10468781221075965.

¹⁹ I. Ramos, A. Martinez, A. Campillo, *ICT and the sustainability of world heritage sites. Analysis of senior citizens’ use of tourism apps*, “Sustainability” 2019, 11(1). DOI: 10.3390/su11113203.

²⁰ L. Alves, D. Antonio, R. Laux, *Nomophobia: a bibliometric analysis*, “Revista Tecnología e Sociedades” 2021, 17(46), pp. 246–263. DOI: 10.3895/irts.v17n46.12661.

²¹ V. Gonzalves, Z. Vaz, *(Cyber)Bullying: systematic literatura review*, “Revista Educaonline” 2021, 15(1), pp. 192–214.

Higher Education and digital formation

The integration of ICTs in society could not be left out of the educational field. The two decades of this century have shown a total orientation towards the incorporation of digital as a fundamental part of personal development, both its value in learning and its relevance in the labor market. As mentioned in the previous section, practically every year a new trend related to digital habits emerges. Technological progress, which is reaching a development like never before in history, is accelerating the importance of devices such as computers or smartphones in everyday life. This type of resource has become the axis of many processes, a fact that leads to a significant break from traditional habits.

The presence of the digital in the educational context is a trend that is growing during the last decade, according to technological advances and its democratization. In Spain, the commitment to incorporate ICTs in educational centers and their respective classrooms has been taking place since the 2010s. From these years the Government of Spain itself developed a series of initiatives focused, in particular, on the provision of material such as digital whiteboards, computers and tablets. Similarly, this distribution occurred within a new curricular conceptualization, since it was passed to a teaching format based on competency development. In this sense, digital competence (DC) should be highlighted, since its curricular delimitation marked a before and after in Spanish teaching. It was a key moment since it meant the formal and regulated consideration of digital development as a fundamental part of human development. An initiative that the passage of time has highlighted since the progressive conceptualizations are making the previous ones obsolete due to the advancement of technology on a day-to-day basis²².

The latest version of the common framework for teaching digital competence (TDC) exposes how DC has evolved over the years²³. Its competence organization is delimited by subareas or micro-competences, a reflection of the complexity of making a specific and invariable definition. The 5 main areas are information and information literacy, communication and collaboration, digital content creation, security, and problem-solving²⁴. This cataloging, in turn, is bounded by a total of 21 competencies and 6 levels that make up said Framework. It is evident that the 6 large areas are intertwined with each other and their relevance in daily life is increasingly important. Social networks reflect the block of communication and

²² F. Laje, *Digital teaching competence. Bibliometric study of scientific production on the digital competence of teachers*, "Informes Científicos y Técnicos" 2020, 12(3), pp. 66–84. DOI: 10.22305/ict-unpa.v12.n3.741.

²³ A. Castro, K. Artavia, *Teaching digital competences: an initial approach*, "Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior" 2020, 11(1), pp. 47–80. DOI: 10.22458/caes.v11i1.2932

²⁴ INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente* – Septiembre 2017.

collaboration, tools whose main purpose is to share different types of data with other people. The creation of digital content is also understood in economic fields since the presence of digital marketing and the importance of being on the Internet for any type of business is increasing. Security is probably the weak point and a significant lack in the use of the Internet. This is exemplified in the appearance of risks such as electronic fraud or cyber-bullying, two modalities whose purpose is to generate economic or personal damage.

The area of information and information literacy is the most closely linked to Fake News. It includes actions such as browsing, searching, and filtering information, data, and digital content; evaluation of information, data, and digital content; and storage and retrieval of information, data, and digital content. Its consideration in the educational context, in this specific case within the capacities of teachers, symbolizes a new need for the 21st century. Although Fake News has existed throughout history, with the rise of the Internet its disclosure can reach damaging levels in short periods of time, as can the resulting damage. Therefore, dealing with Fake News is defined as a key personal tool in development, just as its relevance in the educational context can no longer be questioned. This leads to the need to work on these aspects in the classroom and to be considered within the teaching-learning processes in educational settings. It is a cross-cutting, intergenerational problem that must be worked on from an early age to higher educational stages linked to work practices.

To avoid disinformation and Fake News, it is necessary to work with both parts of the educational process: teachers and students. In the first case, they are professionals whose training is usually digitally distant from the reality of society. Currently, there is a significant cultural contrast, especially on the part of generations that have been carrying out their work for decades, regarding an adequate integration of ICTs in the classroom²⁵. It is a situation in which the teaching staff usually reflects training deficiencies regarding how to apply ICTs in the processes effectively. Doubts and shortcomings are understood in the face of the great changes suffered in society during the last two decades but that, however, cannot be justified and forgotten. For this reason, permanent teacher training, especially in digital fields, is a service that must be offered and correctly presented to teachers²⁶. In contrast, there are teachers in training, who are more suited to ICTs and, in general, better conceive of incorporating them into teaching processes as they have used and studied them. In the same way, the training stage of new teachers acquires a total

²⁵ A. Ruiz, M. Domínguez, E. Navio, A. Rivilla, *University teachers' training: the Digital Competence*, "PIXEL BIT-Revista de Medios y Educación" 2020, 58, pp. 181–215. DOI: 10.12795/pixelbit.74676.

²⁶ G. Falloon, *From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework*, "ETR&D-Educational Technology Research and Development" 2020, 68(5), pp. 2449–2472. DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4.

relevance to the present and future in the face of digital problems whose maximum exponent is still unknown.

The other part of the educational context is the student body, more associated with teachers in training regarding age and digital habits. Their routines are different from those of previous times since they usually incorporate processes carried out through smartphones or computers. They are a new link in human development, so although we will not know what their relationship with technology will be like in 20 years, we must bet on their formation from the present. Every day there are more devices and their presence in homes is more quantitative, a trend that is expected to increase in the future. The increase in ICTs poses a new risk to new generations that are already suffering some consequences, as is the case with cyber-bullying and which involves the digital translation of harmful traditional practices. At a time when access to information is instantaneous, it is key to train boys and girls to avoid misinformation, which can lead to poor decision-making or wrong views.

Higher education, by its nature, acquires a key relevance in the fight against Fake News. Its job orientation is the previous step for students to actively train in society, therefore developing their critical thinking²⁷. The University has to incorporate digital training into its study plans, both because of its relevance in work practice and because of its importance in the digital development of its students²⁸. All this is in a period of institutional change since they are in a process of adaptation to digital environments. A new reason why they have to deal with the development of digital competence, both for their students and for teachers who are increasingly linked to virtual issues.

Discussion and conclusions

The presence of the digital and its application through ICTs in daily life is an issue that will be increasing²⁹. The beginning of the century has revealed the human capacity to evolve technologically and almost instantly incorporate these advances into daily habits. It is a reality based on data, as is the case in the Spanish context through the National Institute of Statistics, which encourages us to think of an

²⁷ C. Sanchez, M. Lozano, *Digital competences in higher education*, "ETIC NET.Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento" 2021, 21(1), pp. 28–50. DOI: 10.30827/eticanet.v21i1.16944.

²⁸ A. Perez, F. Lena, R. Garcia, *Digital gender gap and digital competence among university students*, "Aula Abierta" 2021, 50(1), pp. 505–513. DOI: 10.17811/rifie.50.1.2021.505-514.

²⁹ R. Soler, P. Lafarga, M. Mauri, A. Moreno, *Netiquette: Ethic, Education, and Behavior on Internet – A systematic literatura review*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, 18(3). DOI: 10.3390/ijerph18031212.

ever-increasing impact in almost all areas. In recent years, numerous economic industries have taken this new paradigm into account, which is why everything indicates that digital is going to acquire a greater presence³⁰.

The educational system cannot be oblivious to ICTs whose impact on the lives of students is direct and immediate³¹. Institutions, especially higher education, must play a relevant role in terms of digital competence development. Students are immersed in a hybrid era between the physical tradition of content and habits and unprecedented new digital methodologies³². From birth, they get used to using new devices, as is the case with access to smartphones at increasingly younger ages. Regarding the teaching staff, their relevance in the teaching-learning process continues to be key. Despite the incorporation of ICTs, their importance in the classroom remains the axis of a process that cannot be completely replaced. There are discrepancies between those teachers in training and those who practice since ICTs training in previous years is usually insufficient given the current possibilities³³. And the risk of this is the application of ICTs without a transversal background, being relevant in the teaching-learning process and not a substitute resource for physical material.

Fake News is one of the greatest risks derived from the misuse of ICTs³⁴. Current times, clearly influenced by technology, are showing that access to information is becoming such a democratized habit that it can be altered for personal purposes³⁵. Therefore, his work, reflected in the legislation in force in countries like Spain, emerges as a present need. The development of critical thinking is associated with the development of digital competence itself, two key aspects in the training of students whose presence in society varies as the years go by³⁶.

³⁰ F. Cahen, F. Borini, *International Digital Competence*, “Journal of International Management” 2020, 26(1). DOI: 10.1016/j.intman.2019.100691.

³¹ I. Kalabina, T. Progackaya, *Defining digital competence for older preschool children*, “Psychology in Russia-State of the Art” 2021, 14(4), pp. 38–54. DOI: 10.11621/pir.2021.0411.

³² D. Marin, S. Lopez, M. Castro, J. Rodriguez, *Digital competence in schools: a bibliometric study*, “IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje – IEEE RITA” 2020, 15(4), pp. 381–388. DOI: 10.1109/RITA.2020.3033207.

³³ R. Soler, M. Mauri, P. Lafarga, A. Moreno, *How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobile devices*, “Sustainability” 2020, 12(9). DOI: 10.3390/su12093755.

³⁴ C. Haynes, L. Ward, L. Patton, *Truth-telling, black women and the pedagogy of fake news in higher education*, “Pedagogy Culture and Society” 2021. DOI: 10.1080/14681366.2021.1955405.

³⁵ J. Yoo, D. Kim, W. Kim, *Fake news son you, not me: the third-person effects of fake news in South Korea*, “Communication Research Reports” 2022, 39(3), pp. 115–125. DOI: 10.1080/08824096.2022.2054790

³⁶ M. Antunes, C. Lopes, T. Sanches, *How is fake news combated through information literacy? Challenges and training strategies in higher education*, “BID-Textos universitaris de biblioteconomia i documentacio” 2021, 46. DOI: 10.1344/BiD2020.46.14

Bibliography

- Alves L., Antonio D., Laux R., *Nomophobia: a bibliometric análisis*, “Revista Tecnología e Sociedades” 2021, 17(46). DOI: 10.3895/rts.v17n46.12661.
- Amadasun K., Short M., Shankar R., Crosbie T., *Transitioning to society 5.0 in Africa: tolos to support ICT infraestructura sharing*, “DATA” 2021, 6(7). DOI: 10.3390/data6070069.
- Antunes M., Lopes C., Sanches T., *How is fake news combated through information literacy? Challenges and training strategies in higher education*, “BID-Textos universitaris de biblioteconomía i documentació” 2021, 46. DOI: 10.1344/BiD2020.46.14
- Cahen F., Borini F., *International Digital Competence*, “Journal of International Management” 2020, 26(1). DOI: 10.1016/j.intman.2019.100691.
- Carneiro R., Toscano J., Díaz T., *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, OEI – Fundación Santillana, Madrid 2009.
- Castro A., Artavia K., *Teaching digital competences: an initial approach*, “Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior” 2020, 11(1). DOI: 10.22458/caes.v11i1.2932
- Chavez N., *Women and their relationship with ICT: a reading in the framework of the information society*, “Revista Inclusiones” 2019, 6.
- Coste I., Bufnea D., *Advances in clickbait and Fake News detection using new language-independent strategies*, “Journal of Communications Software and Systems” 2021, 17(3). DOI: 10.24138/jcomss-2021-0038.
- Daff L., *Employers’ perspectives of accounting graduates and their world of work: software use and ICT competencias*, “Accounting Education” 2021, 30(5). DOI: 10.1080/09639284.2021.1935282.
- Ejemeyovwi J., Osabuohien E., Bowale E., *ICT adoption, innovation and financial development in a digital world: empirical analysis from Africa*, “Transational Corporations Review” 2021, 13(1). DOI: 10.1080/19186444.2020.1851124.
- Ekener E., *Social assessment of future scenarios: developing and testing a new methodology covering consumption-related impacts with a focus on future ICT societies*, “Sustainable Production and Consumption” 2019, 17. DOI: 10.1016/j.spc.2018.10.003.
- Falloon G., *From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework*, “ETR&D-Educational Technoogy Research and Development” 2020, 68(5). DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4.
- Gonzalves V., Vaz Z., *(Cyber)Bullying: systematic literatura review*, “Revista Educaonline” 2021, 15(1).
- Haynes C., Ward L., Patton L., *Truth-telling, black women and the pedagogy of fake news in higher education*, “Pedagogy Culture and Society” 2021. DOI: 10.1080/14681366.2021.1955405.
- Hernandez M., Pastor L., Sosa L., *Nomophobia in university students*, “International Journal of Early Childhood Special Education” 2020, 12(1). DOI: 10.9756/INT-JECSE/V12I1.201029.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). 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.
- Kalabina I., Progackaya T., *Defining digital competence for older preschool children*, “Psychology in Russia-State of the Art” 2021, 14(4). DOI: 10.11621/pir.2021.0411.
- Kovari A., *Synergy of digital society and digital education*, “Civil Szemle” 2020, 17(1).
- Laje F., *Digital teaching competence. Bibliometric study of scientific production on the digital competence of teachers*, “Informes Científicos y Técnicos” 2020, 12(3). DOI: 10.22305/ict-unpa.v12.n3.741.
- Lorente L., *The right to education and ICT during COVID-19: an international perspective*, Sustainability” 2020, 12(21). DOI: 10.3390/su12219091.

