

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XII–XIII

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XII–XIII

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Roman Pelczar

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Członkowie – dr Jakub Czopek

– dr Agnieszka Długosz

– dr Paweł Juško

– dr Piotr Karaś

– dr Hubert Sommer

RADA NAUKOWA

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

CZŁONKOWIE

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

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

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

Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski

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

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

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

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

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

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

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

Dr hab. Tomasz Nowicki, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

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

Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski

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

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

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

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

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

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

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. Ingwill 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 Ożóg, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Sławomir Śniatkowski, prof. APS

Język angielski:

Mgr Joanna Mazur-Okalowe

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XII–XIII

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XII–XIII



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2023**

Opracowanie redakcyjne i korekta
JOLANTA DUBIEL

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 2023

ISBN 978-83-8277-153-4

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

2096

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 26; ark. druk. 26,25; zlec. red. 86/2023

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Wprowadzenie	9
--------------------	---

IN MEMORIAM

Wiesław Matyskiewicz , Życie i działalność naukowo-dydaktyczna ks. dr. hab. Andrzeja Garbarza, prof. UR	13
--	----

CZĘŚĆ I

HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Kazimierz Fąfara , Ojczyzna. Bóg. Prawo. Duszpasterstwo Policji (1919–2023)	35
Anna Baracz , Potrzeby i preferencje edukacyjne środowiska oświatowego nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych/ponadpodstawowych w powiecie puławskim w latach 1999–2021 ...	55
Barbara Lulek , Patriotism in the perspective of 20-, 40- and 60-year-olds in Podkarpackie Voivodeship	68

CZĘŚĆ II

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Ewa Markowska-Gos , Władza rodzicielska a (nie)odpowiedzialność – wybrane aspekty socjologiczno-prawne	87
Paweł Zieliński , Studium o aksjologii pedagogicznej Abrahama H. Maslowa	111
Janusz Miąso , Wychowanie do szczęścia w permanentnie aktualnej koncepcji Świętego Augustyna w perspektywie nowych wyzwań pedagogicznych	137
Agnieszka Długosz , Przygotowanie wychowanków do odpowiedzialności ważnym zadaniem w czasach licznych zagrożeń aksjologicznych	150
Bogumiła Bobik , Dlaczego ważny jest kontakt człowieka z przyrodą? O zespole deficytu natury u młodego pokolenia	160
Monika Zielińska-Czopek , Aktywność komunikacyjna nauczycieli i uczniów na lekcjach. Analiza wyników badań własnych	176
Andżelika Pawłowska, Krystian Tuczyński , Possibilities and methods of using distance learning applications in school practice	189
Ewelina Rzońca, Tomasz Warchoł , Od kodowania na dywanie do Scratcha – rozwijanie umiejętności używania języka wizualnego u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym	199
Paweł Łobacz , Język muzyki w komunikacji międzypersonalnej	213

Sławomir Schultis, Carmen Doñate Banegas, Rebeca Soler Costa, Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , A review of research on the teacher's competencies in the classroom interaction discourse	222
---	-----

CZĘŚĆ III

PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Renata Matusiak, Agnieszka Dębicka , Kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – profilaktyka, pomoc	237
Dorota Pstrąg , Społeczno-pedagogiczne aspekty zachowań suicydalnych – symptomy, uwarunkowania, profilaktyka	251
Sławomir Cudak , Przemoc wśród młodzieży szkolnej w opinii badanych uczniów	286
Paweł Witek, Ewa Liwowska , Kulturotechniczny aspekt sportu formą przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym nieletnich na podstawie badań	299
Bogdan Więckiewicz , Problemy ucznia w szkole i alternatywne koncepcje edukacji	315
Monika Wojtkowiak , Mediacja i negocjacja NIE-doskonała	329

CZĘŚĆ IV

CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Zofia Okraj , Jak w „Tetris” – organizacja czasu i pracy nauczycieli akademickich innowatorów: relacja z badań	347
Katarzyna Myśliwiec , Samoocena poziomu kompetencji informatycznych przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych	366
Tomasz Warchoń, Marta Solecka , Rozwijanie myślenia komputacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej	378
Krystian Tuczyński, Klaudia Szlęk , Narzędzia i techniki edukacji zdalnej w kontekście edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej	388
Grzegorz Grzybek , Kobieta: między tradycją a współczesnością. Samowychowanie do kobiecości	406
Recenzenci i procedura recenzowania	416
Indeksacja w bazach danych	418

Contents

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

IN MEMORIAM

Wiesław Matyskiewicz , The life and scientific and teaching activities of Fr. Ph.D. prof. UR Andrzej Garbarz	13
--	----

PART I

HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY AND CHANGE OF EDUCATIONAL THOUGHT

Kazimierz Fąfara , Country. God. Law. A Police Chaplaincy (1919–2023)	35
Anna Baracz , Educational needs and preferences of the educational environment of secondary school teachers in the Puławy district in the years 1999–2021	55
Barbara Lulek , Patriotism in the perspective of 20-, 40- and 60-year-olds in Podkarpackie Voivodeship	68

PART II

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

Ewa Markowska-Gos , Parental authority and (ir)responsibility – selected sociological and legal aspects	87
Paweł Zieliński , A study on the pedagogical axiology of Abraham H. Maslow	111
Janusz Miąso , Education for happiness in a permanently up-to-date manner the concept of Saint Augustine in the perspective of new pedagogical challenges	137
Agnieszka Długosz , Preparing students for responsibility is an important task in times of numerous axiological threats	150
Bogumiła Bobik , Why is human contact with nature important? About the nature deficit syndrome in the young generation	160
Monika Zielińska-Czopek , Communication activity of teachers and students during lessons in the light of the own research results	176
Andżelika Pawłowska, Krystian Tuczyński , Possibilities and methods of using distance learning applications in school practice	189
Ewelina Rzońca, Tomasz Warchoń , From Coding on the Carpet to Scratch – Developing Visual Language Skills in Preschool and Preschool Children	199
Paweł Łobacz , The language of music in interpersonal communication	213

Slawomir Schultis, Carmen Doñate Banegas, Rebeca Soler Costa, Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , A review of research on the teacher’s competencies in the classroom interaction discourse	222
---	-----

PART III

PSYCHOLOGY IN THE FACE OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Renata Matusiak, Agnieszka Dębicka , Mental health crisis of children and adolescents – prevention, help	237
Dorota Pstrąg , Social and pedagogical aspects of suicidal behavior – symptoms, determinants, prevention	251
Slawomir Cudak , Violence among school youth in the opinion of the surveyed students	286
Pawel Witek, Ewa Liwowska , Cultural and technical aspect of sport as a form of prevention of risky behaviours of minors based on research	299
Bogdan Więckiewicz , Student problems in school and alternative concepts of education	315
Monika Wojtkowiak , Imperfect mediation and negotiation	329

PART IV

MAN IN THE FACE OF CURRENT SOCIO-CULTURAL CHANGES

Zofia Okraj , As in “Tetris” – organization of time and work of academic teachers innovators: research report	347
Katarzyna Myśliwiec , Self-assessment of the level of digital competences of future teachers in grades I–III of primary schools and kindergartens	366
Tomasz Warchoń, Marta Solecka , Developing computational thinking in early childhood education	378
Krystian Tuczyński, Klaudia Szlęk , Tools and techniques of remote education in the context of early and preschool education	388
Grzegorz Grzybek , Woman: between tradition and contemporary times. Self-education for femininity.....	406
Reviewers and procedure of reviewing	416
Indexing in data bases.....	418

WPROWADZENIE

Oddajemy do rąk Czytelników periodyku „Kultura – Przemiany – Edukacja” podwójny tom (XII i XIII). Formuła pisma, polegająca na wiązaniu naukowej myśli pedagogicznej z praktyką edukacyjną, znalazła odzwierciedlenie także w treściach oferowanego Państwu niniejszego periodyku. Przyjęte przez Redakcję założenia tematyczne warunkują dobór tekstów skoncentrowanych głównie na humanistycznych i społecznych sferach życia i rozwoju człowieka funkcjonującego w różnych środowiskach i kontekstach kulturowo-cywilizacyjnych. Podkreślić również należy, że pozostajemy otwarci na prezentowanie przez Autorów nowych problemów społecznych oraz pedagogicznych – edukacyjnych i wychowawczych. Staramy się na łamach pisma tworzyć przestrzeń dla prowadzenia ożywionego dyskursu naukowego i formułowania dyrektyw pedagogicznych, uwzględniających zachodzące przemiany kulturowe i cywilizacyjne.

Zależy nam na tym, aby umożliwić Autorom wymianę myśli naukowej i doświadczeń badawczych, a także prezentowanie praktycznych osiągnięć edukacyjnych i wychowawczych. Naszych Czytelników natomiast chcemy zachęcić do studiowania treści kolejnych tomów i jeśli to możliwe, wykorzystywania ich dla doskonalenia własnej aktywności zawodowej i społecznej.

Oferowany Państwu podwójny tom zawiera 25 tekstów. Otwiera go materiał stanowiący wspomnienie pośmiertne. Przybliżono w nim życie i działalność naukowo-dydaktyczną, organizacyjną i społeczną wieloletniego pracownika Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego ks. dra hab. Andrzeja Garbarza, prof. UR.

W pierwszej części półrocznika znajdują się teksty stanowiące prezentację myśli edukacyjnej i wychowawczej w perspektywie historycznej. Problematyka zamieszczonych tu materiałów dotyczy prowadzonej przez Kościół misji duszpasterskiej w szeregach policji; doskonalenia zawodowego nauczycieli w polskim systemie oświaty; sposobów definiowania pojęcia patriotyzmu przez trzy pokolenia mieszkańców Podkarpacia.

Kolejna, druga, część przybliży problemy związane z realizacją procesów kształcenia, wychowania i opieki w dwóch podstawowych środowiskach wychowawczych, czyli w rodzinie i szkole. Przedstawione teksty obejmują swym zasięgiem bardzo szeroki wachlarz naukowych zagadnień i zawierają wiele cennych praktycznych wskazań edukacyjnych oraz wychowawczych. Zaprezentowane analizy naukowe dotyczą istoty i wypełniania władzy rodzicielskiej oraz dojrzałości do rodzicielstwa; aksjologii pedagogicznej A.H. Masłowa i jej praktycznych odniesień; wychowania do szczęścia w koncepcji św. Augustyna i wychowania do odpowiedzialności; uwzględniania przyrodniczego wymiaru w procesach

wychowania; realizowania aktywności komunikacyjnej nauczycieli i uczniów; sposobów wykorzystywania aplikacji wspomagających kształcenie na odległość w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz wykorzystywania wizualnego języka programowania na tych poziomach kształcenia; znaczenia języka muzyki w komunikacji międzyludzkiej i znaczenia kompetencji nauczyciela dla właściwej interakcji dydaktycznej w klasie szkolnej.

Trzecia część periodyku poświęcona została zaprezentowaniu psychologicznych kontekstów współczesnych problemów edukacyjnych i wychowawczych. Przedłożone przez Autorów teksty ukazują pomoc psychologiczno-pedagogiczną w sytuacji występowania niektórych zaburzeń zachowania i emocji uczniów; skalę, dynamikę i etiologię zjawiska samobójstwa oraz działania profilaktyczne szkoły; zjawisko przemocy w szkołach podstawowych w opiniach uczniów; kulturotechniczny aspekt sportu, jego walory wychowawcze, resocjalizacyjne i profilaktyczne; zagrożenia, wobec których stają uczniowie we współczesnej polskiej szkole (np. mobbing, bulling czy zażywanie substancji psychoaktywnych) i propozycje szkół alternatywnych; rozwiązywanie konfliktów z wykorzystaniem negocjacji i mediacji.

W ostatniej czwartej części pisma przybliżono funkcjonowanie człowieka w perspektywie złożonych, postępujących przemian społecznych i kulturowych. Przedstawiono tu doświadczenia nauczycieli akademickich – innowatorów w organizacji czasu i twórczej pracy; samoocenę poziomu kompetencji informatycznych przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej; zmiany zachodzące w edukacji wczesnoszkolnej pod wpływem oddziaływania technologii informacyjno-komunikacyjnych; rozwój i znaczenie technik i narzędzi e-learningowych w edukacji najmłodszych; modele tradycyjnej i współczesnej wizji kobiecości.

Mając na uwadze fakt, że o jakości naukowej periodyku decyduje w dużej mierze poziom teoretyczny i aplikacyjny publikowanych materiałów, Redakcja dokłada wszelkich starań, aby zamieszczane w periodyku teksty posiadały wysoki walor poznawczy, odzwierciedlały istnienie różnorodnych nurtów i orientacji badawczych oraz wiązały teorię z praktyką. Zapraszamy do współpracy wszystkich, którzy chcieliby wziąć udział w przygotowywaniu realizowanego przez nas cyklu wydawniczego.

prof. dr hab. Roman Pelczar

IN MEMORIAM

Wiesław Matyskiewicz

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-4990-9496

Życie i działalność naukowo-dydaktyczna ks. dr. hab. Andrzeja Garbarza, prof. UR



Streszczenie

Ks. dr hab. Andrzej Garbarz, prof. UR (1953–2022) to postać związana szczególnie z Uniwersytetem Rzeszowskim oraz wieloma ośrodkami naukowymi w Polsce i za granicą. Współpracował z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (wcześniej Akademią Teologii Katolickiej), Katolickim Uniwersytetem Lubelskim w Lublinie, Uniwersytetem Papieskim Jana Pawła II w Krakowie (wcześnie Papieską Akademią Teologiczną), Wyższą Szkołą Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie oraz Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Sanoku. Pracował w diecezji przemyskiej i rzeszowskiej. Najdłużej był związany z diecezją rzeszowską, w której był długoletnim dyrektorem Instytutu Teologiczno-Pastoralnego im. św. Józefa Sebastiana Pelczara. Jego życie i działalność zawarto w trzech rozdziałach – biografia naukowa, działalność dydaktyczno-organizacyjna i działalność naukowa. Sporządzono również bibliografię chronologiczną Jego prac naukowych.

Słowa kluczowe: ks. dr hab. Andrzej Garbarz, prof. UR – życie i działalność, instytucje naukowe, prace naukowe.

Abstract

Fr. Ph.D. prof. UR Andrzej Garbarz (1953–2022) is a figure closely associated with the University of Rzeszów and many research centers in Poland and abroad. He cooperated with the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (formerly the Academy of Catholic Theology), the Catholic University of Lublin in Lublin, the Pontifical University of John Paul II in Kraków (formerly the Pontifical Academy of Theology), the University of Information Technology and Management in Rzeszów and the State Higher Vocational School in Sanok. He worked in the Przemyśl and Rzeszów dioceses. He was associated with the Rzeszów diocese for the longest time, where he was the long-time director of the Theological and Pastoral Institute. Saint Józef Sebastian Pelczar. His life and activities are included in three chapters – scientific biography, teaching and organizational activities and scientific activities. A chronological bibliography of his scientific works was also prepared.

Key words: Fr. Ph.D. prof. UR Andrzej Garbarz – life and activities, scientific institutions, scientific works.

1. Biografia naukowa

Ks. dr hab. Andrzej Garbarz, prof. UR¹ urodził się 31 sierpnia 1953 r. w Jaśle jako syn Jana i Katarzyny z domu Pec. Miał troje rodzeństwa – brata i dwie siostry. Rodzice pracowali jako księgowi w jasielskich przedsiębiorstwach. Jego matka w młodości zaangażowana była w harcerstwie, a później w organizacji Wolność i Niezawisłość. W sierpniu 1947 r. została aresztowana przez władze komunistyczne za udział w WiN i skazana na siedem lat więzienia. Więziona była na zamku w Rzeszowie, a następnie od 28 grudnia 1948 r. do 26 lutego 1951 r. w więzieniu dla więźniów politycznych w Fordonie koło Bydgoszczy. Karę skrócono, ale trzy i pół roku przebywała w więzieniu. Jej patriotyczna postawa oraz doświadczenia więzienne bez wątpienia wywarły wpływ na wychowanie dzieci². Andrzej ukończył szkołę podstawową nr 4 w Jaśle (1960–1968), a później Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Leszczyńskiego (1968–1972), gdzie w 1972 r. zdał maturę. W tym samym roku wstąpił do Wyższego Seminarium Duchownego (WSD) w Przemyślu, gdzie ukończył studia filozoficzno-teologiczne. Świecenia kapłańskie przyjął w katedrze przemyskiej z rąk biskupa Ignacego Tokarczuka 4 czerwca 1978 r. Pracował jako wikariusz w parafiach: Kańczuga (1978–1981), św. Judy Tadeusza w Rzeszowie (1981–1984) oraz w parafii katedralnej w Przemyślu (1984–1985). Kolejno we

¹ W. Matyskiewicz, *Szedł za Chrystusem cicho i bez rozgłosu*, „Niedziela Rzeszowska” 2022, nr 4, s. 4.

² A. Motyka, *In memoriam. Ks. Andrzej Garbarz (1953–2022)*, „Zwiastowanie” 2022, nr 4, s. 309. Opis udziału matki Katarzyny w harcerstwie i WiN na podstawie opracowania w konkursie „Historii Bliskiej”: M. Koczwarą, K. Kwilosz, K. Myśliwiec, T. Pachana, *Mała Ojczyzna w pamięci i świadectwach*, Jasło 2008, s. 19–22. XII edycja konkursu „Historia Bliska” 2007/2008, „Mała ojczyzna w pamięci i świadectwach”, sygnatura w Archiwum Ośrodka KARTA: B12/0114*Z/08, <https://docplayer.pl/107711606-Tamten-sobniow-podros-sentymentalna-do-miejsc-i-ludzi-ktorych-jus-nie-ma.html> (dostęp: 26.09.2023).

wszystkich parafiach oprócz pracy duszpasterskiej podejmował nauczanie religii jako katecheta³. W roku 1985 został posłany na studia specjalistyczne z teologii moralnej na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (1985–1988). Tutaj przygotował pracę magisterską pt. *Wstyd seksualny w świetle Jana Pawła II teologii ciała* pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Stanisława Olejnika i 22 czerwca 1987 r. zdobył tytuł magistra i licencjat (w naukach teologicznych to stopień wyższy od magistra, jako stopień do doktoratu). Następnie powrócił do diecezji, gdzie pracował w domu rekolekcyjnym w Jarosławiu (1988–1989), a następnie jako katecheta w Przemyślu (1989–1990). W roku 1990 został dyrektorem administracyjnym w WSD w Przemyślu (1990–1993), jednocześnie był tutaj wykładowcą teologii moralnej (1992–1993)⁴. 17 maja 1993 r. przystąpił do obrony rozprawy doktorskiej pt. *Teologiczno-moralny wymiar pracy ludzkiej w świetle encykliki Jana Pawła II „Laborem exercens”*, której promotorem był ks. prof. dr. hab. Alojzy Marcol. Natomiast 10 czerwca 1993 r. Rada Wydziału Teologicznego Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie zatwierdziła tytuł doktora nauk teologicznych.

W tym czasie (1992) powstała nowa diecezja rzeszowska na podstawie bulli papieskiej „Totus tuus Poloniae”⁵, a miejscowość rodzinna (Jasło) ks. Andrzeja leżała w granicach nowej diecezji, dlatego podjął starania o przeniesienie do tej diecezji. Tutaj pracował na różnych stanowiskach: jako wykładowca i organizator placówek dydaktyczno-naukowych – o czym poniżej. W trakcie tych prac przygotował obszerny materiał, który pozwolił mu na uzyskanie habilitacji. 17 stycznia 2008 r. na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Opolskiego odbyło się colloquium habilitacyjne na podstawie licznych prac, a szczególnie monografii *Działalność duszpastersko-społeczna arcybiskupa Ignacego Tokarczuka*. Uzyskał w ten sposób tytuł doktora habilitowanego teologii w zakresie katolickiej nauki społecznej. W roku 2009 otrzymał tytuł profesora Uniwersytetu Rzeszowskiego.

2. Działalność dydaktyczno-organizacyjna

Jak już wspomniano, ks. Andrzej pracował w WSD w Przemyślu (1990–1993). Po rozpoczęciu pracy w diecezji rzeszowskiej został powołany na stanowisko prefekta w WSD w Rzeszowie (1993–1994), a następnie na stanowisko wicerektora WSD w Rzeszowie (1994–1998). Tutaj od 1993 r. był wykładowcą katolickiej nauki społecznej (1993–1996), jak również teologii moralnej oraz promotorem prac magisterskich (1993–2015)⁶.

³ *Roczniki Diecezji Przemyskiej*, Przemyśl 1980; 1984.

⁴ *Roczniki Diecezji Przemyskiej*, Przemyśl 1989–1992.

⁵ W. Matyskiewicz, *Kościół diecezji rzeszowskiej 1992–2017*, Rzeszów 2017, s. 7.

⁶ A. Motyka, *Redemptori hominis. Dziesięciolecie Diecezji Rzeszowskiej (1992–2002)*, Rzeszów 2002, s. 61–62; *Schematyzm Diecezji Rzeszowskiej*, 1993–2021.

25 sierpnia 1998 r. powołano ks. dr. Andrzeja Garbarza na dyrektora Instytutu Teologiczno-Pastoralnego im bł. Józefa Sebastiana Pelczara w Rzeszowie (Instytut). Ks. bp Kazimierz Górny polecił mu zorganizowanie bazy materialnej, struktur, studiów i zajęć formacyjnych. Wprawdzie Instytut został powołany przez bpa ordynariusza 1 września 1992 r., a w jego skład weszły: Wyższe Seminarium Duchowne, Diecezjalne Studium Katechetyczne, Diecezjalne Studium Organistowskie oraz Diecezjalne Studium Rodzinne, to Instytut posiadał dyrektorów w poszczególnych jednostkach⁷. Ks. Andrzej Garbarz podjął się zadania przeorganizowania Instytutu i przygotowania siedziby dla tej instytucji najpierw w domu katechetycznym przy parafii farnej i parafii Podwyższenia Krzyża Świętego w Rzeszowie, a później w budynku Instytutu Jana Pawła II (tak nazwano sam budynek) w Rzeszowie przy ul. 17 Pułku Piechoty 5. Tutaj zorganizował bibliotekę Instytutu. Dzięki współpracy z polskimi uczelniami katolickimi, którą zorganizował ks. Andrzej, można było realizować wiele zadań działalności dydaktycznej. We współpracy z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim w Lublinie w ramach Instytutu Formacji Pastoralno-Liturgicznej zorganizował zajęcia dla kapłanów, absolwentów studiów teologicznych (ukończyło je 47 słuchaczy). Podjęto też współpracę z Papieską Akademią Teologiczną w Krakowie (od 2009 – Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie), której owocem były studia uzupełniające dla absolwentów Kolegium Katechetycznego w Rzeszowie oraz zajęcia dla nauczycieli w ramach podyplomowych studiów wychowania prorodzinnego. Kolejno ks. Andrzej podjął współpracę z uczelnią, gdzie miał wykłady, a mianowicie z Akademią Teologii Katolickiej w Warszawie (od 1999 – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, UKSW), wraz z którą zorganizował w Rzeszowie zajęcia ze studium nauki społecznej Kościoła oraz seminarium doktoranckie (w latach 1999–2005 – 175 absolwentów). Obowiązki dyrektora Instytutu pełnił do 16 marca 2009 r., a później był tam jeszcze dyrektorem naukowym do 1 października 2013 r.⁸

Bardzo ważną częścią działalności dydaktycznej są zajęcia ze studentami. Powyżej opisano Jego działalność dydaktyczną w WSD Przemyśl i WSD Rzeszów. Do tego należy dodać wykłady w ramach działalności Instytutu Teologiczno-Pastoralnego, w którym prowadził zajęcia z etyki. W ramach działalności dydaktycznej na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie miał zajęcia na Wydziale Nauk Społecznych i Historycznych, gdzie prowadził wykład monograficzny pt. *Stosunki państwo – Kościół (2000–2008)*. Był związany z wieloma uczelniami w Rzeszowie, gdzie prowadził zajęcia zleczone z etyki na Politechnice Rzeszowskiej, w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania oraz Wyższej Szkole Inżyniersko-Ekonomicznej. Najdłużej, bo od 1998 do 2022 r., miał wykłady w Wyższej Szkole Pedagogicznej (od 2001 Uniwersytet Rzeszowski). Tutaj na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym, na Wydziale Pedagogiki, a następnie

⁷ *Historia Instytutu*, https://www.instytut.rzeszow.pl/?page_id=29 (dostęp: 11.09.2023).

⁸ A. Motyka, *In memoriam...*, s. 310, 311. Zob. tenże, *Redemptori hominis...*, s. 66–69.

w Instytucie Pedagogiki oraz na Wydziale Medycznym (obecnie Kolegium Nauk Medycznych) prowadził wykłady z antropologii kulturowej, etyki, bioetyki, etyki pedagogicznej, aksjologii pracy socjalnej i pedagogiki rodziny oraz naukowe seminaria licencjackie i magisterskie.

Jak zaznaczono, ks. profesor był promotorem wielu prac licencjackich i magisterskich. Promocję prac magisterskich prowadził dla Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie (od 2009 Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) w ramach afiliacji w WSD w Rzeszowie oraz bezpośrednio dla uczelni w Krakowie (1993–2015). Był również promotorem prac licencjackich w KUL – Wydział Nauk Społecznych – Filia w Stalowej Woli, Instytut Socjologii oraz prac dyplomowych w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania. Prowadził również seminarium licencjackie z kulturoznawstwa w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Sanku. Najwięcej prac licencjackich i magisterskich wypromował w Uniwersytecie Rzeszowskim. Podsumowując całą działalność w tych placówkach, należy dostrzec, że łącznie był promotorem kilkuset prac licencjackich i magisterskich. W tych instytucjach był również bardzo często recenzentem prac licencjackich i magisterskich. Przedmiotem zainteresowań w ramach tych seminariów były tematy z zakresu teologii moralnej oraz analizy wydarzeń historyczno-społecznych w parafiach, jak również przemiany w rodzinie w ujęciu pedagogicznym oraz lokalne oddziaływanie różnych instytucji kulturalnych, a także inne tematy z obszaru nauk pedagogicznych.

Powyższe osiągnięcia znajdują się na pograniczu dydaktyki i nauki, natomiast następne są wprost działalnością naukową, która zostanie tutaj przytoczona. Na szczególną uwagę w tym obszarze należy zwrócić uwagę na promocję doktoratu, który odbył się 23 listopada 2009 r. w Instytucie Socjologii Wydziału Nauk Historycznych i Społecznych UKSW w Warszawie. Ks. profesor wypromował Mariana Szkodzińskiego na podstawie rozprawy *Współpraca Policji z podmiotami zewnętrznymi w zakresie przemocy w rodzinie. Studium na przykładzie powiatu leżajskiego* (recenzentami byli: ks. prof. dr hab. Tadeusz Bąk, UKSW w Warszawie i dr hab. Zygmunt Sibiga, prof. UK). Ks. profesor był również recenzentem wielu publikacji książkowych, co zaprezentowano w części bibliograficznej, oraz recenzentem przewodów doktorskich. Wśród recenzji doktorskich należy zwrócić uwagę na recenzję rozprawy doktorskiej ks. mgr. Jana Pawła Kuliga *Posłannictwo twórców przekazu medialnego w świetle nauczania Jana Pawła II* (Lublin 2008) napisanej przy Katedrze Historii Teologii Moralnej KUL pod kierunkiem o. prof. dr. hab. Andrzeja Derdziuka OFM Cap. (obrona 15 maja 2008 r.); recenzję rozprawy doktorskiej mgr. Jana Kobyleckiego *Katolicka wizja małżeństwa i rodziny w nauczaniu abp. Johna Fultona Sheena (1895–1975)* (rozprawa w jęz. angielskim, Lublin 2008) napisanej przy Katedrze Historii Teologii Moralnej Ekumenicznej KUL pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Sławomira Nowosada (obrona 26 września 2008 r.); recenzję rozprawy doktorskiej ks. mgr. Józefa Muchy *Współczesne uwarunkowania pokoju. Studium na przykładzie Orędzi na Światowy Dzień Pokoju* (Warszawa

2008) napisanej w Katedrze Socjologii Ogólnej w Instytucie Socjologii UKSW w Warszawie pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Henryka Skorowskiego (obrona 23 lutego 2009 r.); ocenę dorobku naukowego i rozprawy habilitacyjnej ks. dr. Janusza Mierzwy *Spoleczny, religijny i edukacyjny kapitał Ludowego Uniwersytetu Archidiecezji Przemyskiej* (Rużomberok 2008; kolokwium: Rużomberok 23 czerwca 2009 r.); recenzję rozprawy doktorskiej ks. mgr. Grzegorza Soboty *Problem migracji w świetle katolickiej nauki społecznej* (Warszawa 2009) napisanej w Instytucie Socjologii UKSW w Warszawie pod kierunkiem ks. prof. UKSW dr. hab. Jarosława Korala (obrona 20 października 2009 r.); recenzję rozprawy doktorskiej mgr. Bożeny Majchrowicz *Analiza akceptacji transplantacji narządów i tkanek wśród mieszkańców województwa podkarpackiego* (Rzeszów 2011) napisanej na Wydziale Medycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego pod kierunkiem prof. dr. hab. Ludwiki Sadowskiej (obrona 27 czerwca 2012 r.); recenzję rozprawy doktorskiej ks. mgr. Piotra Potyrały *Szkolne Koła Caritas jako forma współczesnego wolontariatu. Studium na przykładzie Diecezji Rzeszowskiej* (Warszawa 2012) napisanej w Instytucie Socjologii UKSW w Warszawie pod kierunkiem ks. prof. UKSW dr. hab. Jarosława Korala (obrona 22 września 2012 r.); recenzję rozprawy doktorskiej mgr. Małgorzaty Łysik *Akomodacyjne procesy w rodzinie w obliczu starzenia się rodziców. Studium socjologiczne* (Warszawa 2012) napisanej w Instytucie Socjologii UKSW w Warszawie pod kierunkiem ks. prof. UKSW dr. hab. Sławomira H. Zaręby (obrona 29 września 2012 r.); recenzję rozprawy doktorskiej ks. mgr. lic. Roberta Niedzieli *Współczesne problemy życia rodzinnego i ich ocena teologicznomoralna (Na podstawie kwartalnika „Sprawy Rodziny” w latach 2000–2010)* napisanej pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Alojzego Drożdża na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (obrona 17 listopada 2014 r.). Ks. profesor przyczynił się również do promowania nowych kadr w przewodzie doktorskim na Wydziale Medycznym UR, gdzie prowadził egzaminy z etyki.

Bardzo ważne dla pracownika naukowego jest uczestnictwo w redakcji czasopism i stowarzyszeniach naukowych. Ks. profesor był członkiem Redakcji „Resovia Sacra” i współpracownikiem czasopism naukowych „Przegląd Medyczny UR”, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” (Kraków) i „Teologia i Moralność” (Poznań). Był również członkiem Stowarzyszenia Katolickich Etyków Społecznych *Vereinigung für Katholische Sozialethik i Mitteleuropa*. Pełnił funkcję kierownika Oddziału Rzeszowskiego Polskiego Towarzystwa Teologicznego oraz był członkiem Stowarzyszenia Teologów Moralistów Polskich.

Ks. profesor organizował liczne sympozja i konferencje naukowe. Warto tu wymienić kilka z nich: *Jakie państwo?* (Rzeszów, 18 czerwca 2005 r.) zorganizowane przez Instytut Teologiczno-Pastoralny w Rzeszowie wraz z UKSW w Warszawie; *Jaki Samorząd?* (Tyczyn, 11 czerwca 2006 r.) zorganizowane przez Wyższą Szkołę Społeczno-Gospodarczą w Tyczynie; sympozjum naukowe: *Rozwój intelektualny czynnikiem rozwoju regionu* (Rzeszów, Instytut Jana Pawła II, 26 maja 2007 r.)

zorganizowane przez Instytut Teologiczno-Pastoralny w Rzeszowie wraz z Wydziałem Nauk Historycznych i Społecznych UKSW w Warszawie; konferencja naukowa: *Kultura chrześcijańska a wspólnoty lokalne i regionalne w Europie Środkowo-Wschodniej* (Rzeszów, Instytut Jana Pawła II, 3–4 grudnia 2008 r.) zorganizowana we współpracy z Katolickim Stowarzyszeniem „Civitas Christiana”, Oddział w Rzeszowie, Uniwersytetem Rzeszowskim i Polskim Towarzystwem Teologicznym; Międzynarodowa Konferencja Naukowa: *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej: diagnozy – analizy – interpretacje* (Rzeszów, Instytut Jana Pawła II, 27–28 października 2009 r.); XXVI Ogólnopolski Sejmik Rodzinny: *Współczesny świat – zagrożenia i wyzwania dla małżeństwa i rodziny* (Rzeszów, Urząd Wojewódzki, 6–7 listopada 2009 r.) zorganizowany przez Katolickie Stowarzyszenie „Civitas Christiana” i Instytut Jana Pawła II w Rzeszowie; Międzynarodowa Konferencja Naukowa: *Spór o wizję człowieka we współczesnej kulturze* (Rzeszów, Instytut Jana Pawła II, 3 grudnia 2010 r.) zorganizowana przez „Civitas Christiana”, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Teologiczno-Pastoralny, Polskie Towarzystwo Teologiczne; I Otwarta Konferencja: *Przeszczep szansą na drugie życie* (Politechnika Rzeszowska, 16 marca 2011 r.); V Międzynarodowa Konferencja z cyklu: *Polska rodzina poza granicami kraju – ocalić rodzinę – ocalić przyszłość* (Uniwersytet Rzeszowski, 24–25 marca 2011 r.); konferencja naukowo-szkoleniowa: *Wsparcie rodziny w środowisku lokalnym* (Rzeszów, Instytut Teologiczno-Pastoralny, 10–11 maja 2011 r.); konferencja: *Wychowanie do patriotyzmu w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia* (Myczkowce, 29 października 2011 r.); międzynarodowa konferencja: *Opieka – między wolnością a równością. W stronę filozofii wychowania i teorii pracy socjalnej* (Bielsko-Biała, 24 października 2011 r., Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej)⁹. Ks. profesor nie tylko organizował sympozja i konferencje, ale brał w nich również czynny udział, dlatego można odnotować 56 występow na tych wydarzeniach.

Na Uniwersytecie Rzeszowskim pełnił również wiele funkcji o charakterze administracyjnym i organizacyjnym. Był m.in. kierownikiem Instytutu Pedagogiki (2011–2012), członkiem Rady Wydziału Pedagogiki i Instytutu Pedagogiki, przewodniczącym komisji rekrutacyjnej na kierunku pedagogika (2008/2009 – 2009/2010) i nauki o rodzinie (2011/2012), członkiem Uczelnianej Komisji Wyborczej jako przedstawiciel Wydziału Pedagogiki (2008–2011) oraz członkiem Kolegialnej Komisji Wyborczej (2020–2022), wiceprzewodniczącym Senackiej Komisji Dyscyplinarnej ds. Nauczycieli Akademickich (od 2008 r.), kierownikiem Katedry Nauk o Rodzinie, następnie Zakładu Pedagogiki Rodziny (2011–2022) oraz przedstawicielem Uniwersytetu Rzeszowskiego w Senacie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sanoku.

Ponadto Książd Profesor pełnił wiele istotnych funkcji społecznych: był m.in. członkiem Komisji Bioetycznej przy Okręgowej Izbie Lekarskiej w Rzeszowie;

⁹ A. Motyka, *In memoriam...*, s. 312, 313. Zob. *Kartoteka pracownika UR* – ks. dr hab. Andrzej Garbarz, prof. UR.

asystentem kościelnym Katolickiego Stowarzyszenia Lekarzy Polskich – Oddział w Rzeszowie i Stowarzyszenia Farmaceutów Katolickich – Oddział w Rzeszowie, współpracował z Caritas Diecezji Rzeszowskiej, był zaangażowany w organizację i przebieg turnusów w Ośrodku Caritas w Myczkowcach, a także w organizację Uniwersyteckiego Koła Caritas. Był członkiem Zarządu Rzeszowskiego Stowarzyszenia Dziedzictwo Jana Pawła II „Lumen et Spes”¹⁰. Był związany z Rzeszowską Pieszą Pielgrzymką na Jasną Górę, wielokrotnie biorąc w niej udział i publikując na jej temat (opis publikacji poniżej).

3. Działalność naukowa

Ta część działalności dla pracownika nauki jest najważniejsza, a Ksiądz Profesor realizował ją bardzo gorliwie. Powyżej przedstawiono dowody zaangażowania w promowanie nowych kadr naukowych, co jest szczególnym przejawem troski o naukę. Kolejnym rysem naukowości są opisane w części bibliograficznej recenzje wydawnicze oraz ocena dorobku naukowego – colloquium habilitacyjnego ks. dr. Janusza Mierzwy.

W obszarze zainteresowań naukowych Księdza Profesora znalazła się postać kard. Stefana Wyszyńskiego, dlatego zorganizował sesję naukową na temat nauczania społecznego Prymasa Tysiąclecia, która odbyła się 28 kwietnia 2001 r. w Instytucie Jana Pawła II w Rzeszowie. Materiały z tej sesji stały się podstawą do napisania książki, którą zredagował nasz Autor: *Nauczanie społeczne Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Rzeszów 2001. Autorzy artykułów ukazali różne formy działalności społecznej kard. Stefana Wyszyńskiego. Kolejną postacią, która przywołał Ksiądz Profesor, jest arcybiskup Ignacy Tokarczuk – w książce *Działalność duszpastersko-społeczna arcybiskupa Ignacego Tokarczuka*, Rzeszów 2006 z recenzją wydawniczą ks. dr. hab. Stanisława Nabywańca, prof. UR. Autor ukazał różne aspekty uwarunkowań życia i działalności abpa Tokarczuka. Przywołał działalność duszpasterską arcybiskupa w trudnej sytuacji dla Kościoła w okresie komunistycznym. Bardzo ciekawe wątki przywołuje Autor ukazując postawę biskupa przemyskiego wobec państwa i wobec opozycji demokratycznej (Solidarności).

Drugim obszarem zainteresowania Księdza Profesora była rodzina, której poświęcił kilka pozycji książkowych: *Służba dziecku w instytucjach świeckich i kościelnych*, red. J. Homplewicz, A. Garbarz, Rzeszów 1998 – materiały z konferencji; *Horyzonty ojcostwa*, Rzeszów 2000 – materiały z sesji; *Wokół rodziny. Wychowanie, kultura, społeczeństwo*, red. G. Grzybek, A. Garbarz, Rzeszów 2011; *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka*, red. A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc, Rzeszów 2011; *Rodzina w obliczu przeobrażeń*

¹⁰ A. Motyka, *In memoriam...*, s. 313.

społecznych, red. A. Garbarz, Z. Frączek, B. Lulek, Rzeszów 2012; *Etyka. Rodzina. Społeczeństwo*, t. 2, red. A. Garbarz, W. Matyskiewicz, M. Urbańska, Rzeszów 2017. We wszystkich tych pracach zbiorowych, których współredaktorem był Ksiądz Profesor, autorzy artykułów podkreślali przemiany, jakie dokonują się we współczesnej rodzinie, a co za tym idzie, potrzebę nowych form pomocy i wsparcia. Procesy globalizacji, zwiększająca się liczba rozwodów, nowe formy związków małżeńskich i słabnące relacje rodzinne były przedmiotem wielu analiz, które podjęto w tych pozycjach naukowych. Podano też próby rozwiązania tych problemów, zwracając szczególną uwagę na procesy wychowawcze w rodzinie.

Ksiądz Profesor współtworzył również ciekawe refleksje pedagogiczne, czego wyrazem była książka *Myśl pedagogiczna ks. Bronisława Markiewicza* pod red. prof. dr. hab. J. Homplewicz i ks. dr. A. Garbarza (Rzeszów 1997). Materiały zaprezentowane w tej pozycji były przedmiotem sesji naukowej zorganizowanej 18 kwietnia 1997 r. w WSP w Rzeszowie.

W dorobku Księdza Profesora nie zabrakło refleksji na temat państwa, które zawarł w książce pod red. A. Cyprysia, B. Szluz *Jakie państwo?* (Rzeszów 2005). To pytanie było stawiane uczestnikom sesji naukowej, która odbyła się 10 czerwca 2005 r. w Instytucie Jana Pawła II w Rzeszowie, a odpowiedzi dotyczyły obszaru historyczno-społecznych uwarunkowań okresu transformacji, polityki społecznej i gospodarczej.

Kolejny obszar zainteresowania Księdza Profesora to Caritas, któremu poświęcił pięć pozycji. Pierwsza z nich to refleksje i wiersze uczestników Caritas Academia: *Ku przestrodze człowiekowi trzeciego tysiąclecia*, red. A. Garbarz, F. Dyka (Rzeszów 2002). Natomiast kolejna *Caritas – miłość bez granic*, red. A. Garbarz, W. Szczygieł (Rzeszów 2012) poświęcona jest działalności Parafialnych Kół Caritas i Szkolnych Kół Caritas diecezji rzeszowskiej. Dwie kolejne: *Świadectwo mocy miłości. 20-lecie Caritas Diecezji Rzeszowskiej* (Rzeszów 2012) i *Miłość i dobroć. 25 lat Caritas Diecezji Rzeszowskiej* (Rzeszów 2017) są poświęcone działalności tej ważnej instytucji w diecezji. Autor opisał misje Caritas oraz działalność różnych podmiotów należących do Caritas Diecezji Rzeszowskiej. Kolejna, a zarazem ostatnia książka wydana przed śmiercią Autora to *Troski Dobrego Pasterza. 25-lecie działalności Caritas w Jasle: 1996–2021* (Jasło 2022). We wszystkich tych publikacjach Autor ukazał, jak wiele osób angażuje się i pomaga tym, którzy są chorzy, ubodzy i najbardziej potrzebujący.

Bardzo ważne w działalności naukowej Księdza Profesora były pozycje dotyczące pielgrzymki rzeszowskiej na Jasną Górę. W pierwszej książce Autor opisał poszczególne etapy – miejscowości, które odwiedzają pielgrzymi, przytaczając tło historyczno-społeczne tych parafii. Autor zawarł to w książce *My z rzeszowskiej ziemi. 25-lecie Pieszej Pielgrzymki Rzeszowskiej na Jasną górę: 1978–1997*, red. A. Garbarz, W. Jagustyn, S. Słowik (Rzeszów 1997). W podobnym stylu przygotował kolejną pozycję: *Ku Tobie o Matko idziemy... Przewodnik historyczny na szlaku*

Rzeszowskiej Pieszej Pielgrzymki, red. A. Garbarz, W. Jagustyn (Rzeszów 2010). Z kolei w 30 rocznicę istnienia pielgrzymki Autor wydał hagiografie: świętych, Sług Bożych, biskupów, kapłanów i świeckich związanych ze szlakiem pielgrzymim. Książka *Twoja droga jest święta. Hagiografia Pieszej Pielgrzymki Rzeszowskiej*, red. A. Garbarz, W. Jagustyn (Rzeszów 2007) przywołuje wiele ciekawych postaci, które mogą być wzorem dla pielgrzymów.

Ksiądz Profesor jako jaślanin cenił sobie obecność sióstr wizytek w swoim rodzinnym mieście. Chętnie odwiedzał i interesował się życiem sióstr w Jaśle „Na Górcze”. Na 100-lecie pobytu sióstr wizytek w Jaśle (1903–2003) powstała księga jubileuszowa *Kontemplacja miłości* (Rzeszów 2004). Zebrane w książce materiały autorów polskich i francuskich ukazują misję i powołanie tego niezwykłego zakonu z Francji.

Ostatnim z omawianych tematów, którymi zajmował się Ksiądz Profesor, były refleksje eschatologiczne, które Autor zawarł w książce *Nadzieja chwały* (Rzeszów 2019). Znajdują się tutaj okolicznościowe homilie żałobne, pożegnania bliskich osób, kazania z pogrzebów kapłanów i rodziców kapłanów oraz przyjaciół i znajomych. Nie zabrakło wspomnień o bliskich osobach, a na zakończenie Autor przypomniał wiersze prof. Homplewicza o śmierci i przemijaniu.

Ten okazały dorobek należy uzupełnić o artykuły, które zostały zaprezentowane w bibliografii. Zakres tematyczny dotyczy zarówno analiz historycznych diecezji rzeszowskiej oraz zagadnień etycznych, a także duszpasterskich. Ta działalność miała charakter naukowy, ale również popularyzatorski, dlatego docierał on do wielu środowisk naukowych i nie tylko.

Zakończenie

Ks. prof. Andrzej Garbarz zmarł 12 grudnia 2022 r. w 70 roku życia i 45 roku kapłaństwa. Można tutaj wiele jeszcze dodać, ale zamiast zakończenia, niech wystarczą słowa pani prof. dr hab. Marty Wrońskiej, które umieściła na stronie Instytutu Pedagogiki: „Profesor Andrzej zawsze był uśmiechnięty, otwarty, szczery, pełen pomysłów naukowych. Całe swoje życie poświęcił służbie nauce i pracy na rzecz środowiska rzeszowskiego. Był człowiekiem niezwykłym, a jego niezwykłość przejawiała się każdego dnia w drobnych gestach i pięknych słowach, którymi dzielił się z nami i naszymi studentami, którzy go uwielbiali. Swoim pozytywnym usposobieniem dodawał otuchy każdemu pracownikowi i studentowi i sprawiał, że nieco gorszy dzień stawał się dla każdego lepszy i piękniejszy”¹¹.

¹¹ M. Wrońska, *Ks. prof. UR dr hab. Andrzej Garbarz – in memoriam*, <https://www.ur.edu.pl/pl/kolegia/kolegium-nauk-spoecznych/jednostki-naukowe/instytut-pedagogiki1/wydarzenia/ks-prof-ur-dr-hab-andrzej-garbarz-in-memoriam> (dostęp: 2.09.2023).

Bibliografia chronologiczna ks. dr. hab. Andrzeja Garbarza, prof. UR

1994

1. *Antropologiczno-biblijna interpretacja wstydu seksualnego w świetle Jana Pawła II teologii ciała*, „Resovia Sacra”, 1(1994), s. 57–80.
2. Potocki S., *„Rady mądrości. Przewodnik po mądrościowej literaturze Starego Testamentu*, Lublin 1993; rec. „Resovia Sacra”, 1(1994), s. 241–242.
3. *Pierwszy rok istnienia Wyższego Seminarium Duchownego w Rzeszowie*, „Zwiastowanie”, (1994), nr 3, s. 53–57.

1995

4. *Eschatologiczny wymiar pracy ludzkiej*, „Resovia Sacra”, 2(1995), s. 79–84.
5. *Sprawozdanie z działalności Instytutu Teologicznego w Rzeszowie za lata 1994/1995*, „Resovia Sacra”, 2(1995), s. 225–229.
6. Marcol A., *Etyka życia seksualnego*, Opole 1995; rec. „Resovia Sacra”, 2(1995), s. 237–240.
7. Olejnik S., *Etyka lekarska*, Katowice 1995; rec. „Resovia Sacra”, 2(1995), s. 241–243.
8. Folcik I., *Nie samym chlebem...*, Rzeszów 1994; rec. „Resovia Sacra”, 2(1995), s. 259–260.
9. *Heroiczność cnót*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 4(1995), nr 3, s. 2.
10. *AIDS – doświadczenie wolności*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 4(1995), nr 8, s. 1.
11. *Tolerancja, ale jaka?*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 4(1995), nr 16, s. 4.
12. *Płaca rodzinna*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 4(1995), nr 36, s. 3–4.
13. *Święcenia diakonów*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 4(1995), nr 45, s. 2.
14. *Krąg domu seminaryjnego. Stowarzyszenie Przyjaciół Wyższego Seminarium Duchownego w Rzeszowie*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 4(1995), nr 47, s. 2.
15. *Z życia Seminarium Duchownego*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 4(1995), nr 53, s. 3.
16. *Z pracy Instytutu Teologicznego w Rzeszowie*, „Zwiastowanie”, 4(1995), nr 2, s. 78–80.
17. *Rola rodziny w wychowaniu patriotycznym*, „Zwiastowanie”, 4(1995), nr 2, s. 105–114.
18. *Sekty – wyzwaniem ewangelizacji*, „Zwiastowanie”, 4(1995), nr 4, s. 84–95.

1996

19. *Jak dotrzeć do zdechrystianizowanego świata?*, „TAK. Teraz Akcja Katolicka”, 2(1996), nr 7.
20. *Odpowiedzialność moralna za życie według encykliki „Evangelium vitae”*, „Zwiastowanie”, 5(1996), nr 1, s. 91–101.
21. Skorowski H., *Być chrześcijaninem i obywatelem dziś. Refleksje o postawach moralno-społecznych*, Warszawa 1994; rec. „Zwiastowanie”, 5(1996), nr 2, s. 98–100.
22. *Nabożeństwo za Ojczyznę podczas XIX Pieszej Pielgrzymki na Jasną Górę 6. 08. 1996*, „Zwiastowanie”, 5(1996), nr 3, s. 36–38.
23. *„Przemień nas”. XIX Pielgrzymka Rzeszowska na Jasną Górę*, „Zwiastowanie”, 5(1996), nr 3, s. 39–40.
24. *Sprawozdanie z działalności Instytutu Teologicznego w Rzeszowie w roku akademickim 1995/96*, „Resovia Sacra”, 3(1996), s. 291–297.
25. *Praktyka diakonów*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 5(1996), nr 10, s. 19.
26. *Neoprezbiterzy*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 5(1996), nr 23, s. 19.
27. *Rzeszowskie pielgrzymowanie*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 5(1996), nr 30, s. 17–19.
28. *Pielgrzymkowa służba kwaterunkowa*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 5(1996), nr 31, s. 20.
29. *Pątnicza Służba Zdrowia*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 5(1996), nr 32, s. 20.

30. *Refleksje po pielgrzymce*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 5(1996), nr 37, s. 19.
 31. *Diakonat '96*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 5(1996), nr 46, s. 17.

1997

32. *My z Rzeszowskiej Ziemi. 20-lecie Pieszej Pielgrzymki Rzeszowskiej na Jasną Górę: 1978–1997*, red. A. Garbarz, W. Jagustyn, S. Słowik, Rzeszów 1997.
 33. *Sprawozdanie z działalności Instytutu Teologicznego w Rzeszowie w roku akademickim 1996/1997*, „Resovia Sacra”, 4(1997), s. 297–310.
 34. Auleytner J., *Polityka społeczna. Teoria a praktyka*, Warszawa 1997; rec. „Resovia Sacra”, 4(1997), s. 311–313.
 35. Skorowski H., *Problematyka praw człowieka. Studium z nauki społecznej Kościoła*, Warszawa 1996; rec. „Zwiastowanie”, 6(1997), nr 1, s. 123–125.
 36. *Myśl pedagogiczna księdza Bronisława Markiewicza. Materiały z sesji naukowej zorganizowanej 18 kwietnia 1997 roku w Rzeszowie*, red. J. Homplewicz, A. Garbarz, Rzeszów 1997.
 37. *Myśl pedagogiczna Sługi Bożego ks. Bronisława Markiewicza*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 6(1997), nr 19, s. 20–21.

1998

38. *Oddały życie jako świadectwo swej miłości i wiary*, „Niedziela Południowa”, 41(1998), nr 22, s. 1, 4.
 39. [Współautor: J. Fila], *Eucharystia podczas Pieszej Pielgrzymki Rzeszowskiej na Jasną Górę*, „Resovia Sacra”, 5(1998), s. 189–202.
 40. *Sprawozdanie z działalności Instytutu Teologicznego w Rzeszowie w roku akademickim 1997/1998*, „Resovia Sacra”, 5(1998), s. 349–362.
 41. *Świętowanie niedzieli według konferencji głoszonych na Pieszej Pielgrzymce Rzeszowskiej na Jasną Górę*, „Zwiastowanie”, 7(1998), nr 3, s. 129–142.
 42. *Służba dziecku w instytucjach świeckich i kościelnych*, red. J. Homplewicz, A. Garbarz, Rzeszów 1998.
 43. *Modlitwa na pielgrzymim szlaku*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 7(1998), nr 31, s. 21–22.

1999

44. *Inauguracja roku akademickiego w Katedrze Rzeszowskiej 12 października 1999 r.*, „Zwiastowanie”, 8(1999), nr 4, s. 175–178.
 45. *„Tobie holdy nieśpiesza męczenników orszak biały”*, „Resovia Sacra”, 6(1999), s. 264–290.
 46. *„Wolę cierpieć sama”*. S. Katarzyna Celestyna Faron (1913–1944), „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 8(1999), nr 16, s. 2; nr 18, s. 3.
 47. *Instytut Teologiczno-Pastoralny im. bł. Józefa Sebastiana Pelczara w Rzeszowie*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 8(1999), nr 25, s. 4.

2000

48. *„Dziadek”. Śp. ks. Franciszek Smoleń (1897–1976)* [w:] Z. Świstak, *25-lecie parafii Najświętszego Serca Pana Jezusa i Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny w Jaśle*, Jasło 2000, s. 246–250.
 49. *„Starszy kolega”. Śp. ks. pralat Jan Potępa* [w:] Z. Świstak, *25-lecie parafii Najświętszego Serca Pana Jezusa i Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny w Jaśle*, Jasło 2000, s. 250–254.
 50. *Oplatek Stowarzyszenia Lekarzy*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 9(2000), nr 6, s. 3.
 51. *Jubileusz 2000. Odwiedziny w Buffalo*, „Źródło Diecezji Rzeszowskiej”, 9(2000), nr 53, s. 2.

52. *Przemówienie [...] wygłoszone podczas poświęcenia Instytutu im. Jana Pawła II w Rzeszowie*, „Zwiastowanie”, 9(2000), nr 3, s. 149–152.
53. *Horyzonty ojcostwa*, red. A. Garbarz, Rzeszów 2000.

2001

54. *Nauczanie społeczne Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Materiały z sesji naukowej odbytej w Rzeszowie dnia 28 kwietnia 2001*, red. A. Garbarz, Rzeszów 2001.
55. *Kościół w Polsce w okresie Soboru Watykańskiego II [w:] Nauczanie społeczne kardynała Stefana Wyszyńskiego. Materiały z sesji naukowej odbytej w Rzeszowie dnia 28 kwietnia 2001*, red. A. Garbarz, Rzeszów 2001, s. 139–165.
56. *Kobiecość jako kryterium wartości osobowej [w:] Dar wychowania – pedagogika Jana Pawła II*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 2001, s. 101–115.

2002

57. *Pielgrzymka Rzeszowska matką kolejnych pielgrzymek pieszych na Jasną Górę [w:] Radość pielgrzymowania. 25 lat Rzeszowskiej Pieszej Pielgrzymki na Jasną Górę: 1978–2002*, opr. W. Jagustyn, Rzeszów 2002, s. 119–135.
58. *Ku przestrodze człowiekowi trzeciego tysiąclecia*, red. A. Garbarz, F. Dyka, Rzeszów 2002.

2003

59. *Działalność duszpasterska biskupa Ignacego Tokarczuka*, „Studia Rzeszowskie”, 10(2003), s. 29–47.
60. Łach J., *Człowiek a kultura*, Rzeszów 2004; rec. „Resovia Sacra”, 9–10(2002–2003), s. 337–339.
61. *W duchu św. Franciszka Salezego*, „Niedziela Rzeszowska”, 46(2003), nr 42, s. 1, 3.

2004

62. *Kontemplacja miłości. Księga jubileuszowa z okazji 100-lecia pobytu sióstr wizytek w Jaśle (1903–2003)*, red. A. Garbarz, Jasło–Rzeszów 2004.
63. *Przedmowa [w:] tamże*, s. 13–14.
64. [Współautor: T. Górnicki], *Dziela misyjne Misjonarzy św. Franciszka Salezego w świetle wybranych publikacji Zgromadzenia [w:] tamże*, s. 93–183.
65. [Współautor: F. Paściak], *Posługa kapłanów w Klasztorze Sióstr Wizytek w Jaśle (1903–2003) [w:] tamże*, s. 239–321.
66. *Wizytki jasielskie, dziękujemy Wam! [w:] tamże*, s. 473–476.
67. *Zachowamy w sercach wdzięczność. Śp. ks. dr Józef Sroka (28.01.1938–8.05.2004)*, „Zwiastowanie”, 13(2004), nr 1, s. 81–84.
68. *Spór o majątek kościelny na przykładzie ekspozytury w Olchowcach w diecezji przemyskiej*, „Resovia Sacra”, 11(2004), s. 145–159.
69. *Uniwersalne wartości fundamentem pedagogiki według arcybiskupa Ignacego Tokarczuka [w:] Aksjologiczne horyzonty wychowania człowieka XXI wieku*, red. Z. Frączek, Rzeszów 2004, s. 101–113.

2005

70. *Niektóre aspekty społeczne etyki medycznej w posłudze pielęgniarki według Jana Pawła II*, „Zwiastowanie”, 14(2005), nr 2, s. 117–124.
71. *Jana Pawła II wskazania etyczne kierowane do służby zdrowia*, „Resovia Sacra”, 12(2005), s. 127–146.
72. *Rola Instytutu im. Jana Pawła II w Rzeszowie*, „Resovia Sacra”, 12(2005), s. 325–341.

73. *Jakie państwo? Materiały sesji naukowej, która odbyła się 10 czerwca 2005 r. w Rzeszowie*, red. A. Cypriś, A. Garbarz, B. Szluz, Rzeszów 2005.
74. *Rodzina jako środowisko kształtowania miłości społecznej w ujęciu arcybiskupa Ignacego Tokarczuka* [w:] tamże, s. 179–188.
75. *Współczesne utopie społeczno-polityczne według arcybiskupa Ignacego Tokarczuka* [w:] tamże, s. 235–252.
76. *Służba gospodarcza Pielgrzymki Przemyskiej w latach 1985–1993* [w:] *W duchu dziękczynienia. 25 lat Przemyskiej Pieszej Pielgrzymki na Jasną Górę: 1981–2005*, red. K. Bełch, Przemysł 2005, s. 385–394.
77. *Wybrane aspekty etyczne w posłudze medycznej pielęgniarki według Jana Pawła II*, „Biuletyn Informacyjny Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych z siedzibą w Rzeszowie”, (2005), nr 35, s. 25, 26; nr 36, s. 27–29; nr 37, s. 25–27; nr 38, s. 21–22.
78. *Jaślanin: śp. ks. prałat Jan Mikosz, proboszcz z Beska*, „Dobry Pasterz”, (2005), nr 2, s. 25–27.