- Marin D., Lopez S., Castro M., Rodriguez J., *Digital competence in schools: a bibliometric study*, "IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje – IEEE RITA" 2020, 15(4). DOI: 10.1109/RITA.2020.3033207.
- Moseikina M., Toktamysov S., Danshina S., *Modern technologies and gamification in historical education*, "Simulation & Gaming" 2022, 53(2). DOI: 10.1177/10468781221075965.
- Nwanko W., Njoku C., *Sustainable development in developing societies the place of ICT-driven computer education*, "International Journal of Emerging Technologies in Learning" 2020, 15(12). DOI: 10.3991/ijet.v15i12.14007.
- Perez A., Lena F., Garcia R., *Digital gender gap and digital competence among university students*, "Aula Abierta" 2021, 50(1). DOI: 10.17811/rife.50.1.2021.505-514.
- Ramos I., Martinez A., Campillo A., *ICT and the sustainability of world heritage sites. Analysis of senior citizens' use of tourism apps*, "Sustainability" 2019, 11(1). DOI: 10.3390/su11113203.
- Ruiz A., Dominguez M., Navio E., Rivilla A., *University teachers' training: the Digital Competence*, "PIXEL BIT-Revista de Medios y Educación" 2020, 58. DOI: 10.12795/pixelbit.74676.
- Sanchez C., Lozano M., *Digital competences in higher education*, "ETIC NET.Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento" 2021, 21(1). DOI: 10.30827/eticanet.v21i1.16944.
- Soler R., Lafarga P., Mauri M., Moreno A., *Netiquette: Ethic, Education, and Behavior on Internet – A systematic literatura review*, "International Journal of Environmental Research and Public Health" 2021, 18(3). DOI: 10.3390/ijerph18031212.
- Soler R., Mauri M., Lafarga P., Moreno A., *How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobile devices*, "Sustainability" 2020, 12(9). DOI: 10.3390/su12093755.
- Szczepanski M., Pawlicki M., Kozik R., Choras M., *New explainability method for BERT-based model in fake news detection*, "Scientific Reports" 2021, 11(1). DOI: 10.1038/s41598-021-03100-6.
- Vajpeyi A., *Faking news, hiding data: new assaults on freedom of speech in India*, "Philosophy & Social Criticism" 2022, 48(4). DOI: 10.1177/01914537221095288.
- Yoo J., Kim D., Kim W., *Fake news son you, not me: the third-person effects of fake news in South Korea*, "Communication Research Reports" 2022, 39(3). DOI: 10.1080/08824096.2022.2054790
- Zanuddin H., Shin C., *Relationship between new media literacy and motivation in solving Fake News problem. International Transaction*, "Journal of Engineering Management & Applied Sciences & Technologies" 2020, 11(8). DOI: 10.14456/ITJEMAST.2020.150.
- Zhang X., Shinozuka M., Tanaka Y., Kanamori Y., Masui T., *How ICT can contribute to realize a sustainable society in the future: a CGE approach*, "Environment Development and Sustainability" 2022, 24(4). DOI: 10.1007/s10668-021-01674-9.
- Ziemba E., *The contribution of ICT adoption to the sustainable information society*, "Journal of Computer Information Systems" 2019, 59(2). DOI: 10.1080/08874417.2017.1312635.

Bartłomiej Koziol

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie
ORCID: 0000-0002-3670-139X

**Prawdziwe oblicza prawdy –
znaczenia słowa *prawda* w wybranych utworach lirycznych
C.K. Norwida**

**Truthfulness of the truth –
different meanings of the *truth*
in C.K. Norwid's poems**

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu było wykazanie zróżnicowanej płaszczyzny semantycznych znaczeń słowa *prawda* zastosowanych w kontekście różnych utworów poetyckich Cypriana Kamila Norwida (literatura podmiotowa). Określenie funkcji wspomnianego wyrazu pozostaje w bezpośrednim związku z sytuacją liryczną w twórczości polskiego poety romantycznego. Zestawienie symbolicznych konotacji *prawdy* odniesiono więc do wybranych założeń filozoficznych (m.in. aksjologicznych, estetycznych), historycznych, religijnych i społecznych. W tym celu poszczególne tezy i wnioski oparto na materiale teoretycznoliterackim, będącym kluczową pomocą w sformułowaniu wyводу (literatura przedmiotowa). Autor wskazuje ponadto na bogactwo znaczeń kulturowych zawierających się w pojęciu *prawdy* oraz ich wpływie na myśl społeczną.

Słowa kluczowe: prawda, wartość, poznanie, wiedza, słowo, wyraz, myśl, idea, znaczenie, ontologia.

Abstract

The main purpose of that article was justification of diversity and multiplicity of meanings of the word „truth” by many examples from Cyprian Kamil Norwid’s poetry (his literature in general Bibliography). Giving a meaning by appropriate function of „truth” is connected with many issues which about is Polish Romantic Poet’s literature. Activities in according to collection of many meanings of „truth” were selected by Author for the reason of philosophical, axiological, mental, ethical, sociological and religious senses. A result of researching was based on theoretical and scientific information from specialized and professional literature. In addition to Author signs on different cultural circumstances connected with meaning of ”truth” in a contemporary world.

Keywords: truth, value, cognition, word, definition, mind, idea, meaning, ontology.

Prawda nawet przez duże „P” – czym jest, a czym może nie jest prawda, klasyfikacja prawdy jako semantycznej wykładni znaczeń

Ludzie są gotowi wierzyć we wszystko, tylko nie w prawdę

C.R. Zafon¹

Słownictwo tematyczne związane z postrzeganiem prawdy jest nośnikiem wielu konotacji semantycznych, filozoficznych, społecznych i antropologicznych. Wyraz ten, choć na pozór wydaje się zrozumiały i czytelny, stanowi przedmiot refleksji o człowieku, wartościach, prawdach rządzących światem zmysłowym i – w domyśle – tym niepoznawalnym. Prawda określa to, co niezdefiniowane, choć zakres jej znaczeń w wymiarze ontologicznym wykracza poza paradygmat empiryczny. Jest ona terminem implementującym swoisty status noetyczny, dzięki któremu horyzont poznawczy człowieka obejmuje głębszy sens prawdy jako myśli i idei². Sama jednak definicja prawdy nastrocza wielu trudności interpretacyjnych, niemniej jednak *Wielki słownik języka polskiego* ujmuje owo pojęcie jako coś, „co jest zgodne z rzeczywistością” bądź, parafrazując: „pogląd odpowiadający rzeczywistości, uznawany przez większość ludzi”³. Nasuwa się zatem pytanie: co jest punktem odniesienia prawdy, jakie są wyznaczniki uzasadniające rację i uznanie czegoś za fakt; co łączy rzeczywistość i przekonania; kim wobec prawdy jest człowiek, a czym dla człowieka pozostaje prawda. A wreszcie o to, jaką funkcję pełni prawda jako sens poznawania i sens egzystencji.

Powyższe dylematy istnieniowo-społeczne próbuje wyjaśnić Kamil Cyprian Norwid, poeta refleksyjny, sugestywny, enigmatyczny, a nad wyraz niezrozumiany i niedoceniany. Jego twórczość liryczna silnie oddziałuje na kształtowanie się wewnętrznego poglądu w pewnych kwestiach, charakteryzuje się odautorskim niedopowiedzeniem, niedookreśleniem⁴. Spotkanie z twórczością Norwida, czyli

¹ Zob. C.R. Zafon, *Cień wiatru*, wyd. XII, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2017, s. 627.

² „Wstępne spojrzenie na prawdę odnoszącą się do tego, co złożone, nie daje jednak odpowiedzi na ostateczną podstawę jedności ontyczno-logicznej (sc. ontologicznej), zwiastuje zatem inne jeszcze rozumienie bytu jako prawdy. Pytanie brzmi teraz: <A co znaczy wobec tego być i nie być w odniesieniu do rzeczy niezłożonych i na czym polega prawda o nich i fałsz?>”, cyt. za: J. Sebastian Bańka, *Nauka o prawdzie Arystotelesa: podstawa ontologicznej jedności syntezy kategorialnej*, „Folia Philosophica” 2000, 18, s. 73.

³ Zob. *prawda* [hasło] [w:] *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36861/prawda/4620964/obiegowa> [dostęp: 06.06.2022].

⁴ Niejednoznaczność dyskursu aksjologicznego w twórczości C.K. Norwida uwidacznia się na wielu płaszczyznach, stąd też powstaje potrzeba zdefiniowania wartości w sposób usystematyzowany, zgodny z przyjętą perspektywą badawczą. W kontekście zaś prawdy istotne wydaje się jej poszukiwanie konotacji znaczeniowych, co też czyni J. Puzynina: „Pojęcie prawdy, a także pojęcie fałszu i kłamstwa należą do najistotniejszych, najbardziej charakterystycznych określeń wartości i antywartości w twórczości Norwida. Wydaje się, że wciąż jeszcze nie ogarnęliśmy całej głębi i całego bogactwa Norwidowskiej myśli o istocie prawdy i fałszu oraz ich roli w życiu jednostki i wszelkich społeczności”, zob. *Słownictwo etyczne Cypriana Norwida, cz. 1: Prawda, fałsz, kłamstwo*, red.

sposób poszukiwania właściwej ścieżki interpretacyjnej, to niebanalne zadanie, jakie stawia wspomniany twórca literacki przed swoim czytelnikiem. Będąc twórcą wymagającym od odbiorcy szczególnej rozwagi, ukrywa głębokie sensy w konfiguracjach słownych, tworzy osobliwą strategię rozumienia treści poetyckich⁵. Wszystko to zaś służy poszukiwaniom sensu, poszukiwaniom prawdy jako sensu istnienia i próby wyjaśnienia złożonej rzeczywistości. Prawdy odpowiadającej nie tylko pojedynczemu słowu, lecz szeregowi asocjacji semantycznych tworzących z tego pojęcia kategorię myślową. Uobecnia się ona w poezji, poprzez poezję i dzięki poezji jako pryncypium dalszych rozważań opartych na zasadzie metodologii wypracowanej przez znakomitych badaczy, językoznawców i literaturoznawców⁶.

Inspiracją do niniejszych rozważań okazała się kanoniczna pozycja językoznawcza Jadwigi Puzyniny pt. *Słownictwo etyczne Cypriana Norwida*⁷. Znana badaczka proponuje bowiem schemat pól znaczeniowych odpowiadających polisemantyczno-symbolicznej wymowie słowa *prawda* oraz wyrazów pokrewnych, należących do tej samej rodziny językowej, konotujących podobne znaczenia. Autorka wypracowała swoistą klasyfikację semantyczną wspomnianego terminu, jednocześnie tworząc koncepcję wyjaśnienia stratyfikacji pojęciowej w oparciu o materiał lekturowy Norwidowskich eksplikacji *prawdy*. Sugestia ta odnosi się do uporządkowania znaczeń *prawdy* i próby funkcjonalizacji podanego słowa w kontekście licznych tekstów pisarza⁸. W niniejszej zaś pracy, będącej próbą autorskiego odczytania *prawdy* za punkt wyjścia do dalszych rozważań przyjęto wieloznaczną wymowę *prawdy*. Jej zakres znaczeniowy zaś w niektórych przypadkach odpowiada symultanicznemu przenikaniu się różnych sensów stanowiących szerokie spektrum semantycznych, a zarazem symbolicznych konotacji.

J. Puzynina, *Prace Wydziału Polonistyki, Pracownia Słownika Języka Cypriana Norwida*, Warszawa 1993, s. I (Wstęp).

⁵ Jak zaznacza w swoim tekście Marta Krupska: „Norwid nieustannie dociera do istotnych sensów słów, określić i pozbawionych według niego pierwotnych sensów wyrażań. Poszukiwania właściwego sensu i znaczenia swojej <czystości> słowa było dla Norwida nakazem moralnym wobec zawartej w nich *prawdy* o rzeczywistości” (autorka powołuje się ponadto na komentarze Stefana Sawickiego na temat twórczości poetyckiej Norwida), cyt. za: M. Krupska, *Norwid – świat wartości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie, Kraków 2002, s. 9.

⁶ Opierając się na metodologii badawczej wypracowanej przez K. Laszczyńską-Fankanowską, w ramach pracy doktorskiej, można stwierdzić, iż pojęcie *prawdy* można rozpatrywać na kilku płaszczyznach w pismach Norwida, m.in. ontologicznej, epistemicznej, etycznej i estetycznej. Poszczególne aspekty takiego sposobu postępowania wiążą się z licznymi kontekstami umożliwiającymi dostęp do kategorii myślowej, jaką stanowi aksjologia, a w jej obrębie – *prawda*, por. K. Laszczyńska-Fankanowska, *Człowiek i wartości w myśli Cypriana Norwida* (praca doktorska pod kier. J. Machnacza), Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, s. 119.

⁷ Zob. *Słownictwo etyczne Cypriana Norwida*, cz. 1..., dz. cyt.

⁸ Zob. tamże, s. II.

Podążając za tokiem dywagacji Jadwigi Puzyniny, w swojej pracy językoznawcy dokonuje podziału znaczeń słowa prawda, a zawartość semantyczną, którą konotuje ten wyraz ujmuje następująco⁹:

1. znaczenie ontyczne: rzeczywistość, jej elementy – a także rzeczywistość wyższa, Byt Nieskończony, Bóg;
2. Znaczenie aksjologiczne: dobro, Królestwo Boże, prawo Boże;
3. Znaczenie epistemiczne: myśl, przekonania, wypowiedzi zgodne z rzeczywistością;
4. Znaczenie estetyczne: zgodność dzieła sztuki z tym, co ma ono wyrażać, z jakimś aspektem rzeczywistości;
5. Znaczenie etyczne: postawy lub zachowania zgodne z tym, co uważa się za prawdę w znaczeniu 2.

Na potrzeby niniejszego artykułu autor tekstu proponuje dokonanie niewielkiej modyfikacji umożliwiającej syntetyczne odczytanie sensów prawdy zawartych w wybranych utworach poetyckich Norwida. Ze względu bowiem na istotę prawdy jako słownego ekwiwalentu próby dookreślenia, nazwania i sprecyzowania otaczającego świata oraz jego natury swój zasadniczy wywód dotyczący problematyki ontologicznej i epistemologicznej oprze on na strategii połączenia punktu 1 i 3. Prawda, ze względu na szeroki zakres znaczeniowy, stanowi ponadto istotny element wykładni filozoficznej. Prawda pojmowana w kategoriach wartości to poszukiwanie sensu nadrzędnego lub równorzędnego każdemu poznaniu, a konstytuującego uniwersalizm paradygmatu aksjologicznego tego pojęcia. Takie podejście determinuje ponadto przywołanie etyki prawdy będącej płaszczyzną moralizatorskiej perspektywy poznania przedstawionej w konfiguracji punktów 2 i 5. Prawda to także piękno opisujące rzeczywistość z zasady taką, jaka ona jest – można więc odnieść się do tego intrygującego zagadnienia w punkcie 4.

Istota prawdy to istota rozumienia sensu świata, lecz także kryterium rozumienia świata, świata będącego kalką osądów, niedopowiedzeń i częstych manipulacji. W dobie współczesnego nadmiaru informacji warto poszukiwać prawdy, powtarzając za Norwidem, iż: „dzisiaj zwłaszcza [...] praktyczność, a jaśniej powiem: rzeczywistość, stała się materialnością, prawda – wielomówstwem, a idealność – czczością” (*L VIII 47*)¹⁰.

Poszukujmy więc prawdy i dzisiaj, odczytajmy jej sens na nowo przez pryzmat Norwidowskich interpretacji i reinterpretacji znaczeniowych konstatujących prawdę jako „wielomówstwo”¹¹.

⁹ Zob. tamże, s. III.

¹⁰ Cytat zaczerpnięty przez J. Puzyninę z wiersza *LVIII47* Cypriana Norwida: tamże, s. I.

¹¹ O wielomówstwie, jako zróżnicowaniu Norwidowskiej kategorii rozumienia prawdy, świadczą określone wykładniki językowe będące czterema zasadniczymi właściwościami prawdy stanowiącej zarys pewnej idei i koncepcji w myśl rozważań Arystotelesa. Ujęte zostały one przez J.L. Austina w dziele *Truth*, zaś przywołane przez J. Szymurę, zob. J. Szymura, *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej J.L. Austina*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1982, s. 186.

O prawdzie jako polisemantycznej wykładni rozumienia rzeczywistości – wieloaspektowość prawdy

Prawdy są liczne tak jak myśli i idee, jednak tylko jedna prawda okazuje się prawdą w pełnym wymiarze, odpowiadającym rzeczywistym i obiektywnym przesłankom świadczącym o prawdziwości danego stwierdzenia. Wspomniane rozważania można określić jako liczne próby wnikania w znaczenie prawdy za pomocą konotacji różnych idei i pojęć. Prawda zaś sama w sobie implikuje wieloznaczne sensory, które przeplatają się niejednokrotnie nawet w jednym z utworów Norwida. Taki stan przyczynia się do nakreślenia szerokiego pola asocjacyjno-wyobrażeniowego, będącego drogą do interpretacji, a w konsekwencji – drogą do poznania prawdy.

„Rozeznać, co? prawdą, co? Zwyczajem –

Pokąd zdania nie będą nieco szersze [...]

C.K. Norwid, *XXXIV. Vanitas*¹²

Liczne sytuacje życiowe determinują konieczność postawienia odpowiedniej diagnozy, czy dana rzecz, zjawisko, wiąże się z prawdą. Kontekst takiego działania, wpisujący się w pryzmat domniemanego obiektywizmu mającego z założenia towarzyszyć prawdzie staje się pytaniem o sens i cel działania. Działania podejmowanego przez podmiot liryczny w ramach odpowiedzi na apostroficzną odezwę zawartą w tytule wiersza *XXXI. <Ruszaj z Bogiem>*¹³. Osoba mówiąca opisuje namaszczonej znakiem posłannictwa personę, która wyrusza z pewną misją, pielgrzymuje, szukając pomocy. Zjawiwszy się w jednym z domostw, prosi o przysłowiową kromkę chleba, jednakże spotyka się z odmową, słysząc przytoczony zwrot¹⁴. Staje się autorytetem w społeczności („bo duża parafia”), sprawia, iż napotkani ludzie wędrują wraz z nim, w nadziei. W nadziei poznania prawdy, a może nawet i Dobrej Nowiny objawionej przez tego, który pyta: „Któż równy Bogu [...]?”¹⁵. Wzywając Boga, wzywa utajoną Prawdę, bowiem Bóg w Swej wszechmocy jest doskonały ponad wszystko i wszystkich. Wędrowiec okazuje wiarę w Prawdę, pragnie jej, tak jak i okrucichów chleba. Nie otrzymawszy należytej pomocy, odchodzi, konstatując i stylizując swoją wypowiedź na tekst biblijny: „Zaprawdę, nie wiem, co teraz zrobię/ Tu zaś – nie wrócę”¹⁶. Poświadcza tym samym swą postawę, wędrując ku nieznanemu.

¹² Cyt. za: C.K. Norwid, *XXXIV. Vanitas* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2002, s. 81.

¹³ Zob. tegoż, *XXXI. <Ruszaj z Bogiem>* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 80.

¹⁴ Z przedstawionym fragmentem sytuacji lirycznej może łączyć się wątek biblijny będący odniesieniem do sceny związanej z jednym ze wskazań Chrystusa: „Jeśli w jakimś miejscu was nie przyjmą... wychodząc stamtąd strząśnijcie proch z nóg waszych na świadectwo dla nich”. Ewangeliczny obraz opuszczenia domostwa okazuje się zatem podkreśleniem wagi nieprzyjęcia przez domowników świadectwa o Bogu jako o Prawdzie Najwyższej, por. B. Sokal, *Strząsanie prochu z serca?*, <https://bibliota.pl/ukryte/pytania/295-pytania-do-biblii/2297-110-strznij-proch-z-nog.html> [dostęp: 22.06.2022].

¹⁵ Cyt za: C.K. Norwid, *<Ruszaj z Bogiem>* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 80.

¹⁶ Zob. tamże.

Postawiona we wstępie teza dotycząca rozpoznania istoty prawdy, jej wykładników dotyczy przede wszystkim próby zdefiniowania jej zakresu występowania w codziennych zmaganiach. Prawda nie musi dotyczyć spektakularnych zdarzeń, gdyż jedyną kwestią pozostaje identyfikacja skutków następstwa czasu, niezależnie od osobistych osiągnięć, przywilejów, pochodzenia, narodowości. W cytacie Norwidowskiego liryku *XXXIV. Vanitas*¹⁷ nieprzypadkowo pojawia się słowo prawda, którego rolą może być wprowadzenie czytelnika w swojego rodzaju dysonans poznawczy, a jednocześnie oznajmienie, iż przytoczona eksplicja narodów łączy się z pewnym faktem. Jest to przemijalność, która stanowi niezaprzeczną, aczkolwiek głęboką prawdę egzystencjalną¹⁸. Główne hasło niniejszych rozważań okazuje się składnikiem rozbudowanego pytania retorycznego, w którym prawda wydaje się semantycznym rdzeniem zdania pytającego świadczącego o niewiedzy i niepewności osoby mówiącej. Poszukuje ona prawdy, lecz nie umie określić, co jest prawdą, zauważalny pozostaje brak sugestywnych określeń mogących nasuwać jedno stwierdzenie – prawda to przemijanie, bowiem motyw wanitatywny to nie tylko poetycka gra słów, lecz znacznie głębsze i realne przesłanie¹⁹.

Idea stanowi nie do końca weryfikowalną przestrzeń mentalności ludzkiej, na którą składają się szeroko rozumiane pomysły, plany, niejednokrotnie o abstrakcyjnym charakterze. Kształtują go zdobyte wcześniej doświadczenia wpływające na kreację elementów rzeczywistości. W niej zaś realizowane są konkretne idee w różnych postaciach. Wspomniane pojęcie idei w utworze lirycznym Norwida *XLII. Idee i prawda*²⁰ przeplata się z chęcią poznania prawdy. Nasuwa się więc pytanie o to, czy prawda może być ideą, a jeśli tak, to jaka jest idea prawdy?²¹ Mniej bądź bardziej, względem osobistego odczucia, wystarczającej odpowiedzi udziela osoba mówiąca, akcentująca istotę tego, co oczywiste, a nie do końca zrozumiałe, lecz prawdziwe. To przede wszystkim upływ czasu, gdzie powtarza się wcześniej już wspomniany motyw przemijania. Osoba liryczna konstatuje

¹⁷ Cyt. za: C.K. Norwid, *XXXIV. Vanitas* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 8.1

¹⁸ Upływ czasu pojmowany jako prawda uniwersalna o Norwida łączy się z motywem przemijania, motywem wanitatywnym, który przytoczony już w tytule wiersza wydaje się łączyć treściowo i tematycznie z problematyką innego utworu poety, a mianowicie liryku Tymczasem przywołanego przez autorkę artykułu stanowiącego podstawę teoretyczną niniejszych rozważań, zob. J. Puzynina, *Norwid – jaki i dla kogo?*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2014, t. XLII, z. 4.