2006

79. *Działalność duszpastersko-społeczna arcybiskupa Ignacego Tokarczuka*, Rzeszów 2006.
80. *Godność człowieka w koncepcji personalistycznej (Na kanwie nauczania Jana Pawła II)* [Referat wygłoszony na Wojewódzkiej Konferencji Ośrodka „Civitas Christiana” w Rzeszowie 10. 03.2006 r.], „Kultura i Formacja na Podkarpaciu”, (2006), z. 21(58), s. 3–31.
81. *Działacz samorządowy: polityk czy społecznik?* [w:] *Jaki samorząd? [Materiały pokonferencyjne. Konferencja odbyła się 10 czerwca 2006 r. w WSS-G w Tyczynie]*, red. M.E. Ożóg, Tyczyn 2006, s. 40–47.
82. *Odpowiedzialność za życie jako jedna z naczelných zasad w etyce medycznej* [w:] *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, red. Z. Frączek, B. Szluz, Rzeszów 2006, s. 63–74.
83. *Patriotyzm jako zadanie formacji narodu w ujęciu arcybiskupa Ignacego Tokarczuka* [w:] *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Przemysł–Rzeszów 2006, s. 227–254.

2007

84. *Etyka pracy i solidarności w posługiwaniu pracowników „Caritas”*, „Zwiastowanie”, 16(2007), nr 2, s. 70–81.
85. *Fenomen czasu jako jeden z paradygmatów pedagogiki w twórczości poetyckiej Janusza Homplewicza*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, (2007), nr 46, s. 336–354.
86. *Twoja droga jest święta (Ps 77, 14). Hagiografia Pieszej Pielgrzymki Rzeszowskiej*, red. A. Garbarz, W. Jagustyn, Rzeszów 2007.
87. *Anders Władysław* [w:] tamże, s. 396–397.
88. *Brandstaetter Roman* [w:] tamże, s. 408–505.
89. *Brzóska Stanisław* [w:] tamże, s. 409–411.
90. *Dalbor Edward* [w:] tamże, s. 415–419.
91. *Dinder Juliusz* [w:] tamże, s. 420–421.
92. *Dunin Marcin* [w:] tamże, s. 424–425.
93. *Faustyna Kowalska* [w:] tamże, s. 172–177.
94. *Gorzeński Tymoteusz* [w:] tamże, s. 424–425.
95. *Kaszuba Jan Kanty* [w:] tamże, s. 359–369.
96. *Kochanowski Jan* [w:] tamże, s. 437–438.
97. *Komorowski Tadeusz „Bór”* [w:] tamże, s. 429–430.
98. *Kornilowicz Władysław* [w:] tamże, s. 356–358.
99. *Kowalski Józef SDB* [w:] tamże, s. 179–183.
100. *Krasiński Zygmunt* [w:] tamże, s. 450–451.

101. *Lament Bolesława* [w:] tamże, s. 193–195.
102. *Ledóchowski Mieczysław* [w:] tamże, s. 457–459.
103. *Liguori Alfons Maria* [w:] tamże, s. 195–202.
104. *Likowski Edward* [w:] tamże, s. 460.
105. *Łubieński Bernard* [w:] tamże, s. 371–375.
106. *Lukasiński Walerian* [w:] tamże, s. 463–465.
107. *Markiewicz Bronisław* [w:] tamże, s. 203–204.
108. *Matejko Jan* [w:] tamże, s. 466–467.
109. *Paweł VI* [w:] tamże, s. 378–389.
110. *Przyłuski Leon* [w:] tamże, s. 481–489.
111. *Salawa Aniela* [w:] tamże, s. 233–234.
112. *Sarkander Jan* [w:] tamże, s. 235–236.
113. *Skorupka Ignacy* [w:] tamże, s. 495–499.
114. *Słowacki Juliusz* [w:] tamże, s. 504–505.
115. *Stablewski Florian* [w:] tamże, s. 507–511.
116. *Staff Leopold* [w:] tamże, s. 512–516.
117. *Wstęp* [w:] tamże, s. 9–12.
118. *Żółkiewski Stanisław* [w:] tamże, s. 551–552.
119. *Wychowanie jako zmaganie się dobra ze złem w nauczaniu Jana Pawła II* [w:] *Człowiek a wychowanie. Europejskie możliwości i zagrożenia*, red. J. Łach, Rzeszów 2007, s. 168–186.
120. [Współautor: Ł. Matyjasiaak], *Próba „demokratyzacji” Kościoła katolickiego w Polsce* [w:] *Ecclesiae, Patriae et Homini serviens. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Biskupowi Kazimierzowi Górnemu z okazji 70. rocznicy urodzin oraz piętnastolecia posługi pasterskiej w Kościele Rzeszowskim*, red. E. Białogłowski, A. Garbarz, H. Janicka, M. Trawka, S. Zych, t. 1, Rzeszów 2007, s. 147–155.

2008

121. *Zagadnienia ludzkiego życia i zdrowia oraz ich ochrona*, Rzeszów 2008.
122. *Ochrona życia i zdrowia człowieka – wybrane zagadnienia*, „Zwiastowanie”, 17(2008), nr 4, s. 101–108.
123. *Etyka pracy i solidarności w posługiwaniu pracowników „Caritas”* [w:] *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwani współczesności*, red. W. Walz, B. Szluz, I. Marczykowska, Rzeszów 2008, s. 327–337.
124. *Wolność darem i zadaniem człowieka* [w:] *Polska w nauczaniu Jana Pawła II*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2008, s. 48–62.

2009

125. *Czas pamięci – śp. ks. Walenty Bal (1920–2002)* [w:] *Ksiądz infułat Walenty Bal (1920–2002). Duszpasterz w Rzeszowie*, red. J. Twardy, Rzeszów 2009, s. 228–230.
126. *Jubileusz 10-lecia współpracy Instytutu Teologiczno-Pastoralnego w Rzeszowie z Uniwersyte-tem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*, „Zwiastowanie”, 18(2009), nr 2, s. 77–81.
127. *Komisja Bioetyczna – ważny organ Okręgowej Izby Lekarskiej*, „Biuletyn. Okręgowa Izba Lekarska w Rzeszowie”, (2009), październik, wydanie jubileuszowe, s. 24–26.
128. *Współczesny sposób stosowania leków – pomoc czy lekomania?*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, 7(2009), nr 3, s. 224–230.
129. *Wychowanie jako uczestnictwo w kulturze* [w:] *Współczesność wspólnot chrześcijańskich w perspektywie socjologicznej. Od doświadczeń regionalnych ku wyzwaniom globalnym*, red. P. Grygiel, D. Wojakowski, Rzeszów 2009, s. 225–233.

130. [Współautor: M. Lipska-Obuchowska], *Rozumienie ojcostwa dawniej a obecnie* [w:] *Rodzina, diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2009, s. 66–83.
131. *Przedmowa* [w:] J. Homplewicz, *Pedagogika i etyka (zarys etyki pedagogicznej)*, wyd. 2 poszerzone *Etyki pedagogicznej. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, Rzeszów 2009, s. 21–22.

2010

132. *Fragmenty recenzji wydawniczej* [w:] *Zawołasz wnuki, opowiesz im.... Wspomnienia Antoniego Stala i jego córki Marii*, opr. S. Nabywaniec, Rzeszów 2010, s. 6.
133. [Współautor: W. Jagustyn], *Ku Tobie o Matko idziemy. Przewodnik historyczny na szlaku Rzeszowskiej Pieszej Pielgrzymki*, Rzeszów 2010.
134. *Wstęp* [w:] A. Garbarz, ks. W. Jagustyn, *Ku Tobie o Matko idziemy... Przewodnik historyczny Rzeszowskiej Pieszej Pielgrzymki*, Rzeszów 2010, s. 7–10.
135. *Działalność Podkarpackiego Oddziału Katolickiego Stowarzyszenia Lekarzy Polskich* [w:] *Fascynacje rehabilitacją. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Kwolkowi*, red. T. Pop i K. Obodyński, Rzeszów 2010, s. 310–324.

2011

136. *Miejsce etyki w działalności szkoły* [w:] *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka*, red. A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc, Rzeszów 2011, s. 208–215.
137. *Monitorowanie przemocy w rodzinie – „Niebieska Karta”* [w:] *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Rzeszów 2011, s. 257–265.
138. *Wokół rodziny. Wychowanie. Kultura. Społeczeństwo*, red. A. Garbarz, G. Grzybek, Rzeszów 2011.
139. *Wychowanie do dialogu w rodzinie jako wymóg współczesnej komunikacji* [w:] tamże, s. 43–62.
140. *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka*, red. A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc, Rzeszów 2011.
141. *Miejsce etyki w działalności szkoły* [w:] tamże, s. 208–215.

2012

142. *Etyka w rehabilitacji* [w:] *Rehabilitacja medyczna*, red. A. Kwolek, wyd. 2, Wrocław 2012, s. 40–47.
143. [Współautor: W. Szczygieł], *Caritas. Miłość bez granic*, Rzeszów 2012.
144. *Powołanie człowieka (Aksjologiczny wymiar pracy ludzkiej). Referat wygłoszony na zajęciach Ośrodka Formacji Katolicko-Społecznej w Rzeszowie 29 III 2012 r.*, Rzeszów 2012, z. 78/115, s. 1–29 [wyd. Katolickie Stowarzyszenie „Civitas Christiana”, Oddział Okręgowy w Rzeszowie].
145. *Przedmowa* [w:] A. Sokołowska, *Działalność muzyczna i pedagogiczna księdza Wojciecha Ignacego Lewkowicza*, Rzeszów 2012, s. 5–7.
146. *Nie tylko wspomnienie, ale i wciąż aktualne zadanie. Ks. arcybiskup Ignacy Tokarczuk (1918–2012)*, „Zwiastowanie”, 21(2012), nr 4, s. 191–200.
147. *Rodzina w obliczu przeobrażeń społecznych*, red. A. Garbarz, Z. Frączek, B. Lulek, Rzeszów 2012.
148. *Świadcstwo mocy miłości. 20-lecie Caritas Diecezji Rzeszowskiej*, Rzeszów 2012.
149. *Wychowanie zdrowotne w rodzinie wobec współczesnych zagrożeń społecznych* [w:] *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, t. 2, red. Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak, Rzeszów 2012, s. 164–183.
150. *Etyka w rehabilitacji* [w:] *Rehabilitacja medyczna*, red. A. Kwolek, wyd. 2, Wrocław 2012, s. 40–47.

2013

151. *Arcybiskup Ignacy Tokarczuk (1918–2012)* [w:] *Wielcy Polacy Galicji i Kresów Południowo-Wschodnich*, red. J. Marciak-Kozłowska, Białystok 2013, s. 453–460, 549–553.
152. *Troszczący się i gospodarzy jak prawdziwy i dobry ojciec* [w:] *Pożegnanie „Niezlomnego Pastora” Arcybiskupa Ignacego Tokarczuka. 67. Biskup Przemyski. Pierwszy metropolita przemyski*, Przemyśl 2013, opr. J. Łobos, s. 42–43.
153. *Autorzy opracowań historycznych na temat miasta Jasła i regionu* [w:] *Lux ex Silesia. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Józefowi Mandziukowi w 70. rocznicę urodzin*, red. W. Gliński, Warszawa 2013, s. 237–246.
154. *Oni już doszli. Wspomnienie uczestników – duszpasterzy Pieszej Pielgrzymki Rzeszowskiej* [w:] *W mocy Ducha Świętego. Księga pamiątkowa dla Jego Ekscelencji Księdza Biskupa Edwarda Białogłowskiego z okazji XXV rocznicy święceń biskupich*, red. P. Mierzwa, M. Nabożny, Rzeszów 2013, s. 98–117.
155. *Posługa Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi w Wyższym Seminarium Duchownym w Rzeszowie*, „Resovia Sacra”, 18–20(2011–2013), s. 369–390.
156. *Rodzina w kaznodziejskim nauczaniu ks. Aleksandra Pawłowskiego* [w:] *Ks. Aleksander Pawłowski. Jodłowski proboszcz (1899–1932). Miejsce. Osoba. Dzieło*, red. B. Majchrowicz, W. Siwak, Jodłówka–Rzeszów 2013, s. 111–139.
157. *Nabywaniec S., Pół wieku duszpasterzował wśród nas. Ksiądz prałat Stanisław Krypel (1914–1990)*, Rzeszów 2013; rec. [fragment na okładce końcowej].

2014

158. *Kiedy góral umiera. Kazanie [...] podczas ekspozytury śp. ks. Ryszarda Ozgi – Pstrągowa, 23 sierpnia 2014 r.*, „Zwiastowanie”, 23(2014), nr 3, s. 155–159.
159. *Rodzina w centrum uwagi Kościoła* [w:] *Rodzina – centrum świata*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2014, s. 23–29.
160. *Kultura. Przemiany. Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, t. 2, Rzeszów 2014.
161. *Problem eutanazji jako jeden z dylematów bioetycznych w edukacji (Według wypowiedzi studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego)* [w:] tamże, s. 67–75.
162. *Przedmowa* [w:] A. Sokołowska, *Działalność muzyczna i pedagogiczna księdza Wojciecha Ignacego Lewkowicza*, wyd. 2 poprawione i uzupełnione, Płock 2014, s. 5–7.
163. *Cześć Matki Bożej według kazań pasyjnych proboszcza jodłowieckiego – ks. Aleksandra Pawłowskiego (1899–1932)* [w:] *Matka Boża Pocieszenia z jodłowieckiego sanktuarium. Historia. Teologia. Kult*, red. W. Siwak, Jodłówka–Przemyśl 2014, s. 245–260.
164. *Paradoksy świętości. Refleksje po kanonizacji św. Jana Pawła II*, „Biuletyn. Kwartalnik Okręgowej Izby Lekarskiej w Rzeszowie”, (2014), nr 2, s. 19–20.
165. *Przebieg obchodów Milenium Chrztu Polski w diecezji przemyskiej* [w:] *Od Ostatnich Leśnych do „Solidarności”*. Z dziejów opozycji politycznej i oporu społecznego w Polsce południowo-wschodniej (1956–1989), red. M. Gliwa i M. Krzysztofiński, Rzeszów 2014, s. 87–104.

2015

166. *Szkolne Koła Caritas Diecezji Rzeszowskiej. Kronika działalności na łamach prasy katolickiej* [w:] *Problemy opiekuńczo-wychowawcze w polskim czasopiśmiennictwie*, red. R. Bednarz-Grzybek i M. Hajkowska, Lublin 2015, s. 351–361.
167. *Sumienie jako kategoria transcendentnego wychowania* [w:] *Kultura. Przemiany. Edukacja*, t. 3, red. K. Szmyd, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2015, s. 102–110.

2016

168. *Homilia [...] na pogrzebie śp. ks. Jana Cebulaka „Być miłosiernym wobec innych, tak jak Jezus jest wobec nas”, Brzostek, 16 kwietnia 2016 r., „Zwiastowanie”, 25(2016), nr 1, s. 159–162.*

2017

169. *Etyka – rodzina – społeczeństwo*, t. 2, red. A. Garbarz, W. Matyskiewicz, M. Urbańska, Rzeszów 2017.
170. *Człowiek w sytuacjach troski i opieki* [w:] *Etyka – rodzina – społeczeństwo*, t. 2, red. A. Garbarz, W. Matyskiewicz, M. Urbańska, Rzeszów 2017, s. 71–84.
171. *Miłość i dobroć. 25 lat Caritas Diecezji Rzeszowskiej*, red. A. Garbarz, Rzeszów 2017.
172. *Wstęp* [w:] tamże, s. 9–14.
173. *Patron i wzór – św. Brat Albert* [w:] tamże, s. 15–22.
174. Mandziuk J., *Rosja i Rosjanie w XX stuleciu w świetle objawień fatimskich*, Warszawa 2017; rec. „Resovia Sacra”, 24(2017), s. 617–620.
175. *Homilia wygłoszona podczas pogrzebu ks. Adama Drewniaka, Harta 9.01.2017 r., „Nasza Gmina Dydnia”, (2016–2017), nr 4, s. 7–9.*
176. *Budowanie wspólnoty Caritas i przez Parafialne Zespoły Caritas*, „Zwiastowanie”, 26(2017), nr 2, s. 144–165.

2019

177. *Nadzieja chwały. Refleksje eschatologiczne*, Rzeszów 2019.

2022

178. *Troski Dobrego Pasterza. 25-lecie działalności Caritas w Jaśle (1996–2021)*, Jasło 2022.

Recenzje wydawnicze**2012**

1. Krawczyk-Tittinger A., Tittinger A., *Przedsiębiorczość akademicka w województwie mazowieckim. Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu POKL „Mazowieckie Forum Transferu wiedzy”*, Rzeszów 2012.

2013

2. Frączek Z., Lulek B. (red.), *Dylematy współczesnej rodziny – praktyczne rozwiązania*, Rzeszów 2013.
3. Mierzwa J. (red.), *Wychowanie i edukacja w kontekście społeczności lokalnej*, Jarosław 2013.
4. Kaucha K., Pietrzak A., Rebeta W. (red.), *Rok wiary – rok odnowy*, Lublin 2013.
5. *Opinia cenzora kościelnego w celu wydania imprimatur dla publikacji pod redakcją ks. prof. dra hab. Ryszarda Kamińskiego, ks. dra Grzegorza Pytlaka i ks. dra Jacka Golenia pt. Duszpasterstwo rodzin. Refleksja naukowa i działalność pastoralna*, Lublin 2013.
6. Nabywaniec S., *Pół wieku duszpasterzował wśród nas. Ksiądz prałat Stanisław Krypel (1914–1990)*, Rzeszów 2013.

2014

7. Furmanek W., Długosz A. (red.), *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcie i współlistnienie różnych wartości*, Rzeszów 2014.

8. „Zeszyt Naukowy” 2014, nr 1, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego.
9. „Zeszyt Naukowy” 2014, nr 2, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego.

2015

10. „Zeszyt Naukowy” 2015, nr 3, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego.
11. Ocena pracy (artykuł): *Wybrane zachowania ryzykowne dla zdrowia problemem współczesnej młodzieży ze środowiska wiejskiego* dla: „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie” 2015, nr 4.
12. Serwatka K., Śniegulska A. (red.), *Oblicza współczesnej rodziny*, Sanok 2015.
13. Skorowski H. (red.), *Świat i jego problemy*, Sierpc 2015.

2016

14. Recenzja wydawnicza dla publikacji tekstów *Drogi Krzyżowej* autorstwa ks. Andrzeja Muchy, *Bóg jest Miłością*, Rzeszów 2016.
15. Recenzja wydawnicza dla publikacji *O modlitwie prostoty. Rozmowa z Marią Celeste Crostarosą*, Rzeszów 2016.
16. Winiarski M. (red.), *W drodze do małżeństwa. Katechezy przedmałżeńskie*, Rzeszów 2016.
17. Majchrowicz B., Tomaszewska K. (red.), *W służbie niesamodzielnym. Problemy osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych wyzwaniem dla opieki długoterminowej*, Rzeszów 2016.
18. Opinia cenzora kościelnego do wydania *nihil obstat* dla publikacji tekstów *Drogi Krzyżowej* autorstwa ks. Andrzeja Muchy, *Wszystkich pociągnę do Siebie*, Rzeszów 2016.
19. „Zeszyt Naukowy” 2016, nr 5, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego.
20. „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej”, R. 23, 2016.

2017

21. Żołyński K., *Mrzygłód – zarys dziejów parafii*, Mrzygłód 2017.

Bibliografia wykorzystana do napisania opracowania

Archiwum Diecezjalne w Rzeszowie, Teczka personalna ks. A. Garbarza, Zaświadczenie Kurii Biskupiej w Przemyślu (l. dz. 920/85), 10 VI 1985; Akademia Teologii Katolickiej w Warszawie – Dyplom ukończenia studiów, 24 VI 1987; Pismo abp. J. Michalika do ks. A. Garbarza (l. dz. 235/93), 5 III 1993; Pismo ks. A. Garbarza do abp. J. Michalika, 18 VI 1993; Pismo abp. J. Michalika do ks. A. Garbarza (l. dz. 1420/93), 16 VIII 1993; Dekret inkardynacji, 21 VIII 1993; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1191/93), 19 VIII 1993; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1159/94), 14 IX 1994; tamże, Pismo bp. K. Górnego do ks. A. Garbarza (l. dz. 1218/95), 27 IX 1995; Pismo bp. K. Górnego do ks. A. Garbarza (l. dz. 1218/95), 27 IX 1995; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1571/96), 15 X 1996; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1616/96), 24 X 1996; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1849/97), 8 X 1997; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1107/98), 20 VIII 1998; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1350/98), 16 IX 1998;

- Pismo bp. K. Górnego do ks. A. Garbarza (l. dz. Bp 6/00), 6 I 2000; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 960/5/2003), 6 VIII 2003; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 354/2009), 16 III 2009; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1464/2010), 23 IX 2010; Pismo Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie do ks. A. Garbarza (l. dz. 1752/2010), 15 XI 2010; Pismo bp. J. Wątroby do ks. A. Garbarza (l. dz. 1497/2013), 23 IX 2013; Pismo bp. J. Wątroby do ks. A. Garbarza (l. dz. 1158/2015), 20 VIII 2015; Pismo bp. J. Wątroby do ks. A. Garbarza (l. dz. 1182/2018), 14 VIII 2018.
- Historia Instytutu*, https://www.instytut.rzeszow.pl/?page_id=29 (dostęp: 11.09.2023).
- Matyskiewicz W., *Kościół diecezji rzeszowskiej 1992–2017*, Rzeszów 2017.
- Matyskiewicz W., *Szedł za Chrystusem cicho i bez rozgłosu*, „Niedziela Rzeszowska” 2022, nr 4, s. 4.
- Motyka A., *In memoriam. Ks. Andrzej Garbarz (1953–2022)*, „Zwiastowanie” 2022, nr 4.
- Motyka A., *Redemptori hominis. Dziesięciolecie Diecezji Rzeszowskiej (1992–2002)*, Rzeszów 2002, s. 61–62.
- Opis udziału matki Katarzyny w harcerstwie i WiN na podstawie opracowania w konkursie „Historii Bliskiej”: M. Koczwarą, K. Kwilosz, K. Myśliwiec, T. Pachana, *Mała Ojczyzna w pamięci i świadectwach*, Jasło 2008, s. 19–22, XII edycja konkursu „Historia Bliska” 2007/2008, „Mała ojczyzna w pamięci i świadectwach”, sygnatura w Archiwum Ośrodka KARTA: B12/0114*Z/08, <https://docplayer.pl/107711606-Tamten-sobniow-podros-sentymentalna-do-miejsc-i-ludzi-kto-rych-jus-nie-ma.html> (dostęp: 26.09.2023).
- Roczniki Diecezji Przemyskiej*, Przemysł 1989–1992.
- Roczniki Diecezji Przemyskiej*, Przemysł 1980; 1984.
- Schematyzm Diecezji Rzeszowskiej*, 1993–2021.
- Wrońska M., *Ks. prof. UR dr hab. Andrzej Garbarz – in memoriam*, <https://www.ur.edu.pl/pl/kolegia/kolegium-nauk-spoecznych/jednostki-naukowe/instytut-pedagogiki1/wydarzenia/ks-prof-ur-dr-hab-andrzej-garbarz-in-memoriam> (dostęp: 2.09.2023).

Część I

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

Part I

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

Kazimierz Fąfara

duszpasterz Policji

Ojczyzna. Bóg. Prawo. Duszpasterstwo Policji (1919–2023)

Country. God. Law. A Police Chaplaincy (1919–2023)

Streszczenie

Artykuł podejmuje próbę pokazania działalności duszpasterskiej Kościoła katolickiego w policyjnej formacji. Księża duszpasterze i kapelani policyjni mieli już spore prawne umocowanie w okresie międzywojennym, dzięki któremu uczestniczyli w różnych uroczystościach patriotycznych, byli współorganizatorami spotkań z racji świąt kościelnych, błogosławili, wygłaszali prelekcje, nieśli duchowe wsparcie w wypełnianiu trudnych obowiązków przez policjantów. W okresie drugiej wojny światowej nieśli duchowe umocnienie i wspierali policjantów w działalności charytatywnej. Czas Milicji Obywatelskiej nie zapisał działań duszpasterskich wśród milicjantów, którzy byli poddani totalnej indoktrynacji socjalistycznej i ateistycznej i zabraniano im spełniać praktyki religijne. Dopiero po powołaniu przez Sejm RP 6 kwietnia 1990 r. Policji Państwowej nastąpił czas „wchodzenia” duszpasterzy-kapelanów policji z Ewangelią w formację i struktury policyjne, czego domagali się sami funkcjonariusze Policji. Kapelani są zapraszani na różne uroczystości policyjne, patriotyczne, a nawet rodzinne, w których spełniają przewidziane przez prawo kościelne określone posługi duszpasterskie. Pełnią ważną funkcję w formacji policjantów, nie szczędząc czasu i poświęcenia, aby być z nimi i ich rodzinami, zwłaszcza w chwilach trudnych. W zdecydowanej większości duszpasterze-kapelani Policji za kapłańskie posługi nie pobierają żadnego wynagrodzenia. Duszpasterstwo Policji w Polsce choć ma już dobrze wypracowane metody pracy, to jednak wymaga dalszego doskonalenia i jeszcze większego wzmocnienia w policyjnych strukturach.

Słowa kluczowe: Policja, duszpasterstwo, kapelan Policji, historia, Ojczyzna, Bóg, prawo.

Abstract

The aim of the article is to present the activity of pastoral work of the Catholic Church in the police force. Before Second World War priests and police chaplains had huge legal strength. As a result they took part in different patriotic ceremonies, and they were co-organizers of meetings, which were organized due to church holidays. They were blessing, giving lecturers, carrying spiritual support in fulfilling difficult tasks by police officers. During Second World War priest and police chaplains were carrying spiritual strength, and they were supporting police officers, who were involved in charity. The period of civil militia did not write acting of priests and police chaplains among police officers, who were subjected to the total socialist and atheistic indoctrination, and they were not allowed to practice their own religion. On 6th April 1990 the Polish Parliament set up the Country Police. It was the time of „coming” priests and police chaplains with the Gospel back into formation and police structures. Police officers demanded it. Chaplains are invited to different police, patriotic and even family ceremonies, during which they fulfill pastoral care services, which are determined by the Church Law. Priests play important role in formation of police officers, for they want to be with them and

their families, especially during difficult times. Majority of priest and police chaplains do not take any remuneration for their pastoral care in the police force. Although Police Chaplaincy in Poland has good methods of work it demands further improving and strengthening in the police structures.

Key words: Police, ministry, Police Chaplaincy, history, Country, God, Law.

Wprowadzenie

Kościół zawsze był i jest blisko człowieka niezależnie od jego pochodzenia, wyznania, wieku, statusu społecznego czy zawodu. Każdy człowiek nosi w sobie ogromne bogactwo wartości psychofizycznych, intelektualnych i duchowych, które powinien rozwijać i tym samym przyczyniać się do ubogacenia świata, w którym żyje. Temu służą wysiłki intelektualne, fizyczne i duchowe zmagania się. W świecie, w którym żyjemy, doświadczamy wielorakiej pomocy od ludzi, którzy pełnią różne misje, wykonują różne zawody, dbają o nasze bezpieczeństwo. Jak dowodzi życie, w wielu sytuacjach nie wystarcza wiedza, sprawność fizyczna, doświadczenie zawodowe, profesjonalizm w służbie. Z tej racji że człowiek jest istotą cielesno-duchową, potrzebuje także wzmocnienia ducha. Nic zatem dziwnego, że różne środowiska zawodowe, powszechnie mając dostęp do posługi duchownych, dopominają się także o duszpasterzy-kapelanów, którzy w dużym stopniu będą się identyfikować z daną grupą zawodową, rozumiejąc zadania, ich troski, specyfikę zawodu, a także z ochotą będą pełnić posługę dla wzmocnienia ducha. Swoich kapelanów-duszpasterzy mają pracownicy służby zdrowia, leśnicy, myśliwi, prawnicy wojskowi i wiele innych profesji zawodowych.

Ważną i konieczną grupą zawodową jest Policja Państwowa, która już od ponad stu lat ofiarnie stoi na straży bezpieczeństwa i ładu społecznego naszego narodu.

Artykuł podejmuje próbę zaprezentowania krótkiej historii i także aktualnie prowadzonej przez Kościół misji duszpasterskiej w szeregach Policji. Posługę tę sprawują kapelani-duszpasterze Policji¹, którzy z hasłem wypisanym na stułach kapelańskich: Ojczyzna – Bóg – Prawo udawali się i udają się do wiernych, a także ludzi dobrej woli formacji policyjnej.

1. Czy Biblia mówi o policji i duszpasterzach policyjnych?

Biblia nie jest księgą, w której moglibyśmy znaleźć teksty wprost mówiące o policyjnej formacji, gdyż w tamtych czasach takiej nie było. Natomiast znajdujemy teksty, które mówią o strażach skutecznie pomagających w sprawowaniu władzy².

¹ Najczęściej kapelanami nazywa się kapłanów, którzy są zatrudnieni na tzw. etacie, a duszpasterzami duchownych, którzy są wolontariuszami i za pełnione posługi wśród policjantów nie pobierają żadnego wynagrodzenia. Zwykle księża etatowych i wolontariuszy policjanci nazywają kapelanami.

² Terminy: „straż” występuje w całej Biblii 128 razy, a „strażnik” 40. Por. *Konkordancja do Biblii Tysiąclecia*, red. J. Flis, Warszawa 1991, s. 1379–1380.

W Biblii strażnik to wartownik stojący na murach lub w wieży strażniczej, którego zadaniem było ostrzeżenie przed nadchodzącym niebezpieczeństwem. Strażnicy pilnowali również pól, winnic, szczególnie podczas zbiorów. Termin jest często stosowany w sensie przenośnym lub symbolicznym. Strażnicy mieli za zadanie ochronę ważnej osoby lub grupy osób. Zarówno w NT, jak i ST mówi się o osobach wykonujących tę funkcję. W ST własną straż mieli królowie (Dn 2, 14). Dawid miał elitarny oddział Kersantytów i Peletytów, którzy stanowili jego straż przyboczną (2 Sm 8, 18; 23, 23). Jako „obcy przybysze”, niezaangażowani w wewnętrzne walki o władzę, byli całkowicie oddani swojemu pracodawcy. Straż chroniła również teren świątyni w Jerozolimie. „Strażnicy, każdy z bronią w rękę, stali w świątyni od południowego jej narożnika aż do północnego, w pobliżu ołtarza, a także na zewnątrz świątyni, i tak otaczali króla ze wszystkich stron” (2 Krl 11, 11). Za czasów rzymskiej okupacji Palestyny obszar świątyni pilnowały przynajmniej dwie różne grupy straży. Jedną stanowili rzymscy żołnierze stacjonujący w twierdzy Antonia (Dz 21, 20–24), drugą członkowie ochrony zatrudnieni przez kapłanów pełniących służbę w świątyni. Rzymskie straże pilnowały grobu Jezusa i przebywającego w areszcie domowym Pawła Apostoła.

Straż przyboczna to była doborowa ochrona wodza, zwykle elitarna jednostka w królewskim wojsku. Akisz, król filistyński, uczynił Dawida swym dożywotnim strażnikiem przybocznym. Dawid mianował Benajasza dowódcą straży przybocznej (2 Sm 23, 22). Nabuzadaran stał na czele straży przybocznej króla babilońskiego Nabuchodonozora, który zniszczył Jerozolimę. Tak więc strażnicy przede wszystkim chronili bezpieczeństwo wodzów, ludności, terenu świątyni i innych ważnych obiektów, a także stali na straży własności. Można więc powiedzieć, że strażnicy z czasów biblijnych stali się wzorem i dali początek formacji policyjnej, także polskiej Policji Państwowej, a duszpasterskie wskazania są zawarte w całej Biblii.

2. Początki polskiej Policji Państwowej

W roku 1919 Polska odzyskała niepodległość po 123 latach niewoli, mając 3 zaborców i różne sposoby sprawowania władzy, narzucania języka, wiary i kultury najeźdźców, łamanie polskiej tożsamości. Lata walki z zaborcą i jego prawami, przepisami, wynaradawianiem pozostawiły wielką różnorodność postaw, zasad i szczegółowych rozporządzeń. W czasach zaborów różnorodne służby stały na straży poszanowania prawa. W zaborze austriackim: Małopolska Straż Obywatelska, Straż Bezpieczeństwa Polskiej Komisji Likwidacyjnej, w zaborze pruskim: Straż Ludowa, w zaborze rosyjskim: Milicja Ludowa, Policja Komunalna. Stąd istniała pilna potrzeba unifikacji służb. Dla ujednoczenia ogólnopolskiej służby policyjnej sejm 24 lipca 1919 r. uchwalił Ustawę o Policji Państwowej³. W okresie

³ Ustawa z dnia 24 lipca 1919 r. o Policji Państwowej, Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 61, poz. 363.

II Rzeczypospolitej Polska była państwem wielonarodowym i zróżnicowanym pod względem wyznaniowym, a stosunek państwa do wyznań religijnych, w tym do Kościoła katolickiego określała najpierw Konstytucja marcowa z 1921 r. w art. 114–115, a następnie konkordat zawarty między Stolicą Apostolską a Polską w 1926 r. oraz Konstytucja kwietniowa z 1935 r. Dokumenty te przyznawały wolność sumienia i wyznania wszystkim obywatelom, jednakże wyznaniu rzymskokatolickiemu gwarantowały „naczelną rolę wśród innych wyznań”, Kościołowi katolickiemu dawały pełną autonomię w zakresie życia wewnątrzkościelnego oraz swobodę działania w ramach prawa państwowego. Taką strukturę stosunków konfesyjnych odzwierciedlała też Policja, gdzie kadra oficerska to byli głównie katolicy, a inne wyznania reprezentowane były w mniejszym stopniu (np. w 1923 r. było 1001 oficerów, w tym 871 wyznania rzymskokatolickiego)⁴. Aby umocnić i uwiarygodnić w tej nowej sytuacji służbę Policji dla społeczeństwa ważną rolę spełniały zasady moralne funkcjonariuszy. Wtedy bez większych obaw podkreślano w jednym z przepisów⁵, aby bogobojność była podstawą życia moralnego i pobudką do sumiennego wypełniania swoich obowiązków. Od funkcjonariusza Policji wymagano nienagannego prowadzenia się. Musiał pamiętać, że jego zachowanie w życiu prywatnym szczególnie zwracało na siebie uwagę i poddawane było nie zawsze życzliwemu osądowi. Funkcjonariusz Policji i jego rodzina musieli bardziej niż ktokolwiek inny zwracać uwagę na ściśle przestrzeganie przepisów prawnych, a w zachowaniu unikać wszystkiego, co mogłoby uwłaczać jego powadze. Utrzymywanie stosunków z ludźmi o złej opinii, pijaństwo, lekkomyślne zaciąganie długów i gorszący tryb życia to wszystko pociągało za sobą surowe kary dyscyplinarne. Dlatego moralność funkcjonariusza Policji miała duże znaczenie jako podstawa jego poczucia obowiązku, wierności i służebności. Polski międzywojennej nie można nazywać państwem wyznaniowym, a religijność była podkreślana w działaniu Policji i nie dziwiło wtedy nikogo umieszczenie w rocie ślubowania odwołania się do Boga, a brzmiała ona:

Przysięgam Panu Bogu wszechmogącemu
na powierzonym mi stanowisku –
pożytek Państwa Polskiego
oraz dobro publiczne mieć zawsze przed oczami,
obowiązki swoje spełniać gorliwie i sumiennie,
rozkazy i polecenia swych władz wykonywać dokładnie,
tajemnicy służbowej dochować,
przepisów prawa strzec pilnie,
wszystkich obywateli w równym mając zachowaniu.
Tak mi Boże dopomóż⁶.

⁴ E. Wiszowaty, *Duszpasterstwo Policji. Studium pastoralno-socjologiczne*, Szczytno 2002, s. 80.

⁵ Tymczasowa Instrukcja dla Policji Państwowej z 1924 r.

⁶ Ustawa z dnia 24 lipca 1919 r. o Policji Państwowej (DPPP 1919, nr 61, poz. 363 ze zm.).

3. Początki duszpasterstwa Policji w Polsce

3.1. Posługa duchownych w okresie międzywojennym

Pisanie o historii duszpasterstwa Policji stanowi sporą trudność z racji braku źródeł, które by dokumentowały ten obszar działalności Kościoła. Na początku warto odnotować fakt, że w okresie międzywojennym relacje Kościół – państwo były określane na mocy Konstytucji marcowej z 1921 r. w art. 114–115, a następnie przez Konkordat między Stolicą Apostolską a Polską oraz Konstytucję kwietniową z 1935 r. Dokumenty te przyznawały wolność sumienia i wyznania wszystkim obywatelom, jednakże wyznaniu rzymskokatolickiemu zapewniały „naczelne stanowisko wśród innych wyznań”⁷. Również Kościołowi katolickiemu zapewniały pełną autonomię w zakresie życia wewnątrzkościelnego oraz swobodę działania w ramach prawa państwowego⁸. Wiemy, że w okresie międzywojennym II Rzeczpospolita była państwem wielonarodowym i różnorodnym wyznaniowo. Jednak, jak podaje R. Hausner, oficerską kadre w głównej mierze stanowili katolicy, a inne wyznania były reprezentowane tylko w niewielkim stopniu (w 1923 r. na 1001 oficerów 871 było wyznania rzymskokatolickiego, 22 – grekokatolickiego, 28 – prawosławnego, 68 – ewangelickiego i 12 wyznawało judaizm). Tak więc niekatolicy stanowili zaledwie 10,8% stanu oficerskiej kadry Policji⁹. Nic też dziwnego, że pierwszy komendant główny policji Władysław Hanszel 28 września wydał okólnik nr 107 dotyczący wyznaczenia okręgowych kapelanów Policji ze stałymi poborami celem zaspokojenia potrzeb religijnych funkcjonariuszy i niesienia im duchowego wsparcia w czasie pełnienia służby.

Okólniki Komendanta Głównego Policji Państwowej w sprawie duszpasterstwa w Policji

Obowiązki kapelanów:

- niesienie opieki duchowej funkcjonariuszom katolikom swego okręgu;
- odprawianie nabożeństw w niedziele i święta dla funkcjonariuszy katolików po uprzednim porozumieniu się z komendą okręgu (nabożeństwa te miały być odprawiane w miastach, w których mieściły się komendy okręgowe);
- głoszenie nauk w kościołach w czasie nabożeństw dla Policji;
- niesienie na żądanie posług religijnych funkcjonariuszom PP zgodnie z przepisami Kościoła katolickiego;
- uczestniczenie w pogrzebach funkcjonariuszy, zwłaszcza jeśli polegli na posterunku w obronie życia, mienia ludności lub też prawa i sprawiedliwości;

⁷ Konstytucja kwietniowa, art. 113, Dz.U. 1935, nr 30, poz. 227.

⁸ Por. W. Piwowarski, *Formy duszpasterstwa parafialnego w Polsce Odrodzonej (1918–1939)* [w:] *Kościół w II Rzeczypospolitej*, red. Z. Zieliński, S. Wilk, Lublin 1980, s. 130 i n.

⁹ *Pierwsze dwudziestolecie administracji spraw wewnętrznych*, Warszawa 1939, s. 182 i n.

- urządzenie rekolekcji wielkanocnych i ułatwianie spowiedzi;
- poświęcanie gmachów, szkół, instytucji na życzenie władz okręgu;
- organizowanie odczytów na temat zasad moralności chrześcijańskiej w szkołach policyjnych po uzgodnieniu z władzami okręgowymi;
- współdziałanie w pracach instytucji samopomocy społecznej na terenie okręgu policyjnego;
- wywieranie wpływu moralnego i obywatelskiego poprzez odpowiednie pogadanki i wykłady dla funkcjonariuszy¹⁰.

Okólnik ten nic nie mówi na temat zaspokajania potrzeb religijnych policjantów innych wyznań lub religii, nie określał też procedury mianowania kapelanów okręgowych. Nie wszedł on jednak zaraz w życie, gdyż okazało się, że w ówczesnym budżecie MSW nie było wystarczających środków. Dlatego też komendant główny Policji 10 grudnia wydał kolejny okólnik skierowany do komendantów okręgowych, aby ci porozumieli się z lokalnymi władzami kościelnymi w celu zapewnienia duszpasterskich posług wśród policjantów¹¹. Realizacja tego okólnika to zorganizowanie przez komendantów okręgowych, a także komendantów szkół zbiorowych wyjść na msze w niedziele i święta oraz na rekolekcje. Były to zbiorowe wyjścia, więc uczestniczyli w nabożeństwach także chrześcijanie innych wyznań czy też wyznawcy religii judaizmu, co na pewno u niektórych funkcjonariuszy rodziło niezadowolenie.

W wielu innych okręgach policyjnych troskę o zaspokojenie religijnych potrzeb środowiska policyjnego przejęło na siebie duchowieństwo parafialne: proboszczowie i wikariusze, którzy uczestniczyli w uroczystościach patriotyczno-religijnych¹², organizowali różnego rodzaju poświęcenia¹³, a także byli obecni w czasie uroczystości pogrzebowych i otaczali opieką wdowy i sieroty po funkcjonariuszach Policji Państwowej. Organizowali także nabożeństwa żałobne za wszystkich policjantów poległych na służbie od czasu odzyskania przez Polskę niepodległości z okazji corocznego Święta Policji. Odbywały się one w stolicy oraz we wszystkich miastach wojewódzkich 10 listopada, tj. w przeddzień Święta Policji¹⁴. Dla podkreślenia wielkiego społecznego znaczenia Policji niekiedy pogrzeby odprawiali biskupi¹⁵. Trzeba odnotować, że obraz policjanta, zwłaszcza w pierwszych latach

¹⁰ A. Misiuk, A. Peplowski, *Organizacja instytucji policyjnych w II Rzeczypospolitej: 1918–1926. Wybór źródeł i dokumentów*, Szczytno 1992, s. 435.

¹¹ E. Wiszowaty, *Duszpasterstwo...*, s. 81.

¹² Por. np. zakończenie XV kursu w Głównej Szkole Policyjnej 10.02.1927 r. w Warszawie, *Z Komisji dla usprawnienia administracji publicznej*, GAIPP 1927, nr 2, s. 184(88).

¹³ Poświęcenie nowych koszar policyjnych, GAIPP 1931, nr 20, s. 762(30); *Święto policyjne w stolicy*, „Na Posterunku” 1928, nr 11, s. 1029(77).

¹⁴ Por. nabożeństwa żałobne za funkcjonariuszów P.P., GAIPP 1927, nr 2, s. 184(88); por. *100. rocznica powołania Policji Państwowej 1919–2019*, Warszawa 2019, s. 24, za: K. Misielak, „Policja 997”, nr 11(152), listopad 2017, s. 4.

¹⁵ 22 marca 1932 r. we Lwowie pogrzeb podkomisarza Emiliana Czechowskiego odprawił bp Lisowski, „Na Posterunku” 1932, nr 15, s. 236(12).

niepodległości państwa polskiego, w znacznej mierze był uformowany przez doświadczenie ze służbami policyjnymi państw zaborczych wykorzystywanymi do zwalczania polskich ruchów niepodległościowych i nie było sprawą łatwą doprowadzenie do jego zmiany. W czasie uroczystości pogrzebowych, które miały charakter manifestacyjny, lub z okazji poświęceń pomników poległych policjantów, duchowni niejednokrotnie apelowali „o otoczenie Policji należnym jej szacunkiem i wdzięcznością, gdyż jest to Polska Policja, która w obronie wszystkich obywateli tak często życie swe składa w ofierze”¹⁶. Niekiedy byli proszeni o wygłoszenie okolicznościowych przemówień. Byli współorganizatorami wigilii Bożego Narodzenia czy też tzw. „święconego” przed Wielkanocą. W okresie międzywojennym ważną rolę dla duszpasterstwa Policji spełniali biskupi, zwłaszcza biskupi polowi. Najpierw bp Władysław Bandurski (zm. 6 marca 1933 r. we Lwowie), który z kazaniem docierał na pierwszą linię walki¹⁷. W policjantach widział on żołnierzy obywateli pełniących zaszczytną i trudną służbę publiczną. W ostatnim liście – testamencie do komendanta głównego PP płk. Janusza Jagryma-Maleszewskiego – nakreślił swego rodzaju ideał policjanta¹⁸. Bp Władysław Bandurski nigdy nie był biskupem polowym, choć mocno o to zabiegał Józef Piłsudski. Pierwszym biskupem polowym był abp Stanisław Gal (1919–1933), a następnie bp Józef Gawlina (1933–1947), którzy w obszarze swego duszpasterskiego posługiwania mocno wspierali policjantów¹⁹. Za te posługi duchowni nie pobierali wynagrodzenia.

Do tej pory udało się ustalić, że w okresie II Rzeczypospolitej posługę kapelanów policyjnych pełnili: ks. Bronisław Kolasiński²⁰, będąc kapelanem Policji przy Komendzie Głównej od 15 sierpnia 1921 do 30 kwietnia 1936 r., oraz ks. Antoni Zych, który był kapelanem Komendy Okręgowej Policji Państwowej w Łodzi²¹.

¹⁶ Poświęcenie pomnika poległego policjanta, „Na Posterunku” 1932, nr 51, s. 811(27).

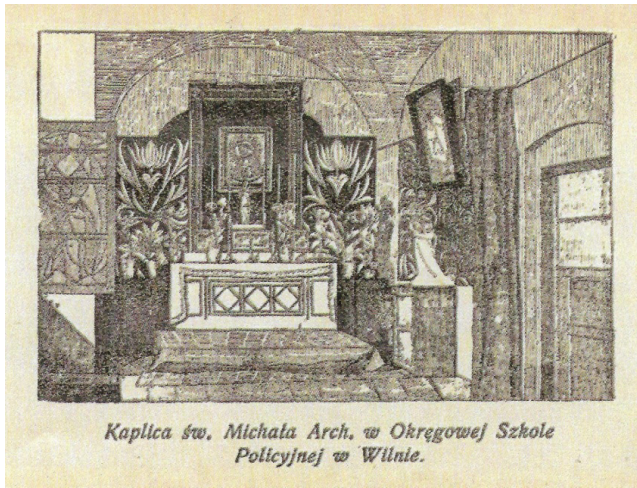
¹⁷ Por. Z. Pilch, *Bandurski Władysław bp* [w:] *Encyklopedia katolicka KUL*, t. 1, red. F. Gryglewicz i in., Lublin 1973, kol. 1300.

¹⁸ Czytamy w nim: „Żołnierz – policjant – obywatel, gotów [...] do niestrudzonej czujności i czuwania nad mieniem obywateli kraju [...], żołnierz – policjant był rękojmą bezpieczeństwa publicznego, ośrodkiem ładu i porządku, żołnierz – policjant, który stanowił wewnętrzne, nieustanne pogotowie bojowe wobec wewnętrznych wrogów pragnących skrycie i podstępnie podkopać podstawy państwa i prawny jego ustrój; żołnierz – obywatel, wykształcony i uświadomiony, który by wpatrzony w piękne wzory [...] gotów był życie położyć na ołtarzu owej pięknej służby [...]; żołnierz – obywatel, oparty o prawo Boże, ludzkie, natury, o zasady i prawa państwowe, o regulamin służbowy”, „Na Posterunku” 1932, nr 15, s. 3(2227). List ten był wystawiony w gablocie w Muzeum Policyjnym przy Komendzie Głównej PP.

¹⁹ *Duszpasterstwo wojskowe abp. Stanisława Galla biskupa polowego Wojska Polskiego. Wybór dokumentów źródłowych: 1918–1933*, red. Z. Kępa, J. Prochwicz, Warszawa 2018.

²⁰ Ks. Kolasiński w 1931 r. poświęcał nowe koszary policyjne przy ul. Podchorążych w Warszawie, ks. Nikodem Cieszyński w 1932 r. poświęcił nową siedzibę Związku Oficerów Rezerwy przy Starym Rynku 80/82 w obecności m.in. komendanta Policji Państwowej województwa poznańskiego Władysława Goździewskiego, ks. prał. Karol Mateja poświęcił Dom Powstania Śląskiego w obecności głównego komendanta Policji województwa śląskiego inspektora Józefa Żółtaszka, por. *100. rocznica powołania...*, s. 295.

²¹ Por. „Na Posterunku” 1935, nr 14, s. 7(215).



Źródło: *Informator Duszpasterstwa Policji*, za: *Ilustrowany kalendarz powszechny informacyjny Policji Państwowej ziemi wileńskiej na rok 1924*, red. T. Birecki.



Źródło: Z archiwum Gabinetu Komendanta Głównego Policji (udostępnił nadkom. Zbigniew Bartosiak).

3.2. Okres okupacji hitlerowskiej i bolszewickiej

Okres okupacji hitlerowskiej i bolszewickiej stał się czasem ogromnej próby dla całego polskiego społeczeństwa. Wszyscy mieszkańcy Rzeczypospolitej doświadczyli bezmiaru okrucieństwa niewytłumaczalnego w kategoriach ludzkiej logiki. Nie uniknęli tej tragicznej próby policjanci, nieoszczędzone im było żadne z najbardziej bolesnych doświadczeń na „niehumanitarnej ziemi”, oni nie tylko, że oddali życie, ale zrobiono wszystko, aby wymazać ich z naszej pamięci. Katyń, Miednoje, Charków, Twer, Ostaszków, Starobielsk... (ok. 10 tys. ofiar). Ofiarami zbrodni katyńskiej było co najmniej 24 księża kapelanów Wojska Polskiego. Wśród nich byli: ks. płk Kazimierz Suchcicki, ks. kapelan Leon Ziółkowski, naczelny kapelan wyznania prawosławnego WP ppłk Szymon Fedorońko, naczelny rabin WP mjr Baruch Steinberg. Cmentarz w Miednoje to miejsce, gdzie kulturuje się pamięć o pomordowanych policjantach II RP. Między innymi ofiarami represji hitlerowskiej byli: 4 marca 1941 r. Berezweż (obecnie Białoruś) – rozstrzelanie trzech duszpasterzy: ks. Bohatkiewicza, ks. Władysława Maćkowiaka, ks. Stanisława Pyrtka²².

7 października 1944 r. manifestem PKWN powołano formalnie Milicję Obywatelską jako organ odpowiedzialny za ochronę bezpieczeństwa, spokoju i porządku publicznego oraz dochodzenie i ściganie przestępstw. Milicja Obywatelska przez 50 lat była zbrojnym ramieniem rządzącej PZPR i komunistycznej ideologii.

3.3. Milicja Obywatelska

Jeszcze w latach 1944–1945 kapelani poświęcali sztandary, celebrowali święta w jednostkach MO i byli także obecni w szkołach milicyjnych. Jednak działania tzw. aparatu społeczno-wychowawczego i ofensywa ideologiczna po roku 1947 wywoływały represje wobec milicjantów, którzy nie ukrywali swoich praktyk religijnych (włącznie ze zwolnieniami ze służby). Po roku 1956 nastąpiło mocne zaostrenie walki z Kościołem. Instrukcje KC PZPR kierowane do szczebli partyjnych niższego stopnia mówiły o zwalczaniu klerykalizmu i religianctwa oraz popularyzowaniu światopoglądu materialistycznego. Z działań aparatu polityczno-wychowawczego po roku 1981 dowiadujemy się: „Przypadki ulegania przez funkcjonariuszy MO i ich rodziny propagandowo-infiltracyjnym działaniom kleru rzymskokatolickiego i środowisk sklerykalizowanych oraz uczestnictwo w praktykach religijnych zaliczono do wydarzeń nadzwyczajnych i tępieno na równi z przestępstwami”²³. Wiceminister spraw wewnętrznych na początku lat 90. XX w. Jan Widacki charakteryzując działalność funkcjonariuszy pionu polityczno-wychowawczego, stwierdził, że jego głównym zadaniem było dbanie o czystość linii i prawidłowość postaw funkcjonariuszy MO i SB. To inspektorzy tego pionu zastąpili szefów WUSW i RUSW do spraw polityczno-wychowawczych i śledzili swych kolegów, czy aby nie pobleździli

²² E. Wiszowaty, *Duszpasterstwo...*, s. 87.

²³ *Konstytucyjna wolność sumienia i wyznania w Milicji Obywatelskiej*, maszynopis, s. 2, za: E. Wiszowaty, *Duszpasterstwo...*, s. 91.

i nie odeszli od jedynie słusznych zasad marksizmu-leninizmu. To oni szpiegowali, czy ktoś z funkcjonariuszy nie ochrzcił dziecka, nie brał ślubu kościelnego albo – nie daj Boże – nie sprawił komuś w rodzinie pogrzebu z udziałem księdza²⁴.

4. Okres przemian: „odwilż” w relacjach Policja – Kościół

Jeszcze w czasach funkcjonowania struktur Milicji Obywatelskiej (koniec lat 70. i lata 80. XX w.) należy odnotować pewną odwilż w relacjach Policja – Kościół. Duży wpływ na siłę tej przemiany miał Jan Paweł II – papież Polak, którego słowa od 1978 r., od początku Jego pontyfikatu, były i są wielką inspiracją: „Otwórzcie drzwi Chrystusowi! Nie lękajcie się! Otwórzcie drzwi dla Niego! Otwórzcie dla Niego granice państw, systemów ekonomicznych, systemów politycznych, kierunków cywilizacji!”²⁵. Ważnym wydarzeniem (zwłaszcza po bolesnych doświadczeniach stanu wojennego), które szczególnie warto odnotować, było nabożeństwo pojednania milicji i społeczeństwa w Gdańsku w kościele św. Brygidy 17 grudnia 1989 r. Por. Andrzej Kaszubowski, zastępca komendanta IV komisariatu MO w Gdańsku-Oliwie, wiceprzewodniczący NSZZ funkcjonariuszy MO, przeprosił wtedy polskie społeczeństwo „za wyrządzone krzywdy”, prosił o wybaczenie i ślubował służbę narodowi i społeczeństwu. Jeden z najstarszych kapelanów Policji ks. kanonik por. mgr Stanisław Kondrak podjął duszpasterstwo wśród milicjantów już w 1979 r., kiedy to pełniąc posługę kapelana szpitala z polecenia biskupa kieleckiego, docierał z Ewangelią do osób nieochrzczonych lub żyjących bez ślubu kościelnego. W tej grupie byli także milicjanci i ich rodziny, którym niejednokrotnie zabraniano przyjmowania i przystępowania do sakramentów świętych²⁶.

5. Przemiany roku 1989

Przychodzi rok 1989 (4 czerwca), rok politycznego przełomu, upadek komunizmu. Następują wielkie przemiany w życiu społeczno-gospodarczym i politycznym. Już w połowie grudnia 1989 r. niezależny ruch związkowy zainicjował działalność również w szeregach MO, niosąc nadzieję na to, że przemiany, które objęły wszystkie sfery życia w Polsce, przywracając społeczeństwu jego podmiotowość, także w tej

²⁴ Por. A. Pawłowski, *Tradycje etyki zawodowej w służbach policyjnych na ziemiach polskich*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2003, s. 82–90.

²⁵ Jan Paweł II, homilia wygłoszona w czasie mszy św. rozpoczynającej pontyfikat (22 października 1978 r.).

²⁶ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z ks. S. Kondraciukiem. „W 1979 skierowany do tajnej posługi duszpasterskiej wśród funkcjonariuszy Milicji Obywatelskiej, żołnierzy Wojska Polskiego i pracowników administracji państwowej”; Z.A. Judycki, *Encyklopedia Policji*, t. I, Kielce 2011, s. 137.

formacji doprowadzą do poszanowania jednego z podstawowych praw ludzkich: prawa wolności sumienia i wyznania. Następnie ustawa Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 6 kwietnia 1990 r. definitywnie rozwiązuje Milicję Obywatelską i powołuje do istnienia Policję „jako umundurowaną formację przeznaczoną do ochrony bezpieczeństwa obywateli oraz do utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego”²⁷.

6. Dla sfery ducha policjantów

Dla każdego katolika szczególnym miejscem nabierania sił duchowych, formacji religijnej i miejscem oddawania należnej czci Bogu są świątynie, kościoły parafialne, w których także gromadzą się policjanci, a zdobywają jeszcze większy szacunek i uznanie społeczeństwa, kiedy z ceremoniałem policyjnym w swoich mundurach uczestniczą w nabożeństwach. Asysta policyjna dodatkowo podkreśla rangę nabożeństw i uroczystości. Pisząc o duszpasterstwie Policji, należy docenić także policyjne miejsca bożego kultu.

a) kaplice policyjne

Już w marcu 1990 r. na terenie jednostki OP KWP w Gdańsku – Złotej Karczmie przeprowadzono sondaż wśród kursantów jednostki, czy życzą sobie kaplicy w jednostce. Wynik prawie wszystkich zaskoczył, bo 5/6 funkcjonariuszy chciałoby w jednostce kaplicy i obecności kapelana. W tej sytuacji NSZZ Policjantów podjął starania w kierownictwie Komendy Wojewódzkiej Policji w Gdańsku o uzyskanie pomieszczeń w budynku koszar jednostki przy ul. Słowackiego 161. Remont i adaptację pomieszczeń na kaplicę przeprowadzili w czynie społecznym pracownicy Stoczni Gdańskiej i funkcjonariusze jednostki. Duchowieństwo i wierni Gdańska wyposażyli kaplicę, ufundowali tabernakulum, obraz Matki Bożej Częstochowskiej, ołtarz oraz naczynia i szaty liturgiczne. 20 maja 1990 r. abp Tadeusz Gocłowski dokonał aktu poświęcenia kaplicy policyjnej pod wezwaniem Matki Boskiej Częstochowskiej Królowej Polski. W czerwcu 1990 r. kapelanem Policji przy kaplicy został ks. Bogusław Głodowski²⁸. W 25-lecie powstania kaplicy policyjnej w Gdańsku – Złotej Karczmie 2 maja 2015 r. odbyło się sympozjum poświęcone historii i duszpasterstwu Policji oraz historii kaplicy pt. „Policja polska – przeszłość – teraźniejszość – przyszłość”²⁹.