¹⁹ Wątek eschatologiczny, implikujący swoistą perspektywę przemijania jako prawdy ukazanej w poezji Czesława Miłosza, por. M. Piotrowska-Grot, *Chciałbyś usłyszeć, jak to jest w starości? Realistyczny i metafizyczny wymiar starości w późnej poezji Czesława Miłosza* (praca magisterska), Katowice 2011, s. 5.

²⁰ Zob. C.K. Norwid, *Idee i prawda* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 89.

²¹ Prawda jako idea w rozumieniu fenomenologii Husserla, absolutyzmu i relatywizmu, zob. P. Łaciak, *Prawda jako idea regulatywna. Husserlowska fenomenologia wobec absolutyzmu i relatywizmu*, „Folia Philosophica” 2008, nr 26, s. 237–239.

bowiem swój monolog liryczny stwierdzeniem: „Prawda się razem dochodzi i czeka!”²².

Niniejsze sformułowanie ma szansę ponadto na to, aby zostać potraktowane jako dojście do prawdy, zgłębianie jej specyfiki, co pozwala ponadto zilustrować jej abstrakcyjny charakter. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj także operowanie przez „ja” mówiące przestrzenią wertrykalną, do której odnieść można ideę utożsamianą z prawdą, a afirmowaną i wywyższoną, przebóstwioną, „bo w górze – grób jest Ideom człowieka / W dole – grób ciała”²³. Idea przemija, jednak w przeciwieństwie do ciała pozostaje wywyższona.

Poszukiwanie prawdy wiąże się z konkretnymi działaniami zapośredniczonymi w akcie percepcji otaczającej rzeczywistości, także tej, która odnosi się do sfery pozazmysłowej. Umiejętność selekcji wybranych informacji w oparciu o doświadczenia przyczynić się może do odnalezienia źródła innych wiadomości wynikających z nadrzędności pojęcia prawdy względem spektrum okoliczności towarzyszących danemu zdarzeniu. Sytuację tę ukazuje Cyprian Kamil Norwid w wierszu *VII. Addio!*²⁴ Ku zdziwieniu odbiorcy, Prawda zyskuje wymiar spersonalizowany choć zarazem abstrakcyjny, jawi się jako hipostatyczna persona (w domyśle cecha odpowiadająca naturze Boga), ewokująca kosmos w uniwersum chaosu bądź Absolutu. Prawda jako nieskończona i niepoznawalna zmysłowo istota woła do człowieka prowadzącego hulaszczy tryb życia: „Jeśli ty mnie szukasz? [...] / Węzeł swój roztargnij, synu ziemi! / Bo nie dojrzyś i cieniu mego zgoła!”²⁵. Prawda, kimkolwiek bądź czymkolwiek jest, ostrzega człowieka przed utopią doczesności, która może spowodować niemożność zgłębiania jej istoty, a w konsekwencji dojścia do poznania pełni oblicza Prawdy, a więc zbawienia. Ponadto, osoba mówiąca wyraża przekonanie, iż przyziemne uciechy nie dają gwarancji szczęścia, a są jedynie ucieczką od wieczności. Stanowią ponadto „zagłuszenie sumienia”, bowiem Prawda zaczyna polemikę z Popularnością, zarzucając jej marność, kruchość, ograniczoność i przemijalność²⁶. Prawda jest wieczna i uniwersalna, jest ponad czasem, to wartość prymarna.

Prawda w swojej złożoności semantycznej jest nie tylko czymś zgodnym z obiektywną rzeczywistością, lecz także swojego rodzaju licznymi faktami tworzącymi ciąg wzajemnie wynikających z siebie powiązań zgodnych z przyjętymi

²² Cyt. za: C.K. Norwid, *XLII. Idee i prawda* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 89 oraz odniesienie do symbolicznego znaczenia grobu idei człowieka jako ekwiwalentu matczynej łona, w którym mieści się Prawda odwieczna, Logos, zob. *grób* [hasło] [w:] J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, przekł. I. Kania, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 11.

²³ Cyt. za: C.K. Norwid, *Idee i prawda* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 89.

²⁴ Zob. CK. Norwid, *Addio!* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 60.

²⁵ Tamże.

²⁶ Dialog Prawdy i Popularności może stanowić odniesienie do kwestii walki pomiędzy Strachem i Imaginacją w Kordianie Juliusza Słowackiego jako upersonifikowanych intencji, z których wynikają różne wartości, por. M. Makaruk, *Nad trumną bohatera romantycznego*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2018, nr 12, s. 176.

założeniami. Logiczna selekcja oparta na zasadzie przyczyny oraz skutku wpływa na formę racjonalnego opisu rzeczywistości, w jakiej żyjemy. W tym także sensie – podążając za tokiem dywagacji podmiotu lirycznego w wierszu *XLI. Królestwo*²⁷ – zadać można pytanie o naturę prawdy, która „nie jest przeciwieństw miksturą [...]”. W wierszu uwydatniono zasadność stwierdzenia, iż wewnątrz prawdy nie może istnieć fałsz, gdyż inaczej prawda nie byłaby prawdą. Podmiot eksponuje bowiem zestaw antynomii pojęciowych wskazujących na immanentny stosunek prawdy względem odzwierciedlenia przez nią stanu rzeczywistego. Dzieje się tak, gdyż orzeł nie może być „pół-żółwiem, pół-gromem”, zaś słońce pół-dniem” i „pół-nocą”²⁸. Prawda to pewna holistyczna całość obejmująca różne elementy rzeczywistości, nie jest jedynie fragmentarycznym wnioskowaniem na zasadzie *pars pro toto*²⁹. W sensie lirycznym mamy do czynienia (w tym przypadku) z zaprzeczeniem funkcjonalności synekdochy, jednak w aspekcie poznawczym dowiadujemy się, iż prawda nie może być półprawdą, gdyż wtedy nie istnieje prawda. Powstaje wówczas szereg niedopowiedzeń i niedookreślenia o charakterze subiektywnych sądów i dywagacji.

Prawda utożsamiana jest z poznawczym aspektem funkcjonowania i „bycia” w danej rzeczywistości, w której okoliczności tworzą wymowny obraz świadectw autentyczności jako odniesień do panujących realiów. W poemacie Norwida o wymownym tytule *Wiesław*³⁰ ma miejsce zestawienie pojęć przeciwstawnych, a mianowicie „mistycyzmu”; „urojenia”; „sumienia” i „urzeczywistnienia”³¹. Nie jest to standardowe połączenie wyrazów, lecz rozbudowana wypowiedź poetycka obejmująca spektrum znaczeń wyrażających różny stosunek do rzeczywistości. Potem osoba mówiąca nieprzypadkowo przywołuje wyraz „brylant”, konstatując, iż stanowi on wagę, która „przecieka, prując powierzchną glinę”³². Symbolika determinuje postrzeganie brylantu jako czegoś drogiego, jednocześnie „prującego powierzchną glinę”, glinę – symbol mocy twórczej, powrotów do

²⁷ Zob. C. K. Norwid, *XLI. Królestwo* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, s. 88.

²⁸ P. Kwaśniewska w swoim artykule posługuje się neologizmem „częścio-prawdy” jako odpowiednikiem często przywoływanego określenia półprawdy po to, aby podkreślić charakter przeciwieństw wykluczających istnienie prawdy jako wartości obiektywnej, akceptowanej i jednakowej dla wszystkich, zob. P. Kwaśniewska, *Prawda? Jedna, żadna, sto tysięcy. Koncepcja prawdy w dramacie Tak jest, jak się państwu zdaje Luigi Pirandella* [w:] (*nie*)*Prawda w literaturze i sztuce*, red. C. Słowik, A. Dobrowolska, i M. Siedlecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014, s. 32–33.

²⁹ Por. D. Korwin-Piotrowska, *Poetyka – przewodnik po świecie tekstów*, wyd. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 309.

³⁰ Zob. C.K. Norwid, *Wiesław. Dialog, w którym jest rzecz o prawdzie, jej promieniach i duchu* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 229.

³¹ O mistycyzmie wspomina K. Laszczyńska-Fankanowska w swojej rozprawie doktorskiej, traktując go jako źródło dysonansu poznawczego wynikającego z różnych odczuć dystansujących człowieka względem rzeczywistości, zob. *Człowiek i wartości w myśli...*, dz. cyt., s. 120.

³² Cyt. za: C.K. Norwid, *Wiesław* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 229.

tego, co pierwsze i dziewicze³³. Brylant „przeciekający” natomiast okazuje się być upostaciowieniem prawdy skalanej zmałą przewinienia, grzechu³⁴. Paradoksalnie jednak podmiot liryczny komentuje zaistniałą sytuację w sposób rzeczowy, twierdząc, iż niejednoznaczność występującą w tym fragmencie poematu należy skomentować w następujący sposób: „I owszem – prawda to, z swą piersią nagą”. Dochodzi więc do semantyczno-symbolicznego obnażenia prawdy, próby pokazania i uświadomienia odbiorcy wiersza, iż jest to wartość nadrzędna, konotująca sobą niepoznanie, a jednocześnie niedookreślenie wynikające z dylematów moralnych, etycznych i kulturowych.

Cyprian Kamil Norwid w bardzo umiejętny sposób dokonuje połączenia wątków przeplatających się w sytuacji lirycznej poszczególnych utworów. We wspomnianym wcześniej poemacie *Wiesław*³⁵ pojawia się bowiem określenie „mistycyzm” stanowiące jedno ze słów, których celem w kontekście utworu mogło być nazwanie wykładników szeroko rozumianej „prawdy”. Nim jednak rozpatrzy się ewentualne cechy i właściwości kluczowego dla niniejszych rozważań terminu, warto skupić się na wspólnym polu semantyczno-asocjacyjnym z utworem *Rzecz o wolności słowa*³⁶. Dochodzi tutaj bowiem do wzajemnego powiązania istoty prawdy z wierzeniami, przeżyciami mistycznymi. W dziele poetyckim podmiot mówiący odnosi swoje refleksje do kabały stanowiącej święty tekst wyznawców judaizmu, ukierunkowany na przekaz iście mistyczny³⁷. Kontekst oraz specyfika filozoficzna przedstawionego utworu jawi się jako próba poszukiwania prawdy w sferze religijnej. Ponadto „ja” mówiące podaje przykład hieroglifów będącego pismem, które zawiera treści ważne dla chrześcijan – powołując się na *Księgę Eklezjasty*, wprowadza głębszy wymiar duchowy. Treści zaś będące nośnikiem informacji o pewnych wartościach okazują się pismem utrwalonym na kamieniu (tj. „ćwiekowate pismo”)³⁸. Świadczy to trwałości i ponadczasowości pewnych spraw, które z punktu widzenia danego wyznania religijnego wydają się na tyle

³³ Glina jako materiał, z którego korzysta garncarz – w kontekście biblijnym – Bóg, aby stworzyć człowieka mogącego wykazywać brak lojalności, por. *garncarz* [hasło] [w:] M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, tłum. K. Romaniuk, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 1989, s. 57.

³⁴ Ze względu na brak dostępu do wyjaśnienia symboliki słowa brylant, odwołuję się do pojęcia symbolicznego diament, które w kontekście niniejszego utworu ma na celu podkreślać znaczenie siły oraz trwałości, tutaj jednak paradoksalnie wykorzystanej w sposób ujmujący pierwotnemu znaczeniu tego symbolu, por. *diament* [hasło] [w:] M. Lurker, *Słownik obrazów...*, dz. cyt., s. 42.

³⁵ Cyt. za: C.K. Norwid, *Wiesław* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 229.

³⁶ Zob. C.K. Norwid, *Rzecz o wolności słowa* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 246–290.

³⁷ Szerzej na temat roli kabały jako poetyckiej wykładni znaczeniowej, zob. K. Brenskott, *Namysł nad rolę kabały w twórczości Czesława Miłosza na przykładzie tomu <Dalsze okolice>*, „Teksty Drugie” 2018, nr 5, s. 65–87.