Drugą w Polsce jest kaplica garnizonowa Policji w Łodzi. Mieści się w Oddziale Prewencyjnym Policji przy ul. Pienistej 71. Kaplica ta powstała z inicjatywy funkcjonariuszy Policji, a także ks. dr. Kazimierza Zalewskiego, który przez biskupa

²⁷ Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji, art. 1.1, Dz.U. 2017, poz. 2067, tj.

²⁸ *Historia kaplicy policyjnej w Gdańsku – Złotej Karczmie*, <https://www.diecezja.gda.pl/artykuly/duszpasterstwo-policji/historia-kaplicy-policyjnej-w-gdansk-zlotej-karczmie> (dostęp: 4.09.2023).

²⁹ *KWP Gdańsk – sympozjum naukowo-pastoralne*, <https://pomorska.policja.gov.pl/pom/informacje/wiadomosci/30661,KWP-GDANSK-SYMPOZJUM-NAUKOWO-PASTORALNE.html> (dostęp: 4.09.2023).

łódzkiego został mianowany pierwszym kapelanem policyjnym w Łodzi. W tym czasie w ośrodku pełniło służbę blisko 800 policjantów. Na kaplicę adaptowano jedną z sal wykładowych, nadając jej charakter sakralny dzięki odpowiedniemu wystrojowi, i objęto patronatem Nawrócenia Świętego Pawła. Uroczystego aktu poświęcenia dokonał 10 listopada 1990 r. bp łódzki Władysław Ziółek. W kaplicy ks. kapelan w każdą niedzielę o godz. 9.00 i podczas innych uroczystości sprawował mszę świętą. W roku 2018 kaplicy nadano nowy wystrój, zmieniając patrona, którym został św. Michał Archanioł³⁰.

b) Święty Michał Archanioł patronem policjantów

Zwykle każda grupa zawodowa ma swojego patrona szczególnie orędującego u Boga i którego starają się naśladować w życiu i pracy. Dla policjantów jest nim św. Michał Archanioł³¹. Po pierwsze dlatego, że stoczył walkę z osobowym złem, z szatanem, wypędził z nieba zbuntowanych aniołów i pomaga nam na ziemi walczyć ze złem. Policja też jest powołana, by walczyć ze złem; które ujawnia się w przekraczaniu prawa i naruszaniu porządku publicznego. Po drugie św. Michał jako anioł został powołany do służenia Bogu i oddawania Mu chwały. Od Boga otrzymał zlecenia, by służyć także ludziom, by ich chronić przed złem. Policja jest także powołana do służenia ludziom, do bronięcia ich przed złem, które płynie ze strony zepsutych ludzi. Obraz św. Michała Archanioła, który został namalowany przez artystkę Elżbietę Lenart-Stępniewską – żonę policjanta pobłogosławił Jan Paweł II 16 czerwca 1999 r. w Bazylice Mariackiej w Krakowie. Obraz ten znajduje się w Komendzie Głównej Policji w Warszawie, a jego kopie w wielu budynkach komend i komisariatów Policji.

c) obrzędy, modlitwy, pieśni-modlitewniki policjanta

Na szczególną uwagę zasługuje modlitewnik policjanta opracowany w 2007 r. przez ks. Jana Kota SAC – kapelana Komendy Głównej Policji. Modlitewnik na samym początku uświadamia funkcjonariuszom wagę i znaczenie pełnionej służby, podając rotę przysięgi służbowej z 1919 r., przykazania policjanta, ślubowanie policjanta i zasady etyki zawodowej policjanta. Wielość modlitw, także na różne okazje i do świętych Pańskich, jest dobrym „podręcznikiem” modlitwy i pomaga w uświęceniu życia i służby. Wprowadza w tajemnicę sakramentów świętych, zawiera polskie tradycyjne nabożeństwa łącznie z obrzędem pogrzebowym z asystą honorową, bogactwo pieśni religijnych na różne okresy roku liturgicznego, a także

³⁰ Wywiad z ks. Kazimierzem Zalewskim – ówczesnym kapelanem Policji.

³¹ Już Stary Testament wspomina go jako jednego z najpotężniejszych duchów, niebieskiego wodza Izraela, który towarzyszy temu ludowi (Dn 10.13 i 21; 12, 1). Jeszcze bardziej akcentują jego znaczenie starotestamentalne pisma niekanoniczne, takie jak Księga Henocha, Apokalipsa Barucha, Apokalipsa Mojżesza itd. Michał jest w tych pismach archaniołem, jednym z czterech najpotężniejszych duchów, księciem aniołów, obdarzonym przez Boga szczególnym zaufaniem i kluczami do nieba; on to składa ofiarę na niebieskim ołtarzu Świętego Świętych. Jest zarazem aniołem sprawiedliwości i sądu, ale także aniołem łaski i zlitowania. W Apokalipsie św. Jana apostoła Michał prowadzi aniołów do zwycięskiego boju z szatanem i jego satelitami; jest także aniołem gminy Jezusowej. Por. A. Fros, F. Sowa, *Twoje imię*, Kraków 1979, s. 416.

błogosławieństwa i poświęcenia. Modlitewnik może stać się ważną pomocą w przypominaniu sobie podstawowych prawd katechizmowych. Stał się własnością wielu policjantów, którzy z niego korzystają i bardzo sobie go cenią, ale na pewno jest potrzeba jeszcze większej jego popularyzacji dla rozwoju życia duchowego policjantów. W 2022 r. kapelani Policji otrzymali w wersji elektronicznej *Vademecum kapelana Policji*, który zawiera teksty modlitw na różne okoliczności, modlitwy błogosławieństwa oraz bardzo przydatny *Ceremoniał policyjny*.

d) duszpasterze-kapelani Policji

Po rozwiązaniu Milicji Obywatelskiej i utworzeniu Policji Konferencja Episkopatu Polski powołała w marcu 1995 r. krajowego duszpasterza policji, którym został bp Marian Duś – biskup pomocniczy archidiecezji warszawskiej. Policyjne władze wystąpiły też z prośbą o ustanowienie kapelanów, ale nie stworzono żadnych ram organizacyjno-prawnych umożliwiających pracę duszpasterzy. 18 listopada 1996 r. odbyło się w Warszawie spotkanie krajowego duszpasterza Policji, diecezjalnych duszpasterzy Policji z komendantem głównym Policji. Powołano komisję policyjno-kościelną, której celem było wypracowanie modelu funkcjonowania duszpasterzy policji i określenie ich statusu. Ten proces dalej trwa.

We wrześniu 2007 r. bp polowy WP gen. dyw. Tadeusz Płoski został delegatem Konferencji Episkopatu Polski ds. Duszpasterstwa Policji. Po tragicznej śmierci bp. Płoskiego 10 kwietnia 2010 r. w katastrofie pod Smoleńskiem jego następcą został 4 grudnia 2010 r. bp polowy WP gen. bryg. Józef Guzdek, który tę funkcję pełnił do 2022 r. 15 marca 2022 r. Konferencja Episkopatu Polski wybrała bp. Wiesława Lechowicza delegatem Konferencji Episkopatu ds. Duszpasterstwa Policji. Kapelanem Policji i kapelanem Ośrodka Duszpasterskiego Komendy Głównej Policji od 2002 r. był ks. Jan Kot SAC³², który po ciężkiej chorobie zmarł 13 lipca 2021 r. 1 września 2021 r. bp polowy Wojska Polskiego gen. Józef Guzdek mianował ks. dr. Wojciecha Juszczaka SAC kapelanem naczelnym Komendy Głównej Policji i zarazem naczelnym kapelanem Policji.

Według danych z 2015 r. w Policji pełniło posługę 158 kapelanów, w tym:

- nieetatowi: 142 księży (są to wolontariusze, nie pobierają żadnego wynagrodzenia);
- etatowi: 16 księży (w tym większość to osoby będące zatrudnione w niepełnym wymiarze czasu pracy – część etatu)³³.

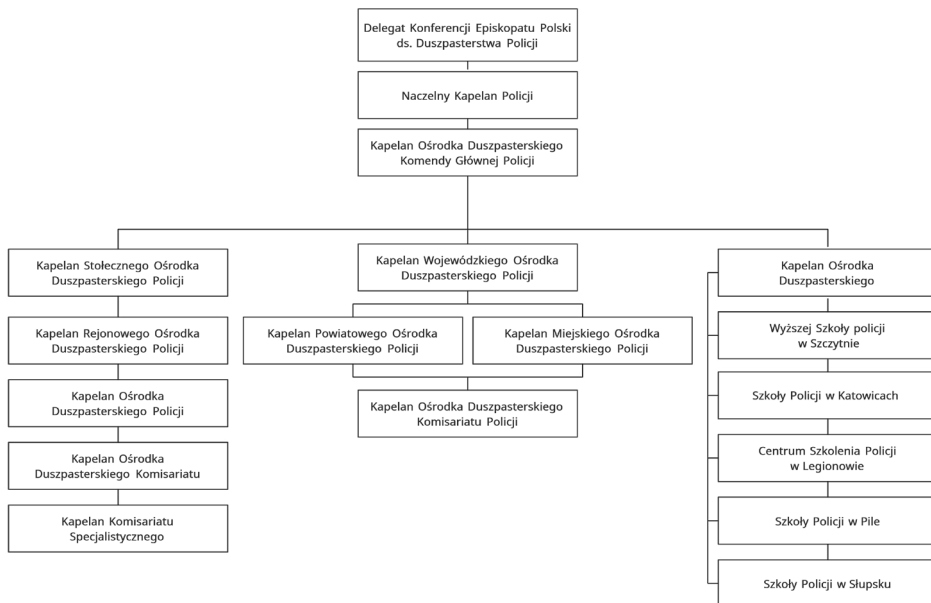
W roku 2023 w posługę kapelanów-duszpasterzy Policji zaangażowanych jest 145 kapłanów zarówno diecezjalnych, jak i zakonnych³⁴.

³² W latach 2008–2012 naczelnym kapelanem Policji i koordynatorem ds. duszpasterstwa Policji był ks. prał. płk Sławomir Żarski.

³³ *Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. J. Kot, R. Stępniewski, Z. Kowalczyk, M. Wolska, Legionowo 2015. Swoją strukturę ma diecezja tarnowska, w której od 2000 r. z nominacji bp. Wiktora Skowrca wśród funkcjonariuszy i funkcjonariuszek Policji pełnią: diecezjalny duszpasterz i kapelan Policji – jego zastępca.

³⁴ *Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. W. Juszczak, Warszawa 2023, s. 178–182 (do użytku wewnętrznego).

STRUKTURA DUSZPASTERSTWA POLICJI





Stuły kapelana Policji w kolorze białym i fioletowym. Z prawej strony stuły naszyto emblemat z wizerunkiem św. Michała Archanioła – patrona polskiej Policji. Z lewej strony stuły znajduje się emblemat przedstawiający krzyż wyrastający z promienia gwiazdy policyjnej. Na krzyż jest przewieszona stuła, na której umieszczono sentencję nawiązującą do sztandarów policyjnych „Ojczyzna. Bóg. Prawo”

7. Prawo kościelne a duszpasterstwo w Policji

Charakter wykonywanej służby publicznej policjantów wymaga szczególnej opieki duszpasterskiej, którą pełnią księża kapelani. Prawo kościelne nakazuje kapelanom w czasie wykonywania zadań duszpasterskich kontakt z właściwymi proboszczami, co mocuje wykonywaną przez nich posługę jako duszpasterstwo uzupełniające zwyczajne duszpasterstwo parafialne. Zwierzchnictwo kościelne księży kapelanów, jak i duszpasterzy Policji przynależy do biskupów diecezjalnych i przełożonych zakonnych, czego wyrazem są kompetencje do nominacji, a także kształtowania zakresu obowiązków. Powołanie zazwyczaj odbywa się na podstawie dekretu biskupa z oznaczonym zakresem posługi duszpasterskiej.

8. Duszpasterstwo a prawo

Dbłość o zachowanie przyrodzonej godności człowieka w każdej sytuacji życiowej jest misją duszpasterstwa w Policji zgodną z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej. Misja duszpasterska wśród policjantów odbywa się w zgodzie z zasadami:

- autonomii Kościoła i państwa;
- współdziałania Kościoła i państwa dla dobra wspólnego i dobra człowieka;
- poszanowania zasady wolności sumienia i religii, co oznacza brak nakazu uczestnictwa w praktykach religijnych, jak i jego zakazu.

W prawnym umocowaniu duszpasterstwa Policji ważnym dokumentem było podpisanie Porozumienia między Komendantem Głównym Policji i Delegatem Konferencji Episkopatu Polski ds. Duszpasterstwa Policji zawartego 19 października 2007 r. w Warszawie w sprawie organizacji i funkcjonowania katolickiego duszpasterstwa w Policji. Porozumienie zostało podpisane przez insp. Tadeusza Budzika – komendanta głównego Policji i bp. gen. dyw. Tadeusza Płoskiego – delegata Konferencji Episkopatu Polski ds. Duszpasterstwa Policji. Porozumienie mówi o prawach kapelanów Policji. Kapelani Policji mają prawo do:

1) organizowania opieki duszpasterskiej dla funkcjonariuszy i pracowników Policji oraz ich rodzin, a także weteranów i kombatanatów oraz emerytów i rencistów formacji policyjnych;

2) organizowania i przeprowadzania zajęć z etyki normatywnej;

3) organizowania nabożeństw, w tym z okazji świąt Policji i uroczystości państwowych;

4) współdziałania z komendantami: wojewódzkimi, powiatowymi (miejskimi i rejonowymi), komisariatów Policji, kierownikami ośrodków szkolenia, szkół policyjnych, jednostek badawczo-rozwojowych, wyodrębnionych oddziałów prewencji i pododdziałów antyterrorystycznych, w zakresie prowadzenia działalności oświatowo-wychowawczej wśród funkcjonariuszy i pracowników Policji;

5) współorganizowania uroczystości patriotyczno-religijnych z udziałem funkcjonariuszy, pracowników Policji i ich rodzin, a także weteranów i kombatanatów oraz emerytów i rencistów;

6) wyjazdów celem realizacji wyżej wymienionych obowiązków oraz innych zadań z zakresu działalności duszpasterskiej;

7) udziału wraz z funkcjonariuszami, pracownikami Policji, weteranami i kombatanatami oraz emerytami i rencistami formacji policyjnych w pielgrzymowaniu na cmentarze wojenne i miejsca pamięci celem oddania hołdu bohaterom z formacji policyjnych i narodowym;

8) noszenia emblematów oznaczających duszpasterstwo Policji;

9) zabezpieczenia logistycznego prowadzonej działalności duszpasterskiej³⁵.

Porozumienie mówi także o potrzebie tworzenia ośrodków duszpasterstwa w celu umożliwienia realizacji powierzonych zadań kapelanom łącznie z udostępnieniem pomieszczeń ośrodków policyjnych na kancelarię wraz z wyposażeniem oraz tworzenia na miarę możliwości kaplic lub izb modlitwy.

³⁵ *Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. J. Kot..., s. 202–206.

9. Kalendarz duszpasterstwa Policji

Do ważnych wydarzeń, których współorganizatorami i uczestnikami są policyjni kapelani należą:

- rocznica wydania decyzji przez Biuro Polityczne KC WKP(b) ZSRR w 1940 r. w sprawie masowych egzekucji 22 tysięcy obywateli polskich: oficerów Wojska Polskiego i policjantów, funkcjonariuszy Straży Granicznej, Straży Więziennej i żołnierzy KOP, a także urzędników państwowych – 5 marca³⁶;
- rocznica pierwszej egzekucji funkcjonariuszy Policji Państwowej przez NKWD w Twerze – 5 kwietnia³⁷;
- rocznica Zbrodni Katyńskiej – 13 kwietnia³⁸;
- Święto Policji – 24 lipca;
- rocznica oddania i poświęcenia Polskiego Cmentarza Wojennego w Miednoje – 2 września³⁹;
- rekolekcje dla kapelanów – każdego roku we wrześniu⁴⁰;
- Jasnogórskie Spotkania Środowiska Policyjnego⁴¹ – święto patrona Policji – Michała Archanioła (ostatnia niedziela września). Pielgrzymi spotykają się na pl. im. Józefa Piłsudskiego, skąd al. Najświętszej Maryi Panny udają się na Błonia Jasnogórskie. Po drodze są zapalane znicze przed pomnikiem bł. ks. Jerzego Popiełuszki i odbywa się uroczysty apel pamięci przed pomnikiem Nieznanego Żołnierza w al. H. Sienkiewicza. Następnie uczestniczą w mszy świętej, by po jej zakończeniu udać się do kaplicy Matki Bożej Częstochowskiej, gdzie przed rzeźbą „Gloria victis⁴²” i Cudownym Obrazem modlą się za pomordowanych i współczesnych policjantów;

³⁶ *Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. W. Juszcak..., s. 168.

³⁷ Tamże.

³⁸ P. Ostaszewski, *W holdzie poległym i pomordowanym*, „Policja 997”, nr 5(170), maj 2019, s. 4–6.

³⁹ Tenże, *Miednoje – 12 lat później*, „Policja 997”, nr 10(91), październik 2012, s. 11.

⁴⁰ *100. rocznica powołania Policji Państwowej 1919–2019*, Warszawa 2019, s. 296.

⁴¹ Tamże, s. 36–37; także: J. Bąk (przewodniczący Zarządu Wojewódzkiego NSZZ Policjantów w Rzeszowie), *Jasnogórskie Spotkania Środowiska Policyjnego (album)*, Częstochowa 24 września 2017.

⁴² W 62. rocznicę Zbrodni Katyńskiej i bezprecedensowego w dziejach cywilizacji świata mordu polskich policjantów przez NKWD oraz 2. rocznicę otwarcia i poświęcenia Polskiego Cmentarza Wojennego w Miednoje przekazano płaskorzeźbę „Gloria Victis” upamiętniającą 13 tysięcy pomordowanych i poległych funkcjonariuszy Policji Państwowej umiejscowioną w kaplicy Najświętszej Maryi Panny w Klasztorze Jasnogórskim. Płaskorzeźba „Gloria Victis” został poświęcony przez Ojca Świętego Jana Pawła II podczas mszy świętej 18 sierpnia 2002 r. na Błoniach krakowskich. Fundatorami płaskorzeźby są funkcjonariusze Policji II RP, Niezależny Samorządny Związek Zawodowy Policjantów i Stowarzyszenie „Rodzina Policyjna 1939”. Autorem projektu i wykonawcą płaskorzeźby z brązu jest artysta plastyk Eugeniusz Kozak (fragment „Aktu przekazania” płaskorzeźby „Gloria Victis” Klasztorowi Jasnogórskiemu 29 września 2002 r.). Płaskorzeźba o wymiarach 1550 x 1385 x

- uroczystość przed Grobem Nieznanego Policjanta w Katowicach⁴³ – 17 września;
- okolicznościowe spotkania z okazji Świąt Bożego Narodzenia⁴⁴;
- okolicznościowe spotkania z okazji Świąt Wielkanocnych⁴⁵.

W roku liturgicznym księży kapelani wielokrotnie są proszeni przez policjantki, policjantów o poświęcenia⁴⁶, pobłogosławienie związku małżeńskiego, ochrzzczenie dziecka, a także przewodniczenie uroczystościom pogrzebowym.

Kapelani Policji są do dyspozycji rodzin policyjnych, aby współuczestniczyć w różnych trudnych wydarzeniach, niosąc krzepiące słowa, rady, nadzieję i otaczając stałą modlitwą. Na straży bezpieczeństwa naszej **o**jczyzny i w zatroskaniu o przestrzeganie **p**rawa stoją policjanci i policjantki, a **B**oga i jego prawo niosą kapelani policyjni.

Zakończenie

Analiza działalności duszpasterstwa Policji przez ponad sto lat na pewno wymaga jeszcze szczegółowych badań. Po roku 1990 dzięki akceptacji duszpasterstwa

320 mm nawiązuje formą do tryptyku. Część środkowa przedstawia Chrystusa na krzyżu pochylonego nad otwartym grobem ze szczątkami pomordowanych policjantów. Trzy części płaskorzeźby łączy napis „Miednoje” pisany cyrylicą, pod którym znajduje się symboliczny sarkofag z napisem „Gloria Victis”. Można w nim dojrzeć umieszczone tam autentyczne fragmenty umundurowania wydobyte z dołów śmierci w Miednoje; R. Stępniewski, *Gabinet Komendanta Głównego Policji [w:] Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. J. Kot..., s. 213.

⁴³ Uchwałę o budowie grobu policjanta polskiego na dziedzińcu Komendy Wojewódzkiej Policji w Katowicach podjęto w 1992 r. W styczniu tego roku powołano komitet budowy grobu, w skład którego weszli: W. Banaś (przewodniczący komitetu), W. Kustro, D. Nerlewska, M. Nowak, G. Ziomek, E. Wośko, A. Stefańczuk, K. Solejdowicz, A. Duda, W. Janiszewski, R. Mastalerz, A. Głowacz, projektant inż. M. Polański, J. Jesionek, prof. plk B. Młodziejowski. Budowę honorowym patronatem objęli: ks. abp D. Zimoń, Z. Smolarek (komendant główny Policji), J. Jagodziński (dyrektor huty Baildon) oraz A. Przewoźnik (sekretarz generalny Rady Ochrony Pamięci Walki i Męczeństwa). Budowa pomnika trwała do 1993 r. Spoczęły w nim szczątki nieznanego policjanta (trumnę na szczątki wykonała huta Baildon). Prace wspomógł Urząd Miasta Katowice i Rada Miasta Katowice. 17 września 1993 r. w grobie złożono ekshumowane w Miednoje szczątki nieznanego policjanta. Odprawiono uroczystą mszę św. pod przewodnictwem abp. Damiana Zimonia. W lipcu 1995 r. wokół grobu umieszczono płyty nagrobne z nazwiskami zamordowanych w 1940 r. przez NKWD i zmarłych policjantów służących w dwudziestoleciu międzywojennym. W 2000 r. drewniany krzyż obok pomnika zastąpiono stalowym, a w 2003 r. zamontowano specjalne oświetlenie; *T. Brack – prezes Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Rodzina Policyjna 1939 zs. w Katowicach [w:] Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. J. Kot..., s. 208–209.

⁴⁴ J. Paciorkowski, „Policja 997”, nr 1(142), styczeń 2017, s. 6–7.

⁴⁵ P. Ostaszewski, *Świąteczne spotkanie służb MSWiA*, „Policja 997”, nr 5(170), maj 2019, s. 26–27.

⁴⁶ Por. Poświęcenie sztandaru przed Komendą Główną Policji (2010); por. 100. rocznica..., s. 302.

środowisko policyjne wiele zyskało. Może korzystać z posługi policyjnych kapelanów i zawsze liczyć na ich pomoc. Posługiwanie i styl pracy kapelanów podlegają stałemu doskonaleniu i na pewno wymagają jeszcze większego zaangażowania i doskonalenia duszpasterstwa oraz wzmocnienia przez policyjne struktury. Obecność kapelanów duszpasterzy wśród policjantów jest tylko pewnym miernikiem ich zaangażowania i pracy, ale na pewno nie jest wskaźnikiem duchowych owoców, które zawsze są tajemnicze i znane samemu Bogu oraz funkcjonariuszom i ich rodzinom.

Bibliografia

I. Dokumenty prawne

- Ustawa z dnia 24 lipca 1919 r. o Policji Państwowej, *Dziennik Praw Państwa Polskiego* 1919, nr 61, poz. 363.
- Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji, *Dz.U.* 2017, poz. 2067, tj. GAIPP 1927, nr 2, s. 184(88).
- GAIPP 1931, nr 20, s. 762(30).
- Konstytucja kwietniowa, *Dz.U.* 1935, nr 30, poz. 227.

II. Opracowania

- Bąk J., *Jasnogórskie Spotkania Środowiska Policyjnego (album)*, Częstochowa, 24 września 2017.
- Flis J. (red.), *Konkordancja do Biblii Tysiąclecia*, Warszawa 1991.
- Fros A., Sowa F., *Twoje imię*, Kraków 1979.
- Gryglewicz F. (red. i in.), *Encyklopedia katolicka KUL*, t. 1, Lublin 1973.
- Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. J. Kot, R. Stępniewski, Z. Kowalczyk, M. Wolska, Legionowo 2015.
- Informator Duszpasterstwa Policji*, oprac. W. Juszczyk, Warszawa 2023.
- Jan Paweł II, *Homilia wygłoszona w czasie mszy św. rozpoczynającej pontyfikat (22 X 1978)*.
- Judycki Z.A., *Encyklopedia Policji*, Kielce 2011, t. I.
- Kępa Z., ks., Prochwicz J. (red.), *Duszpasterstwo wojskowe abp. Stanisława Galla biskupa polowego Wojska Polskiego. Wybór dokumentów źródłowych (1918–1933)*, Warszawa 2018.
- Misiuk A., Peplowski A., *Organizacja instytucji policyjnych w II Rzeczypospolitej: 1918–1926. Wybór źródeł i dokumentów*, Szczytno 1992.
- Pawłowski A., *Tradycje etyki zawodowej w służbach policyjnych na ziemiach polskich*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno 2003.
- Pierwsze dwudziestolecie administracji spraw wewnętrznych*, Warszawa 1939.
- Pilch Z., *Bandurski Władysław bp* [w:] *Encyklopedia katolicka KUL*, t. 1, red. F. Gryglewicz i in., Lublin 1973, kol. 1300.
- Piwowski W., *Formy duszpasterstwa parafialnego w Polsce Odrodzonej (1918–1939)* [w:] *Kościół w II Rzeczypospolitej*, red. Z. Zieliński, S. Wilk, Lublin 1980, s. 130 i n.
- Wisnowaty E., *Duszpasterstwo Policji. Studium pastoralno-socjologiczne*, Szczytno 2002.
- 100. rocznica powołania Policji Państwowej (1919–2019)*, Warszawa 2019.

III. Czasopisma

- „Na Posterunku” 1928, nr 11, s. 1029(77).

- „Na Posterunku” 1932, nr 15, s. 236(12).
„Na Posterunku” 1932, nr 15, s. 3(227).
„Na Posterunku” 1932, nr 51, s. 811(27).
„Na Posterunku” 1935, nr 14, s. 7(215).
„Policja 997”, nr 10(91), październik 2012.
„Policja 997”, nr 1(142), styczeń 2017.
„Policja 997”, nr 11(152), listopad 2017.
„Policja 997”, nr 5(170), maj 2019.

IV. Artykuły ze stron internetowych

- Historia kaplicy policyjnej w Gdańsku – Złotej Karczmie*, <https://www.diecezja.gda.pl/artykuly/dusz-pasterstwo-policji/historia-kaplicy-policyjnej-w-gdansk-zlotej-karczmi> (dostęp: 4.09.2023).
KWP Gdańsk – symposium naukowo-pastoralne, <https://pomorska.policja.gov.pl/pom/informacje/wiadomosci/30661,KWP-GDANSK-SYMPOZJUM-NAUKOWO-PASTORALNE.html> (dostęp: 4.09.2023).

Anna Baracz

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

Potrzeby i preferencje edukacyjne środowiska oświatowego nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych/ponadpodstawowych w powiecie puławskim w latach 1999–2021

Educational needs and preferences of the educational environment of secondary school teachers in the Puławy district in the years 1999–2021

Streszczenie

W artykule podjęto próbę analizy oceny systemowego wsparcia doskonalenia zawodowego w polskim systemie oświaty. Omówiono sposoby prowadzenia analiz ocen systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli poprzez wskazanie istniejących tendencji. Ukazano tendencje w obszarze preferencji form doskonalenia. Wskazano wyniki analiz badań w obszarze potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego w aspekcie preferencji dotyczących form doskonalenia zawodowego w ramach funkcjonowania powiatowej publicznej placówki doskonalenia nauczycieli, co pozwoliło wskazać tendencje i preferencje nauczycieli w obszarze doskonalenia zawodowego.

Słowa kluczowe: system doskonalenia, formy doskonalenia, preferencje zawodowe nauczycieli, placówka doskonalenia nauczycieli, potrzeby oświatowe, badanie potrzeb edukacyjnych.

Abstract

The article attempts to analyze the assessment of systemic support for professional development in the Polish education system. Methods of conducting evaluations of teachers professional development system by indicating the existing tendencies were discussed. Trends in the area of preferences for forms of improvement have been shown. The results of the analysis of research in the area of educational needs of the educational environment in terms of preferences regarding the forms of professional development within the functioning of the poviatt public teacher training institution were indicated, which allowed to indicate the tendencies and preferences of teachers in the area of professional development.

Key words: in-service training system, forms of in-service training, teachers' professional preferences, teacher training institution, educational needs, study of educational needs.

Wstęp

Doskonalenie zawodowe stanowi nieodłączny element rozwoju zawodowego nauczyciela polegający na celowym, zaplanowanym, ciągłym procesie kształcenia mającym na celu nabywanie, podwyższanie lub modyfikowanie kwalifikacji i kompetencji zawodowych i osobistych nauczyciela.

Proces doskonalenia trwa przez cały okres aktywności zawodowej pedagogów. Doskonalenie to odbywa się poprzez samokształcenie, doskonalenie wewnątrzszkolne, doskonalenie pozaszkolne (np. w ramach dodatkowych studiów, kursów, warsztatów) w instytucjach. Wsparcie w tym zakresie zapewnia system doskonalenia nauczycieli regulowany przez ustawę o systemie oświaty i Kartę Nauczyciela oraz akty wykonawcze.

W systemie tym funkcjonują wyspecjalizowane instytucje, zagwarantowane są też środki finansowe na realizację zadań dotyczących doskonalenia zawodowego i doradztwa metodycznego dla nauczycieli.

Źródłami i czynnikami warunkującymi zakres doskonalenia nauczycieli są potrzeby doskonalenia. Źródła potrzeb możemy podzielić na wewnętrzne (indywidualne) i zewnętrzne (instytucjonalne) oraz zewnętrzne. Wewnętrzne indywidualne to poziom kompetencji zawodowych poszczególnych nauczycieli oraz dążenia i ich aspiracje zawodowe. Wśród wewnętrznych (instytucjonalnych) wyróżnimy: poziom kultury organizacyjnej szkoły/placówki, poziom edukacyjny szkoły/placówki, planowane kierunki rozwoju (konceptja pracy, misja). Wśród zewnętrznych czynników wyróżnimy: zmieniający się stan wiedzy naukowej (merytorycznej), zmieniający się stan wiedzy metodycznej, zmieniający się stan wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, zmieniające się regulacje prawne i wymagania stawiane nauczycielom oraz kierunki polityki oświatowej, nowe zjawiska społeczne, kulturowe, ekonomiczne.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w warunkach ciągłej zmiany nie jest zadaniem łatwym, tym bardziej że od jego jakości zależy sukces edukacyjny uczniów. Wprowadzane w ostatnich latach zmiany w systemie edukacji, takie jak zmiana systemu szkolnictwa, reforma egzaminu maturalnego, objęcie obowiązkową edukacją sześciolatków oraz nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, muszą ściśle korelować z modernizacją kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli¹.

Rola i zadania Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach

Rada Powiatu Puławskiego, mając na uwadze dbałość o wysoką jakość edukacji, powołała Uchwałą Rady Powiatu Puławskiego nr XXV/229/2001 z dnia 24 stycznia 2001 r. Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach jako publiczną placówkę doskonalenia nauczycieli.

Misją Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach zgodnie z jednym z podstawowych zadań powiatu puławskiego jest zapewnienie najwyższej jakości doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego nauczycielom szkół i placówek oświatowych prowadzonych nie tylko przez powiat

¹ <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home/system-ksztalcenia-ustawicznego-nauczycieli---ocena-i-kierunki-zmian> (dostęp: 30.04.2020).

puławski, ale także przez organy samorządów terytorialnych z nim współpracujących, jak i tych, które wykazują chęć współpracy w tym zakresie. Misja realizowana jest poprzez kompleksowe dostosowanie działań doskonalących do ich indywidualnych wymagań i wspomaganie placówek na terenie szkoły lub w bliskim jej otoczeniu.

Celem Centrum jest podejmowanie działań na rzecz podniesienia jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa poprzez procesowe wspomaganie szkół i placówek oświatowych w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz wspieranie zmian wprowadzanych w systemie oświaty poprzez realizację zadań w zakresie doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli².

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 roku zmieniającego rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2009, nr 200, poz. 1537) Centrum zajmuje się wspomaganie nauczycieli, dyrektorów oraz rad pedagogicznych w organizowaniu i prowadzeniu doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie wynikającym z kierunków polityki oświatowej państwa oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty, wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego, realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania, diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania, przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników sprawdzianu i egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli, potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty³.

PCDZN w Puławach od 2005 r. posiada akredytację Lubelskiego Kuratora Oświaty na pełną działalność szkoleniową.

Zgodnie z rozporządzeniem MEN z 29 września 2016 r. do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

- 1) wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
- 2) wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego;

² Statut PCDZN w Puławach, §3 (rozdział II).

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

- 3) realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania;
- 4) diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
- 5) przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. 1 ustawy, oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli;
- 6) potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. Ustawy⁴.

PCDZN w Puławach jak inne publiczne placówki doskonalenia realizuje zadania obowiązkowe w szczególności poprzez:

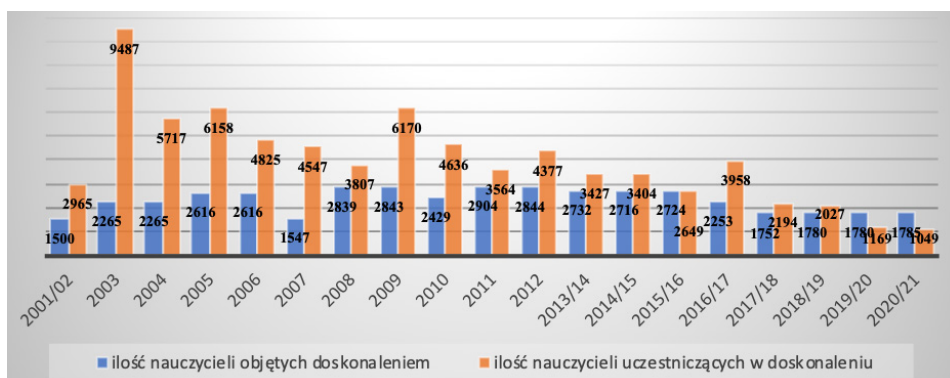
- 1) organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek polegającego na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w §17 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę wynikającym z potrzeb szkoły lub placówki obejmującego:
 - pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
 - ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
 - zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację,
 - wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie;
- 2) organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń;
- 3) prowadzenie form doskonalenia, w tym seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń;
- 4) udzielanie konsultacji;
- 5) upowszechnianie przykładów dobrej praktyki⁵.

Statutowa działalność PCDZN – świadczenie usług w obszarze doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli

Z analizy danych zawartych na wykresie 1 wynika, że liczba nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu była wyższa od liczby nauczycieli objętych doskonaleniem, a zatem każdy nauczyciel co najmniej raz skorzystał z oferty doskonalenia PCDZN.

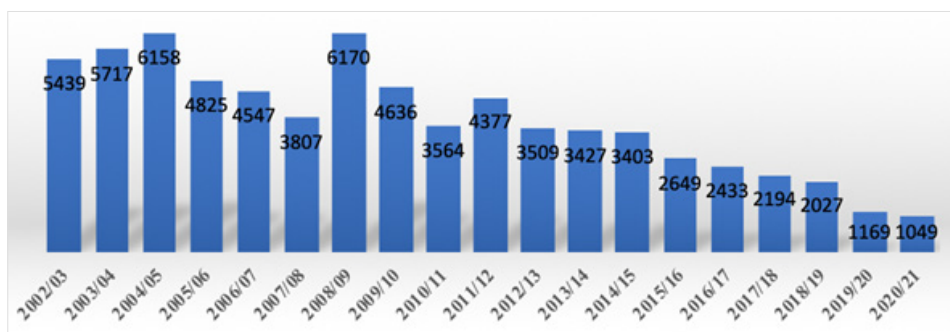
⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U., poz. 1951 §17).

⁵ Tamże §18.



Wykres 1. Liczba nauczycieli objętych doskonaleniem i uczestniczących w doskonaleniu PCDZN w latach 2001–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.



Wykres 2. Liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zawodowym i doradztwie metodycznym w latach 2002–2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

Liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zawodowym i doradztwie metodycznym w latach 2002–2021 organizowanym przez PCDZN zmniejszała się z roku na rok, a spowodowane to było zmniejszającą się liczbą zatrudnionych w szkołach pedagogów. Wykres 2 prezentuje badania prowadzone przez PCDZN, z których wynika, że liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zmniejsza się w kolejnych latach.

Systemowe badanie potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego

Zdobycie profesjonalnej wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych to jeden z podstawowych czynników dostosowania się do warunków w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy, jakim jest szkoła. Rozpoznanie i analiza potrzeb

szkoleniowych prowadzone przez PCDZN w Puławach umożliwiły zidentyfikowanie luk kompetencyjnych w określonych obszarach oraz wskazanie kierunków rozwoju wiedzy i umiejętności uczestników szkolenia. Badanie potrzeb koncentrowało się na diagnozowaniu rozbieżności między stanem obecnym a pożądanym. Badanie potrzeb szkoleniowych prowadzono, aby:

- a) podjąć decyzję, kiedy i jakie szkolenia należy przeprowadzać,
- b) poznać i dostosować formę oraz treści do uwarunkowań i oczekiwań nauczycieli,
- c) poznać motywację, postawy, wiedzę, umiejętności i zachowania uczestników,
- d) efektywnie wykorzystać czas szkolenia.

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

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

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest nakazem czasu, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nowe pokolenie. Powodzenie reformy będzie w dużym stopniu zależało od tego, w jaki sposób nauczyciele zinternalizują potrzebę zmiany. Dlatego praca zawodowa nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także kreatywności i umiejętności. Konieczność podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych spowoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość⁶.

Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach przez cały okres swojej działalności dokonywało i nadal dokonuje oceny świadczonych usług tak pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Realizuje również systematyczne badanie potrzeb szkoleniowych środowiska oświatowego, do którego kieruje swoją ofertę. Z końcem każdego roku szkolnego PCDZN w Puławach przeprowadzało, wykorzystując opracowaną ankietę, diagnozę potrzeb szkoleniowych pod kątem przygotowywania oferty na kolejny rok szkolny.

W latach 2000–2006 diagnozę potrzeb szkoleniowych prowadzono na podstawie odpowiedzi udzielanych na pisma kierowane do przedstawicieli jednostek samorządów terytorialnych, w których dyrektor PCDZN zwracał się z prośbą o przedstawienie zapotrzebowania na tematykę i formy doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów na danym obszarze. Na podstawie tak zebranych materiałów oraz diagnoz wynikających z rozmów prowadzonych na bieżąco przez doradców metodycznych

⁶ B. Krupa, *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, <https://docplayer.pl/56570131-Doskonalenie-nauczycieli-jako-element-ksztalcenia-ustawicznego.html>, s. 22 (dostęp: 6.08.2020).

z uczestnikami szkoleń konstruowano ofertę szkoleniową na kolejne lata. Systemową diagnozę badania potrzeb oświatowych zaczęto prowadzić od roku 2006/2007.

Tabela 1. Oczekiwania nauczycieli w zakresie tematyki szkoleń w latach 2006–2012

Tematyka	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Problematyka wychowawcza i profilaktyczna	50%	52%	52%	59%	47%	41%	39%
Świadome kierowanie rozwojem ucznia (praca z uczniem słabym, zdolnym)	49%	58%	59%	47%	41%	39%	46%
Organizacja warsztatu i metod pracy nauczyciela	32%	40%	52%	54%	44%	35%	24%
Podnoszenie jakości pracy szkoły	16%	15%	5,2%	3,50%	8,7%	6,7%	8,3%
Kształcenie zawodowe	8,8%	15%	23%	21%	17%	9,1%	10%
Awans zawodowy	17%	24%	27%	22%	16%	20,8%	14,4%
Technologia informacyjna i komunikacyjna	32%	23%	23%	23%	15%	16,2%	22%

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów z diagnozy potrzeb.

Tabela 2. Inna tematyka szkoleń – propozycje nauczycieli

Propozycje nauczycieli:	
1	Metody pracy z dzieckiem niedostosowanym i zaburzeniami mowy
2	Nowoczesne metody pracy z dziećmi ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się
3	Komunikacja alternatywna
4	Praca z dziećmi agresywnymi
5	Współpraca z trudnymi rodzicami
6	Warsztaty doskonalące zdolności manualne
7	Komputeryzacja biblioteki szkolnej
8	Warsztaty zajęć technicznych
9	Szkolenie z zakresu niepełnosprawności dziecka
10	Elementy wiedzy o kulturze na lekcjach języka polskiego
11	Monitoring podstawy programowej
12	Nauczanie indywidualne
13	Nowa matura – formuła egzaminów
14	Wykorzystanie nowych metod badawczych w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej
15	Trening zastępowania agresji (TZA)
16	Sytuacje trudne i rozwiązywanie problemów w relacji nauczyciel – rodzic w przedszkolu
17	Warsztaty neurologopedyczne
18	Wczesna diagnoza i stymulacja logopedyczna
19	Praca z dzieckiem autystycznym
20	Metody wspomagające rozwój dziecka niepełnosprawnego
21	Edukacja osób z głębokim upośledzeniem umysłowym

Źródło: opracowanie własne na podstawie diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli (kwiecień – maj 2014 r.)⁷.

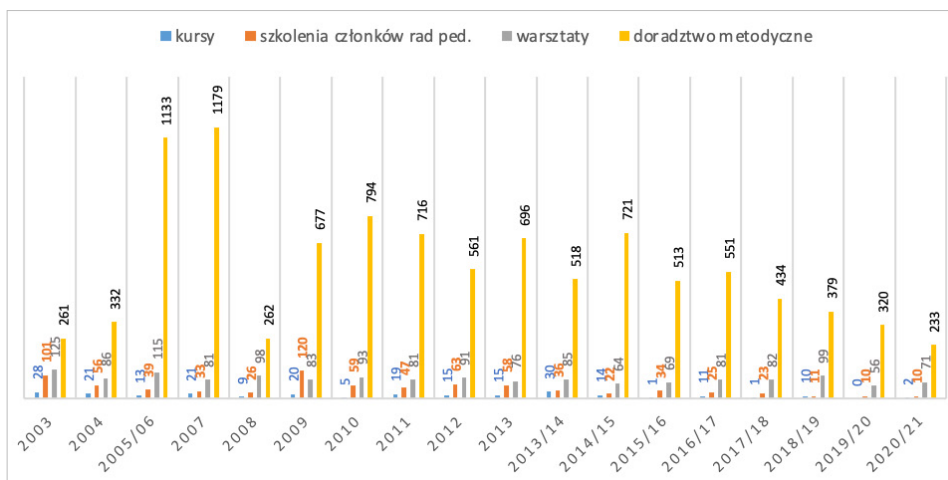
⁷ Tamże, s. 16.

Z analizy danych zawartych w tabeli 1 wynika, że w latach 2006–2012 największym zainteresowaniem cieszyły się tematy związane z problematyką wychowawczą i profilaktyczną oraz świadomym kierowaniem rozwojem ucznia (ok. 50%), w niewiele mniejszym stopniu z organizacją własnego warsztatu pracy. Na kolejnych miejscach wymieniano technologię informacyjną i komunikacyjną oraz awans zawodowy.

W maju 2014 r. w PCDZN przeprowadzono modyfikację narzędzia badawczego – opracowano nową ankietę badania potrzeb oświatowych. Nowe narzędzie było bardziej szczegółowe, dlatego analizy i pozyskane informacje były lepiej wykorzystywane w tworzeniu oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli.

Nauczycieli pytano także o tematykę szkoleń doskonalących, którą byliby zainteresowani (zob. tabela 2).

Uzupełnieniem pytań o potrzeby szkoleniowe w zakresie doskonalenia i kształcenia było pytanie dotyczące form doskonalenia, w których brali udział respondenci. Uzyskane odpowiedzi przedstawiono na wykresie 3.



Wykres 3. Preferowane formy kształcenia i doskonalenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z działalności PCDZN.

Z ogólnej analizy danych przedstawionych na wykresie 3 wynika, że w latach 2003–2021 największym zainteresowaniem cieszyło się doradztwo metodyczne (stanowiło ono około 87% zrealizowanego wsparcia).

W latach 2003–2021 zorganizowano 12 824 formy doradztwa metodycznego i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli. Łącznie przeprowadzono 5216 godzin szkoleń. Uczestniczyło w nich 79 638 nauczycieli⁸.

⁸ Sprawozdania z działalności PCDZN 2003–2021.

Celem diagnozy i analiz otrzymanych danych było pozyskanie informacji pozwalających na profesjonalne przygotowanie oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, skonstruowanie skutecznych i efektywnych programów szkoleń zawierających treści, metody, formy szkoleniowe dopasowane do potrzeb edukacyjnych i doświadczeń nauczycieli. Badania te pozwoliły na dostosowanie treści szkoleń, tak by były one zgodne z potrzebami placówek oświatowych oraz oczekiwaniami zarówno nauczycieli, jak i kadry zarządzającej. Wnioski z badań przełożono na kształtowanie właściwego poziomu efektywności prowadzonych form doskonalenia zawodowego.

PCDZN w Puławach w okresie swojej działalności nigdy nie dopuściło, aby podczas organizacji doskonalenia wykorzystano przypadkowy dobór grup, treści, metod dydaktycznych czy osób prowadzących doskonalenie, gdyż mogłoby to spowodować niską efektywność szkolenia. Wychodzono z założenia, że aby proces dydaktyczny był skuteczny i efektywny, niezbędne jest zaangażowanie wszystkich podmiotów biorących w nim udział, tj. organizatorów, prowadzących doskonalenie i uczestników szkolenia. Dlatego planowo i procesowo prowadzone były badania diagnostyczne nacelowane na pozyskanie informacji na temat szeroko rozumianych potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego, do którego oferta była kierowana.

PCDZN w Puławach całą swoją działalność organizowało tak, aby sprostać zdiagnozowanym potrzebom nauczycieli, ale również wyjść naprzeciw zmianom dokonującym się zarówno w systemie doskonalenia nauczycieli, jak i w całym systemie oświaty.

Zdobywanie wiedzy przez dorosłych charakteryzuje instrumentalność uczenia się, nastawienie na osiągnięcie konkretnych efektów edukacyjnych, uczenie się przez pryzmat własnych doświadczeń. Dlatego tak ważnym elementem kształcenia dorosłych jest badanie jego efektywności. W związku z powyższym konieczne było i wciąż jest cykliczne prowadzenie ewaluacji przebiegu doskonalenia (co w przypadku PCDZN wykonywane było na bieżąco z wykorzystaniem ankiet ewaluacyjnych po każdej formie doskonalenia) i dokonywanie analiz i wyciągania wniosków na każdym jego etapie. Rozpoznanie, analiza potrzeb szkoleniowych oraz skuteczne procedury badania efektywności szkoleń umożliwiały uczestnikom uczenie się w sposób świadomy, natomiast PCDZN jako organizator miało możliwość udoskonalania procesu, wzbogacania oferty oraz prowadzenia szkoleń na coraz wyższym poziomie. Aby sprostać wymogom i potrzebom wynikającym z diagnozy, kadra PCDZN podejmowała działania mające na celu systematyczne rozwijanie umiejętności metodycznych w zakresie pracy z dorosłymi – zarówno dydaktycznych, jak i komunikacyjnych. Pracownicy Centrum uzyskali dodatkowe kwalifikacje, dzięki czemu budowali ofertę uwzględniającą zmiany wynikające z reformy systemu edukacji oraz kierunków polityki oświatowej, nawiązywali i utrzymywali współpracę z różnymi podmiotami działającymi na rzecz i w otoczeniu oświaty.

W działaniach Centrum ważną była również przyjazna dla nauczycieli organizacja jego pracy. Ciągłe udoskonalany był wewnętrzny system informacyjny, tworzone były zespoły zadaniowe powoływane na potrzeby realizacji bieżących zadań wynikających z priorytetów, praktyki edukacyjnej i potrzeb rynku pracy. Organizacja pracy Centrum dostosowywana była w sposób maksymalny do założeń strategii edukacyjnej powiatu (zob. Strategia rozwoju powiatu puławskiego na lata 2008–2015), wprowadzano nowe rozwiązania techniczne i technologiczne w celu budowy platformy edukacyjnej.

Centrum poprzez wprowadzanie nowych tematów szkoleń i wymianę doświadczeń oraz publikowanie materiałów edukacyjnych, pozyskiwanie funduszy, w tym europejskich, nowe projekty dotyczące nauczycieli szkolnictwa zawodowego, szkolenia dyrektorów, szkolenia samorządowych pracowników oświaty, wspierania uczniów niepełnosprawnych, tworzenia symulacyjnych stanowisk pracy modyfikowało swoją ofertę, dostosowując ją do wymogów współczesności. Konsekwentnie rozwijana była baza materialna dzięki systematycznemu doposażaniu ośrodka w nowe środki dydaktyczne, modernizowano sprzęt, wzbogacano zasoby biblioteki. Istotną była również troska o estetykę i funkcjonalność lokali wykorzystywanych na rzecz statutowej działalności PCDZN.

Podsumowanie

Placówki doskonalenia nauczycieli działające na terenie powiatu dają dużą szansę na świadczenie wysokiej jakości edukacji.

Utworzone przez lokalne samorządy placówki doskonalenia nauczycieli posiadają wiele zalet. Jedną z nich, ważną z punktu widzenia samorządów, jest możliwość tworzenia wspólnej obsługi zadań metodycznych przynoszącej władzom samorządowym konkretne korzyści z tytułu posiadania placówki zajmującej się doskonaleniem zawodowym nauczycieli i doradztwem metodycznym. Korzyści te są dwójakiego rodzaju: merytoryczne i finansowe. Merytoryczne to dostęp do wszystkich doradców przedmiotowych, form szkoleniowych, materiałów informacyjno-szkoleniowych, zapewnienie doradztwa metodycznego nauczycieli dla wszystkich nauczycieli (od przedszkola po szkoły ponadgimnazjalne) – system doradztwa, bliskość ośrodka doskonalenia i doradców metodycznych w stosunku do szkół, natomiast finansowe to forma zatrudnienia doradcy (godziny, niepełny etat), bezpłatne formy szkoleniowe, realizacja projektów, wypracowywanie środków z dochodów własnych i zewnętrznych – projektów i grantów, współfinansowanie podstawowej działalności z udziałów finansowych wnoszonych przez jednostki obsługiwane (mniejsze koszty doradztwa).

W XXI wieku oczekuje się od szkoły i nauczycieli, że metody nauczania i uczenia się uwzględnią dużą liczbę różnych zainteresowań oraz potrzeb i wymogów

stawianych nie tylko przez jednostki, ale grupy społeczne działające w kraju oraz w wielokulturowych społeczeństwach Europy. Ich oczekiwania i ciągła niekończąca się reforma edukacji wymagają nowych form doskonalenia nauczycieli pozwalających uzyskać im kompetencje i motywacje do zaangażowania się w przemiany oświatowe. W przypadku braku ośrodków doskonalenia nauczycieli samorządy mają kłopot z realizacją tego zadania. Ograniczają się one przeważanie do powierzenia analizy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli dyrektorom szkół, czyli do kontroli (wglądu) przez organy prowadzące przygotowanych przez dyrektorów szkół planów doskonalenia zawodowego nauczycieli, wniosków o dofinansowanie lub spotkań z dyrektorami szkół w tej sprawie. Z tego powodu samorządy mają problem z wykorzystaniem środków na ten cel. Braki w zakresie kształcenia nauczycieli niwelują samorządy powiatowe, które podjęły działania związane z tworzeniem ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli⁹.

Bibliografia

- Chmielewska J., *Meandry kwalifikacji nauczycielskich w kontekście reformy oświatowej* [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska i T. Lewowicki, Warszawa 2003.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004.
- Dąbrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Warszawa 2015.
- Dróżka W., *Wartości i dążenia zawodowe nauczycieli w zmiennym kontekście 25-lecia* [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Kielce 2017.
- Grondas M. i Żmijński J., *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*, Warszawa 2005.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Jabłoński M., *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*, Warszawa 2009.
- Juško P., *Przegląd najważniejszych form doszkolenia zawodowego kadr nauczycielskich szkół podstawowych w latach 1945–1975. Praktyka szkół miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego* [w:] *Studia nad problematyką doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce i na Słowacji w perspektywie historycznej i współczesnej*, red. E. Juško, M. Borys, P. Juško, B. Wolny, B.D. Niziołek, Tarnów–Łapczyca 2015.
- Kamińska M., *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacji szkoły*, Kraków 2019.
- Kosiba G., *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizycznego*, Kraków 2009.
- Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2(47).
- Krupa B., *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, <https://docplayer.pl/56570131-Doskonalenie-nauczycieli-jako-element-ksztalcenia-ustawicznego.html> (dostęp: 6.08.2020).

⁹ B.D. Niziołek, *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli* [w:] *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, red. E. Juško, I. Wieczorek, NIST, Łódź 2016, s. 106–107.

- Lisowska E., *Kondycja zawodowa nauczycieli: w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, Kraków 2018.
- Luka M., Witek P., Grzesiak-Witek D., *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Lublin 2019.
- Niziołek B.D., *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli [w:] Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, red. E. Juško, I. Wieczorek, Łódź 2016.
- Norkowska E., *W kadrze dyrektora. Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Monitor Dyrektora Szkoły” 2018, nr 87, <https://www.monitorszkoły.pl/artukul/doskonalenie-zawodowe-nauczycieli/> (dostęp: 18.10.2019).
- Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006.
- Plewka C., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009.
- Statut PCDZN w Puławach.
- Sprawozdania z działalności PCDZN 2003–2021.
- System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*, Warszawa 2012.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*, Olecko 2002.
- Wiłkomirska A., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli a jakość pracy nauczycieli i szkoły [w:] O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017.
- Zaleski-Ejgierd A., *Kształcenie kandydatów na nauczycieli i adaptacja w szkołach – przygotowanie do wykonywania zawodu*, „Kontrola Państwowa NIK”, nr 1, styczeń – luty 2018.
- Zdański J., *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, <http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf> (dostęp: 6.08.2020).
- Żerkowski B., *Związki zawodowe w szkole*, <https://edurada.pl/artykuly/zwiazki-zawodowe-w-szkole/> (dostęp: 25.08.2019).

Netografia

- <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home/system-ksztalcenia-ustawicznego-nauczycieli---ocena-i-kierunki-zmian> (dostęp: 30.04.2020).
- <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf> (dostęp: 19.12.2017).
- <https://www.cen.gda.pl/sieci-wspolpracy-samokszaltcenia/> (dostęp: 20.02.2020).
- <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf> (dostęp: 19.12.2017).
- <https://docer.pl/doc/nvexcsn> metodologia badań naukowych – prezentacja 2016 – 17 (dostęp: 25.08.2019).

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpień 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 1575).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 lutego 2021 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 312). Załącznik – Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2020, poz. 1289 t.j.).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu (Dz.U. 2009, nr 50, poz. 400).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2009, nr 200, poz. 1537).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe (Dz.U. 2019, poz. 1653).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2020, poz. 2200 t.j.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2015, poz. 1270).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2019, poz. 1045).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25 lipca 2019 r. (Dz.U. 2021, poz. 890 t.j.)
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021, poz. 1082 t.j.).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2022, poz. 574 t.j.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 1762 t.j.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2021, poz. 1915 t.j.).

Barbara Lulek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-3914-6720

Patriotism in the perspective of 20-, 40- and 60-year-olds in Podkarpacie Voivodeship

Patriotyzm w perspektywie 20-, 40- i 60-latków na Podkarpaciu

Abstract

Patriotism is a category defining human life aimed at the common good. It depicts the emotional bond of individuals with their homeland and the sense of social and cultural bond with fellow citizens. It is based on universal values, including openness to other people, care and responsibility for the community, respect for history and national culture. The political, social and cultural changes taking place reveal new faces of love for one's homeland, which is why there is a need to reflect on the ways of understanding patriotism. Guided by these premises, this study presents ways of defining the concept of patriotism by three successive generations of Podkarpacie residents, i.e. young adults, middle-aged people and seniors. Seven areas of understanding patriotism were taken into account – historical, territorial, cultural, ethical, emotional, economic and ecological as well as numerous categories within them. The research was carried out in the paradigm of quantitative research on a representative group.

Key words: patriotism, types of patriotism, generation of 20-, 40- and 60-year-olds, Podkarpacie Voivodeship.

Streszczenie

Patriotyzm jest kategorią określającą życie człowieka ukierunkowaną na dobro wspólne. Obrazuje emocjonalną więź jednostki z ojczyzną oraz poczucie więzi społecznej i kulturowej ze współobywatelami. Oparty jest na wartościach uniwersalnych, w tym otwartości na drugiego człowieka, trosce i odpowiedzialności za wspólnotę, szacunku do historii i kultury narodowej. Dokonujące się przemiany polityczne, społeczne i kulturowe odsłaniają nowe oblicza umiłowania ojczyzny, dlatego też zachodzi potrzeba refleksji nad sposobami ujmowania patriotyzmu.