³⁸ „Ćwiekowate pismo” odnosi się do pisma wyżłobionego rylcem na kamieniu w dawnych kulturach. Jeśli zaś mowa o prawdzie, również w kontekście wiersza, jej sens symboliczny można odnieść do kontekstu religijnego, w którym wyrzeźbiono imię danej osoby, co odnosi się do przeznaczenia, prawd ostatecznych, eschatologicznego aspektu istnienia, por. *kamień* [hasło] [w:] M. Lurker, *Słownik obrazów...*, dz. cyt., s. 82–83.

istotne, iż stanowią swojego rodzaju program życia. Podmiot snujący bowiem refleksje konstatuje znaczenie prawdy, mówiąc, iż Eklezjastes „głosi o prawdach, że są <jako gwoździe w ścianie>”. Gwoździe stanowiące świadectwo prawdy (aluzja do męki Chrystusa – „drogi, prawdy i życia”), która nie przemija jak rzeczy tego świata. Ponadto – jak zaznacza filozoficzny komentator liryczny w przypisie – są symbolem cierpienia i wynikającej z niej mądrości³⁹. Stanowi ona wartość uniwersalną, trwałą i bezcenną, niczym Salomonowa mądrość starotestamentowa. Konkludując – prawda to świadomość własnego położenia, świadomość siebie, świadomość tego, co słuszne, prawdziwe i nieskażone fałszem, a jednocześnie wykładnik szeroko rozumianej sprawiedliwości.

W aspekcie religijnym prawda jawi się jako zapowiedź określonych wydarzeń, traktowanych jako przejaw wewnętrznej kontemplacji zasad i treści wiary, dla których głównym punktem odniesienia jest Bóg, siła wyższa, transcendencja⁴⁰.

W poemacie *Rzecz o wolności słowa Norwida*⁴¹ podmiot mówiący określa prawdę za pomocą związku wyrazowego stanowiącego umiejętnie połączenie semantyczne i symboliczne – „jutrznia prawdy”, która „błysnęła na tronie”⁴². Jutrznia to modlitewna i kontemplacyjna zapowiedź nowego dnia konotująca inny sens znaczeniowy, gdyż nawiązujący do poranku Zmartwychwstania Chrystusa, rozpoczęcia kolejnego okresu dziejów. Dziejów będących niejako profetyczną wymową sensu prawdy dopiero objawiającej się. „Ja” liryczne wymieniwszy niektórych proroków (Daniel, Jeremiasz, Ezechiel, Izajasz), przyjmuje postawę świadka utajonych prawd Starego Testamentu⁴³. Równocześnie przestrzega przed bałwochwalstwem oraz

³⁹ Gwoździe w ścianie white jako prawdy – dokonując parafrazy podanego cytatu z wiersza Norwida, w domyśle, możemy stwierdzić, iż występuje tutaj nawiązanie do biblijnego obrazu Męki Pańskiej, podczas której ukrzyżowano Prawdę, a więc Chrystusa będącego Prawdą Najwyższą, gdyż pełną i doskonałą w swym bóstwie, por. *krzyż, ukrzyżowanie* [hasło] [w:] M. Lurker, *Słownik obrazów...*, dz. cyt., s. 101–103.

⁴⁰ Prawda jako wartość przebóstwiona, co odnosi się do słów Chrystusa, które możemy uwzględnić podczas biblijnego sensu interpretacji wiersza: „Ja jestem drogą, prawdą i życiem” (J 14, 6), zob. *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=353 [dostęp: 15.02.2023].

⁴¹ Prawdę może pojmować Norwid jako jedną z kategorii myślowych, o którą należy walczyć, poznawać, a w końcu doświadczać – znaczącą rolę przypisuje się tutaj historii Słowa – Logosu, a także wolności słowa pojmowanej jako pewien wymiar objawienia, ukazania prawd utajonych, por. M. Krupska, *Norwid – świat wartości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie, Kraków 2002, s. 96–97.

⁴² Bogaty kontekst kulturowych inspiracji uwypatnia poznanie charakterystycznych elementów narracji zakorzenionych w różnych sposobach rozumienia prawdy, por. J. Maj, *Rzeczywiste, możliwe, zmyślane. (Nie)prawda literackiej historiografii Jarosława Marka Rymkiewicza* (na przykładzie tomu Leśmian. Encyklopedia) [w:] *(nie)Prawda w literaturze i sztuce...*, s. 42–43.

⁴³ „Nieprzypadkowe jest chyba także posłużenie się przez Norwida poetyką widzenia, przywołującą konteksty biblijne, ale i epopeiczne. Był to zresztą jeden z ulubionych chwytów romantyków, sięgających po niego zwłaszcza w dramacie czy też – podobnie jak uczynił to Norwid – w krótkich

doczesnymi przyjemnościami, aby nie sprzeciwić się woli Słowa, Słowa będącego afirmacją czystej prawdy jako wiedzy tajemnej, ukrytej i niezgłębionej, Logosu oczekiwanego i zapowiadanego przez proroków.

Wartość prawdy i prawda jako wartość – aksjologia dyskursu prawdy w lirykach Norwida

Prawda jawi się jako wartość sama w sobie, wartość bezcenna, pocrzepiająca sumienia, gasząca pragnienia dociekliwości i głód wiedzy. Głód wiedzy to głód prawdy będącej konstytucją człowieczeństwa afirmowanego przez postępowanie zgodne z przyjętymi normami wyznaczającymi sens działania opartego na wiarygodności i autentyczności⁴⁴. Prawda sama w sobie okazuje się tutaj swojego rodzaju kategorią i miarą cech właściwych człowiekowi, który świadom jest znaczenia prawdy w codziennym życiu, w codziennych jej aspektach, w codziennych trudach i zmaganiach. Niech świadczą o tym liczne oblicza prawdy przejawiające się w różnych dziedzinach życia, którego nieodłącznym składnikiem pozostaje prawda.

Prawda jako wartość uniwersalna łączy się ściśle z przekazem biblijnym, bowiem aksjologiczna perspektywa istnienia domaga się potwierdzenia rozumienia i przestrzegania zasad wyznaczanych przez wartości użyteczne w życiu codziennym. Autorytet moralizatorski tekstu wynikający z prymatu – w myśl wiary chrześcijańskiej – prawdy objawionej – okazuje się podstawą do dalszej refleksji⁴⁵. Pojawia się tutaj ontologiczny aspekt funkcjonowania prawdy jako zestawienia cech decydujących o charakterze postępowania danej osoby. Osoby będącej jednocześnie podmiotem lirycznym, świadkiem Prawdy na miarę nowotestamentowej Weroniki w wierszu *Człowiek*⁴⁶:

„Nogi ci włosem obetrze – kto? – strumień!
Kto ci obetrze pot z błędnego czoła?
Jeśli nie Prawda, Weronika sumień,
Stojąca z chustą swą w progach kościoła?! [...]”

utworach o wyraźnie dramatycznej lub epicko-dramatycznej strukturze. Poetyka widzenia była dla czytelnika wyraźnym sygnałem, iż chodzi bądź o wieszczą przepowiednię przyszłości – czasem wręcz w biblijnym duchu prorockim – bądź o zapowiedź ważnych, noszących epopeiczny wymiar wydarzeń”, cyt. za: J. Lyszczyna, *Cyprian Norwid. Poeta wieku dziewiętnastego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 56.

⁴⁴ W perspektywie ontologicznej nadaniem celu i sensu prawdzie pozostaje przede wszystkim stały, jak również najlepszy punkt odniesienia – Bóg jako Prawda, który sam jest Prawdą, od której zależne są prawdy tego świata, z której wynikają wszystkie sensy i znaczenia, por. M. Krupska, *Norwid – świat wartości...*, dz. cyt., s. 98–99.

⁴⁵ Cyt. za: J. Szymik, <*Unumnecessarium*>. *Prymat Boga i jego konsekwencje według J. Ratzingera/Benedykta XVI*, „*Studia Bobolanum*” 2011, nr 3, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 178.

⁴⁶ Zob. C.K. Norwid, *Człowiek* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 32.

Liryczny mówca przestrzega przed Prawdą, pragnie zwrócić się do tajemniczego Człowieka. W formie pytań nacechowanych dozą lęku i niepewności osoba mówiąca pragnie uzyskać odpowiedź od swojego adresata. Nadawca udziela odpowiedzi sobie samemu, co pozwala wywnioskować, iż występuje tutaj pytanie retoryczne. Podmiot ma chęć usłyszenia prawdy, jednak nadal antycypuje i pyta. Wydaje się, iż owym człowiekiem jest Chrystus podczas drogi krzyżowej. Pot, zmęczenie, a także bezpośrednie przywołanie jednej z postaci będącej świadkiem domniemanej Męki Pańskiej okazuje się więc kolejną z Norwidowskich prób zdefiniowania prawdy jako wartości. Wynika stąd przyjęcie konkretnej postawy moralnej wobec drugiej osoby – Prawda, a więc Weronika sumień może otrzeć twarz osoby, która cierpi, wykorzystując swój atrybut – chustę⁴⁷. Głos jej sumienia uzewnętrznia prawdę, sprawia, iż Weronika „stojąca z chustą w progach kościoła” nie jest przypadkową osobą, ale kimś spotykającym na swojej drodze potrzebującą postać⁴⁸. Ponadto funkcjonalności znaczenia Prawdzie nadaje miejscowe wyeksponowanie słowa „strumień”, który będąc motywem akwaticznym oczyszcza, poi, nasycy, a jednocześnie symbolizuje orzeźwienie. Sposobnością zaspokojenia pragnienia jest sięgnięcie po wypływającą wodę oraz chustę Weroniki, afirmację Prawdy, jako czystości i nieskalania fałszem jako symboli potrzebnych do uzyskania wewnętrznej równowagi i harmonii.

Obraz kościoła tworzy odrębne pole asocjacyjne będące swojego rodzaju podstawą do prowadzenia dywagacji na temat natury zbiorowości, płaszczyzny religijnej. Sam wyraz kościół wprowadza dyskurs chrześcijański odnoszący się do szeregu powinności wynikających z konkretnych postaw. Sprawą prymarną pozostaje tutaj autorytet podstaw wiary opierających się z założenia m.in. na miłości do bliźniego. Bliźniego, który potrzebuje pomocy w obliczu zagrożenia. Taka sytuacja ma miejsce w utworze Norwida *Fraszka (!)*⁴⁹, gdzie pojawia się bezpośrednio odniesienie do istoty prawdy jako wartości nadrzędnej. Podmiot liryczny przyjmując rolę obserwatora, a zarazem komentatora wydarzeń rozgrywających się przed kościołem, krytykuje postawę „dewocji” – osób uważających się za pobożne, lecz postępujących wbrew wyznawanym idealom. Wspomniana grupa wykrzykując: „Michelet wychodzi z Kościoła!” nie reaguje na krzyk człowieka konającego tuż przy kościele i proszącego o ratunek⁵⁰. Ludzie na pierwszy rzut oka szczerzy nie opatrują rany umierającego, nie zwracają nawet uwagi na jego osobę. W ekspresywnym zawołaniu „Prawda” podmiot liryczny jednoznacznie

⁴⁷ Zob. K. Klauza, *Prawda – informacja – moralność*, http://dlibra.kul.pl/Content/26846/6_prawda.pdf [dostęp: 22.06.2022], s. 53.

⁴⁸ Por. A. Lwowski, *Miłosierny Samarytanin w refleksji teologicznej Josepha Ratzingera/Benedykta XVI* [w:] *Miłosierdzie – próba spojrzenia interdyscyplinarnego*, red. nauk. P. Sawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 112–128.

⁴⁹ Zob. C.K. Norwid, *Fraszka* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 16.

⁵⁰ Kontekst w odniesieniu do teologii chrześcijańskiej, zob. A. Lwowski, *Miłosierny Samarytanin w refleksji teologicznej Josepha Ratzingera/Benedykta XVI* [w:] *Miłosierdzie...*, dz. cyt., s. 112–115.

potępia bierność i brak wrażliwości „dewocji.” Prawda jest tutaj formą ekspresji konotującą waloryzację emocjonalną pośredniczącą w akcie poznania i oceny. Pojęcie to okazuje się formą uzewnętrznienia emocji będących reakcją i odpowiedzią na zastane okoliczności. Łączy w sobie wymiar poznawczy, bowiem obwieszcza aktualny bieg zdarzeń i konsekwencje wynikające z zachowania i podejmowanych działań. Jest dopełnieniem opisu sytuacji, wyrazistym podkreśleniem racji osoby mówiącej, jej stosunku do otaczającego świata zaistniałego w skutek postrzegania panujących realiów przez pryzmat prawdy jako wyznawanej wartości.