Kierując się tymi przesłankami, w niniejszym opracowaniu przedstawiono sposoby definiowania pojęcia „patriotyzm” przez trzy kolejne pokolenia mieszkańców Podkarpacia, to jest młodych dorosłych, osoby w wieku średnim i seniorów. Uwzględniono siedem obszarów ujmowania patriotyzmu – historyczny, terytorialny, kulturowy, etyczny, emocjonalny, ekonomiczny oraz ekologiczny, jak też liczne kategorie w ich obrębie. Badania zrealizowano w paradygmacie badań ilościowych na reprezentatywnej grupie.

Słowa kluczowe: patriotyzm, rodzaje patriotyzmu, pokolenie 20-, 40- i 60-latków, Podkarpacie.

Introduction

Love of the fatherland is not a new issue. Attempts to define patriotism can already be found in the works of ancient thinkers, such as Aristotle and Cicero. In the later historical periods, emphasis was put, depending on the socio-political situation, on defensive and military aspect, cultural humanism, freedom, or moral and spiritual behaviour¹. In each historical period, however, it was emphasized that patriotism is attachment to the fatherland, devotion to fellow citizens combined with love of one's own nation, respect for other nationalities, and, if necessary, readiness to give one's life for the country². Patriotism includes valuing the common good above personal or particular interests, co-creation of material and mental and axiological culture³. It allows a person to go beyond their own individuality, to place themselves in a broader community⁴, a sense of social and cultural bond with fellow citizens⁵. It refers to the community of culture, language, traditions and ways of life. It is a spiritual heritage⁶ and a way of thinking about the fatherland⁷.

A detailed analysis of the source literature allows us to distinguish four basic approaches to patriotism: axiological, pedagogical, social and psychological⁸. This study focuses on patriotism as a value and social attitude⁹. In the first sense, patriotism is perceived as an important, high, moral value¹⁰, a virtue linked to legal justice¹¹, conditioning personal development and the development of the common good, namely national life¹². The feeling of love, attachment to one's own country does not go hand in hand with hatred or hostility to others¹³. By practising patriotic values, a person demonstrates their belonging to the historical community and at the same time practises fundamental values related to everyday life and universal values related to the

¹ K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, vol. II: *Naród. Ojczyzna. Patriotyzm. Państwo. Pokój*, Lublin–Kielce 2006, pp. 41–47.

² A.J. Sowiński, *Ojczyzna w refleksji pedagogicznej*, Cracow 2020, p. 23.

³ K. Chałas, W. Furmanek, K. Ożóg, *Niepodległość. Implikacje pedagogiczne i edukacyjne*, Rzeszów 2019, p. 67.

⁴ J. Nikitorowicz, *Tożsamość – wielki wysiłek ku patriotyzmowi* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Cracow 2013, p. 34.

⁵ J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu* [in:] *ibidem*, p. 51.

⁶ K. Nycz, *Patriotyzm w katolickiej nauce społecznej*, Cracow 2014, p. 6.

⁷ M. Czerniawska, *Patriotyzm: jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, p. 77–78.

⁸ J. Szczurkowska, *Ja patriota. Psychologia patriotyzmu*, Warszawa 2016, p. 22.

⁹ L. Dyczewski, *Tożsamość i patriotyzm* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, p. 178.

¹⁰ J. Nowak-Jeziorański, *Patriotyzm i nacjonalizm* [in:] *Europa wspólnych wartości. Chrześcijańskie inspiracje w budowaniu zjednoczonej Europy*, ed. S. Zięba, Lublin 2004, p. 246.

¹¹ K. Chałas, W. Furmanek, K. Ożóg, *Niepodległość...*, p. 67.

¹² K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom...*, p. 168.

¹³ J. Lackowski, *Polska szkoła a edukacja patriotyczna i obywatelska* [in:] *Wartości, rodzina, szkoła. Patriotyzm na co dzień i od święta*, ed. W. Baliński, Cracow 2010, p. 17.

creation of science and culture. It is the ability to combine loyalty to the fatherland with universal morality¹⁴.

Patriotism understood as a wise care for the fatherland, is a socio-political attitude. It refers to the knowledge and ability to understand the historical and cultural processes of one's own national group, interest in history, culture as well as traditions. It includes subjective experiences and preferences, based on such feelings as pride, respect, love attachment and loyalty to the nation. It involves a tendency to act in favour of the state the fatherland, even if it requires sacrifice and giving up one's own interests¹⁵. The development of patriotism requires systematic broadening knowledge of the nation and its culture, determines the motivation to build and develop responsibility for the fatherland, nation and state, and requires practical concern for national culture and its development.

The patriotic attitude is based on a strong emotional and social bond with the nation and state, ancestors, land and common history. Indicators of the patriotic attitude are: love of the fatherland and one's own nation, readiness to act in favour of the fatherland and respect for other people, appreciation for culture and national heritage, concern for peace and freedom, responsibility for oneself, for one's actions, the community in which one lives, active participation in the social and civic life of the family, local environment, workplace, region and country, showing respect for other nations¹⁶.

Today, the issue of patriotism seems particularly important in the context of the ongoing changes and the need to redefine the ways in which individuals and groups understand key pedagogical categories.

Different ways of understanding patriotism. From historical to ecological contexts

The literature distinguishes many approaches to patriotism, emphasizing historical, territorial, cultural, ethical, emotional, economic (economic) and ecological contexts.

From a historical perspective, many researchers describe behaviour of citizens in favour of the state and nation characteristic of a particular period, distinguishing patriotism characteristic of subsequent eras. Taking growing national consciousness as a criterion for typologization, we should distinguish early medieval patriotism, Renaissance patriotism, nobility patriotism, romantic patriotism, positivist patriotism, legion patriotism, Endecja patriotism, Home Army patriotism, and Solidarity patriotism¹⁷. An interesting historical approach of patriotism is presented by Andrzej

¹⁴ J. Szczurkowska, *Ja patriota...*, Warsaw 2016, p. 23.

¹⁵ M. Czerniawska, *Patriotyzm: jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, p. 78.

¹⁶ A. Kozłowska, *Patriotyzm polski. Jaki powinien być?*, Warsaw 2001, pp. 35–36.

¹⁷ K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom...*, p. 41.

Walicki. Based on the history of patriotic attitudes in Poland, he typologizes patriotism, pointing to three positions that coexist and overlap. They are as follows: the concepts of: fidelity to the national will, manifested in the pursuit of internal and external sovereignty (the legacy of the democracy of the nobility), the national idea referring to the tradition of romantic thinking about the nation, which is realized in the future, and the national interest understood realistically (the legacy of *Endecja*)¹⁸. On the other hand, Andrzej Nowak points to republican patriotism understood as a community of fellow citizens, independence-imperial and modernization patriotism¹⁹.

Patriotism inevitably refers to the area, territory and space. S. Osowski points to two types of patriotism. The first one relates to a person's place of birth and residence, emotional connection: rooting in a place; this is local patriotism. The second one is based on a belief, concerning the participation of the individual in a larger territorial community. This is ideological patriotism²⁰, which enables an individual to identify nationally and to distinguish between their own and foreign communities. It gives rise to an awareness of the border, a willingness to defend borders in territorial and symbolic terms, and therefore some researchers refer to it as national. Writing about patriotism, we cannot ignore the question of the symbolic universe of the nation's culture²¹. The totality of scientific, social, artistic and technical values created by people, as well as norms, values, patterns of behaviour allow us to identify the nation and the country. Individuals are linked by a common past, language, tradition, customs and culture. We also need to note the connection of an individual with the region, ethnographic area, district of the country from which they come or where they live: regional patriotism, as well as the connection with European culture and civilization: civilization patriotism²².

Among the types of patriotism I. Primoratz distinguishes ethical patriotism, resulting from the belief in the internal moral strength of society, which is guided by such values as social justice, interpersonal solidarity, responsibility for the course of events, humanitarianism, respect for human rights²³. Ethical issues also allow for distinguishing blind and constructive patriotism. A fossilized attachment to the fatherland, the origins of the nation, as well as an uncritical, positive assessment and negation of criticism of the fatherland re characteristic features of blind patriotism. Individuals displaying such behaviour are not interested in socio-political issues in the country and do not engage in civic affairs. Constructive patriotism is

¹⁸ A. Walicki, *Trzy patriotyzmy*, Warsaw 1991, p. 7.

¹⁹ A. Nowak, *Polski patriotyzm wieku niewoli: trzy formuły?* [in:] *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei*, ed. J. Kloczkowski, Cracow 2006, pp. 91–94; A. Nowak, *Republika, imperium, modernizacja: trzy wzory polskiego patriotyzmu* [in:] *Patriotyzm wczoraj i dziś. Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności*, vol. VI, ed. M. Kobos, Cracow 2011, pp. 45–47.

²⁰ J. Szczurkowska, *Ja patriota...*, pp. 27–28.

²¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warsaw 2005, p. 53.

²² A. Wiłkomirska, A. Fijałkowski, *Jaki patriotyzm?*, Warsaw 2016, p. 71.

²³ Eidem, pp. 73–74.

a characteristic feature of individuals who participate in political life, expand socio-political knowledge, and continuously analyse and draw conclusions concerning the national interest. They recognise the right to criticise and actively oppose the national majority²⁴. A citizen guided by ethical considerations reliably fulfils duties toward the fatherland, pays taxes, protects the environment, cares about the honour of the fatherland and the good name of compatriots.

The research into patriotism also takes into account the intensity of emotional commitment and social activities in favour of the fatherland. On this basis, we can distinguish four types of patriotism and place them on a scale from the highest to the weakest intensification of the trait. They are extreme, strong, moderate and limited patriotism²⁵.

Love of the fatherland is also manifested in positive action for the economic development of the country²⁶. Economic patriotism involves making conscious economic decisions that take into account their impact on the national community. It is externalized in a individual's conduct in the economic market, includes consumer behaviour related to attachment to goods manufactured in the country, support for domestic entrepreneurship, domestic companies and care for national goods and property.

The practical expression of love of the fatherland also includes an individual's concern for preserving the beauty of the native landscape and respect for nature. It is about the manifestation of comprehensive ecological behaviour, responsibility for the conditions of natural existence of future generations, love and respect of the ecosystem²⁷.

Research methodology

The multiplicity of ways in which the category of patriotism can be defined and various typological approaches to the mentioned notion lead us, according to Jerzy Nikitorowicz²⁸, to focus on the varieties of patriotism and the ways of understanding them. Following these assumptions, in 2023 the research was undertaken within the ongoing project *Modele patriotyzmu w perspektywie doświadczeń biograficznych 20-, 40- i 60-latków na Podkarpaciu*²⁹ (Models of patriotism in the perspective of biographical experiences of the individuals in their 20s, 40s and 60s in the Subcarpathia

²⁴ J. Szczurkowska, *Ja patriota...*, p. 69.

²⁵ K. Chałas, W. Furmanek. K. Ożóg, *Niepodległość...*, p. 137.

²⁶ E. Łon, *Patriotyzm gospodarczy*, Poznań 2018, p. 33; A.K. Koźmiński, *Patriotyzm ekonomiczny w warunkach globalizacji* [in:] *Patriotyzm wczoraj i dziś. Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności*, vol. VII, ed. M. Kobos, Cracow 2011, p. 208.

²⁷ G. Grochowski, *Miłość do ojczyzny według Jana Pawła II*, Szczecinek 2011, pp. 131–132.

²⁸ U. Lewartowicz, *Młodość i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, p. 149.

²⁹ The project (ID 539392) is carried out by the author of the study within the framework of a program funded by the Ministry of Education *Science for Society*.

Province), which aimed to determine the manifestations of patriotism in three successive generations living in the Subcarpathia Province and the types of patriotism typical of the region³⁰. The main research problem was contained in the question about the dominant types of patriotism in the Subcarpathia Province. The research had a form of a survey³¹. The author used an independently prepared survey questionnaire.

This article presents an excerpt from the research relating to the ways in which the surveyed groups define patriotism in terms of their types. In an effort to capture the perspective of the respondents, taking into account the multiplicity and diversity of definitions of patriotism in the theory of literature, for the purposes of the study, seven areas of defining the term (historical, territorial, cultural, ethical, emotional, economic and ecological) were identified, and within each of them the respondents were offered five synthetic definitions. Such a solution resulted from the need to refer to the past, an individual's attitude to the territory and space, customs and habits and cultural products, attachment to values, display of feelings, respect for native nature and national products. A rank-based measurement³² was used and the respondents were asked to rank their answers in order of relevance.

The survey covered a 300-person group of residents of the Subcarpathia Province, in three consecutive age categories (from 18 to 35: the young adults, from 35 to 60: the middle-aged individuals, and over 60: the seniors). The surveys were conducted randomly³³ between 19th January and 10th February. Invitations were sent to a similar number of respondents in terms of gender according to the structure of the population based on CSO data. Thanks to the random nature of the sample, the authors could generalise the results from the sample to the study population using appropriate statistical tests, at a confidence level of 95%³⁴. The survey was responded to by 60.7% of women and 39.3% of men. The respondents under the age of 35 were mostly single (62% of the respondents), while older respondents were mostly married (65–67%). Nearly two-thirds of the respondents (63%) live in urban area. More than a half of the respondents in each age group have secondary education. While the highest percentage of individuals with higher education is among 60-year-olds (38%).

Study results and discussion

As written above, patriotism can be understood in various ways. Defining their attitude to the fatherland, an individual can accentuate many aspects of the functioning in a wider community. Referring to the source literature and taking into account

³⁰ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe i mieszane*, Cracow 2013, p. 163.

³¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warsaw 1998, p. 86.

³² H. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, p. 277.

³³ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warsaw 2007, p. 208.

³⁴ Detailed empirical data are available for review from the author.

the relationship between *I and we* for the purposes of the study, seven areas of defining the term in question were identified. They are: attachment to the fatherland and its history, connection to the place and territory, culture and national heritage, economy and national product, native landscape, as well as self-improvement and responsibility for oneself, others and the state. Within each area, categories of defining the notion of patriotism were identified. Respondents ranked the definitions. The collected data is presented in the following table.

Table 1. Ways of defining patriotism by the individuals in their 20s, 40s and 60s living in the Subcarpathia Province

Ways of defining		N	Mean	Standard deviation	Standard error	ANOVA test p
1		2	3	4	5	6
Patriotism in historical perspective						
dedication to the fatherland	up to 35 years of age	100	2.45	1.282	0.128	0.314
	from 35 to 60 years of age	100	2.37	1.284	0.128	
	over 60 years of age	100	2.64	1.291	0.129	
	In total	300	2.49	1.287	0.074	
willingness to give one's life for the fatherland	up to 35 years of age	100	2.50	1.411	0.141	0.743
	from 35 to 60 years of age	100	2.57	1.409	0.141	
	over 60 years of age	100	2.66	1.591	0.159	
	In total	300	2.58	1.469	0.085	
struggle to preserve national distinctiveness	up to 35 years of age	100	3.42	1.216	0.122	0.123
	from 35 to 60 years of age	100	3.13	1.368	0.137	
	over 60 years of age	100	3.48	1.275	0.128	
	In total	300	3.34	1.293	0.075	
ancestral memories	up to 35 years of age	100	3.30	1.322	0.132	0.699
	from 35 to 60 years of age	100	3.33	1.349	0.135	
	over 60 years of age	100	3.18	1.306	0.131	
	In total	300	3.27	1.323	0.076	
attachment to the state	up to 35 years of age	100	3.33	1.518	0.152	0.022
	from 35 to 60 years of age	100	3.60	1.303	0.130	
	over 60 years of age	100	3.04	1.435	0.143	
	In total	300	3.32	1.435	0.083	
Patriotism in territorial perspective						
sense of specificity/ individuality of one's own nation	up to 35 years of age	100	2.99	1.527	0.153	0.962
	from 35 to 60 years of age	100	2.97	1.547	0.155	
	over 60 years of age	100	2.93	1.578	0.158	
	In total	300	2.96	1.546	0.089	
sense of belonging to a group in a given territory	up to 35 years of age	100	2.95	1.351	0.135	0.405
	from 35 to 60 years of age	100	3.14	1.371	0.137	
	over 60 years of age	100	2.89	1.392	0.139	
	In total	300	2.99	1.371	0.079	

	1	2	3	4	5	6
cultivation of regional traditions	up to 35 years of age	100	3.01	1.374	0.137	0.222
	from 35 to 60 years of age	100	3.04	1.333	0.133	
	over 60 years of age	100	3.31	1.323	0.132	
	In total	300	3.12	1.346	0.078	
identification with the history and culture of the "small fatherland"	up to 35 years of age	100	3.17	1.311	0.131	0.491
	from 35 to 60 years of age	100	3.00	1.341	0.134	
	over 60 years of age	100	2.96	1.310	0.131	
	In total	300	3.04	1.319	0.076	
sense of being attached to the nation through the place of birth	up to 35 years of age	100	2.88	1.513	0.151	0.960
	from 35 to 60 years of age	100	2.85	1.486	0.149	
	over 60 years of age	100	2.91	1.443	0.144	
	In total	300	2.88	1.476	0.085	
Patriotism in ethical perspective						
caring for the welfare of the fatherland	up to 35 years of age	100	2.35	1.417	0.142	0.910
	from 35 to 60 years of age	100	2.39	1.476	0.148	
	over 60 years of age	100	2.44	1.520	0.152	
	In total	300	2.39	1.467	0.085	
selfless actions in favour of the fatherland and the nation	up to 35 years of age	100	2.59	1.326	0.133	0.538
	from 35 to 60 years of age	100	2.59	1.280	0.128	
	over 60 years of age	100	2.41	1.349	0.135	
	In total	300	2.53	1.317	0.076	
self-improvement for the sake of the fatherland	up to 35 years of age	100	3.22	1.307	0.131	0.298
	from 35 to 60 years of age	100	3.23	1.302	0.130	
	over 60 years of age	100	3.47	1.243	0.124	
	In total	300	3.31	1.285	0.074	
following moral principles	up to 35 years of age	100	2.90	1.159	0.116	0.227
	from 35 to 60 years of age	100	3.18	1.290	0.129	
	over 60 years of age	100	3.15	1.321	0.132	
	In total	300	3.08	1.261	0.073	
valuing actions in terms of good and evil	up to 35 years of age	100	3.94	1.317	0.132	0.065
	from 35 to 60 years of age	100	3.61	1.385	0.138	
	over 60 years of age	100	3.53	1.218	0.122	
	In total	300	3.69	1.316	0.076	
Patriotism in emotional perspective						
love of the fatherland	up to 35 years of age	100	2.16	1.475	0.148	0.512
	from 35 to 60 years of age	100	1.94	1.205	0.120	
	over 60 years of age	100	2.08	1.383	0.138	
	In total	300	2.06	1.357	0.078	
attachment to the fatherland	up to 35 years of age	100	2.42	1.174	0.117	0.810
	from 35 to 60 years of age	100	2.53	1.267	0.127	
	over 60 years of age	100	2.46	1.193	0.119	
	In total	300	2.47	1.209	0.070	

	1	2	3	4	5	6
conscientious performance of one's duties	up to 35 years of age	100	3.41	1.319	0.132	0.483
	from 35 to 60 years of age	100	3.35	1.242	0.124	
	over 60 years of age	100	3.20	1.239	0.124	
	In total	300	3.32	1.266	0.073	
sacrificing oneself for compatriots	up to 35 years of age	100	3.30	1.243	0.124	0.495
	from 35 to 60 years of age	100	3.25	1.234	0.123	
	over 60 years of age	100	3.45	1.242	0.124	
	In total	300	3.33	1.239	0.072	
tolerance towards national and religious differences	up to 35 years of age	100	3.71	1.200	0.120	0.457
	from 35 to 60 years of age	100	3.93	1.249	0.125	
	over 60 years of age	100	3.81	1.277	0.128	
	In total	300	3.82	1.242	0.072	
Patriotism in economical perspective						
working for the sake of the nation in the territory of the country	up to 35 years of age	100	2.52	1.460	0.146	0.087
	from 35 to 60 years of age	100	2.69	1.509	0.151	
	over 60 years of age	100	2.23	1.476	0.148	
	In total	300	2.48	1.489	0.086	
fair payment of taxes	up to 35 years of age	100	3.31	1.339	0.134	0.099
	from 35 to 60 years of age	100	2.97	1.439	0.144	
	over 60 years of age	100	2.93	1.320	0.132	
	In total	300	3.07	1.373	0.079	
respecting laws	up to 35 years of age	100	3.15	1.313	0.131	0.310
	from 35 to 60 years of age	100	3.00	1.318	0.132	
	over 60 years of age	100	2.87	1.244	0.124	
	In total	300	3.01	1.293	0.075	
choosing domestic manufacturers when making daily purchases, e.g. fruit, vegetables, cold cuts	up to 35 years of age	100	2.63	1.353	0.135	0.000
	from 35 to 60 years of age	100	2.87	1.236	0.124	
	over 60 years of age	100	3.35	1.258	0.126	
	In total	300	2.95	1.314	0.076	
promoting a national brand of products	up to 35 years of age	100	3.39	1.406	0.141	0.509
	from 35 to 60 years of age	100	3.47	1.466	0.147	
	over 60 years of age	100	3.62	1.384	0.138	
	In total	300	3.49	1.418	0.082	

1		2	3	4	5	6
Patriotism in cultural perspective						
knowledge of the nation's history and culture and its promotion in the society	up to 35 years of age	100	2.48	1.352	0.135	0.032
	from 35 to 60 years of age	100	2.68	1.399	0.140	
	over 60 years of age	100	2.17	1.378	0.138	
	In total	300	2.44	1.388	0.080	
care for the mother tongue	up to 35 years of age	100	2.16	1.187	0.119	0.030
	from 35 to 60 years of age	100	1.91	1.147	0.115	
	over 60 years of age	100	2.34	1.103	0.110	
	In total	300	2.14	1.156	0.067	
knowledge of Polish literature	up to 35 years of age	100	3.19	1.125	0.113	0.192
	from 35 to 60 years of age	100	3.05	1.095	0.110	
	over 60 years of age	100	2.91	1.036	0.104	
	In total	300	3.05	1.088	0.063	
respect for national traditions	up to 35 years of age	100	2.90	1.235	0.124	0.618
	from 35 to 60 years of age	100	3.02	1.146	0.115	
	over 60 years of age	100	3.06	1.213	0.121	
	In total	300	2.99	1.196	0.069	
supporting Polish sportsmen and sportswomen	up to 35 years of age	100	4.27	1.188	0.119	0.248
	from 35 to 60 years of age	100	4.34	1.094	0.109	
	over 60 years of age	100	4.52	0.979	0.098	
	In total	300	4.38	1.092	0.063	
Patriotism in ecological perspective						
energy saving	up to 35 years of age	100	2.75	1.403	0.140	0.374
	from 35 to 60 years of age	100	3.01	1.494	0.149	
	over 60 years of age	100	2.99	1.474	0.147	
	In total	300	2.92	1.457	0.084	
reduction of carbon dioxide emissions (greenhouse effect)	up to 35 years of age	100	2.64	1.411	0.141	0.076
	from 35 to 60 years of age	100	3.06	1.399	0.140	
	over 60 years of age	100	2.98	1.341	0.134	
	In total	300	2.89	1.391	0.080	
waste segregation and recycling	up to 35 years of age	100	2.67	1.223	0.122	0.154
	from 35 to 60 years of age	100	2.68	1.238	0.124	
	over 60 years of age	100	2.38	1.262	0.126	
	In total	300	2.58	1.245	0.072	

	1	2	3	4	5	6
reducing water consumption and keeping rivers and lakes clean	up to 35 years of age	100	3.09	1.311	0.131	0.116
	from 35 to 60 years of age	100	2.82	1.290	0.129	
	over 60 years of age	100	2.73	1.213	0.121	
	In total	300	2.88	1.277	0.074	
promoting ecological solutions in agriculture and production	up to 35 years of age	100	3.85	1.373	0.137	0.032
	from 35 to 60 years of age	100	3.43	1.546	0.155	
	over 60 years of age	100	3.92	1.323	0.132	
	In total	300	3.73	1.429	0.083	

Source: own research results.

The first of the identified areas of defining patriotism refers to historical aspects related to love of the fatherland, including devotion to the fatherland, declarations of readiness to sacrifice for the country and even to give one's life, undertaking the struggle to preserve national distinctiveness, ancestral memories or attachment to the state. Ranking the submitted definitions, the young adults participating in the study indicate that in their opinion the most accurate understanding of patriotism is the struggle to preserve national distinctiveness. The indicator is 3.42. Subsequent definitions are attachment to the state, ancestral memories, willingness to give one's life for the fatherland, and dedication to the fatherland. The indicators range from 3.33 to 2.45. In the middle-aged research group, the distribution of responses is slightly different. The respondents consider attachment to the state (3.60) as the most pertinent definition of patriotism, and then emphasize the importance of keeping ancestral memories (3.33). Patriotism as a struggle to preserve distinctiveness takes third place in terms of relevance of definitions with the indicator of 3.13. For the surveyed group over 60 years of age, the most accurate definition of patriotism, just like among the youngest respondents, is a struggle to preserve national distinctiveness. The indicator is 3.48. Then the respondents indicated ancestral memories (3.18), attachment to the state (3.04), willingness to sacrifice one's life for the country and dedication to the fatherland (the indicators are 2.66 and 2.64, respectively). A relationship was found between the age of the respondents and the category of historical patriotism: attachment to the state. The respondents between the ages of 35 and 60 find this definition more accurate than respondents over 60.

Patriotism is inevitably linked to a specific space, territory, land and place. Such a personal attitude to the place of birth, the region and the country more broadly is understood by the respondents in a very interesting way, yet, we need to note a broad range of opinions. The youngest of the surveyed groups, those under 35, indicated that it is important to identify with the history and culture of a place (3.17) and cultivate regional traditions (3.01). For the middle-aged respondents, the most pertinent definition refers to being rooted in a place, and thus they define

patriotism as a sense of belonging to a group in a given territory (3.14). Moreover, this group of respondents, just like the young adults, find it important to cultivate regional traditions (3.04) and identify with the history and culture of a place (3.00). The seniors believe that a specific region creates the culture of a place, and popularizing it is a leading task of a citizen. Therefore, they consider cultivating regional traditions (3.31) and identifying with the history and culture of a place (2.96) to be the most accurate definition.

Building up patriotism is connected with the quality of life, understood in terms of practised values, such as goodness, selflessness of action, self-improvement. It therefore includes ethical aspects of human functioning. The respondents from all surveyed groups understand patriotism in the moral dimension as valuing action in universal categories of good and evil (young adults: the indicator of 3.94; middle-aged 3.61; seniors 3.53) and adherence to moral principles as determinants in life (the indicator ranging from 3.22 to 3.47). Similar results were obtained by M. Gulda, who studied young people, trying to determine how they manifest patriotism³⁵.

Patriotism is a feeling, mutual love between people settled in a given territory. Emotional attitude toward other people co-creating the community is expressed in love, care, conscientiousness, tolerance, sacrifice. It is a strong emotional bond with fellow residents of a particular territory, the basis of social relations. Indicating the most apt definition of patriotism in emotional terms, the respondents refer to a certain universe characterizing social relations based on acceptance of national and religious differences. In all surveyed groups, a definition emphasizing tolerance of national and religious dissimilarities was identified as the most accurate. The indicators for this category are high, which means that the representatives of all groups have similar opinions. The highest numerical indicator was obtained by the above mentioned definition in the group of middle-aged individuals: 3.93. The seniors gave this definition a weight of 3.81, and the young people 3.71. Perhaps the emphasis on openness to others is conditioned by both the history of the region and the current situation (the proximity of the war in Ukraine). Furthermore, the young people under the age of 35 and middle-aged individuals pointed to a definition referring to conscientious performance of one's duties for the country (the indicators of 3.41 and 3.35, respectively) and seniors to the importance of sacrificing for compatriots (the indicator of 3.45).

The subsequent identified area of defining patriotism is connected with the economic functioning of the country, the consolidation of Polish ownership in various spheres of the national economy. The respondents agree that patriotism in this dimension primarily involves building wealth based on promoting the national brand of products. Such a task is referred to by all the surveyed groups. The highest indicator of the relevance of the definition was recorded among the seniors:

³⁵ M. Gulda, *Młodzież wobec przyszłości*, Gdańsk 1990, pp. 111–112.

3.62. In the group of the middle-aged respondents it is 3.47, and among the young adults it is 3.39.

For the respondents over 60, it is also important to choose national manufacturers when making daily purchases (3.35). It indicates a kind of consumer ethnocentrism among the seniors, although the actual affiliation of marks and brands in the market remains an open question in the process of globalization. Other groups indicate the importance of fair payment of taxes (the young adults: 3.31) and respecting laws (the middle-aged respondents: 3.00). In addition, compared to the youngest and middle-aged respondents, the respondents over the age of 60 consider choosing national manufacturers when making daily purchases, such as fruit, vegetables and cured meats, as a more accurate definition of patriotism in economic terms.

Patriotism understood by the respondents in the cultural perspective, namely respect for language, tradition, literature, history and religion, shows its specific character. Support for sportsmen and sportswomen imbued with numerous national symbols was also included in the category of modern culture. It was assumed that the successes, trophies of sportsmen and sportswomen become a common asset of the nation, an element of history and culture. It should be noted that when describing the cultural aspect of patriotism as the most apt definition all surveyed groups of the respondents, pointed to supporting Polish sportsmen and sportswomen (the indicator from 4.52: the seniors to 4.27: the young adults). For respondents under 60 years of age, knowledge of Polish literature is also a valuable dimension of patriotism (the indicators of 3.05 and 3.19, respectively). For the senior group, on the other hand, respect for national traditions is important, so they rank this definition in second place in terms of relevance. Interestingly, the middle-aged generation is least likely to point to caring for the mother tongue as a way of understanding patriotism (the indicator of 1.91 on a five-point scale). A definition of patriotism in cultural terms as “knowledge of the nation’s history and culture and its promotion in the society” is closer to the respondents from 35 to 60 years of age, while “care for the mother tongue” is closer to those above 60.

The last aspect identified in the course of the research, namely ecological patriotism, understood as love of one’s native nature, noticing the beauty and admiration of the landscape, communing with nature and, above all, caring for the use of environmentally friendly solutions, is also being pointed out more and more often. Its importance is also emphasized by the surveyed groups. Referring to the most pertinent definition of love of the fatherland in this dimension, the respondents point out the promotion of ecological solutions in agriculture and production. The highest rank is attributed to this definition by the senior with the indicator of 3.92 and young people under 35 with the indicator of 3.85. Interestingly, the oldest group of the respondents also emphasizes the importance of global problems, including energy saving, reducing carbon emissions and water consumption. According to

the respondents, patriotism is associated with active involvement in such activities. Young adults connect patriotic behaviour with caring for clean water and saving water consumption.

Conclusion

The considerations presented in this paper represent a small part of a broader study. The obtained research material allows us to formulate the following conclusions and generalisations:

1. Patriotism is associated with particular historical and cultural heritage, deeply connected with love of the fatherland, readiness to take up arms in its defence, and even to give one's life for the freedom of the nation. For the young adults (the indicator of 3.42) and seniors (the indicator of 3.48), the notion in historical terms means the struggle to preserve national distinctiveness. It is a way of understanding patriotism rooted in the romantic perception of the fatherland. The middle-aged residents of the Subcarpathia Province (from 35 to 60 years of age) accentuate the accuracy of another definition of patriotism, namely attachment to the state. This approach is closer to the positivist view.
2. The love of the fatherland refers to a specific territory: a place of residence, region, province and state. Attachment to a region, ethnographic land is understood by the studied groups quite variously. in a quite varied way. In the perspective of the young adults, territorial patriotism means identification with the history and culture of a place (3.17). For the middle-aged respondents, it is a sense of connection with a group in a given territory (3.14), while for seniors it is the cultivation of regional traditions (3.31).
3. Patriotism is based on values. And the welfare of humanity is a central value, not in conflict with the interests of the nation. In terms of ethics, all the surveyed groups unanimously relate patriotism to individual actions and valuing social involvement in universal ethical categories of right and evil. They consider this definition the most appropriate, assigning it the indicator of up to 3.53 (the seniors) to 3.94 (the young adults).
4. Pride, respect, love, devotion, loyalty to the nation are only selected feelings and emotions accompanying a person guided by the value of patriotism in life. Interestingly, regardless of age of the respondents an important feature of the mentioned concept is tolerance towards national and religious differences (the indicator from 3.71 to 3.81).
5. Functioning in a certain country often involves attachment to goods manufactured there, as well as products sold by national brands. According to all the groups surveyed, promoting national products is the most apt definition of economic patriotism (the total indicator of 3.49).

6. A bond with the fatherland and the nation is formed on the basis of a common culture, language, tradition, style of life. It includes interest in the nation's history, art, rituals. According to the surveyed groups, an element of culture that motivates people to join the community is supporting Polish sportsmen and sportswomen (the indicator ranging from 3.71 to 3.93). Their achievements, successes are part of the country's history and have a forward-looking dimension. It should also be noted the very low indicator: 1.91 attributed by the generation of 40-year-olds to the definition of patriotism depicting care for the mother tongue, and the overall low indicator in this category of 2.14. Conclusion: it is necessary to intensify activities to make the society more sensitive to the beauty of the mother tongue and care for the aesthetics of speech, its importance for the identity of the nation.
7. Caring for native nature: ecological patriotism is, for the groups surveyed, primarily the promotion of ecological solutions in agriculture and production (an overall indicator of 3.73).

Bibliography

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warsaw 2007.
- Chalaś K., Furmanek W., Ożóg K., *Niepodległość. Implikacje pedagogiczne i edukacyjne*, Rzeszów 2019.
- Chalaś K., Kowalczyk S., *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, vol. II: *Naród. Ojczyzna. Patriotyzm. Państwo. Pokój*, Lublin–Kielce 2006.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe i mieszane*, Cracow 2013.
- Czerniawska M., *Patriotyzm: jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Cracow 2013.
- Dyczewski L., *Tożsamość i patriotyzm* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Cracow 2013.
- Frankfort-Nachmias H., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
- Gajda J., *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Cracow 2013.
- Grochowski G., *Miłość do ojczyzny według Jana Pawła II*, Szczecinek 2011.
- Gulda M., *Młodzież wobec przyszłości*, Gdańsk 1990.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warsaw 2005.
- Kozłowska A., *Patriotyzm polski. Jaki powinien być?*, Warsaw 2001.
- Koźmiński A.K., *Patriotyzm ekonomiczny w warunkach globalizacji* [in:] *Patriotyzm wczoraj i dziś. Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności*, vol. VII, ed. M. Kobos, Cracow 2011.
- Lackowski J., *Polska szkoła a edukacja patriotyczna i obywatelska* [in:] *Wartości, rodzina, szkoła. Patriotyzm na co dzień i od święta*, ed. W. Baliński, Cracow 2010.
- Lewartowicz U., *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Cracow 2013.
- Łon E., *Patriotyzm gospodarczy*, Poznań 2018.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość – wielki wysiłek ku patriotyzmowi* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Cracow 2013.

- Nowak-Jeziorański J., *Patriotyzm i nacjonalizm* [in:] *Europa wspólnych wartości. Chrześcijańskie inspiracje w budowaniu zjednoczonej Europy*, ed. S. Zięba, Lublin 2004.
- Nowak A., *Polski patriotyzm wieku niewoli: trzy formuły?* [in:] *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei*, ed. J. Kloczkowski, Cracow 2006.
- Nowak A., *Republika, imperium, modernizacja: trzy wzory polskiego patriotyzmu* [in:] *Patriotyzm wczoraj i dziś. Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności*, vol. VI, ed. M. Kobos, Cracow 2011.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warsaw 1998.
- Sowiński A.J., *Ojczyzna w refleksji pedagogicznej*, Cracow 2020.
- Szczurkowska J., *Ja patriota. Psychologia patriotyzmu*, Warsaw 2016.
- The project (ID 539392) is carried out by the author of the study within the framework of a program funded by the Ministry of Education Science for Society.
- Walicki A., *Trzy patriotyzmy*, Warsaw 1991.
- Wilkomirska A., Fijałkowski A., *Jaki patriotyzm?*, Warsaw 2016.

Część II

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

Part II

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

Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6494-4164

Władza rodzicielska a (nie)odpowiedzialność – wybrane aspekty socjologiczno-prawne

Parental authority and (ir)responsibility – selected sociological and legal aspects

Streszczenie

Wiodącą problematyką w tej publikacji jest władza rodzicielska (jako specyficzny stosunek rodzinno-prawny) ze szczególnym uwzględnieniem obowiązków / praw rodzica/-ów wobec dziecka i sankcji przewidzianych przez ustawodawcę na gruncie kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, wówczas gdy będą one nienależycie przez niego/nich realizowane (ograniczenie lub pozbawienie władzy rodzicielskiej). Uznano za zasadne omówienie zagadnienia rodzicielstwa z podkreśleniem znaczenia dojrzałości do pełnienia roli rodzica, a per analogiam władzy rodzicielskiej. W artykule tym podjęto próbę zdefiniowania odpowiedzialności i nieodpowiedzialności z perspektywy władzy rodzicielskiej, a także wskazano na ich wyznaczniki z socjologiczno-prawnego punktu widzenia. Za konieczne uznano przedstawienie statystyk dotyczących ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej, tj. sankcji przewidzianych w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym za nienależyte jej realizowanie, co dowodzi nieodpowiedzialności osób pełniących rolę ojca/matki. Ich analiza dowodzi, iż na przestrzeni lat zwiększa się poczucie odpowiedzialności w obszarze władzy rodzicielskiej.

Słowa kluczowe: władza rodzicielska, rodzicielstwo, dojrzałość do rodzicielstwa.

Abstract

The leading issue taken up in this publication is the parental authority (as a specific family-legal relationship), with particular emphasis on the duties/rights of the parent(s) towards the child and the sanctions provided by the legislator on the grounds of the Family and Guardianship Code, then when they will be improperly implemented by him/her (limitation or deprivation of parental authority). It was considered legitimate to discuss the issue of parenthood, emphasizing the importance of maturity to fulfill the role of a parent, and per analogiam parental authority. The article attempts to define responsibility and irresponsibility from the perspective of parental authority and also points out their determinants from a sociological-legal point of view. It was deemed necessary to present statistics on the limitation and deprivation of parental authority, i.e. the sanctions provided for in the Family and Guardianship Code for the improper implementation of parental authority, which proves the irresponsibility of those who play the role of father/mother. Their analysis proves that the sense of responsibility in parental authority is increasing over the years.

Key words: parental authority, parenting, maturity for parenthood.

Wprowadzenie

Człowiek to istota społeczna, a zatem funkcjonując w społeczeństwie, wchodzi z innymi w interakcje. Dążymy m.in. za ich pośrednictwem do realizacji obranych celów – dla jednych jest to dobrze płatna praca, dla innych samorealizacja, a jak wskazują wyniki raportu CBOS, dla większości rodzina niezależnie od jej rozumienia (co przekłada się na grunt nauk pedagogicznych, których przedstawiciele wskazują, iż z natury człowiek to istota rodzinna – *homo familiaris*)¹. Warto nadmienić, iż nie każde stosunki społeczne znajdują odbicie w regulacjach prawnych, a jedynie te, które z perspektywy państwa jako przymusowej organizacji społeczeństwa uznane zostały za istotne. Niebagatelne znaczenie rodziny dla całego społeczeństwa przejawia się w tym, iż stosunki międzyludzkie w jej obszarze zasadniczo (pomijając fragmentaryczne regulacje związków kohabitacyjnych w różnych dziedzinach prawa) regulowane są przez prawo – w kontekście małżeństwa czy władzy rodzicielskiej. Wskazuje ono na swoiste wzory kulturowe wyznaczone w tym obszarze przez ustawodawcę jednostkom do realizacji, a niedostosowanie się doń zagrożone jest sankcją. Można racjonalizować to w sposób prosty i jednoznaczny, odwołując się do dualistycznej koncepcji człowieka Emila Durkheima – *homo duplex*. Według owego klasyka socjologii ma on dualistyczną naturę – instynktowną i społeczną, a instrumentem sterującym tą pierwszą jest prawo ujarzmiające jego popędy². Wydaje się to istotne z perspektywy tematu (nie)odpowiedzialności w obszarze władzy rodzicielskiej.

Władza rodzicielska jako specyficzny stosunek rodzinno-prawny

Jeśli chodzi o władzę rodzicielską rozpatrywaną w kategorii stosunku rodzinno-prawnego, to składa się nań katalog obowiązków: rodziców względem dziecka, dziecka wobec rodzica/ów oraz wzajemnych *obligatio* obu tych podmiotów względem siebie. Dla potrzeb niniejszego artykułu konieczne jest szczegółowe omówienie jego treści z perspektywy obowiązków rodzica/-ów (stanowiących, wynikające zeń prawa podmiotowe dziecka), a także wzmiankowanie o pozostałych.

Zasadniczo wyznaczają je artykuły 95, 96 i 98 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego³. Na wstępie konieczne jest przytoczenie treści przepisów &3 art. 95 k.r. i o.:

¹ R. Boguszewski (oprac.), *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie*, „Komunikat z badań CBOS” 2019, nr 22, s. 1, 3; S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 83–84.

² E. Tarkowska, E. Durkheim, *Encyklopedia socjologiczna*, red. Z. Bokszański, K. Górlach, T. Krauze i in., Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 145–146, bibl. 144–151.

³ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (t.j. Dz.U. 2020, poz. 1359; 2022, poz. 2140; 2023, poz. 1606, 1615, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640090059/U/D19640059Lj.pdf>).

„Władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny”⁴. Jak wskazuje się w jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, stanowią one wyznaczniki należytej jej realizacji przez rodziców⁵. Ten pierwszy termin oznacza: „respektowanie godności i praw dziecka oraz powinność okazywania dziecku szacunku”⁶. Realizacja idei dobra dziecka przez rodzica/rodziców przejawia się w optymalnym zaspokajaniu jego potrzeb i zabezpieczeniu jego interesów⁷. Z kolei stan zgodności z interesem społecznym wymaga „psychofizycznego ukształtowania dziecka i przygotowania go do samodzielnego życia stosownie do oczekiwań społecznych”⁸.

Warto zaznaczyć, iż w świetle przepisów art. 10 kodeksu cywilnego i art. 92 k.r. i o. dziecko oznacza osobę małoletnią, tj. poniżej 18 roku życia (pozostającą pod władzą rodzicielską)⁹, a trwa ona od chwili jego urodzenia do uzyskania pełnoletniości.

Katalog obowiązków rodziców względem dziecka wynikających ze specyfiki omawianego stosunku prawnego przedstawia się następująco:

- piecza nad osobą dziecka (art. 95 k.r. i o.);
- reprezentacja jego osoby w obrocie prawnym (przed sądem i innymi organami państwowymi) składająca się na tzw. przedstawicielstwo ustawowe (art. 98 k.r. i o. z uwzględnieniem wyjątków: § 3 art. 98 k. r. i o.);
- zarząd jego majątkiem (z należyłą starannością, szczegóły patrz: art. 101 i 103 k.r. i o. z uwzględnieniem wyjątków – art. 102 k.r. i o.).

Jak podkreśla Tadeusz Smoczyński w komentarzu: „Dziecko ze względu na swoją niedojrzałość fizyczną i psychiczną wymaga stałej troski o prawidłowy, wszechstronny rozwój, bezpieczeństwo, integralność fizyczną osoby”¹⁰.

Pojęcie „pieczy” oznacza dbałość, troskę o osobę zgodnie z wymogiem należytej staranności, co sprowadza się do sprawowania opieki nad nią. W jednym z komentarzy wskazuje się, iż polega ona na staraniach rodziców o osobę dziecka oraz środowisko, w którym przebywa, co dotyczy zarówno materialnych warunków egzystencji, jak też środowiska w znaczeniu psychicznym¹¹.

⁴ Tamże.

⁵ *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, t. 12, red. T. Smoczyński, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 313.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże; H. Ciepła, B. Czech, T. Domińczyk, S. Kalus, K. Piasecki, M. Sychowicz, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 2001, s. 562.

⁸ Tamże.

⁹ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (t.j. Dz.U. 2023, poz. 1610, 1615, 1890, 1933), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=20-06-2023&qplikid=1174>; Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny...

¹⁰ T. Smoczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001, s. 296–297.

¹¹ *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze...*, s. 267.

Z realizacją owego *obligatio* nad dzieckiem ściśle wiązą się kolejne obowiązki rodziców – wychowania i kierowania nim, co uregulowane jest art. 96 k.r. i o.: „Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotować je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa i odpowiednio do jego uzdolnień”¹². W jednym z komentarzy stwierdza się, że „celem wychowania powinno być osiągnięcie przez dziecko jak najpełniejszego i wszechstronnego rozwoju jego osobowości stosownie do uzdolnień dziecka, jego zainteresowań i możliwości”¹³.

Nieco innym od wychowania – jeśli chodzi o zakres przedmiotowy – obowiązkiem rodziców względem dziecka jest *obligatio* kierowania nim. Sprowadzany jest on w doktrynie i orzecznictwie prawa rodzinnego do regulowania i nadzorowania trybu życia dziecka, praktycznie niezależnie od jego wieku¹⁴. Zdaniem jednego z autorów komentarza do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego „kierowanie dotyczy w większym stopniu troski o środowisko dziecka”¹⁵, co można by rozpatrywać w kontekście zagwarantowania mu właściwych warunków z uwagi na (szeroko pojęty) stan zdrowia. Uzupelnienie owej regulacji stanowi powinność rodziców wysłuchania opinii dziecka (wyznaczona przepisami &4 art. 95 k.r. i o.) w podejmowaniu decyzji w jego sprawach, o ile jest to możliwe z uwagi na jego rozwój umysłowy, stan zdrowia, stopień dojrzałości z uwzględnieniem w miarę możliwości rozsądnych jego życzeń małoletniego, co nie obejmuje swym zakresem decyzji o immunizacji (&4 art. 95 k.r. i o.).

Jak już wspomniano, drugim podmiotem stosunku prawnego władzy rodzicielskiej jest dziecko. Ustawodawca nałożył nań w związku z tym konkretne obowiązki wynikające z treści art. 91 k.r. i o. oraz art. &2 art. 95 k.r. i o. – współdziałania na rzecz dobra rodziny i posłuszeństwa. Należy nadmienić, iż rodzice mają prawo do jego egzekwowania w ramach tzw. „prawa karcenia” z zakazem stosowania kar cielesnych (art. 96.1 k.r. i o.). Istnieje zgodność wśród komentatorów co do tego, iż kara cielesna to przejaw przemocy w rodzinie¹⁶. Powszechnie wiadomo na gruncie prawa cywilnego, iż małoletni ukończywszy 13 lat posiada tzw. ograniczoną zdolność do czynności prawnych przejawiającą się w możliwości skutecznego dokonywania tych w ramach tzw. zwykłego zarządu, tj. nieistotnych, wynikających z życia codziennego, przy czym powinien on „wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra” (&2 art. 95 k.r. i o.).

¹² Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny...

¹³ J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 1999, s. 315.

¹⁴ T. Smyczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia...*, s. 567.

¹⁵ J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, s. 298.

¹⁶ *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. M. Habdas, M. Frasz, seria: „Komentarze Praktyczne”, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 939.

Z kolei, jak wskazuje się w artykule 87 k.r. i o., rodzice i dzieci obowiązani są wspierać się wzajemnie (psychicznie czy też materialnie w chwilach szczególnie trudnych). W jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego podkreśla się, iż *obligatio* to istnieje aż do śmierci każdego z podmiotów niezależnie od tego, czy rodzice są małżeństwem czy też nie¹⁷.

Jeżeli rodzice nienależycie wywiązują się z nałożonych nań obowiązków (praw), może być zastosowana w zależności od ciężaru gatunkowego owej dysfunkcji instytucja ograniczenia, zawieszenia czy też pozbawienia władzy rodzicielskiej (ingerencja sądu następuje z uwagi na dobro dziecka i interes społeczny).

Dla potrzeb niniejszego artykułu zasadne wydaje się omówienie tej pierwszej i ostatniej z powyżej wymienionych oraz wzmiankowanie jedynie o instytucji zawieszenia władzy rodzicielskiej (bowiem, jak wskazuje Janusz Gajda, stosuje się ją w sytuacjach niezawinionych przez rodzica/-ców, a przyczyna tego jest takiej natury, iż nie są oni w stanie się jej się przeciwstawić – choroba, bezrobocie i konieczność zarabkowania za granicą – a potencjalny termin jej upływu, uwzględniając realia, jest przewidywalny – art. 110 k.r. i o.)¹⁸.

Jeśli chodzi o instytucję ograniczenia władzy rodzicielskiej, to uregulowana jest ona przepisami art. 109 k.r. i o. Wystarczającą przesłanką do jej zastosowania stanowi zagrożenie dobra dziecka i jak wskazuje się w jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego – poważne, będące bezpośrednim skutkiem niewłaściwego lub nieudolnego jej sprawowania¹⁹. Wówczas to sąd rodzinny wydaje na mocy art. 109 k.r. i o. zarządzenie ingerujące w jej realizację adekwatne do zaistniałej in concreto sytuacji. Jak stwierdza się w jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, „wzgląd na dobro dziecka polega na wybraniu wśród istniejących warunków, w jakich dziecko mogłoby przebywać, tych z nich, które gwarantują lepsze możliwości jego rozwoju duchowego, psychicznego, fizycznego”²⁰. Katalog potencjalnych rozwiązań wyznaczonych przepisami art. 109 k.r. i o. nie jest enumeratywny, a jedynie przykładowy, na co wskazuje zawarte w treści powyższego artykułu sformułowanie „w szczególności”. Może on np. zobligować rodziców oraz małoletniego do określonego postępowania, wskazując sposób kontroli realizacji wydanych zarządzeń; określić, jakie czynności nie mogą być przez nich dokonywane bez zezwolenia sądu; przy niewłaściwym zarządzie majątkiem dziecka powołać w tym celu kuratora; ustanowić nadzór kuratora społecznego nad realizacją władzy; skierować małoletniego do organizacji/instytucji przygotowującej do wykonywania zawodu; powołać dla optymalizacji przez rodziców realizacji władzy rodzicielskiej asystenta rodziny, zarządzić umieszczenie dziecka w placówce opieki częściowej lub całkowitej bądź rodzinie zastępczej (art. 109 k.r. i o.).

¹⁷ J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, s. 298.

¹⁸ Tamże, s. 354.

¹⁹ Tamże.

²⁰ *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, s. 1045.

Najbardziej drastyczną formą ingerencji państwa w realizację władzy rodzicielskiej, jeśli chodzi o skutki – tak w odniesieniu do dziecka, jak też do rodzica/ców – jest instytucja pozbawienia władzy rodzicielskiej (art. 111 k.r. i o.).

Zastosowanie jej przez sąd obwarowane jest koniecznością wystąpienia jednej z następujących przesłanek: trwałej przeszkody; rażących zaniedbań (tj. o wysokim stopniu nasilenia); nadużycia władzy rodzicielskiej, tj. wszelkich form przemocy wobec małoletniego; zaistnienia sytuacji, gdy inne rozwiązania wynikające z art. 109 k.r. i o. (ograniczenie władzy rodzicielskiej) nie doprowadziły do pożądanego rezultatu, a w szczególności, gdy rodzic „trwale nie interesuje się dzieckiem” (art. 111 k.r. i o.). Komentarza wymaga tu interpretacja na gruncie prawa pojęcia „trwała przeszkoda”. To taka, „która według rozsądnego przewidywania będzie istniała przez długi czas niedający się ustalić albo wprawdzie możliwy do przewidzenia, ale obejmujący dłuższy okres (wyjazd na stałe poza granice kraju, długotrwały brak zainteresowania sprawami dziecka, odbywanie długotrwałej kary pozbawienia wolności, długotrwała choroba uniemożliwiająca sprawowanie władzy)”²¹.

Sąd pozbawiając władzy rodzicielskiej, wyłącza rodzica/-ów z realizacji wszystkich przynależnych mu/-im obowiązków/praw z wyjątkiem prawa do kontaktów z dzieckiem (osobistych, telefonicznych korespondencyjnych²². Może/mogą on/oni zostać pozbawieni również tego prawa przy zaistnieniu ekstremalnych, drastycznych z perspektywy prawidłowego rozwoju dziecka w różnych obszarach przesłanek, jak np. molestowanie seksualne.

Dojrzałość do rodzicielstwa jako fundament odpowiedzialności w realizacji władzy rodzicielskiej

Odpowiednikiem władzy rodzicielskiej jako ujęcia w prawie stosunków rodzic – dziecko na gruncie nauk społecznych jest termin „rodzicielstwo”.

Potoczne rozumienie owego pojęcia wydaje się jednoznaczne – oznacza realizację roli rodzica.

Za komplementarne, wieloaspektowe ujęcie rodzicielstwa adekwatne do współczesnej rzeczywistości społecznej – prezentowane w literaturze przedmiotu – należy uznać koncepcję Daniela Jabłońskiego i Lecha Ostasza, interesującą z poznawczego punktu widzenia, którzy różnicują je na:

- biologiczne (naturalna więź pomiędzy kobietą/mężczyzną a dzieckiem);
- genetyczne wynikające z transmisji genetycznej poprzez połączenie DNA kobiety i mężczyzny;
- społeczne charakteryzujące się brakiem powiązania naturalnego pomiędzy podmiotami, wynikające z pełnienia roli rodzica przez inne osoby, np. przy-sposabiający czy rodzic zastępczy;

²¹ Tamże, s. 1052.

²² J. Gajda, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, s. 364–365.

- ceremonialne wyznaczone za pośrednictwem przyjętych w danym społeczeństwie rytuałów (np. chrzest);
- pomocnicze, które można by określić jako wspierające, realizowane przez osoby spoza rodziny nuklearnej, niezależnie od intencji w obszarze podjęcia się przypisanych roli rodzica zadań (np. opiekunka dziecka)²³.

Przedmiotem analizy uczyniono rodzicielstwo biologiczne jako najbardziej adekwatne do **istoty pojęcia** „władzy rodzicielskiej”.

Z perspektywy prawa zagadnienie to przedstawia się podobnie. Władzę rodzicielską kobiety należy uznać za jednoznacznie określoną: „Matką dziecka jest kobieta, która je urodziła” (art. 61 k.r. i o.), niezależnie od tego, jak stwierdza się w jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, „czy źródłem materiału genetycznego była gameta innej kobiety”²⁴. Nawiązuje się w nim do zjawiska „surogacji” nieznajdującego odzwierciedlenia w regulacjach prawnych, co tym samym stanowi problem dla praktyków prawa²⁵.

Jeśli chodzi o mężczyznę, to stosuje się na gruncie praktyki prawa domniemanie, iż ojcem dziecka jest mąż matki. Trafnie odzwierciedla to idea „mater semper certa est, pater est, quem nuptiae demonstrant” i przekłada się to na treść art. 62 k.r. i o.: „§ 1. Jeżeli dziecko urodziło się w czasie trwania małżeństwa albo przed upływem trzystu dni od jego ustania lub unieważnienia, domniemywa się, że pochodzi ono od męża matki. Domniemania tego nie stosuje się, jeżeli dziecko urodziło się po upływie trzystu dni od orzeczenia separacji”²⁶.

Analogicznie do powyższego domniemania w sytuacji funkcjonowania mężczyzny w małżeństwie stosowane jest ono w odniesieniu do niego jako potencjalnego ojca *in genere*, tj. z perspektywy ojcostwa dziecka pozamałżeńskiego. Wskazuje na to treść art. 85 k.r. i o.: „§ 1. Domniemywa się, że ojcem dziecka jest ten, kto obcował z matką dziecka nie dawniej niż w trzechsetnym, a nie później niż w sto osiemdziesiątym pierwszym dniu przed urodzeniem się dziecka, albo ten, kto był dawcą komórki rozrodczej w przypadku dziecka urodzonego w wyniku dawstwa partnerskiego w procedurze medycznie wspomaganey prokreacji”²⁷.

²³ D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Wydawnictwo Adiaphora, Olsztyn 2001, cyt. za: L. Bakiera, *Wstępne rozważania o rodzicielstwie*, „Rodzicielstwo. Ujęcie interdyscyplinarne”, seria: „Psychologia”, nr 18, red. L. Bakiera, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 21.

²⁴ *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, s. 685.

²⁵ Wnikliwie zagadnienie to omawiają: P. Witczak-Bruś, *Surogacja. Aspekty prawne macierzyństwa zastępczego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 97–106, 133–158; A. Wilk, *Macierzyństwo zastępcze w Polsce – dozwolone czy zakazane?*, „Radca Prawny. Zeszyty Naukowe” 2020, nr 1(2), <https://kwartalnikradcaprawny.kirp.pl/2020/04/03/macierzynstwo-zastepcze-w-polsce-dozwolone-czy-zakazane/>; B. Zalewski, *Analiza zjawiska surogacji („macierzyństwa zastępczego”) w świetle prawa międzynarodowego oraz polskiego prawa krajowego*, <https://ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/analiza-dotyczaca-zjawiska-surogacji-macierzynstwa-zastepczego-w-swietle-prawa>.

²⁶ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny...

²⁷ Tamże.

Jeśli chodzi o związki kohabitacyjne, mężczyzna, o ile jest on biologicznym ojcem dziecka, może uzyskać władzę rodzicielską poprzez zastosowanie instytucji uznania ojcostwa, o charakterze dobrowolnym i konsensualnym (art. 72 k.r. i o.).

Warto zaznaczyć, iż drugą instytucją z kolei o charakterze procesowym, za pośrednictwem której mężczyźni funkcjonującym w związku kohabitacyjnym (i nie tylko) przyznaje się władzę rodzicielską, jest ustalenie ojcostwa. W sytuacji stwierdzenia przez sąd stosunku ojcostwa, a więc biologicznego pochodzenia dziecka od mężczyzny, sąd przyznaje mu władzę rodzicielską i ze skutkiem *ex nunc* powstaje dla ojca uprawnienie do kontaktów z dzieckiem (a inne tego konsekwencje to: obowiązek alimentacji dziecka, prawo do nazwiska oraz dziedziczenia)²⁸.