Prawda zyskuje także inne znaczenie w konfrontacji człowieka z potworem – konfiguracja znaczeniowa opierająca się na prezentacji, przedstawieniu istoty fantastycznej, uchodzącej za postrach w danych społecznościach napawa poczuciem zdziwienia. Uczucie to wynika z tego, iż funkcjonalizacja znaczenia motywu potwora, jaką nadaje Norwid owemu tworowi w odniesieniu do mitologii greckiej w wierszu pt. *Sfinks*⁵¹. Uzasadnione wydaje się przywołanie Sfinksa ze względu na jego głód prawdy. Głód wiążący się z ciągłym nienasyceniem, bowiem potwór karmi się prawdą. Podmiot liryczny, któremu możemy przypisać znamiona, cechy charakterystyczne Edypa podąża drogą, którą zastępuje mu Sfinks⁵². Mitologiczny twór w akcie żądania prawdy pyta o to, kim jest człowiek. Sfinks usłyszawszy prawidłową odpowiedź, wycofał się, zaś tajemniczy wędrowiec „przemknął żywy”. Najprawdopodobniej głód Sfinksa został zaspokojony, a w ten sam sposób ukazano znaczenie prawdy jako pragnienia wiedzy, świadomości istnienia i funkcjonowania w danej zbiorowości.

Sprawą niezwykle istotną pozostaje znaczenie prawdy jako wartości odnoszącej się do innej wartości w życiu człowieka, jaką jest ojczyzna. Ojczyzna będąca ponadto jedną z najpoważniejszych kwestii poruszanych w liryce Kamila Cypriana Norwida⁵³. Istotne wydaje się w tym miejscu wspomnienie sytuacji Rzeczypospolitej, szczególnie w okresie rozbiorów. Część Norwidowskiego traktatu wierszowanego, poematu *Promethidion*, mającego charakter rozbudowanego dialogu noszącego wymowny, a zarazem sugestywny tytuł *Wiesław*⁵⁴. Dialog, w którym jest rzecz o prawdzie, jej promieniach i duchu stanowi swoisty katalog płaszczyzn istnieniowych odnoszących się do prawdy.

Jak zaznacza bowiem autor w podanym utworze, bardzo istotne wydaje się poszukiwanie istoty prawdy w kontekście aksjologicznej i etycznej wykładni zachowań mających swoje podłoże w dyskusjach prowadzonych pomiędzy przedstawicielami różnych światopoglądów. Jeden z mówców zaznacza, iż możliwość

⁵¹ Zob. C.K. Norwid, *Sfinks [II]* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 66.

⁵² Zob. *sfinks*[hasło] [w:] J.E. Cirlot, *Słownik symboli...*, dz. cyt., 367.

⁵³ W nawiązaniu do twórczości Norwida ważne wydają się słowa konstytuujące znaczenie ojczyzny jako wartości, do której odnoszą się niektóre wykładniki prawdy: tożsamość, tradycja, pamięć zbiorowa, postęp, oryginalność, zmartwychwstanie historyczne, historia, dzieje, mistycyzm, zob. M. Krupska, *Norwid – świat wartości...*, s. 21.

⁵⁴ Zob. C.K. Norwid, *Wiesław* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 228–237.

dyskusji w Polsce (najprawdopodobniej na tematy narodowe) staje się okazją do wzajemnych nieporozumień i dokuczliwości. Taki stan rzeczy wydaje się w aspekcie moralizatorskim nieodpowiedni podczas rozmowy poświęconej sprawom narodu. Brak poszanowania powagi, a pośrednio także prawdy wynikającej z konkretnych założeń doprowadza do wściekłości podmiot liryczny natychmiast wyrażający swoje uczucia. Nie bez przyczyny przytacza on bowiem iście Dantejską interpretację „prawdy Ugolina”⁵⁵. Dzięki temu możemy się domyślać, iż nieposzanowanie prawdy jest równoznaczne ze złamaniem zasad etycznych, które w konsekwencji doprowadzają do radykalnych zmian w życiu osoby sprzeciwiającej się literze prawa moralnego ustanowionego i ukonstytuowanego na mocy określonych autorytetów.

Reakcją na zaistniałe okoliczności okazuje się natomiast umoralniająca postawa Wiesława, który zaczyna wyrażać swój brak poparcia wobec drwin i kłamstwa. Dzieje się tak, ponieważ odstępstwo od prawdy pojmuje on wręcz jako grzech. Jako brak prawdy traktuje także milczenie swoich towarzyszy, którzy licząc na własne korzyści oskarżają Wiesława o „kręctwo”.

Norwid nadaje także inne znaczenie prawdzie będącej swojego rodzaju ekwiwalentem semantycznym upostaciowionym przez ogień podczas tańca Westalek. Podmiot mówiący w sytuacji będącej dziełem poetyckiej kreacji polskiego pisarza odnosi się do starożytnych obrzędów poświęconych czci rzymskiej bogini, Westy. Pałaca się zaś prawda jawi się jako moc oczyszczająca, która w połączeniu z popiołem okazuje się zaprzeczeniem kłamstwu, objawieniem prawdy utajonej, a zarazem stojącej się prorocstwem, profetyczną wizją nowego porządku.

W kolejnym fragmencie dialogu Wiesława z towarzyszami padają następujące słowa dotyczące proroków, czyli jednostek nieprzeciętnych, a jednocześnie kontrowersyjnych⁵⁶. Podmiot liryczny zadaje bowiem pytanie, po czym stwierdza:

„Któż oni? [prorocy – przyp. aut.] – prawo jakie ich podpira?

To – że dla prawdy każdy z nich umiera [...]”⁵⁷

Prawda jest więc w tym przypadku wyższą racją, wartością użyteczną, w imię której poszczególne osoby oddają swoje życie, aby ratować ją przed skalaniem złem tego świata. Traktują ją jako skarbiec i depozyt cnót, dobra i piękna. Podmiot mówiący nadaje więc prawdzie niepowtarzalne znaczenie, mówiąc:

„Pierwszy: że jeden Ojców Bóg, a wtóry:

Żeby walczyli prawdą i dla prawdy [...]”⁵⁸

Ową prawdą może być sam Bóg, który nadaje prawdzie moc rangi prawnej,

⁵⁵ Por. R. Kasperowicz, *Dante Romantyków. O sile recepcji i interpretacji*, „Teksty Drugie” 2005, s. 137 [dostęp: 06.06.2022].

⁵⁶ W kontekście utworu za profetę można uznać – według Władysława Arcimowicza – Norwida, który ukazywał rolę historiozofii jako płaszczyznę przenikających się dziedzin życia, m.in. społecznej, politycznej, duchowej – zob. M. Krupska, *Norwid – świat wartości...*, dz. cyt., s. 17.

⁵⁷ Cyt. za: C.K. Norwid, *Wiesław [w:] Cyprian Norwid. Poezje...*, dz. cyt., s. 231.

⁵⁸ Cyt. za: tamże.

uświęca ją. Jednocześnie prawda okazuje się rozumiana jako przyczyna walki, bowiem pozbawiona subiektywnych i emocjonalnych osądów jest katalogiem obiektywnie niezaprzeczalnych wieści. Ponadto prawda może się wydawać powinnością ludu, jeśli chodzi o pojmowanie jej w kategoriach elementu moralnego naznaczonego boską chwałą i władzą⁵⁹. Wydaje się ona więc swojego rodzaju głosem ludu, który pragnie tego, aby wybrzmiała ona w pełnym majestacie i chwale. Prawdzie przypisuje znaczenie w odniesieniu do ojczyzny będącej ostoją i nadzieją w walce o prawdę, której znaczenia świadome są różne grupy społeczne⁶⁰. Cytując zatem podmiot liryczny poematu Norwida, można stwierdzić, iż w pierwszej kolejności należy „orzec prawdę” oraz zachowywać ją w często wymagającej codzienności.

Można również stwierdzić, iż pojęcie prawdy przywoływane przez Norwida okazuje się tym, co świadczy o rzeczywistym stanie pewnych zjawisk. W rolę pośrednika prawdy we fragmencie *Promethidiona* wciela się prorok będący jednocześnie wieszczem. Mocą słowa oraz sumienia gasi niepokoje serc, przemawia przez nie „prawda dla prawdy” łącząca się z dwoma wymiarami poznania mentalnego: pięknem i miłością⁶¹. Ową asocjacyjno-pojęciową kompozycję dopełnia prawda będąca niczym innym jak oczyszczeniem sumień, ekwiwalentem wewnętrznego spokoju pozbawionego dysonansu poznawczego względem otaczającej rzeczywistości.

Powyższe refleksje można skonstruować stwierdzeniem, iż pojęcie prawdy przywoływane w różnych kontekstach jawi się jako wartość użyteczna i wspólna dla pewnej grupy osób, a odnosząca się do sfery przekonań wpisujących się w światopogląd danej społeczności. Przywoływane znaczenia prawdy w tym aspekcie można potraktować jako kategorię narodu, tak często podkreślaną w czasach Norwida. Kształtowanie się znaczenia terminu naród uświadamia czytelnikowi, iż prawda jest spoiwem wszelkich działań narodu, podstawą budowania wspólnoty, której fundament stanowi rzetelność i zdolność do wyrzeczeń w imię idei danej zbiorowości⁶². Możemy zatem powtórzyć za Cyprianem Norwidem:

⁵⁹ W toku rozważań filozoficznych dochodzi do uobecnienia się pojęcia pluralizmu aksjologicznego będącego swoistą klasyfikacją wartości pełnych i niepełnych, gdzie ma miejsce sytuacja wyznaczenia prymatu wartości, a więc „zaślepienia” wartością – przytoczone przez autorkę tekstu ciąg rozważań Władysława Stróżewskiego determinuje pytanie, w myśl którego wartością jest idea prawdy nienaznaczona piętnem innej wartości, a współlistniejąca z innymi wartościami, jak w aksjologii chrześcijańskiej, por. M. Krupska, *Norwid – świat wartości...*, dz. cyt., s. 86–87.

⁶⁰ Prawda nadająca sens, a jednocześnie tworząca więzy społeczne w ramach świadomości narodowej i tożsamości historycznej, zob. tamże, s. 85.

⁶¹ Prawda jako wymiar poznania w aspekcie estetycznym, odnoszący się ponadto do rzeczywistości transcendentalnej. Znaczącą funkcję pełni tutaj język, który nadaje znaczenie różnym elementom rzeczywistości, zob. tamże, s. 46–47.

⁶² B. Jastrzębski definiuje prawdę jako swojego rodzaju układ wzajemnych oraz logicznych powiązań ukazujących prawdę jako tworzenie wspólnotowej narracji wyrażającej przekonanie o określonym stanie rzeczy, (u Norwida w odniesieniu do narodu, ojczyzny): „Mowa o koncepcji prawdy jako powszechnej zgody (tzw. konsensualna koncepcja prawdy). A przedstawia się ona tak mniej więcej: prawdą jest to, co większość ludzi używających rozumu uważa za prawdę, prawdą

„Naród, tracąc przytomność – traci obecność – nie jest – nie istnieje...
Głos prawdy – ludzie prawdą żyjący i dla prawdy – mogą znowu powołać go
do życia”⁶³

Odnajdujemy tutaj sens walki o prawdę jako wartość samą w sobie, przy czym szczególnie istotne wydaje się zaznaczenie, iż prawda jest podstawą działania, wyrażeniem idei niepodległości w walce o niezależność. Prawda okazuje się komplementarnym uzupełnieniem siły patriotyzmu i męstwa, afirmacją odwagi poświadczanej jako poczucie własnej tożsamości, świadomości, kim się jest i jak się działa⁶⁴. Prawda to wreszcie obecność, obecność serca i myśli z tymi osobami, które pragną wolności. Jawi się ponadto jako wewnętrzny spokój serca w różnych sytuacjach życiowych.

Słowem zakończenia...

Zróznicowane konotacje znaczeniowe prawdy okazują się wstępem do rozważań poświęconych rzeczywistości. Tak szeroko rozumiany termin stanowi punkt odniesienia do różnych realiów kulturowych, społecznych i filozoficznych, jednak należy zauważyć, iż niezmienny pozostaje sens przywoływania prawdy. Człowiek bowiem poszukuje odpowiedzi na nurtujące go pytania, próbuje odnajdywać prawdę w swojej codzienności i być jej naocznym świadkiem. Świadkiem wypełniania się znaczeń prawdy jako źródła wielu przekonań ukierunkowanych na poznanie tego, co wydaje się konieczne do zgłębienia. Prawda to wreszcie wartość urzeczywistniająca się w konkretnych postawach i działaniach jako wyraz poparcia dla racji najwyższej i najpełniejszej. Jest nią nie tylko przyjęty sposób wartościowania, postulowane idee i założenia, lecz przede wszystkim osobista świadomość uczestnictwa w nieustannej walce o prawdę jako fundament poznania rzeczywistości. Fundament, na którym zbudowana powinna zostać każda relacja międzyludzka. Opierać się na nim winno również każde działanie podejmowane w imię określonych przesłanek i wartości będących wstępem do poznania prawdy.

jest wspólne, powszechne przekonani?”. Prawda jest więc niezależna od czynników takich jak wiek, pochodzenie czy płeć. Nie jest jednak obiektywna, lecz zyskuje charakter użyteczny i społeczny, zob. B. Jastrzębski, *Ekscerpty z filozoficznych opowieści o prawdzie* [w:] *Mit, prawda, imaginacja*, red. P. Kowalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 17.

⁶³ Cyt. za: C.K. Norwid, *Wiesław* [w:] Cyprian Norwid. *Poezje...*, dz. cyt., s. 242.

⁶⁴ Problem walki narodowowyzwoleńczej pojawia się w twórczości prozatorskiej Jarosława Marka Rymkiewicza, gdzie dochodzi się znaczenia prawdy jako elementu narracji wykreowanej z perspektywy polskiego pisarza, tutaj w odniesieniu do prawdy na temat autentyczności relacjonowania przez twórcę literackiego tego wydarzenia historycznego, por. Ł. Wróblewski, *Wspaniała masakra. Czy Jarosław Marek Rymkiewicz napisał prawdę o powstaniu warszawskim?* [w:] *(nie) Prawda w literaturze i sztuce...*, dz. cyt., s. 90–91.

Prawda służy poznaniu, dookreśleniu pewnych kwestii pozostających w spektrum polemik, dywagacji oraz rozważań, których celem pozostaje zgłębienie zgodności różnych tematów z rzeczywistością. Stanowi ponadto zbiór informacji potwierdzonych autorytetem nauki, osobowości bądź doświadczenia, dzięki czemu prawa rządzące otaczającym światem stają się czymś uznanym i zaaprobowanym społecznie. Autentyczność przekazywanych informacji względem prawdy to także opis egzystencji uwarunkowanej wieloma czynnikami wpływającymi na postrzeganie danej tematyki.

Prawda to wreszcie matka idei, z której rodzą się i powstają nowe idee, aby potem przenieść się w konkretny czyn ukierunkowany na osiągnięcie zamierzonego celu. Wspólny cel zaś pozostaje jeden – realizacja wcześniejszych myśli przekładająca się na działanie odzwierciedlające samą istotę idei jako kategorii nadrzędnej wobec samego aktu sprawczego. Prawda może się okazać właśnie nią, jako przyczyna realizacji wybranych zamierzeń, gdyż sprzyja oraz konstytuuje ona motyw czynów, tworząc zbiór zasad, zgodnie z którymi należy postępować.

Sformułowanie definicji prawdy jest zadaniem twórczym, kreatywnym, aczkolwiek wymagającym i niegwarantującym uzyskania zamierzonego rezultatu. Dzieje się tak, ponieważ wnikanie w filozoficzne i społeczne podłoża znaczenia i funkcjonowania tego pojęcia ukazują wewnętrzną strukturę licznych powiązań między różnymi zwierciadłami prawdy. Dostrzeżenie zaś jednego obrazu w owym zwierciadle staje się szczególnie trudne ze względu na interdyscyplinary i wieloaspektowy zakres semantycznych oraz kulturowych zależności wpływających na rozumienie tego pojęcia. Odpowiedzi może jednak udzielić poeta Norwida, która nie jest bezpośrednim odniesieniem do prawdy, lecz intelektualną ucztą przygotowującą do jej poszukiwania w życiu codziennym.

Bibliografia

Literatura podmiotowa

Cyprian Norwid. *Poezje*, wyb. i red. M. Czaja, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2002, stąd utwory:

- *Addio!*, s. 60.
- *Człowiek*, s. 29–32.
- *Fraszka*, s. 16.
- *Idee i prawda*, s. 88.
- *Królestwo*, s. 80.
- *Rzecz o wolności słowa*, s. 246–290.
- *Ruszaj z Bogiem*, s. 80.
- *Sfinks(II)*, s. 66.
- *Wiesław. Dialog, w którym jest rzecz o prawdzie, jej promieniach i duchu*, s. 228–245.
- *Vanitas*, s. 81.

Literatura przedmiotowa

- Brenskott K., *Namysł nad rolą kabaly w twórczości Czesława Miłosza na przykładzie tomu <Dalsze okolice>*, „Teksty Drugie” 2018, nr 5, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/84037/brenskott_oswoic_historie_namysl_nad_rola_kabaly_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cirlot J.E., *Słownik symboli*, przekł. I. Kania, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Jastrzębski B., *Ekscerpty z filozoficznych opowieści o prawdzie* [w:] *Mit, prawda, imaginacja*, red. P. Kowalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Kasperowicz R., *Dante Romantyków. O sile recepcji i interpretacji*, „Teksty Drugie” 2005.
- Klauza K., *Prawda – informacja – moralność*, http://dlibra.kul.pl/Content/26846/6_prawda.pdf.
- Korwin-Piotrowska D., *Poetyka – przewodnik po świecie tekstów*, wyd. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Krupska M., *Norwid – świat wartości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie, Kraków 2002.
- (nie)Prawda w literaturze i sztuce, red. C. Słowik, A. Dobrowolska, M. Siedlecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014.
- Kwaśniewska P., *Prawda? Jedna, żadna, sto tysięcy. Koncepcja prawdy w dramacie <Tak jest, jak się państwu zdaje Luigi Pirandella* [w:] (Nie)Prawda w literaturze i sztuce, red. C. Słowik, A. Dobrowolska, M. Siedlecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014.
- Maj J., *Rzeczywiste, możliwe, zmyślone. (nie)prawda literackiej historiografii Jarosława Marka Rymkiewicza* (na przykładzie tomu *Leśmian. Encyklopedia*) [w:] (nie)Prawda w literaturze i sztuce, red. C. Słowik, A. Dobrowolska, M. Siedlecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014.
- Wróblewski Ł., *Wspaniała masakra. Czy Jarosław Marek Rymkiewicz napisał prawdę o powstaniu warszawskim?* [w:] (nie)Prawda w literaturze i sztuce, red. C. Słowik, A. Dobrowolska, M. Siedlecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2014.
- Laszczyńska-Fankanowska K., *Człowiek i wartości w myśli Cypriana Norwida* (praca doktorska pod kier. J. Machnacza), Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, <https://www.dbc.wroc.pl/Content/47442/PDF/Laszczynska.pdf>.
- Lurker M., *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, tłum. K. Romaniuk, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 1989.
- Lwowski A., *Miłosierny Samarytanin w refleksji teologicznej Josepha Ratzingera/Benedykta XVI* [w:] *Miłosierdzie – próba spojrzenia interdyscyplinarnego*, red. nauk. P. Sawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/18865/1/Lwowski_milosierny_samarytanin_w_refleksji.pdf.
- Lyszczyna J., *Cyprian Norwid. Poeta wieku dziewiętnastego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
- Łaciak P., *Prawda jako idea regulatywna. Husserlowska fenomenologia wobec absolutyzmu i relatywizmu*, „Folia Philosophica” 2008, nr 26.
- Makaruk M., *Nad trumną bohatera romantycznego*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2018, nr12, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Folia_Philosophica/Folia_Philosophica-r2008-t26/Folia_Philosophica-r2008-t26-s237-255.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Folia_Philosophica/Folia_Philosophica-r2008-t26/Folia_Philosophica-r2008-t26-s237-255/Folia_Philosophica-r2008-t26-s237-255.pdf).
- Piotrowska-Grot M., *Chciałbyś usłyszeć, jak to jest w starości? Realistyczny i metafizyczny wymiar starości w późnej poezji Czesława Miłosza* (praca magisterska), Katowice 2011, <https://www.sbc.org.pl/dlibra/show-content/publication/edition/34790?id=34790>.
- Puzynina J., *Norwid – jaki i dla kogo?*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2014, t. XLII, z. 4, https://pau.krakow.pl/KwartalnikFilozoficzny/KF_XLII_2014_z4_01.pdf.
- Bańka J.S., *Nauka o prawdzie Arystotelesa: podstawa ontologicznej jedności syntezy kategorialnej*, „Folia Philosophica” 2000, 18, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Folia_Philosophica/Folia_Philosophica-r2000-t18/Folia_Philosophica-r2000-t18-s69-76/Folia_Philosophica-r2000-t18-s69-76.pdf.

Słownictwo etyczne Cypriana Norwida, cz. 1: *Prawda, fałsz, kłamstwo*, red. J. Puzynina, Prace Wydziału Polonistyki, Pracownia Słownika Języka Cypriana Norwida, Warszawa 1993.

Szymik J., <*Unumnecessarium*>. *Prymat Boga i jego konsekwencje według J. Ratzingera/Benedykta XVI*, „*Studia Bobolanum*” 2011, nr 3, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/16640/1/szymik_prymat_boga.pdf.

Szymura J., *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej J.L. Austina*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1982.

Część V

RECENZJE I KOMUNIKATY

Part V

REVIEWS AND ANNOUNCEMENTS

Prof. nadzw. dr hab. Edmund Juśko

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-7398-7817

Recenzja książki: Jan Ryś, *Korpus Kadetów nr 1 (1918–1939). Okres łobzowski (1918–1921)*, Ignatianum, Kraków 2022, ss. 408

W prezentowanej publikacji, jej Autor, prof. dr hab. Jan Ryś, znakomity badacz dziejów polskiego szkolnictwa okresu autonomii galicyjskiej oraz lat międzywojennych, a w szczególności środowiska krakowskiego, dokonał przedstawienia problematyki szkolnictwa wojskowego, które reprezentował Korpus Kadetów w okresie łobzowskim lat 1918–1921. Należy podkreślić, iż po odzyskaniu niepodległości władze polskie z dużym entuzjazmem rozpoczęły proces odbudowy szkolnictwa wojskowego, a jedną z pierwszych szkół była Szkoła Podchorążych w Łobzowie.

Zaraz na wstępie należy zaznaczyć, iż prezentowana publikacja jest pierwszym z punktu widzenia naukowego opracowaniem dotyczącym losów szkół kadeckich opartym na bardzo szerokiej bazie źródłowej uwzględniającej praktycznie wszystkie możliwe rodzaje źródeł historycznych oraz bogaty zasób literatury przedmiotu. Pojawiające się wcześniej publikacje pod względem merytorycznym nie wyczerpywały omawianego zagadnienia. Poruszają one zagadnienie Korpusu Kadetów bądź wycinkowo w kontekście innej problematyki, bądź nie wykorzystują materiału źródłowego i nie stosują aparatu naukowego. Powoduje to, że prezentowana publikacja odzwierciedla szerokie kompetencje merytoryczne i badawcze Autora, a ponadto jest publikacją poruszającą zagadnienia z zakresu historii wychowania, historii oraz historii wojskowości, a więc ma charakter interdyscyplinarny.