Należy podkreślić, co wyraźnie zaznaczają znawcy przedmiotu, iż rodzicielstwo jest procesem charakteryzującym się, jak stwierdza Józefa Bągiel: ciągłością, dynamiką, nieodwracalnością, koniecznością realizacji roli wyznaczonej przez wzór kulturowy²⁹ (z czego być może nie każda osoba podejmująca współzycie seksualne zdaje sobie sprawę). Anna Błasiak i Ewa Dybowska piszą w związku z tym, iż jest ono „stałym ciągiem działań, złożonym procesem, aktywnym i rzeczywistym pełnieniem roli rodzicielskiej związanej z opieką, ochroną, kontrolą, kierownictwem, wsparciem w rozwoju dziecka we wszystkich jego płaszczyznach”³⁰.

Dla potrzeb rozważanej problematyki należy podkreślić, iż w literaturze anglojęzycznej, na którą powołują się polscy znawcy przedmiotu, rodzicielstwo określane jest za pośrednictwem następujących pojęć:

- „parenting”, tj. być „rodzicem” – oznaczające autentyczne i aktywne pełnienie roli zgodnie z przypisanymi jej obowiązkami/prawami;
- „parenthood” – „mieć”, czyli posiadać potomstwo³¹.

Wiąże się to niewątpliwie z przyjmowaniem przez rodziców takich, a nie innych postaw rodzicielskich; stosowaniem takiego, a nie innego stylu wychowania; realizacją takiego, a nie innego modelu rodzicielstwa.

Według Danuty Opozdy uwarunkowania realizacji owego modelu rodzicielstwa, a tym samym władzy rodzicielskiej to generatywność, zaangażowanie,

²⁸ *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz...*, s. 829–849.

²⁹ J. Bągiel, *Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa* [w:] *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Bągiel, J. Górnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 13–14.

³⁰ A. Błasiak, E. Dybowska, *Rodzicielstwo i jego znaczenie w procesie wychowania dziecka* [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 105.

³¹ D. Marciniak-Budecka, *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2014, t. XXIV, s. 133, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2853/1/Pogranicze_24_Marciniak-Budecka.pdf; K. Gawda, *Dojrzałość do rodzicielstwa. Próba charakterystyki*, „Rozprawy Społeczne” 2018, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, t. 12(4), s. 8, <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/pdf=110889-41137-?filename=DOJRZALOSC%20CZLOWIEKA%20DO.pdf>.

współzależność emocjonalna, bliskość, obecność, odpowiedzialność, relacyjność zachowań i ról społecznych, emocjonalność, wsparcie³².

Na jakość rodzicielstwa, jak sugeruje Katarzyna Gawda, rzutują ponadto:

- przeświadczenie jednostki o ważności pełnionej roli;
- stopień identyfikacji z nią;
- motywy, jakimi kierowała się ona zakładając rodzinę³³.

Za fundament realizacji w tak określony sposób ról rodzicielskich / władzy rodzicielskiej należy uznać dojrzałość osoby do jej pełnienia. Zagadnienie to wnikliwie omawia w swojej publikacji K. Gawda³⁴. Natomiast na potrzeby owego artykułu uznano za właściwe wskazanie na jej komponenty i oddanie ich istoty. Składa się nań dojrzałość fizyczna, ekonomiczna i psychiczna.

Ta pierwsza z wyżej wymienionych, jak powszechnie wiadomo, oznacza osiągnięcie poziomu rozwoju biologicznego umożliwiającego współżycie płciowe, czerpanie z niego satysfakcji i prokreację. Ekonomiczna wiąże się z samodzielnością jednostki w osiągnięciu stabilizacji życiowej, oznaczającej niezależność materialną od rodziny pochodzenia, a jej wyznaczniki to np. wykształcenie, kwalifikacje, aktywność zawodowa. Z kolei dojrzałość psychiczna rozpatrywana jest trychotomicznie: jako intelektualna, emocjonalna i społeczna. Przejawia się ona w umiejętności nawiązywania bliskich i trwałych więzi z niewielką liczbą osób, zdolności do podejmowania samodzielnych decyzji, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych.

Wyznaczniki dojrzałości intelektualnej to poziom inteligencji, zdolność realistycznego i refleksyjnego myślenia, umiejętność wyprowadzania konstruktywnych wniosków.

Dojrzałość emocjonalna przejawia się w empatii, kontrolowaniu emocji, pragmatyzmie w sytuacjach kryzysowych, doświadczaniu zróżnicowanych jakościowo emocji, a także autentycznej miłości małżeńskiej/partnerskiej/rodzicielskiej³⁵.

Przejawy dojrzałości społecznej to np. bezinteresowność w stosunkach międzyludzkich, traktowanie drugiej osoby w kategorii autotelicznej wartości³⁶.

Osiągnięcie przez jednostkę dojrzałości we wszystkich wzmiankowanych obszarach to niewątpliwie jedno z istotnych, ale nie jedynych uwarunkowań odpowiedzialnego rodzicielstwa, począwszy od jego planowania poprzez prokreację aż po realizację owego procesu do czasu osiągnięcia przez dziecko pełnoletności.

³² D. Opozda, *Zróżnicowanie rodzicielstwa. Zarys refleksji* [w:] *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, red. D. Opozda, M. Leśniak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2017, s. 24, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14971/Rodzicielstwo.pdf>.

³³ K. Gawda, *Dojrzałość do rodzicielstwa. Próba charakterystyki...*, s. 10.

³⁴ Tamże, s. 10–12.

³⁵ B. Harwas-Napierała, *Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę*, „Czasopismo Psychologiczne” 2015, nr 1(21), s. 46–52, http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015_PDF_1/06-KA-HARWAS-NAPIERALA_str_47-52.pdf; A. Frydrychiewicz, *Jak określić, czy twój partner jest dojrzały emocjonalnie*, <https://ohme.pl/psychologia/okreslic-twoj-partner-dojrzaly-emocjonalnie/>.

³⁶ K. Gawda, *Dojrzałość do rodzicielstwa. Próba charakterystyki...*, s. 11.

Odpowiedzialność do realizacji władzy rodzicielskiej – próba definicji

Interpretację pojęcia „odpowiedzialność” najbardziej adekwatną do potocznego jej rozumienia, na jaką wskazuje się w literaturze przedmiotu, zawiera *Słownik języka polskiego*. Istota jej sprowadza się do konieczności przyjęcia na siebie obowiązku prawnego lub moralnego, oznaczającego odpowiadanie za swoje czyny i ponoszenie za nie konsekwencji. Oznacza odpowiadanie przed kimś, wobec kogoś, za kogoś lub za coś³⁷.

Na gruncie filozofii ujmuje się ją jako logiczną konsekwencję przyznanej wolności (bycie wolnym to bycie odpowiedzialnym), to tyle, ile możliwość świadomego i rozumnego kierowania swym postępowaniem³⁸.

Prawnicy w swych analizach podkreślają jeszcze inny jej aspekt, pisząc, że „w zasadniczym znaczeniu odpowiedzialność jest za coś i nie można mówić o niej bez reguły, normy postępowania”³⁹.

Z kolei w ujęciu socjologicznym należy uznać za właściwe powołanie się na propozycję w tym przedmiocie Piotra Sztompki, który pisze: „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”⁴⁰.

Autor ten wyróżnia zatem dwa komponenty odpowiedzialności:

- wartości poznawcze dotyczące przewidywania skutków;
- wartości moralne dotyczące charakteru owych skutków, które implikują konkretne normy postępowania⁴¹.

Za optymalną z perspektywy rozważań na gruncie doktryny, a także komplementarną, bo uwzględniającą aspekt socjologiczny, filozoficzny i prawny, należy uznać definicję „odpowiedzialności” przytaczaną przez praktyka prawa Annę Krzysztofek, autorstwa Mieczysława Szymczaka, przedstawioną w *Słowniku języka polskiego*.

Takie ujęcie odpowiedzialności rozpatrywane w kontekście władzy rodzicielskiej wskazuje na konieczność przyjęcia przez rodzica/ów dziecka na siebie obowiązków wyznaczonych treścią owego stosunku prawnego i ponoszenia konsekwencji wynikłych z nienależytej ich realizacji, co sprowadza się *in concreto* do ingerencji państwa w jej wykonywanie.

³⁷ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1998, cyt. za: A. Krzysztofek, *Rozważania o pojęciu odpowiedzialności*, „Ekonomia. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 401, red. J. Sokołowski, G. Węgrzyn, M. Rękas, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2015, s. 223, https://dbc.wroc.pl/Content/30479/Krzysztofek_Rozwazania_o_Pojeciu_Odpowiedzialnosci_2015.pdf.

³⁸ Z. Szawarski, *Rozmowy o etyce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 23.

³⁹ A. Krzysztofek, *Rozważania o pojęciu...*, s. 222.

⁴⁰ P. Sztompka, *Logika i granice odpowiedzialności* [w:] *Kultura (nie)odpowiedzialności. Społeczne konteksty zaniechanej cnoty*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 13–14.

⁴¹ Tamże.

Per analogiam za nieodpowiedzialność należy uznać nieprzyjmowanie na siebie obowiązków wyznaczonych rodzicowi/-om w ramach władzy rodzicielskiej i ponoszenie konsekwencji za nienależytą ich realizację, co wywołuje możliwość zastosowania przez sąd instytucji ograniczenia lub pozbawienia władzy rodzicielskiej.

Władza rodzicielska a (nie)odpowiedzialność i ich wyznaczniki w świetle danych statystycznych

We współczesnym społeczeństwie polskim można zaobserwować pewną dychotomię, jeśli chodzi o status dziecka w rodzinie, co należy uznać za wykładnik dojrzałości do rodzicielstwa, a także istotny warunek należytego wykonywania władzy rodzicielskiej. Z jednej strony traktowane jest ono jako „wartość sama w sobie” – można tu mówić o świadomej decyzji dwojga osób. Wymiernym dowodem tego są skutecznie przeprowadzane procedury o przysposobienie czy też dążenie ludzi niezależnie od ponoszonych kosztów do posiadania potomstwa metodą *in vitro*. Z drugiej zaś strony dziecko traktowane jest jako dodatkowe źródło dochodów dla niektórych rodzin wielodzietnych lub patologicznych, osoba, na której, z racji bezbronności, można wyładować swoje negatywne emocje poprzez stosowanie przemocy; społeczny nośnik problemów życiowych u osób niedojrzałych do rodzicielstwa.

Za wyznaczniki odpowiedzialności do realizacji władzy rodzicielskiej przyjęto podwyższanie się na przestrzeni lat mediany wieku zawierania małżeństw; prokrastynację prokreacji (wiek statystycznej Polki, w jakim rodzi pierwsze dziecko); zjawisko „bezdziębności z wyboru”.

Z kolei za wyznaczniki nieodpowiedzialności, *per analogiam*, uznano dane statystyczne dotyczące małoletniego/nastoletniego małżeństwa; nastoletniego macierzyństwa; postanowień sądu w zakresie ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej.

Jeśli chodzi o odpowiedzialność do władzy rodzicielskiej i przyjęte przez autorkę teże publikacji jej wyznaczniki, to statystyki w tym przedmiocie przedstawiają się następująco.

Dane zaprezentowane w najnowszym „Roczniku Demograficznym GUS” dotyczące mediany wieku na przestrzeni lat w kwestii zawarcia pierwszego małżeństwa przedstawiają się następująco:

- jeśli chodzi o kobiety, to wynosiła ona 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 podwyższeniu w porównaniu z rezultatami uzyskanymi w populacji powyżej wskazanej: w 1980 r. – 24,4; w 1990 r. – 24 ,7; w 2000 r. – 25,6; w 2010 r. – 28,0; w 2019 r. – 30,3⁴².

⁴² „Rocznik Demograficzny GUS” 2021, red. D. Rozkrut, Warszawa 2021, s. 185–186, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2020,3,14.html>.

Najnowsze dane wskazują, iż nadal ulega ona wzrostowi, przy czym tendencja ta dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn i wynosi, jak stwierdzają jego autorzy, odpowiednio: „ponad 28 lat”, „ponad 30 lat”⁴³.

Uzupełnienie owych wyników w jakimś stopniu stanowić mogą dane dotyczące wieku kobiet, w jakim urodziły pierwszego potomka. Wiek ten na przestrzeni lat ulega stałemu podwyższaniu (patrz tabela 1).

Tabela 1. Urodzenie pierwszego dziecka w Polsce na przestrzeni lat a wiek statystycznej matki w latach 1997–2021⁴⁴

Rok	Urodzenie pierwszego dziecka a wiek kobiety
1997	24
2002	25
2008	26
2015	27
2019	30
2020	27,8
2021	27,7

Źródło: opracowanie własne.

W roku 1997, tj. przed transformacją ustrojową, statystyczna Polka rodziła pierwsze dziecko w wieku 24 lat, zaś w 2021 r. mając już 27,7 lat. Uzasadnione jest zatem domniemanie, że wpływ na to mają zmiany społeczno-kulturowe przejawiające się w liberalizacji życia społecznego, co znajduje odzwierciedlenie w intensyfikacji ruchów feministycznych w Polsce. Przejawia się to we wzroście podmiotowości kobiet, tak w życiu zawodowym (są coraz lepiej wykształcone, aktywne zawodowo, dążą do samorealizacji w pracy i zrobienia kariery – awans

⁴³ *Sytuacja społeczno-gospodarcza kraju w 2020 r.*, „Analizy Statystyczne GUS 12/2020”, pr. zbior. pod kierunkiem M. Ambruch, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021, s. 15, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spolesczno-gospodarczej/sytuacja-spolesczno-gospodarcza-kraju-w-2020-r-1,104.html>.

⁴⁴ Tamże, s. 15; J. Stańczak, K. Stelmach, M. Urbanowicz, raport: *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych i Rynku pracy, GUS, Warszawa 2016, s. 7, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf; J. Frączek, *Pierwsze dziecko po trzydziestce. Polki zbliżają się do europejskiej normy, co uderzy w system emerytalny*, <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/wiek-kobiet-przy-porodzie-pierwszego-dziecka-ciagle-rosnie-co-z-systemem-emerytalnym/c801ke5>; M. Kossakowska, *W jakim wieku statystyczna Polka rodzi swoje pierwsze dziecko?*, <https://polki.pl/rodzina/dziecko,w-jakim-wieku-statystyczna-polka-rodzi-pierwsze-dziecko,10427464,artykul.html>; E. Gawel, *Dlaczego kobiety rodzą mniej dzieci w Polsce? Oto trzy główne powody*, <https://www.money.pl/gospodarka/dlaczego-kobiety-rodza-mniej-dzieci-oto-trzy-glowne-powody-6510022484502657a.html>; *Coraz starsza, coraz lepiej wykształcona. Kim jest statystyczna Polska matka?*, raport – tvn24, 26 maja 2022, <https://tvn24.pl/ciekawostki/dzien-matki-kim-jest-statystyczna-polska-matka-wiek-wykształcenie-5726679>.

w firmie, własny interes – realizacja wzoru kulturowego – biznes women), jak też rodzinnym (deprecjacja patriarchalnego modelu rodziny i wzoru kulturowego matki Polki na rzecz egalitaryzacji stosunków kobieta – mężczyzna w małżeństwie / związku partnerskim), co poszerza obszar wolności kobiety in genere (m.in. w zakresie subiektywnych wyborów dotyczących prokreacji). Ponadto ma na to wpływ sytuacja ekonomiczna w kraju – gospodarka wolnorynkowa i brak poczucia bezpieczeństwa w sferze zatrudnienia, co skłania niektóre spośród nich do podjęcia aktywności zawodowej celem osiągnięcia stabilizacji finansowej w kontekście zagwarantowania czy to bytu (np. niski status materialny, zaciągnięte kredyty) czy też podwyższenia dobrostanu ekonomicznego małżeństwa / związku kohabitacyjnego. Wynikać to może również z nadmiernego przywiązywania wagi we współczesnym społeczeństwie do konsumpcji dóbr i usług, a staje się, według Jeana Baudrillarda, wyznacznikiem statusu społecznego jednostki we współczesnym społeczeństwie⁴⁵. Służyć mają temu między innymi reklamy emitowane w telewizji z wiodącym hasłem: „jesteś tego warta”. Ponadto coraz częściej kobiety inwestują w siebie, nie tylko w rodzinę i nie tylko poprzez osiągnięcie wyższego statusu w sferze wykształcenia, co może być powodem odroczenia decyzji o macierzyństwie. Chcą być atrakcyjne, jeśli chodzi o „image”, bardziej niż kiedykolwiek (według wspomnianego wyżej autora obecnie własne ciało traktowane jest w kategorii kapitału stanowiącego również w mentalności społecznej przedmiot konsumpcji). Wiąże się to ze zjawiskiem karnawalizacji cielesności⁴⁶, a umożliwiają to dietetycy, siłownie i trenerzy fitness, a także gabinety medycyny estetycznej. Wymaga to nie tylko nakładów finansowych, ale również czasowych. Dziecko staje się wówczas „sprawą drugoplanową”.

Jak już wykazano za uzasadnione z pragmatycznego, a także socjologiczno-prawnego punktu widzenia, „bezdzielnosc z wyboru” i skalę owego zjawiska przyjęto za wykładnik odpowiedzialności z perspektywy władzy rodzicielskiej, co wydawać się może laikowi rozważaniami a priori.

Według sondażu przeprowadzonego przez CBOS co piąty Polak w wieku 18–24 lat nie chce mieć dzieci⁴⁷. Uzyskane rezultaty empirii przekładają się na realia życia społecznego, co można tłumaczyć odkładaniem decyzji w kwestii poczęcia pierwszego dziecka, gdyż aż 92 proc. ankietowanych w wieku 18–24 lata stwierdziło, że nie ma potomstwa, w kategorii wiekowej 25–34 lata taką opinię wyraziło 51 proc., a stan bezdzietności osób w wieku 35–44 lata został potwierdzony tylko przez 22

⁴⁵ J. Baudrillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo sic!, Warszawa 2006.

⁴⁶ Tamże; H. Jakubowska-Mroskowiak, D. Mroczkowska, *Karnawalizacja cielesności – emancypacja czy nowe zniewolenie* [w:] *Ludzyczny wymiar kultury*, red. J. Grad, H. Mamzer, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 22, UAM, Wydział Nauk Społecznych, Poznań 2004, s. 85–94.

⁴⁷ B. Kropiwek, *Co piąty młody Polak nie chce mieć dzieci*, sondaż, 19 sierpień 2022, <https://gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/8521216,polak-dzieci-sondaz.html>.

proc. badanych. Posiadanie potomstwa zadeklarowała większość ankietowanych z przedziału wiekowego 35–44 lata⁴⁸, co wydaje się oczywiste – na ogół w tym wieku ludzie są ustabilizowani finansowo i dojrzały do rodzicielstwa.

Nasuwa się pytanie: dlaczego Polacy nie chcą mieć dzieci?

Z jednej strony można to tłumaczyć hedonizmem i czystym egoizmem oraz postawą konformistyczną wobec życia, z drugiej zaś poczuciem odpowiedzialności – są oni świadomi tego, iż nie są jeszcze „gotowi”, tj. dojrzały do pełnienia ról rodzicielskich, czy też nie posiadają predyspozycji do pełnienia roli rodzica lub nie mają do tego odpowiednich warunków finansowych. Zasadnicze tego powody, jak stwierdza Zuzanna Bukala, to „zero oszczędności, średnia perspektywa na wzrost zarobków oraz katastrofa klimatyczna”⁴⁹. Trudno nie wspomnieć tu o aktualnych kosztach utrzymania dziecka w Polsce, tj. do osiemnastego roku życia. Warto przytoczyć w tym miejscu dane prezentowane od lat przez Centrum im. Adama Smitha wskazujące na wzrost kosztów jego utrzymania w Polsce, co wiąże się również z takim, a nie innym wskaźnikiem inflacji w naszym państwie. Przedstawia się to następująco: w przypadku jedynaka w 2023 r. koszt ten szacowany jest na kwotę 309 tys. zł (w 2021 r. – 265 tys. zł); z kolei posiadanie dwójki dzieci to inwestycja finansowa wynosząca w 2023 r. 513 tys. zł (rok 2021 to kwota 439 tys. zł)⁵⁰. Należałoby dodać do owych komponentów natury ekonomicznej status quo w obszarze sytuacji mieszkaniowej młodych dorosłych, który – jak powszechnie wiadomo – nie sprzyja prokreacji. Na uwagę czytelnika zasługuje wskazywana przez Z. Bakulę perspektywa armagedonu klimatycznego jako jednego z czynników bezdzietności, jaki ma nastąpić w 2050 r.⁵¹ Groźba owej katastrofy klimatycznej stała się podstawą do rozwoju wśród kobiet na Zachodzie ruchu Birth Strike, którego idee zostały zaimplementowane na grunt polski, co znajduje już potwierdzenie w pracy psychologów z osobami identyfikującymi się z nim, co potwierdza psycholog Magdalena Budziszewska⁵². Za skrajny jego odpowiednik należy uznać antynatalizm – prąd filozoficzny znajdujący zwolenniczki/ów w naszym społeczeństwie. Zasadnicze jego założenia to bezsensowność narodzin, traktowanie prokreacji jako przejawu

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Z. Bukala, *Bezdzietni z wyboru. Zero oszczędności, średnia perspektywa na wzrost zarobków no i katastrofa klimatyczna*, „Gazeta Wyborcza”, 1 marca 2020, <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,25715891,dlaczego-trzydziestolatki-nie-chca-miec-dzieci-przeludnienie.html>.

⁵⁰ A. Sadowski, *Ile kosztuje wychowanie dziecka w 2023 roku. Koszty znacznie w górę*, <https://www.money.pl/gospodarka/ile-kosztuje-dziecko-w-2023-r-koszty-znacznie-w-gore-6904280653810592a.html>.

⁵¹ Z. Bukala, *Bezdzietni z wyboru. Zero oszczędności...*

⁵² A. Karasińska, *15 powodów, dla których 2050 rok będzie przerażający*, „Polityka”, 6 stycznia 2016, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1646198,1,15-powodow-dla-ktorych-2050-rok-bedzie-przerazajacy.read>; *Na drodze do piekła. Globalne ocieplenie negatywnie wpływa na naszą psychikę, wywiad Renaty Kim z psychologiem dr Magdaleną Budziszewską*, „Newsweek”, 30.06.2019, aktualizacja 19.08.2020, <https://www.newsweek.pl/newsweek-print/globalne-ocieplenie-i-jego-konsekwencje-wywiad-z-dr-magdalena-budziszewska/tvcz115>.

egoizmu nagannego z etycznego punktu widzenia. Racjonalizacja tego jest następująca – życie to pasmo cierpień. Jest ono wynikiem niesprawiedliwości społecznej, ludzkiego zła, niewłaściwych warunków ekologicznych, nierówności i niebezpieczeństw (np. chorób) prowadzących do nieuchronnej śmierci⁵³. Za irracjonalne wobec powyższego należy uznać poczęcie nowej istoty ludzkiej.

Jeśli chodzi o faktyczny stan rzeczy dotyczący bezdzietności w Polsce, to zjawisko to dotyczyło 3 mln 699 tys. małżeństw (7 mln 312 tys. legitymowało się posiadaniem potomstwa), a także 263,9 tys. związków kohabitacyjnych (ogólna ich liczba to 552,8 tys., w tym 288,9 z dzieckiem/dziećmi)⁵⁴. Jednakże danych tych nie należy uznać za w pełni adekwatne, jeśli chodzi o zjawisko „bezdzietności z wyboru”, gdyż wskazane liczby dotyczą również bezdzietnych z biologicznego punktu widzenia.

W przypadku zagadnienia nieodpowiedzialności z perspektywy władzy rodzicielskiej analiza danych statystycznych pozwala na prezentację poniższych ustaleń. I tak należy stwierdzić, iż szybsze dojrzewanie biologiczne dzieci i młodzieży i zbyt wczesna inicjacja seksualna nie zawsze korespondują z osiągnięciem przez nich konkretnego poziomu wiedzy niezbędnej do świadomej prokreacji i udanego, a nie będącego przypadkiem i „potrzebą chwili” współżycia seksualnego, co może prowadzić do rodzicielstwa w wieku nieadekwatnym, zbyt wczesnym, jeśli chodzi o gotowość – w szerokim tego słowa rozumieniu – do pełnienia roli matki/ojca. Rozpatrując kategorię optymalnego wieku do prokreacji z perspektywy tzw. zegara biologicznego i społecznego, uznaje się, iż dolna granica dla kobiet zawiera się w przedziale wiekowym 25–35 lat, dla mężczyzn – jeśli chodzi o zegar biologiczny – ulega on wydłużeniu, a wskazuje się jedynie, iż do 40 roku życia można uznać go za optymalny (po przekroczeniu owej granicy wieku wzrasta liczba nieprawidłowo zbudowanych plemników i obniża się ich wydolność)⁵⁵. Należy zaznaczyć, iż ustawodawca za dolną granicę w tym obszarze, tak dla kobiet, jak i mężczyzn, przyjął wiek 18 lat, a więc uzyskanie pełnoletności (kobieta – wyjątek – 16 lat), co racjonalizowane jest w doktrynie prawa rodzinnego tym, iż osoba płci męskiej poniżej 18 roku życia nie jest w stanie pełnić zarówno ról małżeńskich, jak też rodzicielskich⁵⁶. Warto przy tym podkreślić, iż małoletni rodzice nie posiadają władzy rodzicielskiej, jednakże przysługuje im prawo do bieżącej opieki i wychowania dziecka, o ile jest to zgodne z jego dobrem, a jedynie przysługuje ona w pełni wyjątkowo szesnastolatce uznanej w prawie za osobę pełnoletnią z chwilą zawarcia związku małżeńskiego (co podkreślano już w tej publikacji)⁵⁷.

⁵³ M. Starzyński, *Antynatalizm. O niemoralności płodzenia dzieci*, Wydawnictwo: Towarzystwo Naukowe im. Stanisława Andreskiego, Kraków 2020.

⁵⁴ GUS: *W Polsce spada liczba rodzin, najczęściej jest małżeństw z dziećmi*, raport onet.pl, 1 lutego 2023, <https://www.onet.pl/informacje/kai/gus-w-polsce-spada-liczba-rodzin-najwiecej-jest-malzenstw-z-dziecmi/rgcbhnf,30bc1058>.

⁵⁵ L. Bakiera, *Wstępne rozważania o rodzicielstwie...*, s. 24.

⁵⁶ T. Smyczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia...*, s. 41–42.

⁵⁷ Art. 96 & 2 ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny...

Warto zaznaczyć, że w 2019 r. na 184 557 ogółem nawiązanych stosunków prawnych dotyczących małżeństwa 51 dziewcząt wstąpiło w ów związek w wieku 16 lat, natomiast 98 w wieku 17 lat. Ogółem w kategorii wiekowej 19 lat i poniżej dotyczyło to 2005 nastolatek w przedziale wiekowym 18–19 lat (18-latki – 574, 19-latki – 1282). W przypadku mężczyzn dotyczyło to 62 osiemnastolatków i 246 dziewiętnastolatków⁵⁸.

Jak wynika z analizy danych najnowszego „Rocznika Demograficznego GUS” z 2021 r., odnotowano 245 nupturientów w wieku poniżej 19 lat i 1365 nupturientek (w tym: 35 szesnastolatek, 87 siedemnastolatek, 388 osiemnastolatek, 855 dziewiętnastolatek)⁵⁹. Analizując dane dotyczące kobiet, zauważamy, że wskaźniki te maleją na przestrzeni lat: w 1980 r. liczba zawartych przez nie małżeństw wynosiła 8548 (3 proc. z ogółu 307 373; w 1990 r. 12 400 (5 proc. z ogółu 255 369); w 2000 r. 5437 (3 proc. z 211 150), w 2020 r. tylko 245 spośród 145 045 nawiązanych stosunków prawnych małżeństwa – liczba ta nie osiągnęła 1 proc. w skali ogółu⁶⁰.

Statystyki sądowe dotyczące małoletnich kobiet, a więc poniżej osiemnastego roku życia, prezentują się w tej kwestii następująco: w 2010 r. wydano 588 zezwoleń na zawarcie małżeństwa, w 2015 r. ich liczba wynosiła 283; w 2020 r. 144 wnioski zostały rozpatrzone pozytywnie, zaś w 2021 wydano 233 orzeczeń w tym przedmiocie⁶¹.

Dane dotyczące urodzeń przez nastolatki (kategoria wiekowa 19 lat i mniej) prezentuje tabela 2.

Wyniki przedstawione w tabeli 2 dowodzą istnienia obecnie jedynie symptomów zjawiska nastoletniego macierzyństwa, gdyż jego skala jednoznacznie maleje na przestrzeni lat. W roku 1990 blisko co dziesiąte dziecko było urodzone przez kobietę poniżej 19 roku życia (8 proc.), w 2010 r. urodzenia te stanowiły 4 proc. ogółu urodzeń, zaś w 2020 jedynie 2 proc. z ogólnej ich liczby – 355 309.

Za ewidentne wyznaczniki nienależytej realizacji władzy rodzicielskiej, tj. nieodpowiedzialności w tym obszarze, uznano statystyki sądowe dotyczące umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej (stanowiącej *sui species* formę jej ograniczenia); ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej.

⁵⁸ „Rocznik Demograficzny GUS” 2020, red. D. Rozkrut, Warszawa 2021, s. 185–186, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2020,3,14.html>.

⁵⁹ „Rocznik Demograficzny” GUS 2021, red. D. Rozkrut, Warszawa 2021, s. 185, 186, 196, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html>.

⁶⁰ Tamże, s. 185 (obliczenia własne w zakresie wskaźników procentowych na podstawie liczb przytaczanych w owym raporcie GUS).

⁶¹ Ewidencja spraw o zezwolenie kobietom na zawarcie małżeństwa ze względu na brak wieku w sądach rejonowych w latach 2010–2021, Wydział Statystyczny Informacji Zarządzającej, Departament Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2142/resource/39576/table>.

Tabela 2. Urodzenia żywe matek do 19 roku życia

Rok	Urodzenia żywe ogółem	Urodzenia żywe przez kobiety w wieku 19 lat i poniżej	Procentowy udział urodzeń nastolatków spośród ogółu urodzeń żywych
		l.p.	%
1980	695 759	44 544	6
1990	547 720	44 074	8
2000	378 348	27 771	7
2010	413 300	18 456	4
2019	374 954	8277	2
2020	355 309	7118	2

Źródło: „Rocznik Demograficzny GUS” 2021, s. 258, obliczenia własne.

Istota instytucji umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej sprowadza się do sprawowania bieżącej opieki nad nim i jego wychowania oraz podejmowania decyzji przez rodzica/-ów zastępczego/-ych dotyczących aktualnych spraw dziecka zwłaszcza w zakresie dochodzenia świadczeń na zaspokojenie jego potrzeb (art. 112.1 k. r. i o.), zaś co do istotnych – legitymowani są rodzice – posiadający nadal władzę rodzicielską (jednakże ograniczeni w realizacji obowiązków/praw im przysługujących w ramach art. 109 k.r. i o.). W świetle przepisów artykułów 2.1 i 3.1 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej podstawę tego stanowi „przeżywanie przez rodzinę trudności opiekuńczo-wychowawczych”⁶². O zasadności przyjęcia za wyznacznik nieodpowiedzialności rodziców świadczą opinie prawników. Dowodzi tego komentarz do artykułu 2 owej ustawy jednego ze znawców przedmiotu: „Jeżeli rodzina nie będzie miała trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, a będzie potrzebowała pomocy w zakresie socjalno-bytowym, materialnym, poszukiwania pracy, korzystać będzie z form pomocy określonych w innych przepisach”⁶³. Owa racjonalizacja znajduje również potwierdzenie w jednym z najnowszych komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, w którym stwierdza się, iż: „zarządzenie tego środka będzie uzasadnione tylko wtedy, gdy oboje rodzice przyczynili się do powstania stanu naruszenia dobra dziecka w sposób wymagający odizolowania ich od dziecka – niekwalifikujący się do pozbawienia władzy rodzicielskiej”⁶⁴. Dowodzi tego ponadto treść art. 32 powyższej ustawy wskazującego, iż rodzinę zastępczą dla małoletniego powołuje się „w przypadku niemożności zapewnienia dziecku opieki i wychowania przez rodziców”⁶⁵.

⁶² Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (t.j. Dz.U. 2023, poz. 1426, 1429), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20111490887/U/D20110887Lj.pdf>.

⁶³ K. Tryniszewska, *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa 2002, s. 19.

⁶⁴ *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne...*, s. 342.

⁶⁵ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny...

W rodzinach zastępczych przebywa około 72 tys. dzieci w Polsce. W roku 2017 zastosowanie owej instytucji dotyczyło 73 129 małoletnich, a w 2018 – 72 339 dzieci⁶⁶. Na przestrzeni ostatnich lat liczba ta uległa nieznacznemu wzrostowi. W raporcie GUS z 2022 r. wskazuje się, iż w rodzinach zastępczych przebywało 72,3 tys. dzieci, zaś w 2020 r. 71,5 tys.⁶⁷.

Statystyki obrazujące skalę stosowania przez sądy instytucji ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Ograniczenie i pozbawienie władzy rodzicielskiej w latach 2000–2021

Rok	Ograniczenie władzy rodzicielskiej	Pozbawienie władzy rodzicielskiej
	l.p.	l.p.
2000	12 352	4410
2005	17 670	6778
2010	18 848	9142
2015	13 545	10 675
2020	10 085	6989
2021	12 382	7975

Źródło: Ewidencja spraw o pozbawienie, zawieszenie i ograniczenie władzy rodzicielskiej w latach 2000–2021, Wydział Statystycznej Informacji Zarządzającej, Zestawienie na podstawie sprawozdań MS-S16/18 w sprawach rodzinnych i nieletnich gromadzonych w ramach statystyki publicznej, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/287/resource/39556/table>.

Jeśli chodzi o postanowienia sądu w zakresie ograniczenia władzy rodzicielskiej, to obserwuje się dynamiczny wzrost liczby tych orzeczeń w latach 2000–2010 (odpowiednio: 2000 r. – 12 352; 2005 r. – 17 670; 2010 r. – 18 848). Od roku 2015 ich liczba uległa nieznacznemu zmniejszeniu i w 2020 wynosiła 10 085, a w 2021 r. 12 382. Racjonalizacji tego należy doszukiwać się w podejmowanych przez rząd III RP próbach realizacji polityki prorodzinnej (np. 500 plus, wyprawka szkolna, urlopy, z których obecnie może korzystać mężczyzna w związku z urodzeniem się dziecka⁶⁸). Ponadto można by to tłumaczyć spadkiem narodzin dzieci w społeczeństwie polskim i niżem demograficznym (obniżająca się populacja małoletnich), intensyfikacją działalności służb socjalnych na rzecz wsparcia dziecka i rodziny z pominięciem precedensów w tym obszarze.

⁶⁶ *Stawiamy na rodzinną pieczę zastępczą*, raport Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej, <https://www.gov.pl/web/rodzina/stawiamy-na-rodzinnna-piecze-zastepcza>; *Piecza zastępcza w 2020 roku*, raport GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w-2020-roku,1,5.html>; *Piecza zastępcza w 2022 roku*, raport GUS, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6000/1/7/1/piecza_zastepcza_w_2022_r..pdf.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Mężczyzna może obecnie korzystać z urlopów: ojcowskiego, okolicznościowego, tacierzyńskiego, rodzicielskiego, wychowawczego. Wnikliwa analiza zob. w: P. Łuczak, *Nowe prawa dla rodziców od 26 kwietnia 2023 roku – zasiłki, urlopy, elastyczna organizacja, ochrona pracy*, <https://ksiegowosc.infor.pl/zus-kadry/inne/5730622,nowe-prawa-dla-rodzicow-od-26-kwietnia-2023-r-zasilki-urlopy-elastyczna-organizacja-i-ochrona-pracy.html>.

Analiza danych zawartych w tabeli 3 dotyczących pozbawienia władzy rodzicielskiej wskazuje na analogiczną tendencję, jaką można zaobserwować w przypadku zastosowania przez sądy w latach 2000–2021 instytucji jej ograniczenia. Do 2015 r. można bowiem mówić o wyraźnie wzrastającej ich liczbie – aż do ponad dziesięciu tysięcy, po czym w latach 2020 i 2021 orzeczono owych sentencji wyraźnie mniej (odpowiednio: 6989 i 7975).

Jeśli chodzi o malejącą liczbę orzeczeń sądowych w zakresie pozbawienia władzy rodzicielskiej, można domniemywać o większym aniżeli w poprzednich okresach przywiązywaniu wagi w społeczeństwie do realizacji praw dziecka. Ponadto na przestrzeni ostatnich lat można mówić o zintensyfikowanym „uwrażliwianiu” społeczeństwa na problem przemocy w rodzinie ze wskazaniem rozwiązań w kontekście właściwych reakcji – z perspektywy obywatela – za pośrednictwem kampanii prezentowanych w mediach.

Do obniżenia liczb w zakresie zastosowania przez sądy obu powyższych instytucji przyczyniły się również niewątpliwie konkretne rozwiązania legislacyjne ulegające co pewien czas nowelizacji. Dotyczy to zwłaszcza następujących aktów prawnych:

- kodeksu rodzinnego i opiekuńczego,
- ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej,
- ustawy pierwotnie funkcjonującej jako o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, obecnie zaś o przemocy domowej (o szerszym aniżeli dotychczas zakresie przedmiotowym oraz podmiotowym)⁶⁹.

Zakończenie i wnioski

Stosunki rodzic – dziecko są na tyle istotne z perspektywy społeczeństwa zorganizowanego w państwo, iż znajdują one odbicie w regulacjach prawnych, a *in concreto* w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, w którym to ustawodawca posługuje się terminem „władza rodzicielska” stanowiącym normatywnie określony wzór kulturowy wyznaczony jego członkom do realizacji. Zagadnienie odpowiedzialności społeczeństwa w owym obszarze nabiera więc istotnego znaczenia tak z perspektywy indywidualnej, tj. jakości relacji rodzic – dziecko, jak również społecznej, tj. jakości przyszłych pokoleń.

Na potrzeby tego artykułu przyjęto uniwersalną definicję pojęcia „odpowiedzialność”: jako „konieczność przyjęcia przez rodzica/ów dziecka na siebie obowiązków

⁶⁹ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy...; Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. 2021, poz. 1249), <https://eli.gov.pl/api/acts/DU/2021/1249/text/T/D20211249L.pdf>; Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy...; Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej (Dz.U. 2021, poz. 1249; 2023; poz. 289, 535, 1606), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdat-prz=30-06-2023&qplikid=517>.

wyznaczonych treścią owego stosunku prawnego i ponoszenia konsekwencji wynikłych z nienależytej ich realizacji. Umożliwiło to rozpatrywanie owego zagadnienia z perspektywy socjologiczno-prawnej – w szerszym kontekście – jako odpowiedzialność do „władzy rodzicielskiej”, a nie tylko w zakresie jej realizacji.

Rozważania podjęte w niniejszym artykule, a także analiza zaprezentowanych w nim danych statystycznych prowadzi do wniosku, iż można mówić o odpowiedzialności do realizacji władzy rodzicielskiej w społeczeństwie polskim, ponieważ:

- na przestrzeni lat wzrasta mediana wieku, tak wśród kobiet, jak również mężczyzn, dotycząca zawierania małżeństw;
- podwyższa się również wiek urodzenia pierwszego dziecka przez statystyczną Polkę, co dowodzi odkładania przez młodych Polaków na przestrzeni lat coraz bardziej decyzji dotyczącej posiadania potomstwa, a przyczyn tego należałoby upatrywać zasadniczo w uwarunkowaniach ekonomicznych;
- można mówić o symptomatycznej przymusowej ingerencji państwa na przestrzeni lat w realizację władzy rodzicielskiej, gdy jest ona nienależycie sprawowana, o czym świadczą dane dotyczące postanowień sądu w zakresie jej ograniczenia czy też sentencji w przedmiocie jej pozbawienia.

Odpowiedzialności w omawianym obszarze, co może być uznane za kontrowersyjne, należy upatrywać w „bezdzielnoci z wyboru”, które to zjawisko z perspektywy etiologii można by zasadniczo tłumaczyć względami ekonomicznymi. Jednakże trudno nie wskazać tu na pobudki hedonistyczne. Należy uwzględnić także to, iż omawiane zjawisko może być ponadto konsekwencją zaostrzenia regulacji prawnych w Polsce dotyczących aborcji, co dowodzi również odpowiedzialności w tej kwestii.

Z kolei analiza zagadnienia nieodpowiedzialności z perspektywy władzy rodzicielskiej prowadzi do jednoznacznego wniosku, iż można mówić jedynie o jej symptomach w społeczeństwie polskim. Jednakże informacje w mediach, a także kampanie reklamowe mające na celu przeciwdziałanie przemocy wobec dziecka w rodzinie dowodzą istnienia owego problemu społecznego w tym obszarze, ale sprawcą zdarzeń dla niego dystynktywnych nie zawsze jest rodzic (w związku z tym pominięto ową problematykę).

Istotną rolę w kształtowaniu poczucia społecznej odpowiedzialności w omawianym temacie można przypisać mediom. Należałoby natomiast oczekiwać realizacji konkretnych przedsięwzięć na miarę wiedzy i kompetencji w szkołach, chociażby na lekcjach „wychowania do życia w rodzinie”, co – jak powszechnie wiadomo – nie zawsze jest realizowane. Z kolei wysiłki podejmowane przez instytucje Kościoła katolickiego w tym przedmiocie należy uznać za niewystarczające i dyskusyjne. Konieczność podejmowania problematyki odpowiedzialnego rodzicielstwa należałoby przypisać przede wszystkim rodzicom, a jak wskazuje praktyka życia społecznego, w niektórych rodzinach sprawy seksu stanowią do tej pory temat „tabu”.

Rozważania w tym artykule zostały podjęte z perspektywy socjologiczno-prawnej na podstawie analizy dostępnych danych statystycznych, co implikuje konieczność przeprowadzenia komplementarnych badań w tym przedmiocie przez pedagogów czy psychologów.

Bibliografia

Monografie

- Baudrillard J., *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo sic!, Warszawa 2006.
- Ciepla H., Czech B., Domińczyk T., Kalus S., Piasecki K., Sychowicz M., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 2001.
- Gajda J., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 1999.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, red. M. Habdas, M. Frasz, seria: „Komentarze Praktyczne”, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001.
- Starzyński M., *Antynatalizm. O niemoralności płodzenia dzieci*, Wydawnictwo: Towarzystwo Naukowe im. Stanisława Andreskiego, Kraków 2020.
- System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, t. 12, red. T. Smyczyński, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011.
- Szawarski Z., *Rozmowy o etyce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Witczak-Bruś P., *Surogacja. Aspekty prawne macierzyństwa zastępczego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021.

Artykuły

- Bakiera L., *Wstępne rozważania o rodzicielstwie*, „Rodzicielstwo. Ujęcie interdyscyplinarne”, seria: „Psychologia”, nr 18, red. L. Bakiera, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 17–43.
- Błasiak A., Dybowska E., *Rodzicielstwo i jego znaczenie w procesie wychowania dziecka [w:] Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Boguszewski R. (oprac.), *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie*, „Komunikat z badań CBOS” 2019, nr 22, s. 1, 3.
- Brągiel J., *Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa [w:] Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, J. Górnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 13–23.
- Jakubowska-Mroskowiak H., Mroczkowska D., *Karnawalizacja cielesności – emancypacja czy nowe zniewolenie [w:] Ludyczny wymiar kultury*, red. J. Grad, H. Mamzer, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 22, UAM, Wydział Nauk Społecznych, Poznań 2004, s. 85–94.
- Sztompka P., *Logika i granice odpowiedzialności [w:] Kultura (nie)odpowiedzialności: społeczne konteksty zaniechanej cnoty*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 13–14.
- Tarkowska E., Durkheim E., *Encyklopedia socjologiczna*, red. Z. Bokszański, K. Górnicka, T. Krauze i in., Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.

Netografia

- Bukała Z., *Bezdzietni z wyboru. Zero oszczędności, średnia perspektywa na wzrost zarobków no i katastrofa klimatyczna*, „Gazeta wyborcza”, 1 marca 2020, <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,25715891,dlaczego-trzydziestolatowie-nie-chca-miec-dzieci-przeludnienie.html>.
- Coraz starsza, coraz lepiej wykształcona. Kim jest statystyczna Polska matka?, raport, tvn24, 26 maja 2022, <https://tvn24.pl/ciekawostki/dzien-matki-kim-jest-statystyczna-polska-matka-wiek-wykształcenie-5726679>.
- Ewidencja spraw o pozbawienie, zawieszenie i ograniczenie władzy rodzicielskiej w latach 2000–2021, Wydział Statystycznej Informacji Zarządzającej, Zestawienie na podstawie sprawozdań MS-S16/18 w sprawach rodzinnych i nieletnich gromadzonych w ramach statystyki publicznej, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/287/resource/39556/table>.
- Ewidencja spraw o zezwolenie kobietom na zawarcie małżeństwa ze względu na brak wieku w sądach rejonowych w latach 2010–2021, Wydział Statystyczny Informacji Zarządzającej, Departament Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości, <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2142/resource/39576/table>.
- Frączek J., *Pierwsze dziecko po trzydziestce. Polki zbliżają się do europejskiej normy, co uderzy w system emerytalny*, <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/wiek-kobiet-przy-porodzie-pierwszego-dziecka-ciagle-rosnie-co-z-systemem-emerytalnym/c801ke5>.
- Frydrychiewicz A., *Jak określić, czy twój partner jest dojrzały emocjonalnie*, <https://ohme.pl/psychologia/okreslic-twoj-partner-dojrzaly-emocjonalnie/>.
- Gawel E., *Dlaczego kobiety rodzą mniej dzieci w Polsce? Oto trzy główne powody*, <https://www.money.pl/gospodarka/dlaczego-kobiety-rodza-mniej-dzieci-oto-trzy-glowne-powody-6510022484502657a.html>.
- Gawda K., *Dojrzałość do rodzicielstwa. Próba charakterystyki*, „Rozprawy Społeczne” 2018, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, t. 12(4), <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/pdf-110889-41137?filename=DOJRZALOSC%20CZLOWIEKA%20DO.pdf>.
- Gurgul A., *Psycholożka: Polki nie chcą mieć dzieci z powodu depresji klimatycznej. Kto i dlaczego na nią cierpi* (wywiad z psychologiem dr Magdaleną Budziszewską, pracownikiem Uniwersytetu Warszawskiego), „Polityka”, 14 lutego 2021, <https://wyborcza.pl/7,177851,26776373,psycholozka-denialisci-tez-cierpia-na-lek-klimatyczny-szukaja.html>.
- GUS: *W Polsce spada liczba rodzin, najwięcej jest małżeństw z dziećmi*, raport onet.pl, 1 lutego 2023, <https://www.onet.pl/informacje/kai/gus-w-polsce-spada-liczba-rodzin-najwiecej-jest-malzenstw-z-dzieciami/rgcbhnf,30bc1058>.
- Harwas-Napierała B., *Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę*, „Czasopismo Psychologiczne” 2015, nr 1(21), s. 46–52, http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015_PDF_1/06-KA-HARWAS-NAPIERALA_str_47-52.pdf.
- Karasińska A., *15 powodów, dla których 2050 rok będzie przerażający*, „Polityka”, 6 stycznia 2016, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1646198,1,15-powodow-dla-ktorych-2050-rok-bedzie-przerazajacy.read>.
- Kornas-Biela D., *Relacje rodziców z dzieckiem prenatalnym* [w:] *Psychospołeczne konteksty relacji rodzinnych*, red. T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2019, s. 28–55, <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/5cc6468c-5be8-431a-a7fd-4fad1426d799/content>.
- Kossakowska M., *W jakim wieku statystyczna Polka rodzi swoje pierwsze dziecko?*, <https://polki.pl/rodzina/dziecko,w-jakim-wieku-statystyczna-polka-rodzi-pierwsze-dziecko,10427464,artykul.html>.
- Kropiwick B., *Co piąty młody Polak nie chce mieć dzieci*, sondaż, 19 sierpnia 2022, <https://gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/8521216,polak-dzieci-sondaz.html>.
- Krzysztofek A., *Rozważania o pojęciu odpowiedzialności*, „Ekonomia. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 401, red. J. Sokołowski, G. Węgrzyn, M. Rękas,

- Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2015, https://dbc.wroc.pl/Content/30479/Krzysztofek_Rozwazania_o_Pojeciu_Odpowiedzialnosci_2015.pdf.
- Luczak P., *Nowe prawa dla rodziców od 26 kwietnia 2023 roku – zasiłki, urlopy, elastyczna organizacja, ochrona pracy*, <https://ksiegowosc.infor.pl/zus-kadry/inne/5730622,nowe-prawa-dla-rodzicow-od-26-kwietnia-2023-r-zasilki-urlopy-elastyczna-organizacja-i-ochrona-pracy.html>.
- Marciniak-Budecka D., *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2014, t. XXIV, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2853/1/Pogranicze_24_Marciniak-Budecka.pdf, s. 131–147.
- Na drodze do piekła. Globalne ocieplenie negatywnie wpływa na naszą psychikę*, wywiad Renaty Kim z psychologiem dr Magdaleną Budziszewską, „Newsweek”, 30.06.2019, aktualizacja 19.08.2020, <https://www.newsweek.pl/newsweek-print/globalne-ocieplenie-i-jego-konsekwencje-wywiad-z-dr-magdalena-budziszewska/tvcz115>
- Opozda D., *Zróżnicowanie rodzicielstwa. Zarys refleksji [w:] Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, red. D. Opozda, M. Leśniak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2017, s. 19–28, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14971/Rodzicielstwo.pdf>.
- Pieczka zastępcza w 2020 roku*, raport GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/peczka-zastepcza-w-2020-roku,1,5.html>.
- Pieczka zastępcza w 2022 roku*, raport GUS, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6000/1/7/1/peczka_zastepcza_w_2022_r.pdf.
- „Rocznik Demograficzny GUS” 2020, red. D. Rozkrut, Warszawa 2021, s. 185–186, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2020,3,14.html>.
- „Rocznik Demograficzny GUS” 2021, red. D. Rozkrut, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021, s. 185, 186, 196, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2021,3,15.html>.
- Sadowski A., *Ile kosztuje wychowanie dziecka w 2023 roku. Koszty znacznie w górę*, <https://www.money.pl/gospodarka/ile-kosztuje-dziecko-w-2023-r-koszty-znacznie-w-gore-6904280653810592a.html>.
- Stańczak J., Stelmach K., Urbanowicz M., raport: *Małżeństwa oraz dzieciństwo w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych i Rynku pracy, GUS, Warszawa 2016, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dziennosc_w_polsce.pdf.
- Stawiamy na rodzinną pieczę zastępczą*, raport Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej, <https://www.gov.pl/web/rodzina/stawiamy-na-rodzinnna-pieczce-zastepcza>.
- Sytuacja społeczno-gospodarcza kraju w 2020 r.*, „Analizy Statystyczne GUS 12/2020”, pr. zbiorowa pod kierunkiem M. Ambruch, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spoleczno-gospodarczej/sytuacja-spoleczno-gospodarcza-kraju-w-2020-r-,1,104.html>.
- Wilk A., *Macierzyństwo zastępcze w Polsce – dozwolone czy zakazane?*, „Radca Prawny” 2020, nr 1(2), <https://kwartalnikradcaprawny.kirp.pl/2020/04/03/macierzynstwo-zastepcze-w-polsce-dozwolone-czy-zakazane/>.
- Zalewski B., *Analiza zjawiska surogacji („macierzyństwa zastępczego”) w świetle prawa międzynarodowego oraz polskiego prawa krajowego*, <https://ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/analiza-dotyczaca-zjawiska-surogacji-macierzynstwa-zastepczego-w-swietle-prawa>.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (t.j. Dz.U. 2023, poz. 1610, 1615, 1890, 1933), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=20-06-2023&qplikid=1174>.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (t.j. Dz.U. 2022, poz. 1138, 1726, 1855, 2339, 2600; 2023, poz. 289, 403, 818, 852, 1234), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970880553/U/D19970553Lj.pdf>.

- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (t.j. Dz.U. 2020, poz. 1359; 2022, poz. 2140; 2023, poz. 1606, 1615, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640090059/U/D19640059Lj.pdf>).
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej (Dz.U. 2021, poz. 1249, 2023, poz. 289, 535, 1606), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=30-06-2023&qplikid=517>.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. 2021, poz. 1249), <https://eli.gov.pl/api/acts/DU/2021/1249/text/T/D20211249L.pdf>.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (t.j. Dz.U. 2023, poz. 1426, 1429), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20111490887/U/D20110887Lj.pdf>.

Paweł Zieliński

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
ORCID: 0000-0001-9015-6751

Studium o aksjologii pedagogicznej Abrahama H. Masłowa

A study on the pedagogical axiology of Abraham H. Maslow

Streszczenie

Autor szuka obecności i rozumienia wartości pedagogicznych w teorii aksjologicznej Abrahama H. Masłowa. Najpierw przedstawia dotychczasowe próby odczytu aksjologii pedagogicznej uczonego w Polsce, kwestionując niektóre wnioski. Potem dokonuje wstępnego rozpoznania teorii wartości uczonego oraz rozwija to zagadnienie, dociekając istoty wartości w rozumieniu Masłowa. Poczyniona rekonstrukcja ujawnia główne źródło aksjologii Masłowa w postaci doświadczeń szczytowych czy transcendentnych człowieka. Pozwala to na prezentację jednolitej, ośmiopoziomowej teorii potrzeb, motywacji i wartości Masłowa, w której wartości transcendentne stanowią źródło człowieczeństwa. Część końcowa artykułu zawiera nie tylko prezentację i rozumienie kilkunastu wartości uniwersalnych według Masłowa, ale też przykłady ich zastosowania w praktyce pedagogicznej. Praca wskazuje też na korelację aksjologii pedagogicznej Masłowa z poglądami pedagogicznymi Sokratesa oraz twórczością pedagogiczną Eduarda Sprangera.

Słowa kluczowe: Maslow, pedagogika humanistyczna, teoria potrzeb, motywacji i wartości, transcendentcja, wartości-B.

Abstract

The author seeks the presence and understanding of pedagogical values in the axiological theory of Abraham H. Maslow. First, he presents previous attempts to read the scholar's pedagogical axiology in Poland, questioning some conclusions. Then he makes a preliminary recognition of the scholar's theory of values and develops the issue, inquiring into the essence of values as understood by Maslow. The reconstruction made reveals the main source of Maslow's axiology in the form of peak or transcendent human experiences. This makes it possible to present Maslow's unified eight-level theory of needs, motivations and values, in which transcendent values are the source of humanity. The final part of the article includes not only the presentation and understanding of a dozen universal values according to Maslow, but also examples of their application in pedagogical practice. The work also points out the correlation of Maslow's pedagogical axiology with the pedagogical views of Socrates and the pedagogical work of Eduard Spranger.

Key words: Maslow, humanistic pedagogy, needs, motivation and values theory, transcendence, values-B.

Wprowadzenie

Aksjologia pedagogiczna odgrywa istotną rolę zarówno w filozofii wychowania, jak i teorii wychowania, gdyż rozpatruje wartości pedagogiczne jako refleksję teoretyczną¹. Człowiek ujmowany w kontekście swojego rozwoju jest przedmiotem badań teorii wychowania, aksjologii i antropologii filozoficznej. Badanie i konceptualizacje ideałów i pozostałych celów wychowania jako wartości stanowią główną problematykę aksjologiczną oraz antropologiczną pedagogiki².

Jedna z największych przemian, zarówno we współczesnej nauce, kulturze, jak i w edukacji, została zapoczątkowana w Niemczech dzięki tzw. przełomowi antypozytywistycznemu powiązanemu z działalnością naukową neokantystów badeńskich, głównie Wilhelma Windelbanda (1848–1915) oraz Heinricha Rickerta (1863–1936), ponadto jednego z twórców filozofii życia Wilhelma Diltheya (1833–1911) oraz jego następców, uważanych w Niemczech za właściwych twórców nurtu humanistycznego w nauce i pedagogice, Eduarda Sprangera (1882–1963) i Otto F. Bollnowa (1903–1991), a także innych. Wszyscy oni czerpali bezpośrednio lub pośrednio z myśli antropologicznej, etycznej oraz pedagogicznej Immanuela Kanta. Wychowanie do człowieczeństwa E. Sprangera jest przedmiotem innej rozprawy przygotowanej w języku polskim, podobnie teoria nieciągłych form edukacji O.F. Bollnowa. Niniejszy artykuł poświęcono aksjologii pedagogicznej jednego z najważniejszych przedstawicieli amerykańskiej psychologii i pedagogiki humanistycznej – Abrahama Harolda Maslowa (1908–1970).

Jak to ujął Stefan Wołoszyn (1911–2004), nowe alternatywy pedagogiki humanistycznej współczesności opierają się między innymi na myśli humanistycznej przedstawicieli współczesnej psychologii humanistycznej, zwłaszcza A. Maslowa, Gardnera Murphy'ego (1895–1979) oraz najbardziej znanego w pedagogice Carla Ransoma Rogersa (1902–1987)³, którego myśli pedagogicznej poświęcono wiele opracowań w języku polskim. Inaczej sytuacja wygląda z opracowaniami dotyczącymi aspektu pedagogicznego twórczości Abrahama H. Maslowa. Są one nieliczne, zazwyczaj mają charakter cząstkowy i głównie nawiązują do teorii potrzeb Maslowa przedstawianej zazwyczaj w sposób uproszczony i niewłaściwy⁴. Jest zaledwie kilka pełniejszych opracowań, w tym najnowszy artykuł zamieszczony w „Studiach z Teorii Wychowania”

¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 98.

² W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 173–175.

³ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone, Kielce 1998, s. 124, 131.

⁴ To uproszczenie polega na przytaczaniu zazwyczaj pięciu poziomów potrzeb ludzkich rozpozszechnionych w Internecie w postaci tzw. piramidy potrzeb Maslowa, kiedy amerykański twórca ostatecznie wskazał na osiem grup czy poziomów potrzeb ludzkich, ponadto powiązał je z motywacjami i wartościami w jednej spójnej teorii. W dalszej części artykułu zostanie to dokładniej wyjaśnione.

pt. *Koncepcja edukacji Abrahama Maslowa*⁵. Artykuł ten z uwagi na ograniczenia wydawnicze wspomnianego czasopisma, dotyczące ilości znaków publikowanego tekstu, w niewielkim tylko stopniu uwzględnia problematykę wartości wychowawczych, bardziej skupiając się na odkryciu całościowej teorii edukacji Maslowa. Zatem rozpatrzenie problematyki aksjologii pedagogicznej w jego twórczości jest bardzo istotnym uzupełnieniem już przedstawionej ogólnie teorii wychowania Maslowa.

Jakie wartości wychowawcze można odnaleźć w twórczości naukowej Abrahama H. Maslowa? Odpowiedź na pytanie, jak je rozumiał sam autor, a jak interpretator, umożliwia odwołanie się do metody hermeneutycznej badań pedagogicznych⁶.

Wcześniejsze próby odczytania aksjologii pedagogicznej Maslowa

Pod koniec XX w. ukazał się artykuł częściowo odnoszący się do problematyki wartości wychowawczych w koncepcji człowieka Abrahama Maslowa autorstwa Józefa Maciuszka⁷. Tezy tego artykułu zostały oparte, jak można dostrzec w tekście, w zdecydowanej większości na jednej pozycji A. Maslowa *W stronę psychologii istnienia*. W podsumowaniu swoich rozważań autor sformułował trzy wnioski oddające jego zdaniem istotę poruszanego tematu.

Po pierwsze potraktował ideał wychowania jako wartość nadrzędną w stosunku do osobowości i stwierdził, że ponieważ Maslow przyjął naturalistyczny system wartości i uznał, że człowiek posiada swą indywidualną wewnętrzną naturę, należy odrzucić ideał wychowawczy jako wartość nadrzędną. Można z takim stanowiskiem polemizować, gdyż ideał wychowania nie musi być wytworem przyjętych religijnych, ideologicznych czy politycznych systemów, jak chce Maciuszek, jako że jest raczej opisem konkretnej psychologicznej konstytucji człowieka, a ta może być przecież naukowa i humanistyczna⁸. Zatem ideał wychowania, przyjmując perspektywę humanistycznej teorii wychowania, jest raczej drogowskazem wskazującym kierunek wędrówki, rozwoju niż jakąś matrycą czy formą, w którą ma się wtłoczyć wychowanek. Ponadto wątpliwości mogą dotyczyć rzekomego posiadania przez człowieka własnej indywidualnej wewnętrznej natury, zwłaszcza że uwzględnienie istnienia poziomu potrzeb, motywacji i wartości transcendentnych w teorii Maslowa wskazuje nie na indywidualizm natury ludzkiej, ale jej uniwersalizm. Zostanie to rozwinięte dalej w kontekście analizy poziomów potrzeb, motywacji i wartości według A. Maslowa.

⁵ P. Zieliński, *Koncepcja edukacji Abrahama Maslowa*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, nr 4.

⁶ M. Nowak, *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, t. 21, z. 2, s. 54.

⁷ J. Maciuszek, *Człowiek i problemy wychowania w koncepcji Abrahama Maslowa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1992, nr 141, s. 9–24.

⁸ Tamże, s. 21; S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 12–14.

Po drugie w kontekście Maslowskiej koncepcji człowieka należy odrzucić rozumienie procesu wychowawczego jako „urabiania dobrych przyzwyczajęń i nawyków poprzez powtarzanie i ćwiczenia (tresurę)”, co ma wynikać z niewiary w obiektywny charakter wartości oraz behawiorystyczno-deterministycznego ujęcia człowieka⁹. Ten wniosek wydaje się być częściowo uzasadniony, jeśli chodzi o odrzucenie przez Masłowa podejścia zwłaszcza behawiorystycznego, co jest wyraźnie wyartykułowane w jego dziele *W stronę psychologii istnienia*, jako że to podejście wskazuje na oddziaływania sił zewnętrznych. Co do rzekomego odrzucenia przez Masłowa obiektywnego charakteru wartości, to wniosek autora artykułu jest mocno wątpliwy w świetle teorii aksjologicznej Masłowa, co zaprezentowano dokładnie w końcowej części niniejszego artykułu.

I po trzecie pierwotne w oddziaływaniach wychowawczych powinno być odwołanie się do subiektywnych doświadczeń dziecka, a normy, reguły i przepisy zachowania nie powinny być oderwane od wartości ludzkich. Inaczej realizacja wartości wyższego rzędu posłuży li tylko jako środek do uzyskania wartości niższego rzędu¹⁰. Zapewne chodzi tu o ujęcie wartości jako odpowiedzi na potrzeby niższego i wyższego stopnia według Masłowa¹¹. Trzeci wniosek jest interesujący i wiarygodny przy założeniu, że nie tyle chodzi o rzeczywistą realizację wartości wyższego rzędu, co powoływanie się na nie w realizowanym modelu edukacji, który można uznać za czysto ideologiczny, służący interesom wybranej grupy ludzi.

Ale prawdopodobnie interpretacja Maciuszka jest inna. Należy pamiętać, że te uwagi, jak sam napisał, sformułował z punktu widzenia stanowiska Masłowa, przy czym pisał też o ograniczeniach antropologii Masłowa, którą widział jako „wyraźnie redukcyjną”, co ma uczynić niektóre poglądy na temat wychowania Masłowa wyraźnie „problematycznymi”¹². Można się zastanowić nad kwestią prawdziwości rekonstrukcji stanowiska A. Masłowa przez autora tych wniosków, raczej jest to jedna z prób interpretacji tego stanowiska niż myśl samego Masłowa. Wielu autorów, przeciwnie niż Maciuszek, wskazuje na holizm ujęcia człowieka przez A. Masłowa. „Redukcjonizm antropologii” Masłowa, jeśli wynika z odrzucenia znaczenia oddziaływania czynników społecznych na wychowanie człowieka, nie wydaje się być dostatecznie uzasadniony, jako że Masłow uwzględnia te czynniki (społeczne, kulturowe, lecz oddziałujące we współczesnym świecie), ale postrzega je raczej jako ograniczenia, a jeśli są wsparciem, to bardziej w znaczeniu powiedzenia Friedricha Nietzschego: „Was uns nicht umbringt, macht uns stärker”. Chodzi o to, że wartości współczesnych społeczeństw, jak i sam kierunek ich podążania uznany został przez A. Masłowa za niewłaściwy, prowadzący do barbarzyństwa. Jest to surowa diagnoza, podzielana również przez innych przedstawicieli nurtu

⁹ J. Maciuszek, *Człowiek i problemy wychowania...*, s. 21.

¹⁰ Tamże, s. 22.

¹¹ A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 1990, s. 150 i nn.

¹² J. Maciuszek, *Człowiek i problemy wychowania...*, s. 22.

humanistycznego w nauce, jak chociażby E. Sprangera¹³. W sposób bardziej rozbudowany odniesiono się do tej kwestii w dalszej części artykułu, tutaj zaprezentowano jedynie wnioski autora przywołanego artykułu i polemikę z nimi. Zatem zaprezentowane stanowisko J. Maciuszka jest jedną z prób odczytania i interpretacji poglądów A. Maslowa dotyczących wychowania i jego problemów i nie należy się tu upierać, że jedyną i prawdziwą.

Wstępny zarys teorii wartości Maslowa

W rozdziale dziesiątym znanej pracy Franka G. Goble'a *Trzecia siła w psychologii*, do której przedmowę zdążył przed śmiercią napisać Abraham Maslow, znajduje się rozdział o wartościach w ujęciu Maslowa przeplatany wieloma cytataми. Autor przedstawia w nim unikalny aspekt teorii Maslowa wskazujący na istnienie wartości lub zasad moralnych, które można wyprowadzić naukowo i są wspólne dla wszystkich ludzi, dla ludzkości. Te wartości przewodnie nie powinny opierać się jedynie na wierze. A. Maslow stwierdził, że ludzkość na przestrzeni wieków poszukiwała zasad dobra i zła czy wartości moralnych poza sobą, odwołując się do boga, świętych ksiąg czy innych instancji. Uczony obrał inną drogę, a mianowicie systematycznego wyodrębniania najlepszych ludzkich wartości, które są nierozdzielnie związane z ludzką naturą, są wrodzone, wręcz instynktowne. Odwołując się do rezultatów badań za pomocą metod psychologii humanistycznej, A. Maslow stwierdził: „wygląda na to, że istnieje jedna ostateczna wartość dla ludzkości, daleki cel, do którego dążą wszyscy ludzie. Jest to różnie nazywane przez różnych autorów, samorealizacją, samourzeczywistnieniem, integracją, zdrowiem psychicznym, indywidualnością, autonomią, kreatywnością, produktywnością, ale wszyscy zgadzają się, że sprowadza się to do realizacji potencjału osoby, czyli stania się w pełni człowiekiem, wszystkim, czym osoba może się stać”¹⁴.

Maslow stanowczo odrzucił przekonanie o tym, że wartości nie mają podstaw naukowych i sprzeciwił się behawiorystycznemu punktowi widzenia nakazującemu badanie ludzkich zachowań przy ignorowaniu wszelkich koncepcji dobra i zła. Większość psychologów behawioralnych odrzuca wartości i lekceważy metody religii, dowodząc przy tym, że wszystkie wyższe potrzeby czy wyższe formy zachowania są tylko wyuczone, a nie wrodzone. Nie jest to zgodne z obserwowalnymi faktami, a jedynie umacnia supernaturalizm czy relatywizm etyczny i kulturowy,

¹³ E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, wyd. 8, Heidelberg 1964, s. 122.

¹⁴ A. Maslow, *Personal interview of Dr. Maslow by Peggy Granger*, Menlo Park, California, August, 1969, cyt. za: F.G. Gable, *The Third Force. The Psychology of Abraham Maslow*, New York 1971, s. 92, tłum. własne. Należy też pamiętać, że podobnie sformułował to Eduard Spranger w swojej teorii wychowania do człowieczeństwa.

osłabia psychologię i ludzkość, uniemożliwiając im pełny rozwój. Tą drogą nie można rozwiązać prawdziwych problemów współczesnych społeczeństw. Maslow przytoczył tutaj przykład Adolfa Eichmanna, który rozwiązywał jeden z rzekomych „palących” problemów i wykonywał swą pracę wręcz perfekcyjnie. Nauka wolna od wartości prowadzi prosto do ludobójstwa i innych niebezpieczeństw¹⁵. W miejsce relatywizmu kulturowego uczony zaproponował podstawowe międzykulturowe standardy, wartości ogólnoludzkie. Można je pozyskać od zdrowych, samorealizujących się ludzi, gdy się ich zbada i odpowie na pytania: do czego dążą, czego szukają i pragną podczas swojego rozwoju. Właściwym przedmiotem badań naukowych stają się wyższe aspiracje człowieka, jego ideały i życie duchowe. Nie należy w takich badaniach uśredniać wyborów osób samorealizujących się i innych ludzi, uznanych przez uczonego za chorych. Z przeprowadzonych przez Maslowa badań wynikało, że podstawowe potrzeby i wartości są takie same dla ludzi na całym świecie, są uniwersalne i międzykulturowe. Należy przy tej koncepcji wartości uniwersalnych pamiętać, że ludzie jednak różnią się zdolnościami umysłowymi, fizycznymi i innymi, i w tych zakresach różnią się też ich potrzeby¹⁶.

Kolejne spostrzeżenie Maslowa wydaje się być równie interesujące. Wiele przestępstw przeciwko społeczeństwu wiąże się z przestępstwami czy negatywnymi działaniami skierowanymi przeciwko własnej naturze. Ludzie czujący się bezwartościowymi, godnymi pogardy, mogą obrócić się przeciw społeczeństwu. Maslow, powołując się na Sokratesa, stwierdził, że ludzie z pełną wiedzą nie czyniliby zła, w pełni oświecony człowiek widziałby również szkodliwe skutki takich działań dla siebie. Źródłem złego postępowania, zachowania się jest ignorancja faktów. Również teoria demokracji Thomasa Jeffersona ma podstawę w przekonaniu, że pełna wiedza prowadzi do właściwego działania, do dobra, i odwrotnie¹⁷.

Od setek lat na całym świecie uczeni, święci i duchowni mówili o wyższych wartościach, lecz ludzie nie chcieli o tym słuchać. Być może jednym z powodów była niedokładność ich przekazów i wizji, a innym skupianie się tylko na wyższych wartościach z pomijaniem innych potrzeb. Dodatkowo jeszcze niepotrzebnie eksponowano i podkreślano najgorsze aspekty człowieka jako rzekomo nierozdzielne z nim, nie zaznaczając przy tym, że wyższe wartości również są nierozłączne. Podkreślane przez behawiorystów duże znaczenie wpływów kulturowych, wręcz czyniące z jednostki niewolnika danej kultury, według Maslowa jest prawdziwe jedynie w odniesieniu do słabszych ludzi. Osoby samorealizujące się są bardziej pod wpływem własnych potrzeb i dążności do zrozumienia siebie. Te wyższe i ostateczne wartości Maslow nazwał wartościami-B, wartościami Bytu czy Istnienia. Zostały wyodrębnione w badaniach osób samorealizujących się, mających doświadczenia

¹⁵ F.G. Gable, *The Third Force...*, s. 92.

¹⁶ Tamże, s. 93.

¹⁷ Tamże, s. 93–94.

szczytowe (*peak experiences*)¹⁸, różnego stopnia głębokości doświadczenia całości i wszechzwiązku. Według F.G. Gable'a są nimi: „Prawda, piękno, całość, dycho-
tomia-transcendencja (transformacja przeciwieństw w jedność, antagonistów we
współpracujących lub wzajemnie wzmacniających się partnerów), żywotność,
wyjątkowość, doskonałość, gotowość, spełnienie, sprawiedliwość, ład, prostota,
dostatek, bezwysiłkowość, żartobliwość, samowystarczalność”¹⁹.

Wymienione wartości są tożsame z osobą samorealizującą się, ponadto ich po-
wiązanie idzie tak daleko, że definiują siebie nawzajem, np. prawda jest piękna,
sprawiedliwa, doskonała itp. To, co określa się jako nerwicę, psychopatologię, anhe-
donię, anomię, apatię, amoralność, cynizm, beznadziejność itp., jest chorobą wartości,
która może doprowadzić do chorób fizycznych. Lekarstwem zdaniem A. Masłowa
jest rozwój systemu ludzkich wartości, który jest naukowo udowodniony i w który
można uwierzyć, który jest prawdziwy biologicznie. Ludzie potrzebują do życia
i rozwoju systemu wartości, filozofii życia czy religii, podobnie jak światła słonecz-
nego, wapnia i miłości. Pozbawieni wartości postępują impulsywnie, tracą sens życia,
stają się sceptykami, cynikami i nihilistami. W człowieku istnieje wrodzona dycho-
tomia jednoczesnego dążenia do rozwoju i tendencja do wycofywania się w stronę
bezpieczeństwa, a wewnętrzne siły mogą okazać się słabsze niż oddziaływania sił
kultury. Nie tylko istnieje uniwersalny system wartości ludzkich, ale też ludzie muszą
go mieć, by rozwijać się i twórczo żyć. W czasach schyłku życia uczonego dążenia
młodzieży skierowane na dotarcie do tych wartości odbiły się bardzo wyraźnie w ru-
chu hipisowskim, gdy inne środowiska uniemożliwiły jej realizację tych aspiracji²⁰.

Krystalizowanie się teorii wartości Masłowa – rozwinięcie zagadnienia

Trzecia siła w psychologii, a nawet nurt humanistyczny nauki został uznany
przez A. Masłowa za swoisty *Zeitgeist* współczesności. Powiązany jest on z nowym
systemem wartości oraz ich wprowadzaniem, jak również z nowym wyobrażeniem
czy ideałem człowieka. Można go uznać również za ideał wychowania – jest to
człowiek kompletny, pełny, stuprocentowy, który zrealizował cały swój potencjał
i jest istotą mądrą i dobrą.

Również w psychologii zaznaczyła się trzecia droga, trzecia siła, która zaistniała
obok psychologii behawiorystycznej i freudowskiej – jest nią psychologia humani-
styczna. Zdaniem A. Masłowa współcześnie wyłaniają się różne nowe koncepcje
dotyczące wielu dziedzin: relacji międzyludzkich, ważnych celów społecznych

¹⁸ Tamże, s. 94.

¹⁹ Tamże. Dokładna prezentacja tych wartości w rozumieniu A. Masłowa znajduje się w końcowej części tego artykułu. Por. A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, wyd. 2, przeł. J. Radzicki, Warszawa 2009, s. 37; A. Maslow, *Religions, Values, and Peak-Experiences*, wyd. 3, New York 1971, s. 91–94.

²⁰ F.G. Gable, *The Third Force...*, s. 95.

i instytucji społecznych oraz nauk społecznych. Obejmują one ekonomię, politykę, religię, naukę i pracę. Wśród nich jest też nowsza koncepcja edukacji powiązanej z twórczością i muzyką. Maslow zakwestionował i wręcz nazwał zbędnym cały proces warunkowania ludzkich odruchów i zachowań opisywanych w podręcznikach psychologii uczenia się, gdyż nie odnoszą się one do istoty ludzkiej, do jej centrum. Zakwestionowanie dotyczy zwłaszcza behawioryzmu Johna B. Watsona. Według Masłowa Watson wcale nie mógł dzieci kształtować w sposób prawie nieograniczony w dowolnym kierunku. Psycholog humanistyczny zaobserwował, że jego własne dzieci bardzo różniły się od siebie. Według A. Masłowa zalecenia behawiorysty były tak nietrafne, jakby Watson sam nie miał dzieci. Jednak biografia Watsona podpowiada, że miał czwórkę dzieci, z których dwoje podjęło próby samobójcze, w przypadku jednego, niestety, zakończone śmiercią. Z kolei słynny eksperyment Watsona „mały Albert” zakończył się niepowodzeniem, a strona etyczna tego eksperymentu wyklucza w zasadzie Watsona z grona naukowców, lokując jego i Rosalie Rayner, jego asystentkę i drugą żonę, wśród kryminalistów. Sam Maslow uważał, że najważniejsze działanie wychowawcze rodzica skierowane do dziecka nie jest łatwe, gdyż polega na pomaganiu mu w ten sposób, że gdy ono naciska zbyt mocno, przesadza w swoich żądaniach i zachowaniach, to należy łagodnie, lecz stanowczo przeciwstawić się temu²¹.

A. Maslow odniósł się również stanowczo do psychologii Sigmunda Freuda – neurologa i twórcy psychoanalizy. Postrzegał on nieświadomość człowieka jako niepożądane zło. Jednak świadomość jako całość posiada korzenie nie tylko choroby, ale też zdrowia. Freud jako neurolog był powiązany z podejściem pozytywistycznym, próbował psychologię zredukować do stwierdzeń fizycznych i chemicznych, jednak jako twórca psychoanalizy sam obalił ten punkt widzenia. Psychiatri i psychoterapeuci egzystencjalni dostrzegają dwoistość natury świadomości i akcentują zdrowie, a nie chorobę, czynią wysiłki w stronę dobra, postrzegania istoty ludzkiej właśnie jako takiej. Zatem według A. Masłowa nauki S. Freuda nie muszą być prawdziwe. Teraz wyłania się nowy paradygmat w nauce, który może umożliwić ludziom widzenie rzeczy w inny, pozytywny sposób. Sam badał „doświadczenia szczytowe”. Ten temat jest dość popularny, jednak jedno ze spostrzeżeń Masłowa może już nie tak bardzo. Stwierdził mianowicie, że im bliżej jesteśmy doskonałości w jakiejś dziedzinie (co aktywnie w jakiś sposób realizujemy), tym łatwiej o przeżycie doświadczeń szczytowych²².

Dwie monografie A. Masłowa: *W stronę psychologii istnienia*, wydana w oryginalnie w 1968 r., oraz *Motywacja i osobowość*, napisana już w 1954 r., ale gruntownie zmieniona i wydana w ostatecznej wersji w 1970 r., a więc w roku śmierci Masłowa, są dostępne w języku polskim. Po inne dzieła trzeba sięgnąć w ich wydaniach oryginalnych. Z uwagi na to, że polskie drugie wydanie monografii A. Masłowa *Motywacja i osobowość* oparło się na poprawionym (nie przez Masłowa) trzecim

²¹ A. Maslow, *Peak Experiences in Education and Art*, „Theory Into Practice” 1971, t. 10, nr 3, s. 150.

²² Tamże, s. 152–153.

wydaniu amerykańskim, opublikowanym przez wydawnictwo Pearson Education, Inc, i to polskie wydanie zostało na nowo przetłumaczone, przeredagowane i wzbogacone o nowe treści w stosunku do pierwszego, w niniejszym artykule odwołano się do obu polskich wydań.

Pierwsze z wymienionych dzieł wyznacza szersze niż dotychczas wskazywane pole działania dla psychologii, co stało się możliwe w nawiązaniu do egzystencjalizmu. Uczony w zasadzie już w początkowej części monografii postulował powołanie nowej gałęzi psychologii – „psychologii w pełni rozwiniętej i autentycznej Jaźni”, obejmującej również sposoby jej istnienia²³. Należy przy tym nie tyle podkreślać negatywne stany i emocje ludzkie, jak strach, niepokój czy rozpacz, ale te pozytywne, z radością i ekstazą włącznie, obejmujące również ludzkie doświadczenia szczytowe, gdyż „utrata złudzeń i odkrycie własnej tożsamości, aczkolwiek zrazu bolesne, w końcowym efekcie może stać się ożywiające i wzmacniające”²⁴. Kolejny rozdział pierwszego dzieła stanowi rozbudowany załączek dla końcowej wersji drugiej monografii uczonego. U źródeł nerwicy u ludzi leży brak zaspokojenia pewnych potrzeb, a badając osoby zdrowe, można dociec, jakich. Ludzie zdrowi zaspokoiли swoje podstawowe potrzeby, jak te związane z bezpieczeństwem, przynależnością, miłością, szacunkiem i godnością własną. Motywowani są do dalszego rozwoju wewnętrzną intencją do samoaktualizacji, czyli ciągłej dążności do rozpoznania swej wewnętrznej natury, osiągnięcia harmonii wewnętrznej, integracji, jedności. W kolejności uczony przytoczył zaobserwowane klinicznie cechy osób zdrowych, w liczbie kilkunastu, w licznych źródłach wymieniane jako cechy osób samorealizujących się. Niektóre z nich wskazują, że ten samorozwój prowadzi w stronę postaw i zachowań altruistycznych²⁵. A. Maslow, co jest dość istotne, rozwój przedstawił jako dynamiczny proces „ścierania się” dwóch przeciwstawnych i zróżnicowanych sił czy postaw ludzkich, jak np. postawy odrzucenia i akceptacji impulsu lub przyjemności, lub miłości potrzebującej i miłości niepotrzebującej, a więc ma on charakter dialektyczny, jak w filozofii Georga W.F. Hegla, taoizmie i w wielu innych źródłach. Wyłania się wreszcie dylemat dotyczący potrzeby poznania i obawy poznania (samego siebie i nie tylko). Wiedza motywowana ciekawością prowadzi człowieka w stronę wolności, niejako nakazuje mu przeciwstawiać się autorytarnym czy wręcz totalitarnym tyranom. Odpowiedzialność jako cecha czy wartość ludzka jest trudna do przyjęcia przez ludzi uwarunkowanych przez autorytarne kultury. Ludzie odkrywający w sobie talenty, a nawet kierujący się chęcią dociekania i odkrywania (ciekawość odkrywczą) mogą być traktowani przez swoje środowiska jako stwarzający zagrożenie, jak w przypadku kobiet, których mężowie nie dopuszczają do wiedzy i nauki, a kobieta nie może też być księdzem czy rabinem. Jednak należy wziąć odpowiedzialność za swą ciekawość poznawczą i rozwój, a nie zwlekać z tym.

²³ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986, s. 25.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 31.

Młody i nieśmiały mężczyzna musi również wykazać się taką odpowiedzialnością oraz aktywnością, przeciwstawiając się swojemu środowisku. Również rodzice i nauczyciele powinni akceptować ciekawość poznawczą dzieci²⁶. Negatywna i odstręczająca reakcja na ciekawość jako zjawisko niepożądane i stwarzające zagrożenie jest charakterystyczna w przypadkach utrzymywania niewolnictwa czy wyzyskiwania słabszej mniejszości narodowej. Dążących do wiedzy poniża się i odbiera im godność własną. Jak napisał uczony, zwierzę podporządkowane spuszcza wzrok, gdy przywódca patrzy śmiało innym w oczy. Podporządkowanie się, niski stopień poczucia własnej godności to silne hamulce na drodze zaspokojenia potrzeby wiedzy, ale również sposoby manipulacji i podporządkowywania innych przez autorytarne ośrodki władzy. Poznanie może służyć nie tylko przejęciu władzy nad kimś lub czymś, ale też dostarcza prawie seksualnej przyjemności czy satysfakcji, prowadzi do zapanowania nad kimś, czymś lub samym sobą, może być zatem aktem własnej afirmacji²⁷. Zatem wiedza może pomóc w redukcji lęków i niepokoju, gdyż spełnia funkcję „reduktora niepokoju, homeostatycznej ochrony” oraz może wspierać wzrost osoby. Doznanie zrozumienia jakiegoś naukowego problemu jest uczuciem znacznego polepszenia kondycji ludzkiej, poprawy pracy zmysłów i umysłu, co pojawia się często w edukacji i psychoterapii²⁸. Zdaniem uczonego unikanie wiedzy, atrofia ciekawości może być unikaniem wzięcia odpowiedzialności za wybory swojego życia, jak w przypadku Niemców mieszkających pod Dachau, którzy udawali, że nie wiedzą, co tam się działo. Ostatecznie potrzebę poznania, a więc również potrzebę edukacji wyzwalają czynniki sprzyjające „odwadze, wolności i śmiałości”²⁹.

Doświadczenia szczytowe jako transcendentna droga do wiedzy, wartości i integracji

W kontekście teorii antropologicznej, aksjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej Masłowa kluczowego znaczenia nabiera problematyka doświadczeń szczytowych lub transcendentnych. Uczony poświęcił im sporo uwagi w swych późnych pracach: *W stronę psychologii istnienia, Religie, wartości i doświadczenia szczytowe, Doświadczenia szczytowe w edukacji i sztuce* i innych. Doświadczenia transcendentne są zarazem środkiem i najwyższym celem w rozwoju człowieka. Jak napisał uczony, wywodzą się one z różnych źródeł, religijnych i świeckich, ale ich treść i dostępność jest taka sama dla wszystkich ludzi³⁰. Powiązanie tych doświadczeń z edukacją można również odnaleźć w monografii Masłowa *Najdalsze obszary ludzkiej natury*. Rozdział czwarty tej pracy dotyczący edukacji zawiera

²⁶ Tamże, s. 68.

²⁷ Tamże, s. 69.

²⁸ Tamże, s. 70–71.

²⁹ Tamże, s. 73.

³⁰ A. Maslow, *Religions, Values...*, s. 28.

obszerną część poświęconą edukacji i doświadczeniom szczytowym³¹. Zatem czym dokładnie są te doświadczenia tak podkreślane przez uczonego również w kontekście aksjologicznym i pedagogicznym?

W części trzeciej monografii *W stronę psychologii istnienia* jest mowa o wzroście i poznaniu. Stanowią one cel ludzkiej egzystencji, choć nie jedyny, ale pierwszy poważny czy podstawowy. Poznanie Bytu (Bycia, Istnienia) odbywa się dzięki doświadczeniom szczytowym. Momenty najwyższego szczęścia i spełnienia, zróżnicowane co do form i okoliczności, to doświadczenia szczytowe. Masłowska psychologia Istnienia koncentruje się na celach, a nie środkach, na doświadczeniach celu, wartościach celu, poznaniach celu i wreszcie na ludziach jako celach. Z dalszych wywodów uczonego wynika również, że nie każde ludzkie zachowanie jest motywowane chęcią zaspokojenia potrzeb. W poznaniu-B jeden przedmiot staje się całością Istnienia. Bardzo to przypomina medytację nad pierwszym koanem w buddyźmie Zen. Poznanie-B jest nieporównujące, nieoceniające, nieosądzające, nie uwzględnia tła czy pewnego kontinuum służącego do automatycznego porównywania czegoś z czymś. Jeśli przedmiotem poznania jest osoba, jest postrzegana jako sama w sobie i przez siebie. Jest czymś jedynym w swoim rodzaju. Nie ma innych elementów, porównań. Taka percepcja, choć przelotna, zdarza się klinicytom, matkom obserwującym swe dzieci, zakochanym i wszystkim tym, którzy doświadczają *peak experiences*, niezależnie od przedmiotu swego zainteresowania. Takie całościowe postrzeganie przedmiotu jest powiązane jednocześnie z troską o niego, jak i zaangażowaniem się całej doświadczającej osoby, a jest to już coś zdecydowanie większego niż jedynie intelektualne roztrząsanie jakiegoś problemu i wskazuje na istotne związki z pedagogiką egzystencjalną. Samoaktualizujące się osoby postrzegają zdecydowanie częściej niż inni świat jako istniejący niezależnie nie tylko od nich, ale też od gatunku ludzkiego. Zatem natura, co można uwzględnić w kontekście pedagogiki ekologicznej, jest w rozumieniu uczonego bytem samym w sobie i dla siebie, bez postrzegania go jako przedmiot ludzkich celów i ludzkiej rozrywki. W poznaniu-B człowiek sięga poza osobisty punkt widzenia, zatem dogłębniej postrzega naturę³².

W dotychczasowej psychologii potrzeby, obawy i zainteresowania ludzkie determinowały percepcję, co uczonego określił mianem etnocentrycznego sposobu postrzegania. U osób samoaktualizujących się percepcja może być pozbawiona ego. Postrzegający może nawet stopić się z przedmiotem postrzeganym, tworząc nową jakość, jedność wyższego rzędu. Doświadczenie szczytowe staje się nie tyle sposobem percepcji świata, co czymś zawierającym swą wewnętrzną wartość, samopotwierdzającym i samouzasadniającym. Staje się najcenniejszym ludzkim doświadczeniem. Masłowski wymienił tu oparte na relacjach badanych ludzkie doświadczenia miłosne, mistyczne, estetyczne, twórcze oraz błyski intuicji. Jak pisał, wdarcie się intuicji do świadomości może załamać daną osobę (w sensie podważenia

³¹ Tenże, *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1971, s. 162–172.

³² Tenże, *W stronę psychologii...*, s. 79.

jej dotychczasowych fundamentów postrzegania świata), jednak ostatecznie jest to wartość niezwykle cenna i chciana. Uczony podważył zachodnie podejście do rozumienia zachowania i celów, jak teorię wartości Johna Deweya, która ostatecznie wyklucza istnienie celów, wskazując na istnienie tylko środków prowadzących do uzyskania innych środków itd. bez osiągnięcia ostatecznych celów³³. Nasuwa się tutaj skojarzenie z jedną z opowieści *Sutry Lotosu*, która zdaje się dość dobrze ilustrować tę myśl Maslowa, a mianowicie opisany w piątym rozdziale sutry przypadek osoby niewidomej od urodzenia, która wręcz zaprzeczała istnieniu innej niż jej własna perspektywy świata. Jednak, gdy lekarz sprawił, że zaczęła widzieć, przeżyła szok poznawczy, jej życie diametralnie zmieniło się³⁴. Zdaniem Maslowa doświadczenia szczytowe w kontekście doświadczania powiązanych z nimi przeżyć czystej rozkoszy stanowią dla badanych ostateczne cele ich życia, potwierdzające i uzasadniające jego sens, są zgoła czymś niepojętym³⁵.

Przeżywając je, osoba znajduje się w sensie subiektywnym poza czasem i przestrzenią. Ekstatyczne doświadczenie niejako sprawia, że zwykle odczucia zostają odsunięte na bok czy wręcz odrzucone. Ponadto te doświadczenia są zawsze pozytywne, dobre i pożądane. Doświadczający nie są skłonni kogoś ganić czy potępiać, pojawia się u nich postawa uniwersalnie tolerancyjna i choć może są to tylko czasowe zachowania, nie sposób odmówić ich istnienia. Poznanie oderwane od ego, obiektywne, bez motywacji i bierno (jak w opisie poznania u Laoziego) umożliwia bezpośrednie wniknięcie w wartości nierozdzielne od rzeczywistości, która „zabarwia się podziwem, admiracją, trwogą i aprobatą, to znaczy wartością”³⁶.

Doświadczenia szczytowe mają charakter absolutny, wykraczający poza historię i kulturę, stanowią sedno połączenia ludzi przez czas i przestrzeń. Są jak chińska waza zawsze świeża i doskonała i dzięki temu już nie „chińska”, ale uniwersalnie piękna, albo stanowią „filozofię wieczystą”, jak to wyraził Aldous Huxley. Przekraczają podział na relatywizm i absolut. Jest to świadomość „bez wyboru”, „bez pragnień”, zgodna z taoistycznym „niech będzie”. Jest to poznanie bierne, bezinteresowne, jak sen, cierpliwe, polega bardziej na wpatrywaniu się niż patrzeniu, poddaniu się doświadczeniu. Ma charakter niewolitywny. W te cechy powinien być też wyposażony dobry terapeuta, który „na świeżo” percypuje każdą osobę³⁷. Oczywiście występuje tu pełna zgodność dotycząca wyposażenia w cechy dobrego terapeuty między Abrahamem Maslowem a Carlem R. Rogersem.

W zależności od rodzaju doświadczenia szczytowego, czy było ono mistyczne, czy miłosne lub estetyczne, świat jest postrzegany jako jedność, żywa całość oraz jako odbijanie się całości w jednej drobnej części świata. Jest to zatem i doświadczenie

³³ Tamże, s. 82.

³⁴ P. Zieliński, *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*, Częstochowa 2021, s. 71 i nn. Na dodatek był to jeden z etapów jej rozwoju.

³⁵ A. Maslow, *W stronę psychologii...*, s. 83.

³⁶ Tamże, s. 88.

³⁷ Tamże, s. 90–91.

Buddy czy Dōgena, ale też doświadczenie holonomii czy „sieci Indry”³⁸. Dany obiekt jest percypowany jakby był wszystkim, co istnieje w danym momencie³⁹.

A. Maslow rozróżnił poznanie „abstrakcyjne” i „konkretne”. Pierwsze, czyli oparte na zajmowaniu się (czymś), percypowaniu, zapamiętywaniu, myśleniu i uczeniu się, kategoryzuje, schematyzuje, klasyfikuje i abstrahuje, przechodzi też przez system kategorii, konstrukcji i rubryk. Organizuje „nasz własny wewnętrzny pogląd na świat”. W poznaniu-B zachodzi konkretne postrzeganie, jednoczesna lub prawie jednoczesna percepcja wszystkich aspektów i atrybutów obiektu. Abstrahowanie pozwala na wybór tylko tych aspektów i atrybutów, które wydają się być przydatne lub zagrażające, dobrze znane i pasujące do przyjętych kategorii językowych. Język jest jednak kategorią bardziej zewnętrzną niż psychiczną. Jeśli przez wiedzę rozumiemy ułożenie doświadczenia w systemie pojęć, przekreślamy pełne poznanie. Ponoć buddyzm Zen rozpoczął się, gdy Budda podniósł kwiat przed zgromadzeniem na Górze Sępa, zamiast wygłosić kazanie. Dostrzegł wtedy jedynie u Mahakaśjapy uśmiech pełen zrozumienia. Rozpoczął się Zen, przekaz wiedzy „bez polegania na słowach i literach”. Doświadczenia szczytowe pozwalają na postrzeganie całości i przekraczanie części. W ten sposób osoby samourzeczywistniające się lepiej przenikają ludzi, docierając do ich rdzenia. Ćwiczenie estetycznej percepcji i twórczości sprzyja rozwojowi tej kompetencji⁴⁰. Sprawia to, że osoby samourzeczywistniające się jawią się jako istoty przekraczające wiele dychotomii, polarności i konfliktów, czyni je jednocześnie samolubnymi i niesamolubnymi, dionizyjскими i apolińskimi, indywidualnymi i społecznymi, racjonalnymi i irracjonalnymi, połączonymi i oderwanymi od innych, zatem wymykającymi się standardowym klasyfikacjom. Ponieważ lepiej postrzegają całość, lepiej też ją rozumieją, a zatem lepiej rozumieją innych, w tym osoby neurotyczne. Dostrzegają ich rozmaite doświadczenia jako mające głębszy sens i prowadzące do mądrości⁴¹.

Percepcja-B (pełni Istnienia) jest zazwyczaj chwilowa, jest szczytem, na który się dociera, ale też opuszcza się go. Percepcja-D (stan niedoboru) klasyfikuje, dzieli na kategorie, segreguje, niemniej jednak ludzie często się oburzają, gdy takie postrzeganie i wyniki z niego działania bezpośrednio ich dotyczą. W percepcji-B obdarza się miłością i nie potępia, współczuje i w sposób może zabawny akceptuje świat i siebie. Rzeczywistość jako byt sam w sobie ma własną rację istnienia, nie jest ona ani „dla człowieka”, ani „przeciw niemu”. Człowiek postrzegający świat całościowo, naturalistycznie, bezosobowo i akceptujący go nie postrzega takich zjawisk, jak niosące niszczycielskie skutki trzęsienia ziemi, negatywnie, nie występuje tu u niego problem czy konflikt etyczny lub aksjologiczny. Taka postawa,

³⁸ M. Piasecka, *Edukacyjne przestrzenie doświadczania mądrości* [w:] *Epistemologia a praktyka edukacyjna. Podstawy edukacji*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 76.

³⁹ A. Maslow, *W stronę psychologii...*, s. 92.

⁴⁰ Tamże, s. 92–95.

⁴¹ Tamże, s. 95–96.

choć trudna, może być reprezentowana wobec czynów ludzkich szkodliwych dla niego lub innych, co zależy od jego dojrzałości wewnętrznej. Oczywiście nie oznacza to akceptacji takich czynów. Jeden z mistrzów Zen skazany na śmierć przez tyrana powiedział, że cięcie topora kata będzie jak dotyk wiosennego wiatru na karku. Percepcja doświadczeń szczytowych staje się idiograficzna zamiast klasyfikującej. Oznacza to, że jej przedmiot jest niepowtarzalny, jedyny w swej klasie. Nomotetyczne ujmowanie świata zostaje odrzucone. Gdy zwłaszcza osoba jest percypowana bez abstrahowania, wymyka się klasyfikacji i z tego punktu widzenia stanowi ona całość, wyjątkowość i jedyność. Jest to postrzeganie idiograficzne, opierające się na chęci dostrzegania wszelkich atrybutów przedmiotu jednocześnie. Niezwykłą właściwością doświadczenia szczytowego jest utrata lęku, obaw, niepokojów, chęci obrony i kontroli, jak również rezygnacji i skrępowania. Trwa to chwilę, lecz w miarę powtarzania się doświadczeń szczytowych u danej osoby może się utrwalać. Osoby mające doświadczenia szczytowe zdążają w stronę większej integracji, indywidualizacji, spontaniczności i ekspresji. Gdy percypują zasadniczy Byt świata, same stają się bardziej doskonałe, zintegrowane itd., doświadczając jedności, zespalają się w coraz większym stopniu ze światem, co może podpowiadać, jak stają się dobrymi istotami ludzkimi. Samoaktualizujące się osoby integrują się na wszystkich poziomach, zdają się w zachowaniu być wręcz naiwne i dziecinne, choć są dojrzałe, jednak nie tłumią w sobie swoich rozmaitych stron osobowości i świadomości, gdy osoby bazujące jedynie na procesach wtórnych, zaprzeczają wpływowi tego, co nieświadome i przedświadome na ich wybory życiowe i zachowania⁴².

Wśród pozytywnych następstw doświadczeń szczytowych można wymienić pozytywne następstwa terapeutyczne, gdy znikają objawy chorobowe, ponadto pozytywne zmiany dotyczące poglądu na siebie i innych, na świat i jego części czy aspekty. Doświadczenia te wyzwalają moc twórczą, spontaniczność, ekspresję i indywidualność, także chęć ich ponownego przeżycia, chęć docenienia życia, nawet gdy jest trudne lub monotonne, gdyż osoby z takimi doświadczeniami przekonały się o istnieniu wartości, takich jak piękno, zaangażowanie, uczciwość, zabawa, dobroć, prawda i sens. Niektóre z doświadczeń szczytowych są „głębokie”, mają charakter mistyczny i oceaniczny, potrafią nie tylko usunąć pewne objawy neurotyczne, ale też w sposób przejmujący doprowadzić ludzi do odkrycia swych tożsamości, swych prawdziwych jaźni, wyzbytych egoizmu. Zatem osoby te w trakcie doświadczeń szczytowych i dzięki nim bardziej integrują się, ponadto stają się zdolne do większego stopienia się ze światem, przekraczając swe egoistyczne zapatrywania, wypełnia je siłą i chęć tworzenia, swoista bezwysiłkowość i łatwość funkcjonowania, stają się centrum swych aktywności, odpowiedzialnym, aktywnym i twórczym, wyzbywają się obaw i niepotrzebnych zahamowań czy rezerwy, w zachowaniu

⁴² Tamże, s. 95–100.

są niewinne, uczciwe, bezstronne, pomysłowe, bardziej pewne siebie i twórcze, bardziej wyraziste czy z podkreśloną indywidualnością. Są obecne tutaj i teraz, zdeterminowane bardziej przez prawa wewnętrzne niż zewnętrzne, zdają się być wyzbyte dążeń i egoistycznych potrzeb. To nie-dążenie i nie-potrzebowanie przypomina zachowanie taoistycznych mędrców. Ponadto osoby te są bardziej autentyczne i używają języka poezji i mistyki, stają się podobne poetom, muzykom, artystom czy prorokom. Wydają się być osobami zrealizowanymi, dopełnionymi, posiadającymi pełnię tożsamości. Towarzyszy im pewnego rodzaju żartobliwość, która nie dzieli, ale jednoczy ludzi, odwołując się do ludzkich małości czy słabości, jak i wielkości istot ludzkich. Ludzie tacy są radośni, jakby zaszczytzeni, wdzięczni, zdają się wszystkich i wszystko miłować, pozytywnie reagować na bodźce płynące od innych i od świata. Z uwagi na swoje doświadczenia towarzyszy im pokora, choć są jednocześnie dumni z tych doświadczeń⁴³. To zróżnicowanie doświadczeń szczytowych można też kojarzyć i tłumaczyć przez odwołania do buddyzmu Zen, gdzie *samadhi* oznacza pochłonięcie przedmiotem uwagi, stopienie się z nim, niezależnie od jego rodzaju, a *satori* jest głębokim wejrzaniem w rzeczywistość, egzystencjalnym wstrząsem „wywracającym do góry nogami” dotychczasowe jej pojmowanie. Są zresztą różne poziomy oświecenia wymieniane w buddyzmie mahajany.

A. Maslow wyszczególnił także niebezpieczeństwa poznania-B. Może zaistnieć konflikt między poznaniem-B, które ma raczej charakter biernej kontemplacji i przyzwolenia, żeby się rzeczy i sprawy działa, a potrzebą życiowej aktywności i zaspakajania bardziej podstawowych potrzeb czy potrzeb niższego stopnia. Poznanie to może hamować aktywność ludzką lub wywoływać niezdecydowanie. W konkretnej chwili czy danym epizodzie życia poznanie-B może być niezgodne z działaniem. Człowiek mający doświadczenia jedności wszystkich stworzeń powinien jednak nie być bierny i przeciwstawić się zagrożeniu wynikłemu choćby z ataku groźnego zwierzęcia na niego lub inne osoby. Innym niebezpieczeństwem jest możliwość zmniejszenia ludzkiego poczucia odpowiedzialności, zwłaszcza w kwestii pomagania innym. Zarówno rodzic, jak i nauczyciel oraz terapeuta są zobowiązani dbać o rozwój swych podopiecznych. Aktywność ta może być związana ze stawianiem ograniczeń, stosowaniem dyscypliny i kar, niezaspakajaniem niektórych potrzeb czy żądań dzieci itp. Tego rodzaju „bezczytność” może posunąć się dalej i prowadzić do fatalizmu, złe pojętego determinizmu, utraty wolnej woli, przyzwolenia na złe zachowania i czyny, na niegodziwość. Zachowania kontemplacyjne, jeśli towarzyszą osobom, które są nieaktywne, mogą wywołać poczucie krzywdy u osób z nimi powiązanych. Te osoby mogą odczuwać brak miłości, zainteresowania i współczucia oraz wsparcia. Oddanie się wyłącznie poznaniu kontemplacyjnemu może wzmacniać egoizm. Maslow szukał odniesień w buddyzmie mahajany. Dostrzegł tam rozróżnienie między tzw. samotnym buddą,

⁴³ Tamże, s. 105–118.

człowiekiem osiągnięciem oświecenie tylko dla siebie, a bodhisattwą, oświeconą istotą zaangażowaną w misję pomagania innym. Jest to sednem nauki wspomnianej już *Sutry Lotosu*, w której Budda nie pochwała takich postaw, wskazując jednocześnie na ideał nauczyciela-bodhisattwy. Maslow kontynuował wątek buddyjski, zastanawiając się też nad kwestią prywatności oświecenia Buddy. Czy było sprawą osobistą, czy też należało do świata? Czy buddyści ze szkoły Zen i taoiści mają rację, mówiąc, że słowa i litery nigdy nie oddadzą tego doświadczenia? A. Maslow odpowiedział tutaj w sposób paradoksalny: samoaktualizacja musi być zarazem egoistyczna i nieegoistyczna⁴⁴.

Kontynuując wątek zagrożeń związanych z poznaniem-B, uczony stwierdził, że może ono prowadzić „do zbyt dużej tolerancji”, która wyklucza ocenę, osąd, naganę. Ta sama szkoła Zen wskazuje na zasadność wyrażania „słusznego gniewu”, a nie tłumienia go. Jeszcze inne zagrożenie może wiązać się z okazywaniem pełnej akceptacji wobec innej osoby. Wyrażenie takiego pełnego jej „uznania”, pełnej akceptacji może zahamować jej własne wysiłki na drodze samoaktualizacji. Wynika to z jej mylnego postrzegania i interpretacji, podczas gdy poznanie-B jest powiązane z realistycznym postrzeganiem i akceptacją całości drugiej osoby. Trzeba to dobrze zrozumieć. Ostatni problem powiązany z poznaniem-B dotyczy przesadnego estetyzmu. Reakcje estetyczne na życie kolidują z reakcjami praktycznymi i moralnymi. Prawda, ale też powiązanie ze sobą piękna i dobra w starożytnej filozofii greckiej, estetyki z etyką, może mylić niektóre osoby, łatwo ulegające sugestii, że piękne znaczy automatycznie dobre. I odwrotnie. Potrzeba tu pewnej przenikliwości, jaką oferuje poznanie-B⁴⁵.

Należy tu powtórzyć za A. Maslowem: doświadczenia szczytowe czy transcendentne są najwyższą wartością dla człowieka. Opisywane przez Maslowa odczucia czy percepcje podczas doświadczeń szczytowych są wartościami-B, wartościami ludzkiego Istnienia⁴⁶.

Potrzeba zmiany modelu edukacji współczesnego człowieka

Kolejne rozdziały monografii *W stronę psychologii istnienia* dotyczą twórczości, wartości i przyszłych zadań. Również w nich można odnaleźć pewne wątki związane z edukacją. Zwłaszcza ostatni rozdział jest wykładnią rozumienia edukacji dzieci, ale też oczekiwań i pragnień Maslowa powiązanych z edukacją. Założył on, że przedstawiona przez niego koncepcja człowieka niejako wymusi pewne zmiany dotyczące filozofii człowieka w ogóle, tzn. gdy zmieni się antropologia filozoficzna, zmiany te obejmą inne działy filozofii, jak etykę, ale też filozofię wychowania,

⁴⁴ Tamże, s. 123–124; P. Zieliński, *Aspekty pedagogiczne...*, s. 40 i nn.

⁴⁵ A. Maslow, *W stronę psychologii...*, s. 127.

⁴⁶ Tenże, *Religions, Values...*, s. 91.

a także psychoterapię oraz nauki psychologiczne dotyczące wzrostu osobowego⁴⁷. Może to implikować zmiany w zakresie edukacji współczesnego człowieka. Jeśli chodzi o wychowanie dzieci, Maslow jest przeciwny nadmiernemu ich ochranianiu. Jednak o takich skutkach „nadopiekuńczości” i niewłaściwych oddziaływań wychowawcy pisał już Immanuel Kant, zatem Maslow jedynie potwierdza dawne ustalenia pedagogiczne. Wynika z nich, że wychowawcy powinni obdarzać zaufaniem cały proces naturalnego wzrostu człowieka, wręcz powstrzymując się od nadmiernej ingerencji w ten proces, od włączania dzieci we wzorce z góry określone. Cierpliwość i powściągliwość wychowawcy są tutaj bardzo pożądane. Podobne stanowisko żywił C.R. Rogers, który przyrównywał działanie facylitatora i psychoterapeuty do metod oddziaływania wychowawczego stosowanych przez mistrzów taoistycznych⁴⁸.

W bibliografii monografii Maslowa *Motywacja i osobowość*, a chodzi tutaj o jej znacznie zmienione wydanie amerykańskie drugie i trzecie, uwzględnione są również prace o konotacjach pedagogicznych Carla R. Rogersa. Przeglądając się zawartości dzieła, można dostrzec, że autor skupił się na kilku podstawowych zagadnieniach. Już w początkowych rozdziałach uzasadnił potrzebę nadania nauce humanistycznego i holistycznego wymiaru, następnie przedstawił teorie motywacji, potrzeb, zagrożenia i destrukcyjności, zachowań ekspresyjnych i utylitarystycznych, wreszcie teorię osób samorealizujących się. Końcowe rozdziały monografii dotyczą kwestii celu, motywacji, normalności, zdrowia i wartości, a także psychoterapii⁴⁹.

Z punktu widzenia pedagogicznego, a zwłaszcza teleologii wychowania istotna wydaje się być teoria osób samorealizujących się. Niejako automatycznie można ją wiązać z tworzeniem humanistycznego ideału wychowania. W swych badaniach, które były zainicjowane ciekawością własną Maslowa, kryterium doboru badanych osób samorealizujących się był brak nerwicy, jako tzw. kryterium negatywne, oraz syndrom samoaktualizacji, czyli „pełne stosowanie i wykorzystywanie talentów, zdolności, możliwości” jako kryterium pozytywne⁵⁰. Maslow, który początkowo myślał, że doświadczenia szczytowe są dostępne rzadko i nielicznym, np. wybitnym mistykom reprezentującym starożytne religie, po badaniach zmienił diametralnie to przekonanie – są one dostępne prawie wszystkim, zdarzają się względnie często i stanowią ważną treść ludzkiego istnienia pomijaną przez naukę, jakby była czymś niezwykle rzadkim i przez to mało istotnym.

Maslow podkreślił w człowieku całościowe istnienie natury ludzkiej. Ideał wychowania humanistycznego jako najwyższy jego cel to wielostronnie, harmonijnie i w pełni rozwinięty człowiek. Maslow zarysował na kilkudziesięciu stronach swej monografii obraz człowieka samorealizującego się, zdrowego psychologicznie.

⁴⁷ Tenże, *W stronę psychologii...*, s. 184.

⁴⁸ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Poznań 2002, s. 57.

⁴⁹ A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 452.

⁵⁰ Tamże, s. 213.

Cechy charakteryzujące ludzi samorealizujących się (samoaktualizujących się) są zazwyczaj znane, przynajmniej niektóre z nich, a tu zostaną tylko krótko przytoczone, aby nie pominąć tego ważnego punktu w teorii wartości i edukacji Masłowa. Oprócz wymienionych, sporadycznie pojawiających się negatywnych cech osobowości i zachowania, ludzie samorealizujący się charakteryzują się kilkunastoma cechami pozytywnymi. Należy do nich sprawniejsza percepcja rzeczywistości i bardziej zadawalające relacje z nią. Jak uważa Maslow, neurotycy mają niewłaściwą percepcję, nie potrafią np. wnikliwie postrzegać i osądzać ludzi. Kolejna cecha to akceptacja siebie, innych i przyrody. Ponadto osoby samorealizujące się cechuje spontaniczność, prostota i naturalność. Potrafią koncentrować się na problemie, a nie na sobie czy innych. Posiadają dystans wobec rzeczywistości i potrzebę prywatności. Cechuje ich także autonomia, niezależność od kultury i otoczenia, wola i aktywność, przez co czasami są odbierani jako wyniosłe osoby, w jakiś sposób wywyższające się. Mają ciągłą świeżość ocen, wymykają się automatyzmom dnia codziennego, doceniają wciąż na nowo podstawowe dobrodziejstwa życia. Mają mniej lub bardziej intensywne doświadczenia mistyczne, doznania szczytowe. Mają też poczucie wspólnoty z innymi ludźmi – *Gemeinschaftsgefühl*. Ich związki interpersonalne są głębokie, mają raczej niewielu, ale za to oddanych przyjaciół i są zdolni do miłości. Cechuje ich też demokratyczna struktura charakteru. Uważają przy tym, że mogą się uczyć od każdego, kto może ich czegoś nauczyć, niezależnie od innych cech tej osoby. Potrafią rozróżnić środki i cele, dobro i zło, są silni moralnie. Mają filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru, ich żarty przybierają postać, która nie rani innych osób. Są twórczy, oporni wobec inkulturacji, transcendują każdą konkretną kulturę. Uczony przytoczył wybrane przykłady realnie żyjących osób, które mają, czy miały te cechy. Ideał wychowania osób samorealizujących się w postaci spójnego zbioru cech osobowości, psychiki i zachowań został skonkretyzowany we wzorach osobowych żyjących kiedyś lub współcześnie ludzi⁵¹.

Holistyczna teoria potrzeb, motywacji i wartości

Ludzie są motywowani podstawowymi potrzebami instynktoidalnymi i metapotrebami. Te wewnętrzne dobra motywują ludzi do nauki w celu ich osiągnięcia, a ich zaspokojenie jest koniecznym warunkiem osiągnięcia pełni człowieczeństwa⁵². To, że tak niewielu wspina się na szczyty samorealizacji, wynika z ograniczeń oraz patologii w zaspakajaniu potrzeb. Niejako warunki zewnętrzne i wewnętrzne stają na drodze ich urzeczywistnienia. Ponieważ potrzeby mają hierarchiczny charakter, często zaspokojenie tych podstawowych wypełnia ludzkie życie, co, pomijając nieliczne wyjątki, uniemożliwia realizację metapotrzeb.

⁵¹ Tamże, s. 217–244.

⁵² Tamże, s. 14.

Piramida potrzeb Maslowa i odpowiadających ich zaspokojeniu wartości, gdy przyjrzymy się różnym artykułom, jest nie zawsze tak samo przedstawiana. Wynika to między innymi z faktu, że sam autor stworzył hierarchię potrzeb i przekształcał ją przez kilkadziesiąt lat. Ostatecznie nie chciał, aby zaproponowany porządek w hierarchii był tak „sztywny”, jak początkowo proponował.

Pierwotnie zaproponował pięć poziomów potrzeb. Pierwszy tworzyły potrzeby fizjologiczne, których zaspokojenie było niezbędne dla przetrwania jednostki (i gatunku), jak potrzeba oddychania, jedzenia, picia, schronienia, ubrania, zachowania ciepła, seksu, snu. Mają one pierwszeństwo w zaspokojeniu. Drugi poziom tworzyły potrzeby związane z zapewnieniem bezpieczeństwa, jak zabezpieczenie przed żywiołami, uwolnienie się od strachu, poczucie bezpieczeństwa, funkcjonowania prawa i porządku, uzyskanie stabilności. Trzeci poziom zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa tworzą potrzeby miłości i przynależności, takie jak przyjaźni, intymności, zaufania i akceptacji, przyjmowania i obdarzania uczuciem i miłością, przynależenia do rodziny, grupy przyjaciół i grupy pracowniczej. Następnie jest poziom czwarty – szacunku, zarówno wobec siebie, i mamy tu godność, osiągnięcia, mistrzostwo, niezależność oraz – ze strony innych – reputacji, tworzony dzięki prestiżowi, statusowi społecznemu. Maslow zauważył, że u dzieci i młodzieży potrzeba szacunku lub reputacji staje się najważniejszą przed dokonywaniem prawdziwej samooceny i wypracowaniem godności własnej (co tłumaczy wiele ich negatywnych zachowań). Ostatni, piąty poziom, tworzą potrzeby samorealizacji (samoaktualizacji). Są to potrzeby realizowania potencjału osobowego, samospełnienia, szukania rozwoju osobowości i doświadczeń szczytowych. Jest to pragnienie osiągnięcia pełni potencjału ludzkiego⁵³.