Pod względem konstrukcji opracowanie składa się z sześciu rozdziałów mających charakter problemowy. Mając na uwadze kompetencje badawcze i zakres zintegrowań Autora, publikacja jest monografią pedagogiczno-historyczną. W pierwszym z nich Autor przedstawia kwestie powstania szkoły, jej organizację oraz zmiany, jakie w niej zaistniały po przejściu jej przez społeczność polską. W rozdziale drugim Autor charakteryzuje proces dydaktyczny mający w niej miejsce; programy nauczania, metody, organizację, wyniki w nauce osiągnięte przez kadetów oraz bazę dydaktyczną. Trzeci rozdział zawiera informacje na temat kadry dydaktycznej i administracyjnej, jej kwalifikacji oraz sytuacji materialnej.

W rozdziale czwartym Autor dokonał charakterystyki stanu procesu wychowania w szkole zwracając uwagę na jego polonizację oraz specyfikę wychowania wojskowego, co skutkowało potem udziałem kadetów w wojnie polsko-bolszewickiej w 1920 roku oraz trzecim Powstaniu Śląskim. Rozdział piąty zawiera

materiał badawczy dotyczący przebiegu losów kadetów, począwszy od rekrutacji, przez ich pobyt w niej i naukę oraz późniejsze losy. Szczególnie ta ostatnia kwestia – absolwenci, jest interesująca, gdyż przedstawia wybrane biografie kadetów przygotowane na podstawie danych zawartych w teczках akt personalnych. W końcowym rozdziale szóstym Autor prezentuje materiały dotyczące bazy materialnej szkoły, zasad finansowania, gospodarki oraz dokonuje prezentacji dziejów budynku głównego szkoły.

Publikacja ponadto zawiera merytoryczny wstęp, zakończenie, niezwykle bogatą bibliografię zarówno w odniesieniu do materiałów źródłowych, jak i literatury dotyczącej jej tematyki, wykaz tabel, wykresów oraz fotografii. Szczególnie istotny jest materiał ikonograficzny, gdyż ułatwia percepcję jej treści.

Sumując należy podkreślić, że prezentowana publikacja stara się odtworzyć różne aspekty funkcjonowania Korpusu Kadetów w latach 1918–1939. Pod względem merytorycznym praca nie budzi żadnych zastrzeżeń, a jej wymiar sprawia, że wpisuje się ona w prowadzone obecnie badania dotyczące ogólnie szkolnictwa autonomicznej Galicji i II RP.

Poruszając kwestie wychowania wojskowego w odniesieniu do współczesnej rzeczywistości pełni także wymiar aktualizujący. Ukazując proces formowania kadetów, prezentowanych przez nich wartości wpisuje się w problematykę wychowania patriotycznego i idei demokratycznych i narodowych

Wszystko to dowodzi dużej rzetelności badawczej Autora oraz dobrej znajomości bazy informacyjnej dla tytułowego tematu. Dzięki temu J. Ryś stworzył wartościowe opracowanie o charakterze interdyscyplinarnym. Podkreślić należy staranność zredagowania całej pracy. Świadczy to o dużych umiejętnościach naukowych Autora. Warto również podkreślić, że dotychczas nikt nie zajmował się tym problemem w tak szerokim i dokładnym ujęciu, jak uczynił to Autor. Niniejsza publikacja uzupełnia więc w sposób znakomity dotychczasowy stan badań nad problematyką zawartą w jej temacie.

Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe walory prezentowanej publikacji należy wyrazić uznanie dla jej Autora. Trzeba wysoko ocenić przedstawioną publikację pod względem treści, metodologii oraz kompetentnej i krytycznej interpretacji zebranego materiału faktograficznego. Także od strony formalnej książka zasługuje na uznanie

Gratulując Autorowi sumiennej pracy życzę dalszych owocnych badań nad polską tradycją wychowawczą, a publikacja winna znaleźć swoje stałe miejsce w każdej akademickiej i szkolnej bibliotece, być przedmiotem zainteresowania badaczy tej problematyki, studentów, nauczycieli historii oraz osób zainteresowanych tym tematem.

Dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski
ORCID: 0000-0003-2960-8258

Komunikat o XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym

W dniach od 20 do 22 września 2022 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbywał się XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, który obradował pod hasłem „Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami”. Organizatorami Zjazdu były Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przewodniczącymi XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego byli: prof. dr hab. Piotr Kostyło (Przewodniczący Komitetu Programowego Zjazdu oraz Przewodniczący PTP) oraz prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska (Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych w Polskiej Akademii Nauk). W przygotowaniach do Zjazdu brał udział także Komitet Naukowy Zjazdu, w którym zasiadało kierownictwo trzech środowisk: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne organizowane są od 30 lat, z reguły co trzy lata przez władze Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w ścisłej współpracy z różnymi uczelniami akademickimi. Dotychczasowe Zjazdy odbywały się kolejno w: Rembertowie, Toruniu, Poznaniu, Olsztynie, Wrocławiu, Lublinie, ponownie w: Toruniu, Gdańsku, Białymstoku oraz Warszawie (namysł naukowy dotyczył m.in.: tożsamości pedagogiki, demokratycznego kontekstu procesów edukacyjnych; nadziei i zagrożeń współczesności, jednoczącej się Europy; niezwykłych powinności wychowania; związków edukacji z moralnością oraz sferą publiczną; relacji teorii i praktyki edukacyjnej; edukacyjnego wymiaru różnic i inkluzji; koncepcji życia wartościowego, kończąc na kwestii kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii).

Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne są bardzo ważną formą działalności Towarzystwa i – z jednej strony – stały się wyraźnymi punktami orientacji we współczesnej pedagogice, z drugiej zaś strony mają istotne znaczenie dla całego środowiska związanego z edukacją (stanowią forum wymiany myśli, współdziałania ludzi nauki i oświaty), służąc rozwijaniu wiedzy o edukacji i wzmocnieniu praktyki pedagogicznej (w tym integracji środowisk, poznania oraz spotkania znanych teoretyków i praktyków edukacji).

Mając na uwadze obszary namysłu naukowego rozwijanego przez pedagoga i pedagogów, w trakcie XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego obradowano

w aż dziesięciu sekcjach tematycznych, tj.: Sekcja 1.: Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki. Sekcja 2.: Człowiek i społeczeństwo w obliczu wyzwań przesilenia – szanse i zagrożenia. Sekcja 3.: Polityka edukacyjna, szkoła, wychowanie, opieka – w stronę zaangażowania w stwarzanie lepszego świata. Sekcja 4.: Przesilenie – myśl metateoretyczna i metodologiczna w pedagogice. Sekcja 5.: Tożsamość, wspólnota, przestrzeń moralna – rozumieć, budować i podejmować odpowiedzialność za (swoj) świat. Sekcja 6.: Wielokulturowość, pluralizm wartości i przemiany kultury współczesnej. Sekcja 7.: Rynek pracy, kariera zawodowa i wychowawcza funkcja pracy – ku społeczeństwu przyszłości. Sekcja 8.: Misja, posłannictwo i służebność Uniwersytetu. Sekcja 9.: Pedagogika wobec negatywnych zjawisk społecznych, zagrożeń i zachowań patologicznych. Sekcja 10.: Pedagogika i edukacja wobec czynników sprawstwa ludzkiego losu w dobie przesilenia cywilizacyjnego i globalnych kryzysów.

Niemożliwe jest na kilku stronach podsumować trzydniowy Zjazd, na którym tak wielu uczestników podejmowało tak wiele wątków. Tym bardziej, trudno dokonać kompleksowej oceny Zjazdu. Niemniej jednak należy wnosić, że Zjazd był bardzo udanym przedsięwzięciem naukowym, tym bardziej że intelektualne impulsy, które zostały wzbudzone poprzez wystąpienia oraz dyskusje prowadzone przez uczestników Zjazdów, wciąż zachęcają do podejmowania kolejnych badań i refleksji. Należy podziękować organizatorom – w szczególności prof. dr hab. Agnieszce Cybal-Michalskiej i prof. dr hab. Piotrowi Kostyle – za możliwość goszczenia w Poznaniu i podejmowania wspólnego namysłu nad aktualnym stanem edukacji, w wymiarze w perspektywie indywidualnej, krajowej i globalnej.

Na koniec należy przytoczyć niezwykle istotny Apel XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego: *My, zgromadzeni na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym odbywającym się w dniach 20–22 września 2022 roku w Poznaniu, przedstawiciele polskiej pedagogiki akademickiej, zwracamy się do międzynarodowej społeczności wychowawców, nauczycieli i pedagogów z apelem o podjęcie działań na rzecz poszanowania godności, praw człowieka i praw dziecka w warunkach wielowymiarowego przesilenia. Naszą wiedzę, wyniki badań oraz zaangażowanie w kształcenie i wychowanie w duchu wartości pokoju, solidarności, wolności i autonomii traktujemy jako podstawę uprawnienia do wyrażenia stanowiska wobec obecnego stanu zagrożeń zdrowia i życia osób, rozwoju społecznego oraz dalszego bytowania na naszej planecie. Czas, w którym żyjemy, cechuje kumulacja kryzysów. Trwa wojna w Ukrainie wywołana przez Federację Rosyjską. Jej ofiarami są nie tylko osoby, w tym dzieci i młodzież, znajdujące się w jej bezpośrednim zasięgu. Roztacza ona szerokie kręgi rażenia. Niesie ze sobą cierpienie, niesprawiedliwości i zagrożenia dla osiągnięć cywilizacji. Naszym zadaniem jest dostrzeganie tych zagrożeń, łagodzenie ich skutków, powstrzymywanie aktów i procesów destrukcji relacji międzyludzkich, uczenie i uczenie się tolerancji oraz solidarności. Przykładem takiej solidarności stała się spontaniczna i powszechna pomoc okazywana*

przez Polki i Polaków milionom obywateli Ukrainy uciekających do naszego kraju przed rosyjską agresją. Ta szlachetna postawa, która jest dostrzegana i doceniana na całym świecie i z której możemy być rzeczywiście dumni, pokazuje, na czym polega dziś budowanie lepszego świata w sobie i pomiędzy nami. Pomni słów Janusza Korczaka: „Nie wolno zostawić świata, jakim jest”, my pedagodzy i pedagogicy apelujemy o przekraczanie barier administracyjnych i psychologicznych powstrzymujących odwagę i innowacyjność w zmienianiu, ulepszaniu siebie i świata. Wychowawcy, nauczyciele, edukatorzy, wykorzystujemy wszelkie możliwości zwiększania lokalnego i globalnego zaangażowania obywatelskiego w dążeniu do sprawiedliwego i zrównoważonego rozwoju światów jednostkowego i zbiorowego życia. Podejmujemy wysiłki, by zastąpić myślenie o władzy i kontroli nad innymi myśleniem o prawach człowieka i o sprawiedliwości, o odpowiedzialności za siebie, za innych i za środowisko, o edukacji wolnej od indoktrynacji. Każda osoba i każda społeczność ma prawo do rzetelnej wiedzy i autonomicznego wyznaczania wartości i sposobów własnego życia. Niech ten apel przyświeca naszej pracy i naszym ludzkim wyborom.

*Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska,
Przewodnicząca XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego,
Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

*Prof. dr hab. Piotr Kostyło,
Przewodniczący XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego,
Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*

XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny został objęty patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Zapraszamy do zapoznania się dodatkowymi, obszernymi materiałami informacyjnymi:

- prezentacja multimedialna z wydarzenia: <https://youtu.be/r5DuQ5eubUI>;
- relacja z wydarzenia przygotowana przez Uniwersyteckie Studio Filmowe: <https://www.youtube.com/watch?v=90zwscu5wek>;
- prezentacja wystąpień z panelu dyskusyjnego „Edukacja w czasie wojny” wraz z przygotowanymi tłumaczeniami: <https://bit.ly/3RMGept>.

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
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach, Polska
Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz- Winnicki, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, 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
Dr hab. Ryszard Skrzyński, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Dr hab. Grażyna Gajewska, Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhDr. Beata Balogova, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. Ph.Dr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy
Prof. dr hab. Natalia Maczynska Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. PhD, Ruslan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina PaedDr.
Jan Stebila, PhD., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Prof. PhD, Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Doc. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
Prof. PhD, Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Prof. PhD, 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>

Biblioteka Nauki

<https://bibliotekanauki.pl/search?q=Kultura-Przemiany-Edukacja>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)

[http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96af4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cdbb9f66\\$6&qt=IN_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96af4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cdbb9f66$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:

redakcjakpe@ur.edu.pl
tel. 17 872 18 16