Ta teoria potrzeb jest teorią motywacyjną, osiągnięcie potrzeb niższego rzędu stwarza możliwości do osiągnięcia potrzeb wyższego rzędu⁵⁴. Różnie się klasyfikuje przytoczone poziomy potrzeb. Często pierwsze cztery poziomy określa się mianem potrzeb niedoboru (potrzeby-D, od *Deficiency*), a poziom najwyższy jako potrzeby wzrastania albo potrzeby-B (Bycia, od *Being*). Potrzeby nie muszą być zaspakajane w stu procentach, aby móc zająć się następnymi, z kolejnych poziomów. Jako takie zaspokojenie potrzeb deficytowych, niedoboru motywuje do zaspokojenia kolejnego zestawu czy poziomu potrzeb, które teraz stają się najważniejsze. Jednak potrzeby wzrastania są inne niż potrzeby niedoboru, są powiązane z rozwojem osobowości. Ich najwyższym poziomem była samorealizacja, ale ostatecznie stała się samotranscendencja. Występujące problemy w zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu mogą powodować swoiste oscylowanie ludzi między poziomami, przemieszczanie się tam i z powrotem między różnymi rodzajami potrzeb. Najbardziej podstawową potrzebą jest potrzeba przetrwania, jednak, jeśli chodzi o kolejność zaspakajania

⁵³ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2009, s. 62–79.

⁵⁴ Tamże, s. 79–83.

następnych potrzeb, to człowiek jako istota „wielomotywacyjna” swe zachowanie opiera na zaspokajaniu kilku, jeśli nie wszystkich potrzeb podstawowych, a kolejność ich zaspokajania jest przy tym elastyczna.

Z kolei sięgnięcie po metawartości może być blokowane przez szkołę, nauczycieli i innych wychowawców, religie i kultury oraz „zamknięte” społeczeństwa, czasami wręcz totalitarne. Myślenie (i działanie) dychotomiczne lub holistyczne również w sposób zasadniczy warunkuje powodzenie samorealizacji. Plastyczność natury ludzkiej, jej podatność na wpływy kulturowe i środowiskowe może hamować wydobywanie ludzkiego potencjału⁵⁵.

Dwa późniejsze dzieła Maslowa – *Motywacja i osobowość* (kolejne wydania), a zwłaszcza *Religie, wartości i doświadczenia szczytowe* wprowadziły zmiany w pierwotnym pięciostopniowym modelu hierarchii potrzeb i motywacji. Pojawiły się potrzeby poznawcze i estetyczne oraz transcendencji. „Góra” Maslowa urosła, zachowały się pierwsze cztery poziomy, ale pojawiły się jako potrzeby wzrostu kolejne cztery: potrzeby poznawcze (wiedzy i zrozumienia, ciekawość, eksploracja, potrzeba sensu i zdolności przewidywania), potrzeby estetyczne (poszukiwanie i docenianie piękna, równowagi, formy i podobne), potrzeby samoaktualizacji (realizacja osobistego potencjału, samospełnienie, szukanie wzrostu osobowościowego i doświadczeń szczytowych) oraz na samym szczycie potrzeby transcendencji czy samotranscendencji (*Self-Transcendence*). Na tym najwyższym poziomie człowiek kieruje się wartościami wykraczającymi poza własne ego wynikłymi z doświadczeń mistycznych – głębokich doświadczeń szczytowych, podczas których następuje utrata ja lub transcendencja ja⁵⁶, a także innych pogłębionych doświadczeń, jak zjednoczenie się z naturą, służba innym, oddane, choć wyzbyte fanatyzmu służenie nauce czy religii itp.⁵⁷ Psycholodzy i inni uczeni wciąż rozważają skutki zamieszczenia na samej górze hierarchii potrzeb potrzeby i wartości transcendencji. Bez wątplenia wpływa to na konstytuowanie się nowych teorii człowieka i powiązanych z tym teorii psychologicznych, pedagogicznych i innych, samego zaś człowieka można o wiele lepiej zrozumieć w kontekście jego potrzeb, motywacji i wartości, które realizuje w swoim życiu⁵⁸.

Wartości-B zaprezentowane w pracy *Religions, Values and Peak-Experiences* można ująć i scharakteryzować następująco. Stanowią zarówno cechy Bytu czy Istnienia, jak i jego wartości. Wartości te są postrzegane jako ostateczne i dalej nierozpatrywalne, każda z nich może być definiowana w kategoriach pozostałych,

⁵⁵ A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 19–20; S.A. McLeod, *Maslow's Hierarchy of Needs* (2018, May 21), <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> (dostęp: 30.09.2022).

⁵⁶ A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 232.

⁵⁷ S.A. McLeod, *Maslow's Hierarchy of Needs...*

⁵⁸ M.E. Koltko-Rivera, *Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification*, „Review of General Psychology” 2006, t. 10, nr 4, s. 313.

a ich charakterystyka jest zbieżna z charakterystyką doświadczeń szczytowych. Są zgodne w swym opisie z charakterystyką idealnej sztuki, matematyki, eksperymentów i teorii, takiej nauki i wiedzy, idealnych, nieingerujących psychoterapii, odległych celów idealnej edukacji humanistycznej, podobnie – niektórych rodzajów religii, idealnie dobrego środowiska i społeczeństwa. Zatem wartości-B Maslowa są zarówno wykazem atrybutów rzeczywistości postrzeganej w doświadczeniach szczytowych, jak i listą nieredukowalnych wewnętrznych wartości tej rzeczywistości⁵⁹. Są one następujące:

„1. Prawda: szczerłość; rzeczywistość; (ogołocenie; prostota; bogactwo; esencjalność; obowiązkowość; piękno; czystość; czysta i niezafałszowana kompletność).

2. Dobro: (słuszność; celowość; powinność; sprawiedliwość; życzliwość; uczciwość); (kochamy to, jesteśmy do tego przyciągani, aprobujemy to).

3. Piękno: (prawość; forma; żywotność; prostota; bogactwo; całość; doskonałość; kompletność; wyjątkowość; uczciwość).

4. Całość: (jedność; integracja; tendencja do jedności; wzajemne powiązania; prostota; organizacja; struktura; porządek; niepodzielność; synergia; tendencje homonimiczne i integracyjne).

4a. Dychotomia-transcendencja: (akceptacja, rozstrzygnięcie, integracja lub transcendencja dychotomii, biegunowości, przeciwieństw, sprzeczności); synergia (czyli przekształcenie przeciwieństw w jedność, antagonistów we współpracujących lub wzajemnie wzmacniających się partnerów).

5. Żywotność: (proces; przeciwieństwo martwości; dynamiczność; wieczność; przepływ; samonapędzanie się; spontaniczność; samoporuszająca się energia; samokształtowanie; samoregulacja; pełne funkcjonowanie; zmiana, a jednak pozostawanie taką samą; wyrażanie siebie; nieprzemijanie).

6. Wyjątkowość: (niepowtarzalność; indywidualność; niezwykłość; nieporównywalność; własne cechy definiujące; nowość; jakość; oryginalność).

7. Perfekcja: (nic zbędnego; niczego nie brakuje; wszystko na właściwym miejscu; nie do poprawienia; bycie właściwym; słuszność; odpowiedniość; sprawiedliwość; kompletność; nic ponadto; powinność).

7a. Konieczność: (nieuchronność; to musi być właśnie w ten sposób; nie w żaden inny sposób; i dobrze, że tak jest).

8. Kompletność: (zamknięcie; ostateczność; sprawiedliwość; to jest gotowe; nie ma już więcej zmian Gestaltu; spełnienie; finis i telos; nic nie zaginęło, ani nie brakuje; całość; wypełnienie przeznaczenia; ustanie; kulminacja; konsumpcja; zamknięcie; śmierć przed odrodzeniem; zaprzestanie i zakończenie wzrostu i rozwoju; całkowita nagroda bez możliwości dalszego nagradzania; niedążenie; brak ruchu w kierunku jakiegokolwiek celu, ponieważ już się tam jest; niewskazywanie na nic poza sobą).

⁵⁹ A. Maslow, *Religions, Values...*, s. 91.

9. Sprawiedliwość: (uczciwość; obowiązek; stosowność; jakość architektoniczna; konieczność; nieuchronność; bezinteresowność; bezstronność).

9a. Porządek: (legalność; prawość; rytm; regularność; symetria; struktura; nic zbędnego; doskonale uporządkowane).

10. Prostota: (szczerłość; obnażenie; czystość; zasadniczość; zwięzłość; elegancja [matematyczna]; abstrakcja; jednoznaczność; kręgosłup; sedno rzeczy, bezpośredniość; tylko to, co konieczne; bez ozdób, nic dodatkowego lub zbędnego).

11. Bogactwo: (całość; zróżnicowanie; złożoność; misterność; niczego nie brakuje, ani nie jest ukryte; wszystko jest; „brak szczególnego znaczenia”, tj. wszystko jest równie ważne; nic nie jest nieważne; wszystko pozostaje takim, jakim jest, bez ulepszenia, upraszczania, wyodrębniania, przedstawiania; całościowość).

12. Bez wysiłku: (łatwość; brak wysiłku, dążenia lub trudności; wdzięk; funkcjonowanie doskonale i pięknie).

13. Zabawność: (zabawa; radość; rozbawienie; wesołość; humor; żywiołowość; bez wysiłku).

14. Samowystarczalność: (autonomia; niezależność; nie potrzebuje niczego poza sobą, aby być sobą; samostanowienie; transcendencja środowiska; odrębność; życie według własnych praw; tożsamość)⁶⁰.

Jak napisał Maslow, te wartości należy odróżnić od postaw i emocji osób doświadczających transcendencji, zatem nie należy do nich zaliczać podziwu, miłości, adoracji, zdumienia, zaskoczenia, potęgi, radości, zachwyty, wdzięczności, ekstazy itp.⁶¹

Ludzka dążność do pokoju, jedności, stabilności, pewności w życiu, gdy religijne instytucje zawiodły, może teraz znaleźć oparcie w nauce humanistycznej, która potwierdza te wartości. Mają one charakter uniwersalny, wywodzą się głównie z doświadczeń szczytowych ludzi, jednak ich zrozumienie wymaga nowej edukacji, aby zostały potwierdzone w doświadczeniu osobistym. Definiują one człowieczeństwo w jego istocie, umożliwiają stanie się „w pełni ludzką osobą”, „kosmocentryczną”, wyzbytą egoizmu i egocentryzmu⁶².

Podsumowanie – Maslowskie wartości w edukacji

Dziecko jest istotą ludzką potencjalnie i dzięki usytuowaniu oraz uczestniczeniu w życiu rodzinnym, instytucji społecznych i kulturalnych, w tym nauki, rozwija ten wrodzony potencjał. Maslow wskazywał na potrzebę stworzenia nauki, która miałaby szerszy zakres kompetencji, niż ma obecna. Ta jest neutralna wobec wartości, oddając aktywność w sprawie orzekania o nich innym, niemającym wiedzy,

⁶⁰ Tamże, s. 92–94, tłum. własne.

⁶¹ Tamże, s. 94.

⁶² Tamże, s. 95–96.

ale często nienaukowe przekonania. Koncepcja obiektywności naukowej mogłaby zostać poszerzona tak, aby posiadała ona również wiedzę z doświadczeń podmiotów oraz z miłości, czy też „taoistyczną”. Model obiektywności taoistycznej oparty na fenomenologii „bezinteresownej miłości i podziwu dla Bytu innych (miłość-B)” pozwala na miłość do istot i wartości, jak prawda, w pewien określony sposób. Na przykład można kochać dziecko, nim się narodzi, a szczęście odczuwać nie z apriorycznych oczekiwań, kim się ono stanie, a raczej wiązać je z nadzieją, że zobaczymy, jakim stanie się ono człowiekiem. Jest to miłość bez narzucania wzorca rozwoju dziecku, oparta na zaufaniu, że w sposób naturalny rozwinie ono swe talenty, swój potencjał i podążanie z nim, aby go w tym wspierać. Podobnie można miłować i wspierać prawdę⁶³.

Człowiek kształci się, zdaniem A. Maslowa, przez całe życie, nieustannie pod wpływem nauki reintegrując swoją osobowość i swoje zachowanie. Uczony zauważył, że pokolenie lat sześćdziesiątych (a zatem doby kontestacji młodzieżowej) znacznie różniło się od tego sprzed ćwierćwiecza, przekraczało w znacznie większym stopniu różnice rasowe i klasowe, kastowe czy narodowe, było wyraźnie bardziej ekologiczne i otwarte, odrzucało hipokryzję i deklaracje bez pokrycia oraz przestarzałe instytucje⁶⁴.

Koncepcja edukacji A. Maslowa kładzie duży nacisk na pozaintelektualną stronę uczenia się, na emocje, uczucia, zainteresowania, wartości i charakter uczniów. Edukacja łączna (*confluent education*) w wielkim stopniu odzwierciedlająca tę koncepcję łączy aspekty afektywne i poznawcze w procesie indywidualnego i grupowego uczenia się. Podkreśla się przy tym odpowiedzialność własną za uczenie się i rozwój osobowości, rozwój poczucia własnej wartości oraz uznawania i wspierania realizacji potrzeby miłości, a nauczyciel stwarza podstawy zaistnienia środowiska otwartej klasy, z kolei grupa rówieśnicza włącza się w indywidualny proces uczenia się i wzrastania ucznia. Dzieje się to dzięki zaistnieniu szczerego forum do dyskusji i powstaniu różnych oddziaływań związanych z interakcją grupową i procesem grupowym, np. w postaci dodatkowego motywowania ucznia do wysiłku i wzrastania. Dużą rolę odgrywa tutaj gotowość i inne wartości Maslowa. Uczony był świadom mnogości ścieżek edukacji dla twórczych uczniów, co jest już starożytną prawdą o wychowaniu. Istnieje wiele metod służących do rozwiązania danego problemu, jak również realizowania swoich możliwości. Potwierdziły to badania Howarda Gardnera nad mnogością inteligencji. Jednak wgląd, intuicja i świadomość kinestetyczna zdają się być przyrodzone wszystkim ludziom, leżąc u podstawy ludzkiego potencjału. Rolą społeczeństwa i nauczycieli-wychowawców jest wspieranie autonomicznych i niepowtarzalnych osób samorealizujących się, do czego może posłużyć tworzona pod koniec życia przez uczonego psychologia

⁶³ A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 31.

⁶⁴ Tenże, *Humanistic education vs. professional education: Further Comments*, “New Directions in Teaching” 1970, nr 2, s. 3–10.

transpersonalna, ale też edukacja transpersonalna. Ta, przez nawiązanie do doświadczeń transpersonalnych, które wzmacniają samoakceptację, jak również pozwalają wykraczać poza granice własnego Ja, oznacza kształcenie całej osoby, wskazuje na potrzebę sięgania i odwoływania się do tego, co wciąż w człowieku jest tajemnicze, na wartość znalezienia się w podróży, podczas której następują osobiste transformacje. Dzięki wglądowi w samego siebie wspieranemu przez szkoły i uzyskanej w ten sposób wiedzy ludzie są zdolni ukształtować swój system wartości, który ma charakter humanistyczny i uniwersalny⁶⁵.

Znamienne jest, że dwaj główni twórcy psychologii i pedagogiki humanistycznej w Europie i Stanach Zjednoczonych, E. Spranger i A. Maslow, w tak wielkim stopniu odwoływali się do filozofii i działań wychowawczych Sokratesa. Uwzględnili jego rozumienie cnoty o charakterze uniwersalnym, bezpośrednio powiązanej z wiedzą, dobrem, sprawiedliwością, odwagą, panowaniem nad sobą, ale też metody oddziaływań wychowawczych, elenktyczną i majeutyczną, z wyeksponowaniem rangi stosowania opowieści moralnych i dialogu, które ostatecznie mają prowadzić do pożytku i szczęścia ludzi i społeczeństw⁶⁶.

A. Maslow organizował dla studentów zajęcia warsztatowe w celu poznania przez nich wartości-B⁶⁷. Warto w tym miejscu przytoczyć inny przykład zastosowania w praktyce edukacyjnej teorii wartości Maslowa. Chodzi tu o starania wspomnianego już F.G. Goble'a w zakresie wdrażania uczniów w szkołach amerykańskich do wartości wskazywanych przez A. Maslowa. Sam F.G. Goble był przekonany o wielkiej randze rozwoju charakteru u uczniów i edukacji do wartości. Stwierdził, że wielu współczesnych rodziców zazwyczaj nie posiada i nie przekazuje pozytywnych postaw i wartości, które są niezbędne w edukacji ich dzieci, aby mogły się one właściwie rozwijać. Dzieje się tak często z powodu braku czasu i rozbitcia rodziny. Działacz edukacyjny stworzył w 1963 r. organizację non-profit Jefferson Center for Character Education, która od 1970 r. zaczęła masowo udostępniać szkołom program rozwoju charakteru, który wdrażany na krajową skalę miał przeciwdziałać degradacji moralnej młodych ludzi niszczącej jednostki, rodziny i całe społeczeństwa. Centrum powoływało się na dane naukowe, według których w XX w. prawie do zera spadła liczba lektur powiązanych z rozwojem moralnym człowieka.

Jego program rozwoju charakteru ludzkiego trafił do szkół amerykańskich jako materiały dla nauczycieli, które zawierały historie i dyskusje potrzebne do organizowania przez 15 do 20 minut dziennie, trzy do pięciu razy w tygodniu zajęć z dziećmi i młodzieżą mających na celu nauczanie piętnastu podstawowych wartości. Te wartości, wspólne dla głównych religii i kultur świata, to odwaga,

⁶⁵ Tenże, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 364–365.

⁶⁶ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, wyd. 5, Warszawa 1959, s. 91–97; E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven...*, s. 126–128.

⁶⁷ P. Zieliński, *Koncepcja edukacji...*, s. 62.

własne zdanie czy zapatrywanie, życzliwość, uczciwość, honor, sprawiedliwość, odpowiedzialność, szacunek dla siebie i inne wartości wskazywane przez Maslowa. Zastosowanie programu Jeffersona przyniosło bardzo wymierne skutki, np. wandalizm w jednej z monitorowanych szkół spadł o ponad 80%, a w innej nawet do zera. Potrzeba moralnego rozwoju dzieci i młodzieży oraz poprawa w tym zakresie przez stosowanie konkretnych strategii jest treścią książki F.G. Goble'a *The Case for Character Education* i licznych wykładów⁶⁸.

Wpływ A. Maslowa sięga poza edukację. Jego odkrycia są wykorzystywane i oddziałują nie tylko na psychologię i pedagogikę humanistyczną i transpersonalną, ale też na dziedziny pracy i zarządzania, zdrowia (psychicznego) i rozwoju osobowości (ruch potencjału ludzkiego, spuścizna Esalen), na psychologię kobiet, na idee społeczeństwa synergicznego i na jeszcze inne obszary ludzkiej aktywności⁶⁹. W przekonaniu Maslowa humanistyczne podejście w edukacji pozwala rozwinąć się ludziom samosterownym, o zrównoważonej samoocenie i wewnętrznym poczuciu zawiadywania życiem, którzy aktywnie zmieniają swoje społeczeństwo. Maslow miał nadzieję, że jego teoria wartości spowoduje istotne zmiany dotyczące hierarchii wartości i umieszczenia na jej szczycie wyższych wartości duchowych w filozofii i praktyce wychowania.

Abrahama Maslowa uważa się czasem za wizjonera. Jego wizja edukacji holistycznej to pragnienie urzeczywistnienia w przyszłości, choćby za sto lat, lepszego społeczeństwa, które funkcjonuje na poziomie uznawania i realizowania wyższych wartości, wartości-B, dzięki pracy ludzi samorealizujących się. Przypomina to utopijny model społeczeństwa rewidującego swe potrzeby materialne i zarazem społeczeństwa duchowego wzrostu zaproponowany w latach siedemdziesiątych zeszłego stulecia przez Instytut GAMMA z Montrealu. Również Immanuel Kant wyraził w drugiej połowie osiemnastego wieku, prowadząc swoje wykłady uniwersyteckie z pedagogiki, bardzo podobne życzenie, które miało się zrealizować za dwieście lat. Edukacja miała dźwignąć społeczeństwa ludzkie na wyższy poziom, umożliwić życie bez wojen, w świecie szanującym wolność i godność jednostek. Tak jednak się nie stało. Uczy to realistycznego patrzenia na moc sprawczą edukacji. Byłoby dobrze, żeby w bliższej i dalszej przyszłości wciąż utrzymywały się w świadomości społecznej wartości edukacji humanistycznej. To bardziej odzwierciedla myślenie Wilhelma H.L. Diltheya i Marii Janion, którzy chcieli, aby udało się zachować i przekazać przez mroczne stulecia w sposób nieprzerwany, ciągły prawdziwe wartości humanistyczne bez zniekształcenia ich w dogmaty. Oczywiście wizja społeczeństwa duchowego wzrostu jest dla pedagoga-humanisty bardzo pociągającym celem i marzeniem, którego nie sposób się wyrzec.

⁶⁸ M. Oliver, *Frank G. Goble; Developer of Character Education*, "Los Angeles Times" 2000, 25 Feb., <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2000-feb-25-mn-2487-story.html> (dostęp: 2.08.2023).

⁶⁹ R. Cox, *Posłowie. Bogaty plon Abrahama Maslowa* [w:] M. Maslow, *Motywacja i osobowość...*, Warszawa 2009, s. 365–375.

Bibliografia

- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Cox R., *Posłowie. Bogaty plon Abrahama Masłowa* [w:] M. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, wyd. 2, Warszawa 2009.
- Gable F.G., *The Third Force. The Psychology of Abraham Maslow*, New York 1971.
- Koltko-Rivera M.E., *Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification*, "Review of General Psychology" 2006, t. 10, nr 4.
- Maciuszek J., *Człowiek i problemy wychowania w koncepcji Abrahama Masłowa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1992, nr 141.
- Maslow A.H., *Humanistic education vs. professional education: Further Comments*, "New Directions in Teaching" 1970, nr 2.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 1990.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, wyd. 2, Warszawa 2009.
- Maslow A., *Peak Experiences in Education and Art*, "Theory Into Practice" 1971, t. 10, nr 3.
- Maslow A., *Religions, Values, and Peak-Experiences*, wyd. 3, New York 1971.
- Maslow A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1971.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986.
- McLeod S.A., *Maslow's Hierarchy of Needs* (2018, May 21), <https://www.simplypsychology.org/maslow.html> (dostęp: 30.09.2022).
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994.
- Nowak M., *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, t. 21, z. 2.
- Oliver M., *Frank G. Goble; Developer of Character Education*, "Los Angeles Times" 2000, 25 Feb., <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2000-feb-25-mn-2487-story.html> (dostęp: 2.08.2023).
- Piasecka M., *Edukacyjne przestrzenie doświadczania mądrości* [w:] *Epistemologia a praktyka edukacyjna. Podstawy edukacji*, red. A. Goffron, M. Piasecka, Częstochowa 2008.
- Rogers C.R., *Sposób bycia*, Poznań 2002.
- Spranger E., *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, wyd. 8, Heidelberg 1964.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, wyd. 5, Warszawa 1959.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone, Kielce 1998.
- Zieliński P., *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*, Częstochowa 2021.
- Zieliński P., *Koncepcja edukacji Abrahama Masłowa*, „Studia z Teorii Wychowania” 2022, nr 4.

Janusz Miąso

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-2055-0152

Wychowanie do szczęścia w permanentnie aktualnej koncepcji Świętego Augustyna w perspektywie nowych wyzwań pedagogicznych

Education for happiness in a permanently up-to-date manner the concept of Saint Augustine in the perspective of new pedagogical challenges

Streszczenie

Dążenie do szczęścia to jedno z największych pragnień człowieka. Przez całą historię człowiek w przeróżny sposób poszukiwał szczęścia i odnajdywał je lub nie, pragnął wychowywać siebie i innych do szczęścia, wydobywać z siebie i innych wszystko co najlepsze, aby być szczęśliwym. Tak było i tak jest aktualnie, gdyż człowiek dalej pragnie szczęścia, ale coraz częściej go nie odnajduje i jest to mocno związane z deficytem Boga i nadmiarem konsumpcji, atomizacją społeczną (samotnością) i mediatyzacją. Jest to główny problem badawczy artykułu. Św. Augustyn jest bardzo dobrym „przykładem pedagogicznym” długiej drogi, którą przebył, „przykładem” osobowym, ciągle niezwykle aktualnym, który może współczesnego człowieka wiele nauczyć i być bardzo dobrym wychowawcą w procesie wychowania do prawdziwego szczęścia w perspektywie złudnych „szczęść” współczesności. Metoda zastosowana w artykule to metoda biograficzna, która dobrze pokazuje człowieka w konkretnej sytuacji, ale także jest szkołą dla innych, a w przypadku Augustyna szkołą życia i zwycięstwa. Struktura artykułu jest związana z procesem transformacji Augustyna w perspektywie jego życia.

Wnioski z badań to przede wszystkim wskazanie drogi wychowania do szczęścia, sposoby jego osiągania, a także cele mniejsze i cel największy, jakim jest miłość i Bóg, czego uczy Augustyn, którego droga choć bolesna i trudna zakończyła się ostatecznie szczęśliwie i może być wzorem do naśladowania.

Słowa kluczowe: człowiek, Bóg, szczęście, wychowanie.

Abstract

The desire for happiness is one of the greatest human desires. Throughout history, man has searched for happiness in various ways and has found it or not, he wanted to educate himself and others to be happy, to bring out the best in himself and others to be happy. It was so and so it is now, when a person still wants happiness, but more and more often he does not find it and it is strongly related to the deficit of God and excessive consumption, social atomization and mediatization. This is the main research problem of this article. St. Augustine is a very good “pedagogical example” of

the long journey he has traveled, a personal “example”, still very relevant, who can teach a modern man a lot and be a very good educator in the process of education to true happiness in the perspective of the illusory “happiness” of modern times. The method used in the article is a biographical method that shows a person well in a specific situation, but is also a school for others, in the case of Augustine a super school of life and victory. The structure of the article is related to Augustine’s transformation process in the perspective of his life.

The conclusions of the research are, above all, an indication of the path of education to happiness, the ways of achieving it, as well as the smaller goals and the greatest goal, which is love and God, as Augustine teaches, whose path, although painful and difficult, ended happily in the end and can be a model to follow.

Key words: man, God, happiness, education.

Wprowadzenie

W bardzo dobrym filmie, ulubionym przez młodzież akademicką, zatytułowanym znamienne *Sila spokoju*, który opowiada autentyczną historię młodego człowieka, studenta, pojawia się tajemniczy „Sokrates”, starszy człowiek, który stawia młodemu, bardzo dynamicznemu i pochłoniętemu przyjemnościami świata człowiekowi fundamentalne pytanie: „czy jesteś szczęśliwy?”, jakby pytanie zadane każdemu człowiekowi. Młody student, akrobata, odpowiada, że praktycznie ma wszystko i czerpie maksymalnie z przyjemności świata. I co ma do tego szczęście. Można kontynuować myśli młodego człowieka, bo tak wiele osób dziś utożsamia szczęście z maksymalnym posiadaniem rzeczy materialnych albo z maksymalną ilością przyjemności, albo sukcesem osobistym i zawodowym¹. Równocześnie pojawia się potężna skala rozczarowania, bo to wszystko zdobywamy, a szczęścia jakoś nie przybywa². Bardzo dobrym przykładem biograficznym takiego właśnie poszukiwania szczęścia jest postać Świętego Augustyna. Poszukiwał on szczęścia wszędzie: w przyjemnościach, w karierze, gdzie tylko mógł i jakoś nie potrafił go odnaleźć, dopiero doświadczenie religijne radykalnie zmieniło perspektywę Augustyna, który zobaczył, że prawdziwe szczęście jest w miłości Boga i człowieka, bo „niespokojne jest serce nasze, dopóki w Tobie nie spocznie”³.

Władysław Tatarkiewicz w przedmowie do swojego traktatu *O szczęściu* napisał, że traktatów o szczęściu jest wiele, ale ogromna ich większość zajmuje się nie nim samym, lecz sposobami osiągnięcia go, a najczęściej nawet tylko jakimś jednym sposobem zalecanym jako najskuteczniejszy czy jedynie skuteczny. Jest to zagadnienie praktycznie najważniejsze – konstatuje wybitny filozof⁴.

¹ Zob. Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2006.

² Zob. J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015.

³ Święty Augustyn, *Wyznania*, Warszawa 1982, s. 5.

⁴ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1985.

Młody Augustyn – przed transformacją – obraz współczesnego człowieka w płynnej nowoczesności

Augustyn w drugiej księdze swoich wiekopomnych *Wyznań* pisze, iż w pierwszym okresie młodości zapragnął rozkoszy niegodziwych. „Pozwoliłem na to, wyznaje, by serce jak dziczejące pole zarosło chwastami miłostek rozmaitych i nieprzynoszących chluby. Przed oczyma Twymi – zwraca się do Boga – wszystko, co było we mnie piękne, zgniło aż do rdzenia, gdy podobałem się samemu sobie i bardzo pragnąłem ludziom się podobać. Jedyłą moją troską, wyznaje Augustyn, było to, żeby kochać i być kochanym. Ale nie poprzestawałem na takim przywiązaniu duszy do duszy, jakim wyznaczony jest obwód słonecznego kręgu przyjaźni. Opary wylaniające się z mętnych namiętności, okresu dojrzewania osnuwały i zaciemniały moje serce tak bardzo, że już nie umiało odróżnić pogody umiłowania od mroku żądz. Jedno i drugie kipiało razem w pomieszaniu, gnając niedojrzałą jeszcze duszę przez urwiska pożądań i pogrążając ją w topielach grzechów. Gniew Twój rozżarzył się przeciw mnie, a ja nic o tym nie wiedziałem. Ogłuchłem od szczęku łańcucha doli śmiertelnej, co było karą za moją pychę, i odchodziłem coraz dalej od Ciebie, a Ty pozwalałeś na to. Miotąłem się jak szalony, trwoniłem siebie, rozlewałem się jak bagno, kipiałem niegodziwymi czynami, a Ty milczałeś. O późno poznany przeze mnie! Milczałeś ciągle, a ja coraz dalej odchodziłem, coraz dalej od Ciebie, szedłem ku rzeczom wielu, ku coraz liczniejszym ziarnom, których jedynym plonem miał być ból – brnąłem tak w pysznej rozpacz i w niespokojnym znużeniu”⁵.

W następnych zdaniach Augustyn stwierdza jeszcze dobitniej, iż szedł prosto w przepaść tak zaślepiiony, że wśród rówieśników wstydił się, będąc mniej splamiony, ilekroć słyszał, jak się przechwalali swymi występkami. Tym bardziej się pysznili, im gorzej byli zbrukani. Oddawałem się więc występkom nie tylko pod wpływem pokusy samego czynu, lecz i dla chluby⁶.

Po przeniesieniu się do Kartaginy Augustyn przeżywa jeszcze większe rozdarcie, między pokusami świata a tęsknotą za Bogiem, a czas ten podsumowuje w następujący bolesny sposób, „że miało jeszcze upłynąć prawie dziewięć lat, podczas których nurzałem się głęboko w bagnie i ciemności fałszu. Nieraz usiłowałem się z niego wydobyć, miotałem się, ale wtedy błoto jeszcze gęściej mnie oblepiało i głębiej zapadałem”⁷.

„W okresie owych dziewięciu lat, od dziewiętnastego do dwudziestego ósmego roku życia – jak wyznaje Augustyn w księdze czwartej – zarówno sam byłem uwodzony, jak i innych uwodziłem na manowce. Inni mnie oszukiwali i ja oszukiwałem innych pod wpływem różnych ambicji: publicznie tak zwanymi sztukami

⁵ Święty Augustyn, *Wyznania...*, s. 24.

⁶ Tamże, s. 27.

⁷ Tamże, s. 47.

wyzwolonymi, w skrytości zaś tym, co bezprawnie nazywaliśmy religią. Tam byłem dumny, tu zabobonny, a wszędzie próżny – wyznaje znamienne. Ubiegałem się o złudę sławy, łaknąc nawet oklasków słuchaczy, zwycięstw w konkursach literackich, wieńców, które nagradzają zwycięzcę, a tak szybko więdną. Przepadałem też za głupimi widowiskami i nie znałem umiaru w szukaniu przyjemności. Jednocześnie zaś, pragnąc uwolnić się od tego brudu, przynosiłem pokarm do tak zwanych »wybranych« i »świętych«, aby w warsztacie swych wielkich brzuchów wytworzyli dla mnie aniołów i bogów, którzy mieli mnie wyzwolić. O to zabiegałem razem z przyjaciółmi, którzy z mojej winy i razem ze mną trwali w tych samych błędach”⁸.

Równocześnie w tym okresie wielkiego zagubienia Augustyna, które może być bliskie każdemu z nas po trosze, zaczyna przebijać coraz mocniej światło nadziei⁹, z tej przestrzeni wewnętrznej walki, co Augustyn wyraża w następujących słowach: „niech się śmieją ze mnie ludzie dumni, tacy, których jeszcze nie obaliłeś zbawiennie i nie ugodziłeś, Boże mój. Ja jednak ku Twojej chwale wyznaję te zawstydzające czyny. Proszę, pozwól mi przejść w pamięci jeszcze raz te błędne drogi moje, te manowce i złożyć Tobie ofiarę radosną. Bez Ciebie bowiem kimże byłbym, jeśli nie istotą biegnącą ku przepaści? A kiedyż dobrze mi się wiedzie, jeśli nie wtedy, gdy ssę Twoje mleko? Gdy pożywam Ciebie, pokarm, który nie niszczy? Czyż to samo nie dotyczy każdego człowieka – jeśli w ogóle jest człowiekiem? Lecz niechże silni i możni śmieją się ze mnie do woli. A ja słaby, biedny – niech Ciebie wysławiam”¹⁰ – z nutką nadziei, skruchy i pokory podsumowuje Augustyn.

Powyższe fragmenty wyznań z tego okresu życia Augustyna są ciągle niezwykle aktualne, warto więc przenieść się w czasie i zdiagnozować aktualne trudności współczesnego człowieka poszukującego – podobnie jak Augustyn – szczęścia.

Zbyszko Melosik podkreśla w swoich wnikliwych badaniach kultury współczesnej, iż logika jej rozwoju wyznaczona jest przez zjawisko nieograniczonej konsumpcji. Konsumpcja przejęła więc rolę, którą przez długi czas pełniła produkcja, stając się w ten sposób główną perspektywą postrzegania zjawisk społecznych. Współczesne społeczeństwo można by nazwać społeczeństwem spektakli opartych na konsumpcji. Spektakl żąda integracji – dla roli konsumenta, wokół której konstruowana jest tożsamość człowieka i jego marzenia życiowe, nie ma alternatywy. Niekiedy wydaje się, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni żyją tylko po to, aby biegać po supermarketach i napełniać koszyki kolorowymi produktami. Tak więc świat konsumpcji staje się dla współczesnego człowieka światem obowiązującym i normalnym, a jego marzenia i aspiracje wynikają ze „sztucznych”, zorientowanych na konsumpcję potrzeb¹¹.

⁸ Tamże, s. 49.

⁹ Zob. Papież Franciszek, *Lumen fidei*, Częstochowa 2013.

¹⁰ Święty Augustyn, *Wyznania...*, s. 49.

¹¹ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej. W niewoli władzy i wolności...*, s. 13–14.

Podstawową kategorią ideologii konsumpcji jest przyjemność – jak trafnie analizuje i diagnozuje profesor Melosik. O ile w przeszłości obowiązujące doktryny propagowały życie ku chwale Boga, a osobiste cechy człowieka stanowiły „kapitał”, dla mądrej inwestycji, dziś „obowiązkiem” człowieka – o czym dowiaduje się on już od najwcześniejszych lat swojego życia – jest „przyjemność i radość”. Współcześnie mamy do czynienia z niekończącą się przyjemnością. Przyjemność na początku, w środku, na końcu; nie innego tylko przyjemność. Z kolei istotą nowej – typowej dla społeczeństwa konsumpcji – moralności jest sankcjonowanie radości, przekonywanie ludzi, iż życie bardziej radosne jest moralne, a nie grzeszne. Szczęście, a raczej jego poczucie, jest utożsamiane w umysłach milionów ludzi z natychmiastową gratyfikacją związaną ze stylem życia typu shopping – z udanymi zakupami, byciem na czasie oraz interesującym i ekscytującym stylem życia. Konsument ma dążyć do swojego szczęścia bez najmniejszego wahania i preferować przedmioty, które dostarczają maksimum satysfakcji. Zabawa i radość stają się celem samym w sobie, a jego urzeczywistnianie odbywa się poprzez obsesyjne dążenie do satysfakcji¹².

Powyższe myśli profesora Melosika są ciągle aktualne i ponadczasowe. Gdy analizujemy czas życia Augustyna, a także różne okresy w historii ludzkości i współczesność, to ciągle wraca, jak koło historii, wielkie wołanie człowieka o Boga i prawdziwe szczęście, a także walka z ludzkimi słabościami, które pragną zafałszować cel i drogę.

Augustyn – transformacja – czas bólu, dezintegracji i poszukiwania prawdziwego szczęścia

W okresie transformacji Augustyn coraz bardziej patrzy na świat przez pryzmat Boga, którego bardzo mocno poszukuje. Obecność Boga coraz bardziej stabilizuje jego życie. Gdy pielęgnuje ludzkie przyjaźnie, wyznaje, iż szczęśliwy jest ten człowiek, który kocha Boga, a przyjaciela w Bogu, nieprzyjaciela zaś ze względu na Boga. Tylko taki człowiek bowiem niczego co jest mu drogie nie traci, bo wszyscy są mu drodzy w Tym, którego utracić nie można. A Tym jest nasz Bóg, który niebo i ziemię stworzył i napełnia ją swoją obecnością, bo właśnie przez takie napełnianie stworzył je. Ciebie traci tylko ten, kto sam Ciebie opuszcza. A opuszczając Ciebie, dokądże ucieka, dokądże natychmiast zmierza, jeśli nie od łaskowości Twej do Ciebie zagniewanego. Dokądkolwiek się zwróci, wszędzie napotka karzące go prawo Twoje. Prawo Twe to Prawda, a Prawda – to Ty sam¹³.

Augustyn woła z głębi bardzo mocno skołatanego serca, widzi ból egzystencji¹⁴, cierpienie, dlatego woła: Boże mocy, nawróć nas, ukaż nam oblicze Twoje,

¹² Tamże, s. 14.

¹³ Święty Augustyn, *Wyznania...*, s. 57.

¹⁴ Por. Papież Franciszek, *Fratelli tutti*, Kraków 2020.

a ocalejemy. Dokądkolwiek człowiek chciałby pójść – jeśli nie zwróci się do Ciebie – wszędzie go dopada cierpienie, choćby nawet chwycił się rzeczy pięknych, ale takich, które są poza Tobą i poza jego duszą. A przecież one w ogóle by nie istniały, gdyby nie pochodziły od Ciebie! Jak słońce wschodzą te rzeczy i zachodzą. Gdy wschodzą, to jakby zaczynają istnieć. Wzrastają potem aż do czasu, w którym osiągają doskonałość, a po jej osiągnięciu zaczynają starzeć się i giną. Takiemu podlegają prawu, takie dla nich przeznaczyłeś istnienie, gdyż są częścią wielkiej całości¹⁵.

Pasjonując się światem, za który Augustyn dziękuje Stwórcy, równocześnie widzi, że nie jest on w stanie wypełnić duszy i serca człowieka. Dlatego woła: niechaj Cię za te wszystkie twory słaui dusza moja o Boże, Stwórcu wszechrzeczy, lecz nie pozwól, by do nich przywarła w miłości. Rzeczy te bowiem idą szlakiem, jakim zawsze szły ku nieistnieniu, a duszę rozdierają nieukojonym pragnieniem. Bo ona chce istnienia, chce znaleźć oparcie w tym, co kocha. A w nich takiego oparcia znaleźć nie może, bo one nie trwają. Przemijają nieustannie. Wymykają się naszym zmysłom do tego stopnia, że nikt nie może ich naprawdę uchwycić nawet w tym momencie, gdy jeszcze istnieją. Zmysły są ułomne, gdyż należą do ciała, są ograniczone swą naturą. Wystarczają do innych celów, tych, do których zostały stworzone. Nie są zaś zdolne do tego, by zatrzymać strumień przemijania rzeczy płynący od wyznaczonego im początku do wyznaczonego im kresu. Zostały bowiem te rzeczy stworzone słowem Twoim, które zarazem nakazuje im: stąd – dotąd¹⁶.

Analizując potęgę przyrody i zarazem jej przemijalność, Augustyn poszukuje szczęścia z ogromną determinacją i stwierdza, że oto jedne rzeczy mijają, aby po nich mogły nastąpić inne. Równocześnie, jakby prowadząc narrację z wiecznie trwałym i niezmiennym Bożym Słowem, Augustyn przywołuje retoryczne pytanie: a czyż ja dokądkolwiek odchodzę – mówi Boże Słowo. Tu rozepnij swój namiot, duszo! Motywuje Boże Słowo ludzką duszę – słowami Augustyna. Powierz Słowu wszystko, co masz – bo przecież masz to od Niego. Przynajmniej teraz, duszo moja, gdy już znużyłaś się kłamstwami, powierz Prawdzie to, co otrzymałaś od Prawdy, a niczego nie utracisz. Znowu zakwitnie to, co w tobie uwiedło, i uleczona będziesz ze wszystkich twoich chorób. Śmiertelne twoje ciało będzie naprawione i odnowione, i mocno z Tobą związane, a gdy umrze, nie pociągnie cię ze sobą do grobu, lecz przetrwa i pozostanie z tobą przed obliczem Boga, który trwa i pozostaje na zawsze¹⁷.

Augustyn w wielkim bólu mobilizuje do przemiany życia, bo Bóg jest wszędzie tam, gdzie odczuwamy smak prawdy. Przebywa w samej głębinie naszego serca, a serce odeszło od Niego, by błędzić po manowcach. Wróćcie, występni do serca, motywuje Augustyn, uchwycie się Tego, który stworzył was. Trwajcie w Nim, a nic

¹⁵ Święty Augustyn, *Wyznania...*, s. 58.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 58–59.

was nie zachwieje. Spocznijcie w Nim, a będziecie mieli pokój. Czemuż idziecie ku rozpadlinom? Dokąd dążycie? Pyta Augustyn. To dobro, które kochacie, od Niego pochodzi. Tylko w takim stopniu jest dobrem i czymś błogim, w jakim jest skierowane ku Niemu. Słusznie przemieni się w gorycz, jeśli człowiek opuszcza Boga i nieprawą miłością kocha to, co od Niego pochodzi.

Czemuż więc tak uparcie brniecie przez drogi trudne, mozolne? – pyta dalej Augustyn. Nie ma spokoju tam, gdzie go szukacie. Możecie szukać bez końca – tam, gdzie chcielibyście znaleźć spokój, jego być nie może. Szukacie szczęśliwego życia w krainie śmierci. Nie ma go tam – mocno akcentuje Augustyn. Jakże mogłoby być szczęśliwe życie tam, gdzie w ogóle żadnego życia nie ma. A właśnie tu zstąpiło do nas Życie nasze, pokonało naszą śmierć, zabiło ją mocą swojej żywotności i zawołało głosem wielkim, abyśmy wrócili stąd do Niego, do tej odrębnej dziedziny, z jakiej Ono zstąpiło do nas.

Odeszło i oto jest tu z nami, nie chciało pozostać z nami na długo, a nie opuściło nas. Tam bowiem odeszło, skąd nigdy nie wychodziło, albowiem świat został przez Nie stworzony i było Ono w tym świecie, a przyszło Ono na ten świat, aby zbawić grzeszników. Powiedz o tym, duszo moja, innym ludziom – inspiruje Augustyn – niech zapłaczą w dolinie łez i tak porwij ich ze sobą ku Bogu, bo z Jego Ducha mówisz to do nich, jeśli przemawiasz ogarnięta płomieniem czystej miłości¹⁸.

W swoich poszukiwaniach i walce Augustyn dochodzi do wniosku, że nie dostrzegał tego, że fundament wielkiej tajemnicy jest w Bożej twórczej mocy i wszechmocy czyniącej takie cuda, jakich nikt inny nie czyni¹⁹.

Augustyn podejmuje temat ciągle niezwykle aktualny, że ludzie nie znają drogi, po której powinni zejść z wyżyny, gdzie siebie postawili²⁰, i wejść w górę ku Bogu. Nie znają tej drogi i ludzą się, że jaśnieją na wysokości jak gwiazdy. „I oto nagle runęli na ziemię, a ich obłąkane serca ogarnęła ciemność”, stwierdza Augustyn i można by dodać, że ciągle ogarnia ciemność²¹ w tym stawianiu siebie na piedestale. „Ludzie mówią niemało prawdziwych rzeczy o stworzeniu, a Prawdy, która jest sprawczynią stworzenia, nie potrafią szukać pobożnie i dlatego też jej nie znajdują” – podkreśla Augustyn. „A nawet jeśli rozpoznają Boga, nie składają Mu hołdu i dziękczynienia jako Bogu, lecz marnieją w swoich spekulacjach i sobie samym przypisują mądrość”²². Sobie przyznają to, co należy do Boga. Jeszcze gorzej – zaznacza Augustyn, tak są zaślepieni, że Bogu usiłują przypisać to, co tylko od człowieka pochodzi. Kłamstwami obarczają Boga, który jest samą Prawdą i zamieniają chwałę niezniszczalnego Boga na podobieństwo zniszczalnego człowieka,

¹⁸ Tamże, s. 60.

¹⁹ Tamże, s. 61.

²⁰ Zob. Papież Franciszek, *Ewangelii gaudium* 52, Wrocław 2013.

²¹ Zob. J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo...*; zob. F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Kraków 2004.

²² Zob. Papież Franciszek, *Laudato Si*, Częstochowa 2015.

jak też ptaków, czworonogów i płazów. Zamiast prawdy Bożej, człowiek wybiera kłamstwo i składa hołd raczej stworzeniu niż Stworzycielowi.

„Prawda, o prawdomówny Panie Boże, że aby się Tobie podobać, nie wystarczy takie rzeczy znać? Jakże nieszczęśliwy jest ten, kto to wszystko poznał, a Boga nie zna – wyznaje Augustyn. Szczęśliwy, kto zna Ciebie, choćby o tamtym wszystkim nic nie wiedział. Kto zaś zna i Ciebie, i tamte rzeczy, nie jest dzięki nim szczęśliwszy, lecz jedynie dzięki Bogu jest szczęśliwszy, jeśli znając Boga, hołd Panu Bogu składa jako Bogu i dziękczynienie, a nie marnieje w swoich spekulacjach” – podpowiada Augustyn.

Człowiek wiedzący o rzeczach i dziękujący Bogu, że może z nich korzystać, choćby nawet nie znał dokładnie ich specyfiki, jest w lepszej sytuacji od tego, kto zmierzył i policzył wszystko, ale nie miłuje Stwórcy (zob. Święty Augustyn, *Podręcznik dla Wawrzyńca, czyli o wierze, nadziei i miłości*), zaznacza Augustyn. Człowiek wierzący zaś rozporządza bogactwami całego świata – „skoro przywarł do Boga, któremu wszystko podlega, to choćby niczego nie miał, wszystko posiada. Któż rozsądny będzie wątpił w to, że taki człowiek, choćby nie znał szlaku Wielkiej Niedźwiedzicy, w lepszej jest sytuacji niż inny, który wymierza niebo, liczy gwiazdy, waży żywioły, a zaniedbuje Boga, który wyznaczył miarę, liczbę i wagę wszystkiego”²³.

W dalszej obszernej części swoich *Wyznań* Augustyn odsłania przed nami swoją wielką walkę z fałszywymi koncepcjami świata, człowieka i szczęścia aż do chwili, gdy w cierpieniu i bólu, także po stracie bliskich, odnajduje szczęście.

Szczęście, spokój i radość odnalezione...

Augustyn w księdze szóstej pisze, że zaczął już przyznawać wyższość nauce katolickiej nad manichejską, ponieważ, jego zdaniem, cechuje ją większa skromność i większa rzetelność, gdy domaga się, aby w niektóre rzeczy wierzone bez dowodu – czy to dlatego, że wprawdzie można by je udowodnić, ale nie wszyscy by to zrozumieli, czy też dlatego, że w ogóle nie można ich udowodnić. „Wtedy – wyznaje Augustyn – Ty, Panie, najłagodniejszą i najmiłosierniejszą ręką dotknąłeś mego serca i uporządkowałeś moje myśli. Zacząłem sobie uświadamiać, jak wiele rzeczy przyjmuję na wiarę, takich, których nigdy nie widziałem, albo które zdarzyły się, kiedy mnie przy tym nie było – tyle wydarzeń w dziejach ludzkości, tyle faktów, tyle wiadomości, jakie przyjmowałem na wiarę od najróżniejszych ludzi”.

„Skoro zrozumiałem – kontynuuje Augustyn – że jesteśmy zbyt słabi, aby własnym rozumem poznać prawdę, i że koniecznie potrzebujemy powagi świętych ksiąg, zacząłem pojmować, że na pewno Bóg nie nadałby Pismu Świętemu tak

²³ Święty Augustyn, *Wyznania...*, s. 70–71.

wielkiej powagi we wszystkich krajach, gdyby nie miało ono być dla nas środkiem szukania Boga”. Pismo Święte wydało się więc Augustynowi tym bardziej godne czci i najczystszej wiary i chociaż wszyscy ludzie mogą je czytać z łatwością, ma ono jednak głębszą warstwę, gdzie spoczywają jego wielkie tajemnice. Dzięki zwykłym słowom i prostemu stylowi Pismo Święte jest dostępne dla wszystkich, a jednocześnie pochłania całą uwagę ludzi o umysłach poważnych. Dlatego przyciąga do siebie wszystkich ludzi, a niektórym pozwala przejść przez wąskie furtki do Boga, nielicznym, lecz byłoby ich o wiele mniej, gdyby nie jaśniało tak wzniosłym blaskiem, jednocześnie przyciągając do siebie takie wielkie tłumy swoją świętą pokorą. „Rozmyślałem o tym wszystkim – wyznaje Augustyn – a Ty byłeś przy mnie. Wzdychałem, a Ty pochylałeś się nade mną. Kiedy miotaly mną fale, Ty ujmowałeś ster mojej łodzi. Kiedy szedłem szeroką drogą tego świata, Ty nie odstępowałeś ode mnie”²⁴.

Augustyn w perspektywie nowego spojrzenia na Boga, świat i siebie woła z głębi serca: „jakże byłem nieszczęśliwy!” I w rozmowie z Bogiem uświadamia sobie swoją niedolę.

Gdy Święty Augustyn przygotowywał się do wygłoszenia mowy na cześć cesarza, w której, jak sam wyznaje, miał wiele nakłamać i zebrać rześiste oklaski od słuchaczy, spotkał żebraka. Zauważył, że człowiek ten był zadowolony i uśmiechnięty, pewnie się posilił i uraczył trunkami. Augustyn zwrócił się do przyjaciół ze smutkiem i kazał się im zastanowić nad tym, ile cierpień przysparza nasze szaleństwo²⁵. Dalej Augustyn wyznaje, że jego ambicje obarczyły go brzemieniem, które stawało się tym cięższe, im dalej je niósł, a przecież wszystkie te wysiłki miały tylko jeden cel: osiągnięcie szczęścia. I oto ten żebrak już nas wyprzedził, on ten cel osiągnął, a my do tego nigdy nie dojdziemy. To, do czego dążymy, przez tyle mozolnych zabiegów, on osiągnął za garść użebranych monet – radość ziemskiego szczęścia²⁶.

Augustyn zauważa oczywiście, że nie było to szczęście prawdziwe, ale szczęście, do którego on sam dążył za wszelką cenę, było jeszcze bardziej fikcyjne. Ten żebrak przynajmniej był wesoły, a Augustyn żył w udręce, on się śmiał, a jego pożerał niepokój, mąciło mu się w głowie bardziej niż żebrakowi. On przez jedną noc miał wytrzeźwieć, a Augustyn ze swoim pijaństwem miał się położyć spać i z nim się obudzić, i tak przez wiele dni. Augustyn zadaje pytanie: „dzięki czemu człowiek czuje się szczęśliwy”²⁷. Istnieje bowiem, jego zdaniem, bezmierna odległość między szczęściem, jakie daje płynąca z wiary nadzieja, a takim szczęściem, jakiego on wówczas szukał. Była istotna różnica między nim a żebrakiem. On był na pewno szczęśliwszy – nie tylko dlatego, że się weselił,

²⁴ Tamże, s. 91–93.

²⁵ Zob. A. Toffler, *Szok przyszłości*, Poznań 1998.

²⁶ Święty Augustyn, *Wyznania...*, s. 93.

²⁷ Zob. W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*

a Augustyna zadreęczały troski, lecz także dlatego, że zarobił na wino uprzejmie pozdrawiając przechodniów, a Augustyn usiłował nakarmić swoją pychę przez głoszenie kłamstw²⁸.

W następnych fragmentach Augustyn pokazuje ciągłą walkę, która coraz bardziej zbliża do Boga i woła, pokazując metodykę działania Boga: „Ty Panie, na wieki trwasz, lecz nie na wieki gniewasz się na nas. Zlitowałeś się nad prochem i popiołem i postanowiłeś uleczyć ludzkie ułomności. Bodźcami wewnętrznymi niepokoisz człowieka, aby dopóty nie zakosztował uciszenia, dopóki wewnętrzny wzrok nie zacznie Boga dostrzegać bez żadnej wątpliwości. Pod tajemnym dotknięciem Bożej leczącej ręki rozdęta ludzka pycha zaczyna opadać, a zamącona i zaciemniona ludzka inteligencja z dnia na dzień – dzięki oddziaływaniu zbawien-nych cierpień – staje się zdrowsza” – konstatuje Augustyn²⁹.

Augustyn pokazuje, jak skomplikowaną drogę czasem musi przejść człowiek, aby trafić do Boga, który ciągle towarzyszy człowiekowi, przyciąga go i wychowuje. Píše, że właśnie spośród pogan on do Boga przyszedł. Wpatrzył się w złoto, które z woli Bożej naród wybrany wywiózł z Egiptu, bo było ono własnością Boga, gdziekolwiek się znajdowało. Dalej pokazuje, jak Bóg przemawiał do niego przez Apostoła Pawła, wśród Ateńczyków, podkreśla, że w Bogu żyjemy, poruszamy się i jesteśmy. I to właśnie stamtąd pochodziły książki, które inspirowały Augustyna, lecz on sam nie skłonił się ku bożkom egipskim, co przemienili prawdę Bożą w kłamstwo, oddając cześć i służąc raczej stworzeniu niż Stwórcy. Te książki, jak pokazuje Augustyn, mogą zachęcać do powrotu do samego siebie. „Zacząłem więc wchodzić w głębię mej istoty za Bożym przewodnictwem” – stwierdza Augustyn, inspirując tym samym do podążania za nim. „Mogłem w nią wnikać, ponieważ Bóg mnie wspomagał. Wszedłem tam i takim wzrokiem duchowym, jaki był mi dany, dojrzałem w górze, ponad owym wzrokiem, ponad moim umysłem, światłość Boga niezmienną: nie tę pospolitą światłość dzienną, którą dostrzega każde żywe stworzenie, ani nawet nie jakieś rozleglejsze światło tego samego rodzaju, które mogłoby się rozjarzyć, gdyby światło dzienne wielokrotnie, wielokrotnie się wzmogło i rozjaśniło i całą napełniło przestrzeń ogromem jasności. Nie było to takie światło, lecz inne, zupełnie odmienne od wszelkich takich rozjarzeń. Było ono nad moim umysłem, ale nie tak, jak oliwa nad wodą, ani nie tak, jak niebo jest nad ziemią. Była nade mną ta światłość dlatego, że ona mnie stworzyła, a ja byłem w dole, bom został przez nią stworzony. Kto zna prawdę, zna tę światłość, a kto zna tę światłość, zna wieczność. To jest światłość, którą miłość zna” – wyznaje Augustyn.

Dalej w tym właśnie fragmencie jakby z głębi duszy Augustyn woła: „Wieczna Prawdo! Prawdziwa Miłości! Umiłowana Wieczności! Tyś Bogiem moim, do Ciebie wdycham dniem i nocą. Gdy po raz pierwszy Cię poznałem, Tyś mnie do siebie

²⁸ Święty Augustyn, *Wyznania...*, s. 94.

²⁹ Tamże, s. 117.

przyciągnął i z wielkiej dali usłyszałem Twój głos: »To jam jest Tym, który jest«. Usłyszałem tak, jak się słyszy głos w głębi własnego serca i od razu się rozwiały moje wątpliwości. Łatwiej byłoby mi wątpić w to, że żyję, niż w to, że istnieje Prawda, którą poprzez rzeczy stworzone można zrozumieć i poznać³⁰.

Augustyn w jakimś sensie podpowiada każdemu człowiekowi właściwą drogę do odnalezienia Boga i szczęścia, gdy stwierdza, że brakuje rozsądku tym ludziom, którym się cokolwiek nie podoba w Bożym stworzeniu. Tak właśnie jemu samemu nie stawało rozsądku, gdy patrzył z naganą na wiele spośród rzeczy, które Pan Bóg stworzył, lecz Bóg w sposób dla Augustyna niespodziewany ukoił jego głowę i zamknął oczy, aby nie patrzyły na niedorzeczne urojenia, i usnęło w nim całe to szaleństwo. Ocknął się ku Bogu – jak sam wyznaje – i zobaczył, że Bóg jest nieskończony, ale w zupełnie inny sposób, niż sobie przedtem wyobrażał, a poznania tego nie zawdzięczał zmysłom³¹.

Pewność szczęścia – konieczność permanentnego umacniania relacji ze źródłem szczęścia i miłości

W dalszej części *Wyznań* Augustyn stwierdza, że nie był stały w radowaniu się swoim Bogiem, chociaż miłował już Boga, a nie jakieś widmo. Oto Boży czar porwał go ku Bogu, a niebawem odrywała go od Boga jego własna siła ciężkości i znów upadał z płaczem ku rzeczom tego świata. Owa siła ciężkości to były nawyki cielesne, ale pamięć o Bogu nie gasła w nim, ani w żadnej mierze nie wątpił, że właśnie do Boga powinien przyłgnąć. Był także całkowicie pewien, że poprzez rzeczy stworzone można poznać niewidzialne sprawy Boże od ustanowienia świata, jak też wieczną moc Bożą i boskość³².

Augustyn świadom wielkich trudności i wielkiej walki, którą toczy człowiek, szuka mocy umożliwiającej mu radowanie się Bogiem i podpowiada zarazem metodykę poszukiwań. Nie znajdował na to żadnego sposobu, dopóki nie wyciągnął rąk ku Pośrednikowi między Bogiem a ludźmi, człowiekowi Jezusowi Chrystusowi, który jest wzniesiony ponad Bogiem błogosławionym na wieki. On woła: „Jam droga, prawda i żywot”. On jest wieczną Prawdą, która przewyższając najwyższe nawet części Bożego stworzenia, wszystkich, co się jej poddają, podnosi ku sobie. W niższej części stworzenia zbudowała sobie ubogi dom z naszej gliny, aby dzięki temu mogła ludzi, którzy się jej poddają, wyzwolić od nich samych i pociągnąć ku sobie, lecząc ich z pychy i karmiąc w nich miłość, aby już nie kroczyli, ufając samym sobie, lecz by sobie raczej uświadomili własną słabość, widząc u swych stóp bóstwo osłabione przyjęciem szaty naszej

³⁰ Tamże, s. 119–120.

³¹ Tamże, s. 122–123.

³² Tamże, s. 124.

śmiertelności – aby wreszcie znuzeni rzucili się do stóp tej Prawdy, a ona, podnosząc się, również nas podźwignęła³³.

Augustyn wyznaje, iż łączywie chwycił w ręce czcigodne Pisma natchnione przez Ducha Świętego, a zwłaszcza teksty apostoła Pawła i wtedy rozwiały się obawy, które go niegdyś nękały. Zajaśniała przed nim jednolita treść świętych tekstów. Nauczył się radości przenikniętej trwożną czcią. Zrozumiał, że cokolwiek w ksiązkach platońskich było prawdziwe, w księgach świętych też się znajduje, ale tu można poznać to lepiej, bo z dziękczynieniem za Bożą łaskę. Ten bowiem, kto widzi, nie powinien się chlubić, tak jakby tego nie otrzymał w darze – nie tylko tego, co widzi, lecz także samej zdolności widzenia. Cóż bowiem ma, czego by nie otrzymał – przypomina Augustyn. Człowiek bowiem, jego zdaniem, nie tylko zostaje pouczony, jak ma dostrzec Boga, który zawsze jest taki sam, lecz także otrzymuje siłę, dzięki której może przy Bogu wytrwać. Jeśli człowiek jest daleko od Boga i nie może Go dojrzeć, Bóg otwiera przed nim drogę, która go doprowadzi tam, gdzie zobaczy Boga i będzie przy nim trwał³⁴.

Kolejną księgę Augustyn rozpoczyna dziękczynieniem, głębokim dziękczynieniem, a zatem pragnę ten fragment przywołać dosłownie, ponieważ jest znamienity: „Pragnę Ci złożyć dzięki, Boże mój, opowiadając o Twoim miłosierdziu dla mnie. Niech moje kości, przeniknięte miłością do Ciebie, wołają: »Panie, któż podobny Tobie? Potargałeś pęta moje, Tobie złożę ofiarę chwały«. Jak je potargałeś, opowiem. A wszyscy, którzy Cię wielbią, usłyszawszy to, mówić będą: »Błogosławiony Pan w niebiosach i na ziemi! Wielkie jest, cudowne imię Jego«. Słowa Twoje wszczepiły się w moje serce. I ze wszystkich stron byłem przez Ciebie obłożony. Już nie wątpiłem w rzeczywistość życia wiecznego w Tobie, chociaż widziałem je niejasno, jak w zwierciadle. [...] Teraz tęskniłem już nie do tego, żeby być pewniejszym Ciebie, lecz tylko do tego, by mocniej w Tobie trwać”³⁵.

Zakończenie

Koncepcji Świętego Augustyna nie sposób zreferować na kilku stronach artykułu, gdyż stanowi ona potężną transformacją osobową. Warto na podsumowanie przedstawionych wyżej rozważań przytoczyć wołanie z początku *Wyznań*, które szczególnie motywuje do poszukiwania Boga i szczęścia, a także całego procesu wychowania ku Bogu i ku szczęściu: „Jakże wielki jesteś, Panie. Jakże godzien, by Cię słać. Wspaniała Twoja moc. Mądrości Twojej nikt nie zmierzy. Pragnie Cię słać człowiek, cząsteczka tego, co stworzyłeś. On dźwiga swą materialną dole,

³³ Tamże, s. 125.

³⁴ Tamże, s. 128.

³⁵ Tamże, s. 130.

świadectwo grzechu, znak wyraźny, że pysznym się sprzeciwiasz, Boże. A jednak słać Ciebie pragnie ta cząstka świata, którą stworzył. Ty sprawiasz sam, że słać Cię jest błogo. Stworzyłeś nas bowiem jako skierowanych ku Tobie. I niespokojne jest serce nasze, dopóki w Tobie nie spocznie”³⁶.

Bibliografia

- Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Znak, Kraków 2004.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2006.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Impuls, Kraków 2013.
- Papież Franciszek, *Ewangelii gaudium*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2013.
- Papież Franciszek, *Fratelli tutti*, Wydawnictwo M, Kraków 2020.
- Papież Franciszek, *Laudato Si*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2015.
- Papież Franciszek, *Lumen fidei*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2013.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, The-saurus Silesiae, Katowice 2015.
- Święty Augustyn, *Podręcznik dla Wawrzyńca, czyli o wierze, nadziei i miłości* [w:] Św. Augustyn, *Pisma katechetyczne*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1952.
- Święty Augustyn, *Wyznania*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1982.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 1998.

³⁶ Tamże, s. 5.

Agnieszka Długosz

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-9663-5008

Przygotowanie wychowanków do odpowiedzialności ważnym zadaniem w czasach licznych zagrożeń aksjologicznych

Preparing students for responsibility is an important task in times of numerous axiological threats

Streszczenie

W dzisiejszych czasach braku jasnej hierarchii wartości, upadku autorytetów wprowadzanie wychowanków w świat wartości staje się dla wychowawców prawdziwym wyzwaniem. Właściwa hierarchia wartości jest czynnikiem niezbędnym do świadomego życia i podejmowania odpowiedzialnych decyzji, dokonywania pewnych wyborów oraz przejawiania określonych zachowań. Przygotowanie do życia w społeczeństwie wiąże się z kształtowaniem niezależności, wolności, podmiotowości, umiejętności dokonywania racjonalnych wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Wychowanie do odpowiedzialności jest zadaniem ważnym w obliczu licznych zagrożeń aksjologicznych występujących w wielu obszarach życia człowieka. Niestety, nie jest to zadanie łatwe w czasach powszechnego zaniku poczucia odpowiedzialności. Odrzucanie odpowiedzialności jest konsekwencją błędnego rozumienia wolności. W artykule zasygnalizowano konieczność przygotowania wychowanków do odpowiedzialności jako wartości, która powinna stanowić cel edukacyjny.

Słowa kluczowe: wychowanie, wartości, odpowiedzialność, zagrożenia aksjologiczne.

Abstract

In today's times of lack of a clear hierarchy of values and the decline of authorities, introducing students to the world of values becomes a real challenge for educators. The proper hierarchy of values is a factor necessary for conscious living and making responsible decisions, making certain choices and exhibiting certain behaviors. Preparing for life in society involves developing independence, freedom, subjectivity, and the ability to make rational choices and take responsibility for them. Education for responsibility is an important task in the face of numerous axiological threats occurring in many areas of human life. Unfortunately, this is not an easy task in times of widespread loss of sense of responsibility. Rejecting responsibility is a consequence of a wrong understanding of freedom. The article indicates the need to prepare students for responsibility as a value that should be an educational goal.

Key words: upbringing, values, responsibility, axiological threats.

Wstęp

W poszczególnych obszarach czy przestrzeniach współczesnego życia napotykamy na różnorodne napięcia, konflikty, kolizje, starcia, kryzysy. Doświadczamy ich w rodzinie, szkole, uczelni, pracy, w relacjach z drugim człowiekiem, w podziałach społecznych, różnicach politycznych, trwających konfliktach, w tym również zbrojnych. Jesteśmy świadkami niebywałego rozwoju cywilizacji, który niesie ze sobą wiele korzyści, ale również sporo zagrożeń. Zmianie ulega jakość życia człowieka. Zdaniem Waldemara Furmanka żyjemy w czasie trwania rewolucji aksjologicznej¹, której skutkiem są rozliczne **zagrożenia aksjologiczne**, coraz bardziej widoczne w sferze świadomości i psychiki człowieka, a ujawniające się w podejmowanych decyzjach i postępowaniach ludzi. Najważniejsze z tych zagrożeń to:

- dynamika zmian cywilizacyjnych, która prowadzi do zabójczego wręcz rytmu i tempa życia, do szaleńczej pogoni za tzw. sukcesem, do zagubienia równowagi pomiędzy odwagą i rozważą w działaniu;
- kryzys prawdy we wszelkich jej odmianach i formach funkcjonowania;
- bagatelizowanie i spychanie na margines problemów metafizycznych (sensu życia, wartości, celów);
- poczucie alienacji, słabnącego przystosowania, chaosu życia;
- słabnące poczucie możliwości kontroli swoim losem i losem innych;
- przebudowa systemu aksjologicznego; wartością staje się życie tu i teraz (bez głębszej refleksji nad tymi zjawiskami), sprzyja temu utylitarystyczny i hedonistyczny styl życia wpisany we współczesny konsumeryzm;
- kryzys wzorców istnienia, wzorców organizacji świata, paradygmatów cywilizacyjnych i religijnych, wartości duchowych;
- upadek autorytetów wychowawczych, moralnych i intelektualnych;
- szerzenie idei libertynizmu, który w XVII w. określano jako te myśli i idee, które dążyły do wyzwolenia umysłu ludzkiego z więzów tradycji, autorytetów i uprzedzeń, postulowały sceptyczną analizę rzeczywistości, poddając wszechstronnej krytyce tradycję chrześcijańską i naukę Kościoła;
- bagatelizowanie problemów religii i wiary;
- moralny relatywizm, który te same postawy, zjawiska i czyny oceniał w zależności od tego, jakich podmiotów one dotyczyły. Wszelkie normy moralne i zasady etyczne uznawane za zbyt wspólne były odrzucane;
- anomia wartości;
- zakłócenia w komunikacji międzypokoleniowej (wzorce życia rodziny generacyjnej nie są zrozumiałe lub atrakcyjne dla młodego pokolenia, zakłócenia w transmisji podstawowych wartości)².

¹ W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności [w:] Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 12.

² Por. tenże, *Rewolucja aksjologiczna. Zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa* [w:] tamże, s. 46–47.

W obliczu tak wielu zagrożeń aksjologicznych ważnym zadaniem dorosłych jest pomoc wychowankom w poznaniu i zrozumieniu, co jest wartością, a co antywartością. Uświadomienie, że każde działanie człowieka ma konsekwencje, za które on ponosi odpowiedzialność.

1. Definicja pojęcia „wartość”

Pojęcie „wartość” jest niejednoznacznie rozumiane i interpretowane na gruncie różnych dyscyplin naukowych, takich jak chociażby pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, etyka czy ekonomia. W niniejszym opracowaniu przyjmuję, że „wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swe wysiłki i wolę. Wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest także ważne samo w sobie³. To dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzić o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”⁴.

Człowiek żyje wartościami, a wartości cenione przez niego stanowią istotny czynnik motywacyjny. Warunkują one stosunek do otaczającego świata, wpływają na ocenę przeszłości oraz na wybór celów i kierunków działań w przyszłości⁵. Mają istotne znaczenie w życiu człowieka, decydują o kształcie i jakości ludzkiej egzystencji, o stylu życia stanowiącym wskaźnik jakości człowieczeństwa. Są czynnikiem integralnym rozwoju, kreowania tożsamości w indywidualnym i społecznym aspekcie, budowania projektu życia, integracji społecznej, a także rozwiązywania konfliktów⁶. Decydują o sensie i jakości życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do samego siebie, innych ludzi i świata. Są one widoczne z jednej strony w jego czynach i działalności zewnętrznej, z drugiej zaś w jego duchowej sferze będącej źródłem motywacji poczynania i swoistym wewnętrznym ośrodkiem zewnętrznego działania⁷. Wyobrażenia o tym, co ma wartość i przekonania dotyczące wartości jednostka nabywa żyjąc w środowisku społecznym. Przekonania o wartościach i wyobrażenia stanów rzeczy mających wartość są podstawą procesów wartościowania⁸.

³ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 28.

⁴ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 142.

⁵ P. Oleś, *System klasyfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, t. XXXI, z. 4, s. 87.

⁶ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Lublin–Kielce 2003, s. 29.

⁷ W. Furmanek, *Sens życia kategorią pedagogiki wartości* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2005, s. 74.

⁸ M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki* [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa–Poznań 1984, s. 26–27.

Życie podsuwa pewne wartości, ale od człowieka zależy, czy je dostrzeże, zrozumie, czy będzie je pielęgnował⁹. Przyjęcie określonych wartości zobowiązuje do tego, jak człowiek powinien postępować. Wartość staje się wartością wychowawczą, jeżeli w momencie wyboru pobudza do pozytywnego działania w celu jej urzeczywistnienia. Urzeczywistniona zaś powoduje, że człowiek żyje zgodnie z nią. Do momentu przyjęcia wartości proces wychowawczo-socjalizacyjny ma charakter celowej i świadomej działalności (pojmowanej zgodnie z zasadami nurtów humanistycznych – wychowanie do wartości) mającej na celu zaakceptowanie poszczególnych wartości lub ich zbioru. Natomiast w momencie ich przyjęcia zmienia się jego charakter na samowychowanie regulowane za pośrednictwem wartości poprzez wypełnianie treści wartości wpływających pozytywnie na człowieka (wychowanie przez wartości). Z pedagogicznego punktu widzenia tak dochodzenie do wybranej (preferowanej) wartości, jak i jej realizacja (urzeczywistnianie) wpływają na funkcjonowanie człowieka i kształtują jego człowieczeństwo. Można zaryzykować twierdzenie, że działalność człowieka jest zdeterminowana przyjętym systemem wartości i jest samoregulowana w momencie ich urzeczywistnienia¹⁰. Niedocenianie i brak wartości w edukacji szkolnej, życiu człowieka i społeczności jest najczęstszą drogą do dewiacji i patologii¹¹.

2. Wychowanie do odpowiedzialności

Nie ma chyba takiej dziedziny życia człowieka, w której nie występowałyby pojęcie „odpowiedzialność”. Zagadnienie to jest w centrum zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, m.in. filozofii, etyki, prawa, psychologii, pedagogiki, ale też ekologii czy ochrony środowiska. Mówimy o odpowiedzialności prawnej, cywilnej, karnej, rodzicielskiej, nauczycielskiej, moralnej, zawodowej, politycznej, ekologicznej i innych. W literaturze naukowej występuje wiele stanowisk teoretycznych dotyczących kategorii odpowiedzialności oraz jej struktury.

Według Romana Ingardena można wyróżnić cztery sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności:

- 1) ktoś ponosi odpowiedzialność za coś albo inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny;
- 2) ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś;
- 3) ktoś jest pociągany do odpowiedzialności;
- 4) ktoś działa odpowiedzialnie¹².

⁹ J. Tischner, *Mysli wyszukane*, Kraków 2000, s. 78.

¹⁰ Por. R. Skrzypniak, *Aksjologia pedagogiczna – współistnienie wartości w zróżnicowanych środowiskach* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości...*, s. 100–101.

¹¹ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994, s. 14.

¹² R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2003, s. 74.

Między tymi sytuacjami występuje związek sensu, ale nie wzajemnej zależności, np. jeśli ktoś jest odpowiedzialny za coś, nie musi podejmować tej odpowiedzialności. Wychowanie do odpowiedzialności zakłada zaopatrzenie wychowanka w kompetencje pozwalające na odnalezienie się we wszystkich wymienionych sytuacjach. Wychowanek w wyniku oddziaływań wychowawczych ma stać się gotowy do ponoszenia odpowiedzialności za drugiego człowieka, do samorzutnego podejmowania w dorosłości – w sytuacjach tego wymagających – odpowiedzialności za swoje czyny i powierzone osoby, a także do podejmowania działań w sposób odpowiedzialny¹³.

Odpowiedzialność jest zintegrowana z podmiotowym rozwojem intelektualnym, psychicznym i moralnym, działaniem człowieka, orientacją aksjologiczną, tożsamością człowieka, „jawi się więc jako przejaw świadectwa tej odrębności, a także jako nieodzowny koszt moralny, jaki trzeba ponieść za bycie sobą i za bycie w zbiorowości”¹⁴. Zdaniem Józefa Tischnera elementami konstytuującymi poczucie odpowiedzialności są: dobra wola człowieka, zmysł moralny, sumienie, świadomość (przekonanie, że w konkretnej sytuacji, w jakiej się znalazł, nie tylko wiedział, co należy, lecz rzeczywiście mógł coś zrobić), możliwości działania¹⁵. Odpowiedzialność porządkuje życie wewnętrzne człowieka, relacje interpersonalne z drugim człowiekiem, grupami społecznymi oraz z Bogiem. Jest czynnikiem określającym sens życia człowieka, budującym poznanie tożsamości, nadającym jakość podmiotowym działaniom. Ma charakter dynamiczny, zmienny i stanowi permanentne wyzwanie dla człowieka. Odpowiedzialność jest odpowiedzialnością w sytuacji, która jest konkretna, zmienna, często niepowtarzalna, podobnie jak zmienne są siły zaangażowanego człowieka¹⁶.

Do zaistnienia odpowiedzialności niezbędne jest spełnienie następujących warunków:

- istnienie wartości – odpowiedzialność należy odnosić do systemu wartości pozytywnych i negatywnych, do występujących między nimi związków;
- ścisła identyczność działającej osoby – tożsamość zakorzeniona w istocie i strukturze człowieka umożliwia działanie w świecie oraz sposoby postępowania przy ponoszeniu odpowiedzialności;
- realność człowieka (Jego duszy i osoby), istnienie świadomości człowieka – stan świadomości u jednostki (także jej osobowość) determinuje odpowiedzialność; przykładowo: osoby chore psychicznie, osoby ubezwłasnowolnione oraz dzieci

¹³ M. Kunicka, *Wychowanie a etyka odpowiedzialności*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2015, t. 18, nr 3(71), s. 61.

¹⁴ M. Michalik, *O niektórych paradoksach odpowiedzialności* [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998, s. 21.

¹⁵ Por. J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei* [w:] *Wobec wartości*, red. D. Von Hildebrand, J.A. Kłoczowski OP, J. Paściak OP, Poznań 1982, s. 100.

¹⁶ Tamże, s. 101.

uważa się za niezdolne do ponoszenia odpowiedzialności za popełnione czyny niedozwolone;

- wolność zakorzeniona w strukturze człowieka – człowiek musi być wolny w swoich decyzjach i czynach; jest on odpowiedzialny za czyny, które wypływają z jego wolnej woli;
- możliwość wyboru – człowiek decyduje, co jest dla niego wartością i czy weźmie odpowiedzialność za jej utrzymanie; w zależności od wyboru wartości przyjmuje konkretną odpowiedzialność (np. wybór wartości życia, wartości przyrody – odpowiedzialność ekologiczna);
- realność czasu – oznacza, że odpowiedzialność trwa w czasie¹⁷.

Zdaniem E. Albińskiej człowiekiem odpowiedzialnym jest ten, kto:

- cechuje się autonomią moralną (świadomością własnych obowiązków i sposobów ich realizacji);
- liczy się ze skutkami podejmowanych decyzji oraz działania;
- konsekwentnie dąży do realizacji własnej aktywności (racjonalnie zaplanowanej);
- gotów jest poddać pod osąd innych ludzi własne racje i pomysły¹⁸.

Kategoria odpowiedzialności jest wpisana w osobową egzystencję człowieka. W treści udzielanej odpowiedzi: kim jestem, skąd pochodzę, dokąd zmierzam?¹⁹

Człowiek jako osoba znajduje się w różnych sytuacjach i poprzez nie tkwi zawsze w polu odpowiedzialności w różnej mierze i na różnym poziomie. Odpowiada przed kimś, za coś, za kogoś²⁰. Powstanie poczucia odpowiedzialności uwarunkowane jest umiejętnością odkrywania tego, co dobre, lepsze, zobaczenia siebie w relacji do odkrytego dobra lub zła, świadomością własnej siły i zdolności do podejmowania działań i wyborem środków ich realizacji²¹. Dzięki takim samodzielnym działaniom uzyskane pole odpowiedzialności wiąże się z wyznaczonym systemem indywidualnych zadań i obowiązków człowieka wobec siebie, innych oraz środowiska. Pierwszy obowiązek człowieka to odpowiedzialność za siebie, który ma swoją kontynuację, rozwinięcie w następnym obowiązku – odpowiedzialności za drugiego. Zdaniem K. Wojtyły nie sposób odpowiadać za drugiego, jeśli nie spełnia się tego obowiązku najpierw wobec siebie. Dojrzała osoba to ta, która spełnia się w odpowiedzialności za siebie, za swoje człowieczeństwo i tylko taka osoba może wziąć na siebie odpowiedzialność za drugiego człowieka²².

¹⁷ E. Albińska, *Odpowiedzialność [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 776.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ K. Chałas, *Moc integracyjna wybranych wartości w budowaniu struktur aksjologicznych [w:] Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości...*, s. 34.

²⁰ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 339.

²¹ Por. W. Wołoszyn, *Istota odpowiedzialności [w:] Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny...*, s. 17.

²² K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 96.

W wychowaniu w odpowiedzialności i do odpowiedzialności należy stwarzać warunki, w których wychowanek ma możliwość:

- 1) uwewnętrzniania systemu wartości;
- 2) zrozumienia powinności związanych z rolami społecznymi, które w swym okresie biologicznym pełni (rola członka rodziny, ucznia, kolegi);
- 3) podmiotowego dokonywania wyboru²³.

Warunki, które powinny być spełnione w toku procesu kształtowania odpowiedzialności za własne czyny, wiążą się z:

- 1) kształtowaniem poczucia sprawstwa;
- 2) kształtowaniem odwagi podejmowania działań;
- 3) zagwarantowaniem wsparcia i sukcesu w podejmowanych działaniach;
- 4) tworzeniem atmosfery zaufania umożliwiającej dziecku obronę własnego stanowiska;
- 5) kształtowaniem asertywności – odwagi niepodjęcia działań niezgodnych z jego poczuciem wartości, a także takich działań, których dziecko nie jest w stanie wykonać²⁴.

Aby skutecznie wychowywać młodzież do odpowiedzialności, sami wychowawcy powinni być wyposażeni w odpowiednie składniki dojrzałości moralnej:

- szacunek dla innych i uznanie ich praw;
- zdolność do empatii, rozumienie uczuć innych i wrażliwość na nie;
- potrzeba i umiejętność zdobywania stosownych informacji przed podjęciem decyzji moralnych;
- sprawność kontaktów interpersonalnych i inne sprawności potrzebne do realizowania podjętych decyzji moralnych;
- zdolność formułowania i wyrażania swoich ogólnych zasad moralnych;
- zdolność do przekładania tych zasad ogólnych na konkretne decyzje;
- samodyscyplina w przekładaniu tych decyzji na działania²⁵.

Odpowiedzialność wychowawcza stanowi wynik dojrzałości moralnej wychowawcy, jego życzliwości wobec wychowanków, chęci odniesienia sukcesu.

Zakończenie

Znaczenie wartości w wychowaniu w dużej mierze zależy od tego, jakiego rodzaju wartości są świadomie do niego wprowadzane. Istotne znaczenie ma więc odpowiedni i rozważny dobór wartości. Dzieci same z siebie nie wiedzą, co to są wartości, jak

²³ E. Urban-Kojs, R. Kojs, *Niektóre uwarunkowania przekazu wartości kulturowych w rodzinie z małym dzieckiem* [w:] *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011, s. 125–126.

²⁴ Tamże.

²⁵ J. Żebrowski, *Etyczne i aksjologiczne aspekty wychowania do odpowiedzialności*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2010, t. 7, s. 21.

bronić własnych wartości, jak odróżniać wartości dobre od fałszywych²⁶. Rolą dorosłych jest wskazywać wychowankom wartości podstawowe, na których powinny oprzeć inne. Wychowanie, które nie wprowadza wychowanka w świat wartości, jest z reguły wychowaniem mało skutecznym oraz społecznie szkodliwym. Wychowanie takie pozbawia możliwości jednoznacznego odróżniania dobra od zła, a tym samym podejmowania ważnych życiowych decyzji zgodnych z podstawowymi zasadami moralności. Pozbawienie więc młodzieży wartości jest równoważne z narażeniem ich na dokonywanie niewłaściwych i często moralnie negatywnych wyborów. Sytuacja taka przynosi więc szkodę zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym²⁷. Człowiek pozbawiony wychowania do wartości wybiera i wartościuje ze względu na przyjemności i korzyści. Nie tylko nie potrafi, ale nie zdaje sobie sprawy, że może wybierać samodzielnie, i że jest za te wybory osobiście odpowiedzialny²⁸.

Zdaniem W. Furmanka wychowanie do odpowiedzialności staje się tym bardziej potrzebne, im bardziej w świecie współczesnym zanika poczucie odpowiedzialności, a nawet pojawia się jej odrzucenie. Powodem odrzucenia odpowiedzialności jest zafałszowanie wizji wolności. Jeżeli człowiek fałszywie odczytuje swoją wolność, traktuje ją jako wolność absolutną, jako dowolność w swoich wyborach życiowych, to zarazem zafałszowuje swoją odpowiedzialność, a właściwie całkowicie ją odrzuca²⁹. Człowiek odpowiedzialny powinien przewidywać skutki swoich oddziaływań i podejmować działania, które służą rozwojowi jednostek i różnorodnych środowisk. Odpowiedzialność to istotna wartość i ważny cel edukacyjny.

Bibliografia

- Albińska E., *Odpowiedzialność* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Bauman Z., *Moralność w niestabilnym świecie*, Poznań 2006.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2009.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Lublin–Kielce 2003.
- Chałas K., *Moc integracyjna wybranych wartości w budowaniu struktur aksjologicznych* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Chałas K., *Osoba i wartości ją opisujące jako źródło rozszerzającego się horyzontu wychowania* [w:] *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011.
- Chałas K., Maj A. (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016.

²⁶ A. Długosz, *Znaczenie rodziny w wychowaniu do wolności* [w:] *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011, s. 335.

²⁷ M. Łobocki, *Wychowanie moralne*, Kraków 2006, s. 77.

²⁸ A. Długosz, *Znaczenie rodziny...*, s. 335.

²⁹ W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010, s. 164.

- Chłodna-Błach I., *Odpowiedzialność* [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Denek K., *Rola wartości w edukacji* [w:] *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011.
- Długosz A., *Odpowiedzialność nauczyciela kategorią aksjologiczną* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Długosz A., *Znaczenie rodziny w wychowaniu do wolności* [w:] *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011.
- Frączek Z., *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002.
- Frączek Z., *Wstęp do teorii wychowania*, Rzeszów 2022.
- Furmanek W., *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Rzeszów 1995.
- Furmanek W., *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Rewolucja aksjologiczna. Zagrożenie dla rozwoju naszego społeczeństwa* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Sens życia kategorią pedagogiki wartości* [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2005.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 2003.
- Kunicka M., *Wychowanie a etyka odpowiedzialności*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2015, t. 18, nr 3(71).
- Łuczyński A., *Autorytet i odpowiedzialność w wychowaniu* [w:] *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, red. D. Bis, E. Smółka, R. Skrzyniarz, Lublin 2012.
- Łuczyński A., *Odpowiedzialność wychowawcza* [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016.
- Maj A., *Miłość i odpowiedzialność – wzajemne związki i zależności w perspektywie pedagogicznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2002, t. 13(49), nr 2.
- Michalik M., *O niektórych paradoksach odpowiedzialności* [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29.
- Oleś P., *System klasyfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, t. XXXI, z. 4.
- Skrzypniak R., *Aksjologia pedagogiczna – współistnienie wartości w zróżnicowanych środowiskach* [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.
- Tischner J., *Mysli wyszukane*, Kraków 2000.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei* [w:] *Wobec wartości*, red. D. Von Hildebrand, J.A. Kłoczowski OP, J. Paściak OP, Poznań 1982.
- Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki* [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa–Poznań 1984.

-
- Urban-Kojs E., Kojs R., *Niektóre uwarunkowania przekazu wartości kulturowych w rodzinie z małym dzieckiem* [w:] *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2011.
- Wołoszyn W., *Istota odpowiedzialności* [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Kraków 2000.
- Żebrowski J., *Etyczne i aksjologiczne aspekty wychowania do odpowiedzialności*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2010, t. 7.

Bogumiła Bobik

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

Dlaczego ważny jest kontakt człowieka z przyrodą? O zespole deficytu natury u młodego pokolenia

Why is human contact with nature important? About the nature deficit syndrome in the young generation

Streszczenie

Przyroda ma dobroczynny wpływ na rozwój młodego pokolenia, a szerzej – człowieka. Współcześnie obserwujemy niedobór kontaktu dzieci z naturą. Celem artykułu jest przybliżenie problemu deficytu natury w wychowaniu, wywołanie namysłu u osób odpowiedzialnych za edukację, skłonienie ich do uwzględnienia w procesie kształcenia tematyki przyrodniczej. Problematykę badawczą ujęto w postaci następujących pytań: jaką wartość ma przyroda dla współczesnego człowieka? Jakie są przyczyny i konsekwencje deficytu natury u młodego pokolenia? Wykorzystana została metoda analizy i syntezy literatury oraz badań, które są istotne dla omawianego problemu. Wyniki wskazują na wieloaspektowy wpływ przyrody na (młodego) człowieka. Przyroda pomaga zachować zdrowie psychiczne i fizyczne, dlatego ważny jest proces wychowania uzupełniony o wymiar przyrody.

Słowa kluczowe: zespół deficytu natury, młode pokolenie, przyroda, relacja człowieka z naturą, edukacja przyrodnicza.

Abstract

Nature has a beneficial effect on the development of the young generation, and more broadly, of man. Nowadays, we observe a lack of contact of children with nature. The aim of the article is to present the problem of nature deficit in upbringing, to cause reflection among people responsible for education, to make them take into account the subject of nature in the education process. The research issues were presented in the form of the following questions: what is the value of nature for modern man? What are the causes and consequences of the deficit of nature in the young generation? The method of analysis and synthesis of literature and research relevant to the discussed problem was used. The results indicate the multifaceted influence of nature on (young) people. Nature helps to maintain mental and physical health, which is why the process of upbringing supplemented with nature is important.

Key words: nature deficit syndrome, the young generation, nature, the relationship between man and nature, nature education.

Wprowadzenie

Człowiek zawsze istniał obok natury, a natura zawsze była blisko człowieka. Na gruncie filozoficzno-religijnym pojawiło się wiele sposobów myślenia o relacji człowieka z przyrodą. Można wyróżnić następujące po sobie (historyczne) etapy:

- pełna symbioza człowieka z przyrodą występująca w kulturze antycznej, a także w regionach, gdzie występowały religie animistyczne i totemizm;
- idea uświęcania i ubóstwiania przyrody obecna w religii i filozofii Dalekiego Wschodu (hinduizm, taoizm, buddyzm);
- oddzielenie człowieka od świata przyrody i przypisywanie mu nadrzędnej roli, obecne w tradycji judeochrześcijańskiej i protestanckiej;
- zanegowanie idei postępu oraz zwrócenie się ku Naturze, próba zrozumienia jej znaczenia i dążenie do jedności z przyrodą, tzw. punkt zwrotny¹.

Niezależnie od poglądów filozoficznych czy religijnych natura trwa niezmiennie. W ostatnich latach pokazuje swoją przewagę nad człowiekiem – pandemia, zjawiska pogodowe wynikające z kryzysu klimatycznego, jakby chciała przypomnieć, że człowiek nie może istnieć bez przyrody, ale przyroda mogłaby istnieć bez niego.

Richard Louv – prezes organizacji Children and Nature Network wskazuje na przepaść, jaka rozdziela świat dzieci i świat natury, a która nieustannie się pogłębia i poszerza, niesie ze sobą szereg negatywnych konsekwencji dla samej przyrody, ale równie dotkliwie oddziałuje na dzieci. Chcąc wywołać publiczną dyskusję na ten temat i zwrócić uwagę na rodzący się obecnie problem, który w przyszłości może przybrać zdecydowanie szerszą skalę, dziennikarz wprowadził termin „zespół deficytu natury”. Jego zdaniem problem ten dotyka coraz większej liczby dzieci, szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych i rozwijających się.

Badania nad zespołem deficytu natury prowadzone są przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej. W Polsce zagadnienie to pojawia się stosunkowo rzadko w publicznych dyskursach, warto więc przypomnieć, jaką wartość dla człowieka ma przyroda.

Artykuł ma charakter teoretyczny, opiera się na analizie i syntezie literatury oraz wynikach badań interdyscyplinarnych istotnych dla omawianego zagadnienia. Zamysłem autorki było przybliżenie problemu deficytu natury w wychowaniu młodego pokolenia po to, by skłonić pedagogów do refleksji, a następnie takiego planowania pracy edukacyjnej, aby w realizowanych programach znalazło się miejsce na obcowanie z przyrodą, aktywność na świeżym powietrzu niezależnie od warunków atmosferycznych.

¹ S. Kozłowski, *Droga do ekorozwoju*, Lublin 2007, s. 29–30; por. też T. Stefanowicz, *Wstęp do ekologii i podstaw ochrony środowiska*, Poznań 1996, s. 11–19 oraz A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna [w:] Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2017, s. 425–435.

Ustalenia terminologiczne

W literaturze terminy natura, przyroda czy środowisko są często stosowane zamiennie. Nie są pojęciami tożsamymi, stąd w wielu źródłach odnaleźć można różnorodne sposoby ich definiowania. Zasadniczo definicje te można podzielić na dwie grupy ze względu na udział działalności człowieka.

Pierwsza grupa definicji precyzuje środowisko przyrodnicze jako ogół rzeczywistości i zachodzących w niej różnego rodzaju zjawisk oraz procesów włącznie z wytworami działalności ludzkiej. Jan Strzałko i Teresa Mossor-Pietraszewska uważają, że pojęcie „środowisko” zawiera w sobie ogół elementów przyrodniczych, świat roślinny i zwierzęcy oraz krajobraz (naturalny, a także ten zmieniony w wyniku działań człowieka)². Z kolei Jan Flis pisze, że „środowisko przyrodnicze [...] to ogół przedmiotów i zjawisk, otaczających organizm, mających wpływ na warunki jego życia”³. W podobny sposób to pojęcie wyjaśnia Ewa Pyłka-Gutowska, dookreślając, iż środowisko danego organizmu zawiera wszystko, co go otacza i co znajduje się na zewnątrz danego organizmu⁴. Z kolei Richard Louv podaje, że „w swoim najszerszym znaczeniu natura – przyroda obejmuje świat materialny wraz ze wszystkimi jego przedmiotami i zjawiskami”⁵. Zgodnie z tą definicją częścią natury będzie też maszyna.

Druga grupa definicji nie tylko wyłącza działalność ludzką, ale wręcz definiuje naturę, przyrodę czy środowisko jako obszar przeciwstawny człowiekowi. To, co człowiek wytworzył i tworzy, nie jest częścią natury, a jest jej swoistym antonimem. Natura w myśl tej koncepcji jest „otwartą przestrzenią” pozbawioną ludzkiej ingerencji. Środowisko to „gąszcz przyrody, różnorodność biologiczna, nadmiar – to co można znaleźć w nieuporządkowanej przestrzeni podwórka i na urwistym grzbiecie góry”⁶. Podobne wyjaśnienie znaleźć można w *Encyklopedii PWN*, wedle której naturę pierwotnie utożsamiano z ogółem rzeczywistości, ale następnie w wielu koncepcjach zaczęto ją przeciwstawiać temu, co związane z działaniem człowieka. Przyroda jako świat pozaludzki bywa ujmowana jako antyteza społeczeństwa, a jako sfera dotycząca ciała staje się antytezą ludzkiej świadomości i duchowości. Idąc dalej, przyroda i ogół jej wytworów mogą być traktowane jako antyteza kultury i cywilizacji, czyli wszystkiego, co stworzył człowiek⁷. Takie stanowisko prezentuje Daniel Sobota, pisząc: „przyroda jako to, co naturalne, to

² J. Strzałko, T. Mossor-Pietraszewska (red.), *Kompendium wiedzy o ekologii*, Warszawa 2003, s. 264.

³ J. Flis, *Szkolny słownik geograficzny*, Warszawa 1985, s. 186.

⁴ E. Pyłka-Gutowska, *Ekologia z ochroną środowiska. Przewodnik*, Warszawa 1997, s. 16.

⁵ R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu*, Warszawa 2016, s. 22.

⁶ Tamże, s. 22–23.

⁷ K. Janus-Kwiatkowska (red.), *Natura*, <https://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/4009276/natura.html> (dostęp: 20.07.2023).

antonim kultury, rzeczy wytworzonych przez człowieka, przeciwieństwo rzeczy sztucznych, uszytych na ludzką miarę⁸.

Na gruncie drugiej grupy poglądów wprowadzono termin „zespół deficytu natury”. Samo słowo deficyt oznacza „niedostateczną ilość czegoś, niepokrywającą zapotrzebowania”⁹. Z kolei określenie „zespół” pochodzi z terminologii medycznej i oznacza „grupę objawów lub zaburzeń związanych z jakąś chorobą”¹⁰. Przy czym Louv podkreśla, że „zespół deficytu natury” nie jest określeniem żadnej jednostki chorobowej, a jedynie nawiązuje do terminologii medycznej. Zaznacza jednocześnie, że istnieje prawdopodobieństwo, iż wraz z rozwojem wiedzy i kolejnymi badaniami pojawi się inne ujęcie, trafniej opisujące to zjawisko¹¹.

Pojęcie zespołu deficytu natury zostało wprowadzone na podstawie analizy wyników badań nad kontaktem dzieci z naturą i wpływu jego niedoboru na ich życie i rozwój. Można wręcz stwierdzić, że „zespół deficytu natury opisuje cenę, jaką ludzkość płaci za odwrócenie się od przyrody: zmniejszone użycie zmysłów, niedobór uwagi, częstsze występowanie chorób fizycznych i psychicznych”¹².

Natura a funkcjonowanie i rozwój człowieka w świetle badań

Rola środowiska przyrodniczego w życiu jednostki jest znacząca i niepodważalna. Obcowanie z naturą jest podstawą dobrostanu człowieka, szczególnie w okresie dzieciństwa.

Warto w tym miejscu powołać się na poglądy amerykańskiego biologa Edwarda Wilsona. Przyjął on, że historia ludzkości jest długa, w toku ewolucji człowiek większość czasu spędzał w bezpośrednim kontakcie ze środowiskiem przyrodniczym, co musiało wpływać na jego rozwój. Z tego też powodu ludzie dążą do obcowania z naturą, która przez to staje się ważnym elementem jakości ich życia. Do określenia tej dążności Wilson wykorzystał termin „biofilia” zaproponowany przez Ericha Fromma. „Biofilia” oznacza wrodzoną potrzebę człowieka do przebywania w otoczeniu przyrodniczym i nawiązywania interakcji z innymi formami życia¹³.

Podobną właściwość ludzką dostrzegł Howard Gardner. W swojej koncepcji inteligencji wielorakiej wyróżnił różne typy inteligencji: logiczno-matematyczną, językową, muzyczną, przestrzenną, ruchową, interpersonalną, intrapersonalną oraz przyrodniczą (zwaną inaczej naturalistyczną bądź środowiskową). Nie jest ona

⁸ D. Sobota, *Co to jest przyroda?*, „Ruch Filozoficzny” 2014, t. LXXI, nr 1, s. 85.

⁹ L. Drabik (red.), *Deficyt*, <https://www.sjp.pwn.pl/szukaj/deficyt.html> (dostęp: 20.07.2023).

¹⁰ *Taż*, *Zespół*, <https://www.sjp.pwn.pl/szukaj/zesp%C3%B3%C5%82.html> (dostęp: 20.07.2023).

¹¹ R. Louv, *Ostatnie dziecko...*, s. 54.

¹² *Tamże*.

¹³ K. Konopczyńska, A. Mikorzewska, A. Szadowiak, *Biofilia [w:] Zrównoważone miasta. Poprawa jakości powietrza w Polsce*, Warszawa 2018, s. 164, <https://docplayer.pl/120805775-Zrownowane-miasta-poprawa-jakosci-powietrza-w-polsce-2018.html> (dostęp: 21.07.2023).

rozwinięta jednakowo u wszystkich, dlatego (podobnie jak w przypadku biofilii) autor dopatruje się ewolucyjnego podłoża tego rodzaju inteligencji. Od właściwego rozumienia procesów zachodzących w przyrodzie czy umiejętności odpowiedniego rozpoznawania elementów fauny i flory niejednokrotnie bowiem zależało życie człowieka. Osoby cechujące się wysokim poziomem inteligencji przyrodniczej mają zdolność do wnikliwego obserwowania otoczenia przyrodniczego i rozróżniania gatunków roślin, zwierząt, zjawisk przyrodniczych z wykorzystaniem różnych zmysłów¹⁴. Człowiek z wysoko rozwiniętą inteligencją środowiskową częściej będzie poszukiwał kontaktu z naturą, przejawiał postawę proekologiczną oraz dbał o środowisko naturalne¹⁵. Wprowadzenie przez Gardnera pojęcia inteligencji przyrodniczej ma duże znaczenie edukacyjne, gdyż „teoria ta ma bezpośrednie zastosowanie dla rodziców i nauczycieli, którzy w innym przypadku mogliby nie zauważyć znaczenia doświadczania przyrody dla ogólnego i kognitywnego rozwoju dziecka”¹⁶.

Istnieje wiele biologicznych przesłanek potwierdzających pozytywny wpływ przyrody na zdrowie człowieka. Qing Li, japoński ekspert w dziedzinie medycyny leśnej, wymienia następujące korzyści zdrowotne wynikające z obcowania człowieka z naturą. Należą do nich:

- obniżenie ciśnienia krwi,
- zredukowanie poziomu stresu i napięcia,
- poprawa stanu układu krążenia i układu metabolicznego,
- obniżenie poziomu cukru w krwi,
- poprawa koncentracji i pamięci,
- pobudzenie układu immunologicznego¹⁷.

W odniesieniu do układu immunologicznego Li w prowadzonych przez siebie badaniach zauważył, iż przebywanie w środowisku przyrodniczym może znacząco wpłynąć na odporność człowieka. Dzieje się tak dzięki aktywności komórek zwanych „naturalnymi zabójcami” (*natural killers* – NK). Jest to jeden z rodzajów krwinek białych odpowiedzialnych m.in. za zwalczanie komórek niepożądanych (nowotworowych i wirusów). Pod wpływem długich spacerów po lesie u badanych zaobserwowano wzrost komórek NK z 17,3% do 26,5%. Kolejne testy wykazały, że stan ten utrzymywał się przez blisko miesiąc. Efekty badań zachęciły Li do dalszych odkryć. Przyjrzał się on umieralności mieszkańców Japonii, zauważając, że wskaźnik śmiertelności ludności miejskiej jest dużo wyższy niż ludności zamieszkującej obszary o gęstym zalesieniu¹⁸. Okazało się, że za to pozytywne

¹⁴ Gardner podaje przykład holenderskiego przyrodnika, profesora Geerata Vermeija, który był niewidomy od 3 r.ż., dlatego swoje obserwacje przyrodnicze opierał głównie na zmyśle dotyku.

¹⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009, s. 33–35.

¹⁶ R. Louv, *Ostatnie dziecko...*, s. 97.

¹⁷ Q. Li, *Shinrin-Yoku. Sztuka i teoria kąpieli leśnych*, Kraków 2018, s. 48.

¹⁸ Tamże, s. 92–97.

oddziaływanie na biologiczną sferę zdrowia człowieka odpowiedzialne są naturalne związki chemiczne zwane fitoncydami, wydzielane przez drzewa, a służące roślinności jako system obronny. Dzięki ich oddziaływaniu na człowieka poprawie ulega praca układu odpornościowego i krążeniowego, obniża poziom hormonu stresu, poprawia jakość snu, obniża złe samopoczucie, osłabia aktywność układu współczulnego i uaktywnia układ przywspółczulny, co pomaga odzyskać równowagę układu nerwowego i odprężyć się¹⁹.

Dobroczynny wpływ interakcji z naturą potwierdziły również wyniki badań Lucy E. Keniger, Kevina J. Gastona, Katerine N. Irvine i Richarda A. Fullera. Autorzy sformułowali podobne wnioski, wskazując, że obcowanie z przyrodą polepsza samopoczucie, zwiększa samoocenę, poprawia nastrój i redukuje niepokój czy frustrację; poznawczo zwiększa wydajność mózgu, poprawia uwagę; pod względem fizjologicznym redukuje stres, obniża ciśnienie krwi, zmniejsza ryzyko chorób, zwłaszcza sercowo-naczyniowych i związanych z układem oddechowym²⁰.

Równie pozytywne wnioski przyniosła dziesięcioletnia obserwacja pacjentów po zabiegu chirurgicznym. Uczestników dzielono na dwie grupy – pierwsza z nich po operacji znajdowała się w sali z oknami wychodzącymi na zagajnik, druga natomiast okres rekonwalescencji spędzała w pomieszczeniu z widokiem na muryrowaną ścianę. Okazało się, że grupa pacjentów, która mogła patrzeć na naturalny krajobraz, dochodziła do zdrowia szybciej niż grupa pozbawiona tego widoku²¹. Wiele raportów pokazuje, że posiadanie zwierząt domowych obniża nadciśnienie i przyczynia się do mniejszej śmiertelności wśród osób z chorobami serca²².

Przyroda ma także pozytywny wpływ na zdrowie psychiczne i społeczne funkcjonowanie ludzi. Jak zauważa Li, wysoki poziom stresu oraz nadmiar bodźców istotnie oddziałują na jakość życia współczesnego człowieka, powodując wzmożone zmęczenie albo wręcz wyczerpanie organizmu, wywołując w efekcie szereg negatywnych następstw dla emocjonalnej, psychicznej i społecznej sfery życia jednostki. Autor analizował samopoczucie uczestników wspólnych wyjść do lasu oraz spacerów po centrum miasta za pomocą kwestionariusza o nazwie „Profil nastroju” składającego się z listy sześćdziesięciu pięciu stanów emocjonalnych. Uczestnicy uzupełniali test dwukrotnie, oceniając swoje samopoczucie psychiczne przed kontaktem z naturą i po jego zakończeniu (pierwsza grupa) oraz przed spacerem w mieście i po nim (druga grupa). Choć spacer, jako aktywność fizyczna,

¹⁹ Tamże, s. 98–108.

²⁰ R. Fuller, K. Gaston, L. Keniger, *What are the Benefits of Interacting with Nature?* „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2013, no. 3, p. 921–924; A. Błasiak, K. Wilkosz, *Wychowanie przez przyrodę – wybrane współczesne aspekty*, „Horyzonty Wychowania” 2020, t. 19, nr 52, s. 60.

²¹ R. Louv, *Ostatnie dziecko...*, s. 67–68.

²² Tamże, s. 66.

w obu przypadkach wpłynął na obniżenie niepokoju, gniewu czy przygnębienia, to tylko w przypadku obcowania z naturą pozytywnie zmieniła się ocena poziomu wigoru i spadek odczuwania znużenia u uczestników badania. Test uzupełniono pomiarem hormonu stresu, który potwierdził wyniki kwestionariusza. Konkludując, można stwierdzić, że kontakt z naturą stanowi swoiste remedium na zbyt wysoki poziom stresu i zmęczenia oraz złe samopoczucie²³.

Natura ma swoje zastosowanie w terapii i leczeniu różnego rodzaju zaburzeń. Tori Deangelis opisuje program terapeutyczny o nazwie „Druka natura” realizowany w Stanach Zjednoczonych i łączący w procesie leczenia techniki psychologiczne z korzystnym działaniem natury na człowieka. Terapia jest przewidziana na 8–10 tygodni i dotyczy takich dziedzin zdrowia psychicznego, jak: trauma, zaburzenia odżywiania, depresja i ADHD. Program dowiódł, że otoczenie przyrodnicze działa jak katalizator dla procesów terapeutycznych. Dodatkowo korzystnie wpływa na sen, samopoczucie i nastrój pacjentów²⁴.

Ciekawą propozycją terapii są popularne w Japonii „shinrin-yoku”, czyli kąpiele leśne, które od lat 80. XX w. są w zakresie opieki zdrowotnej. Określa się je jako „swobodne przebywanie wśród drzew, którego istotą jest pozbycie się konkretnych oczekiwań i nastawienie na czystą przyjemność”²⁵. Jest to „proces zanurzania się w atmosferze lasu albo chłonięcia go zmysłami”²⁶ po to, by w efekcie odprężyć się i poprawić swoje samopoczucie, obniżając poziom lęku, złości i stresu.

Natura może być wykorzystywana w terapii rodzin. Ten kierunek badań zapoczątkował psycholog Scott Bandoroff prowadzący ośrodek Peak Experience, w którym wszyscy członkowie rodziny otrzymują wsparcie w bliskim otoczeniu z przyrodą. Środowisko naturalne w procesie terapeutycznym korzystnie wpływa na odbudowanie i wzmocnienie więzi w rodzinie, a poprzez wspólne aktywności relacje między członkami rodziny znacząco poprawiają się²⁷.

Kontakt z przyrodą ma także znaczenie dla społeczeństwa. Scott Sampson powołuje się na badania prowadzone wśród mieszkańców uboższej dzielnicy Chicago. Wynika z nich, że badani, którzy częściej obcowali z naturą, wykazywali niższy poziomem agresji oraz rzadziej stosowali przemoc. Adekwatnie niższa w tej grupie była liczba aresztowań i odnotowanych przestępstw²⁸.

Przytoczone badania stanowią zaledwie część naukowych dowodów na pozytywny wpływ kontaktu z naturą na szeroko rozumiane zdrowie człowieka. Ważne jest jednak, aby budowanie więzi człowieka z naturą zaczynać w dzieciństwie.

²³ Q. Li, *Shinrin-Yoku...*, s. 83–86.

²⁴ T. Deangelis, *Moc przyrody*, „Charaktery” 2015, nr 2(217), s. 74–76.

²⁵ A.M. Cliford, *Kąpiele leśne. Jak czerpać zdrowie z natury*, Białystok 2018, s. 9.

²⁶ Q. Li, *Shinrin-Yoku...*, s. 22.

²⁷ T. Deangelis, *Moc przyrody...*, s. 76–77.

²⁸ S. Sampson, *Kalosze pełne kijanek*, Białystok 2016, s. 53–54.

Znaczenie kontaktu z przyrodą w dzieciństwie

W przypadku dzieci przebywanie w otoczeniu przyrody jest jeszcze ważniejsze niż u dorosłych. Linda McGurk, opisująca szwedzki model wychowania najmłodszych, przytacza badania przeprowadzone w Kansas City na Uniwersytecie Stanu Missouri. Ich celem było sprawdzenie, jaki wpływ ma natura na rozwijający się mózg dziecka przez pierwsze trzy lata życia i jakie ma to następstwa w jego późniejszym życiu. Okazało się, iż obcowanie z przyrodą wpływa korzystnie na tworzenie się tych połączeń nerwowych, które w późniejszych latach odpowiedzialne są za skuteczny proces uczenia się²⁹.

O tym, jak kontakt z naturą oddziałuje na mózg dziecka, pisała również Mażena Żylińska, polska specjalistka w zakresie neuropedagogiki i neurodydaktyki. Jej zdaniem kontakt ten wywołuje w dzieciach nieustannie zachwyty i jak dodaje: „natura nie bez powodu wyposaża dzieci w umiejętność reagowania zachwytem na otaczający je świat, stan ten bowiem ułatwia proces uczenia się”³⁰. Autorka ubolewa, że fakt ten jest zwykle ignorowany we współczesnym systemie edukacji i niewykorzystywany w praktyce. Entuzjazm, którego doświadczają najmłodszy w bliskości przyrody, uwalnia w międzymózgowiu wiele neuroprzekazników, a to przyczynia się do produkowania białek potrzebnych do budowania kolejnych, nowych połączeń nerwowych³¹.

Przebywanie w środowisku naturalnym wiąże się także ze wzmożoną aktywnością ruchową najmłodszych, co pozytywnie wpływa na ich rozwój fizyczny. Dodatkowo dzieci doznają wielu doświadczeń zmysłowych, co wspiera proces integracji sensorycznej, czyli pomaga w optymalnym wykorzystaniu wrażeń odbieranych zmysłami do celowego działania³².

Podobne stanowisko prezentuje Louv, który odnosząc się do licznych badań i obserwacji, wskazuje na znaczenie przyrody w rozwoju najmłodszych. Dziecko uczy się i poznaje otoczenie, szuka rozwiązań i samodzielnie odkrywa odpowiedzi, rozwijając jednocześnie swoją kreatywność, wyobraźnię i twórczość. Zabawa w środowisku naturalnym różni się od tej w warunkach zamkniętych. Jest bardziej swobodna i twórcza. Badania prowadzone w Szwecji wykazały, że dzieci bawiące się na placach zabaw często przerywały swoją aktywność w odróżnieniu od dzieci bawiących się w niezorganizowanym otoczeniu natury. Dzieci te wymyślały rozwinięte i rozłożone nawet na kilka dni scenariusze bardzo rozbudowanych zabaw³³. Efektem kontaktu dziecka z naturą jest rozwój inteligencji przyrodniczej. Leslie Owen Wilson sporządził listę wskaźników inteligencji przyrodniczej u dzieci. Obejmuje ona takie cechy,

²⁹ L. McGurk, *Nie ma złej pogody na spacer*, Kraków 2018, s. 83–84.

³⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 65.

³¹ Tamże, s. 65–70.

³² L. McGurk, *Nie ma złej pogody...*, s. 134.

³³ R. Louv, *Ostatnie dziecko...*, s. 102–123.

jak: wyostżone i wyczulone zmysły, zainteresowanie przebywaniem i aktywnością w otoczeniu przyrody, łatwość w dostrzeganiu zależności, prawidłowości i wzorców w otoczeniu, większa empatia i opiekuńczość w stosunku do innych istot żywych (roślin i zwierząt), uważność w obserwacjach, dostrzeganie licznych szczegółów i detali umykających innym, większa wiedza i łatwość przyswajania sobie nowych wiadomości z zakresu tematyki przyrodniczej, większa niż u rówieśników troska o środowisko³⁴.

Natura ma równie pozytywny wpływ na rozwój psychiczny i emocjonalny dzieci. Im więcej czasu spędzają na zewnątrz, tym mniej odczuwają psychiczny niepokój; spacer do lasu czy parku przynajmniej raz w tygodniu poprawia zdrowie psychiczne uczniów³⁵. Już sam widok z okna w pokoju dziecka na środowisko naturalne może mieć przełożenie na obniżenie poziomu stresu. Korzystnie na samopoczucie najmłodszych wpływają także zwierzęta i rośliny domowe bądź te znajdujące się w bliskim otoczeniu domu. Dotyczy to szczególnie dzieci z wysoką wrażliwością. W badaniach prowadzonych przez Nancy Wells oraz Gary Evansa okazało się, że te dzieci mające częstszy kontakt z naturą rzadziej zmagają się ze stanami lękowymi, depresyjnymi oraz rzadziej wykazywały różnego rodzaju zaburzenia zachowania. Jednocześnie cechowała je wyższa ogólna samoocena. W Finlandii obserwowano zachowania nastolatków, którzy przeżywali różnorakie trudności. Badania pokazały, iż jednym z częściej wybieranych sposobów na radzenie sobie z problemami było szukanie odosobnienia w bliskości z naturą. Badacze wykazali również, iż przebywanie w otoczeniu przyrodniczym działa wspierająco w leczeniu zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)³⁶.

Podsumowując podane przykłady pozytywnego oddziaływania przyrody na rozwój dzieci, warto przytoczyć słowa Teresy Parczewskiej, według której kontakt najmłodszych z przyrodą „stanowi główne źródło doznań zmysłowych, doskonali pamięć, wyobraźnię i kreatywność, budzi ciekawość i instynktowną pewność siebie, motywuje do uczenia się, poprawia relacje rówieśnicze, obniża poziom stresu i wpływa na polepszenie kondycji fizycznej. Świat przyrody jest wręcz niezbędny do istnienia człowieka”³⁷.

Przyczyny i konsekwencje zespołu deficytu natury

Współcześnie coraz częściej porusza się problem zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, gdyż jego stan z roku na rok ulega pogorszeniu. Niewątpliwie przyczyniają się do tego zmiany zachodzące w ostatnich latach, szczególnie rozwój

³⁴ Tamże, s. 98.

³⁵ A. Błasiak, K. Wilkosz, *Wychowanie przez przyrodę...*, s. 62.

³⁶ Tamże, s. 73, 126.

³⁷ T. Parczewska, *Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i Portugalii*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 1, s. 106.

technologii informatycznej, urbanizacja, industrializacja, pandemia Covid-19 i związana z nią edukacja zdalna. Pojawia się więc realna potrzeba zastanowienia się nad przyczynami i konsekwencjami zespołu deficytu natury w odniesieniu do najmłodszej grupy społeczeństwa. Współcześni dorośli w większości wychowywali się w innych warunkach niż dzisiejsze, mieli więcej okazji do kontaktu z otoczeniem przyrodniczym niż ich dzieci³⁸.

Statystyki dotyczące kontaktu dzieci z naturą powinny zatrząść. Scott Sampson przywołuje badania, z których wynika, że dzieci w Stanach Zjednoczonych przebywają na powietrzu od 4 do 7 minut dziennie, a według innych obserwacji ok. 30 minut. Jednocześnie w ciągu dnia poświęcają ponad 7 godzin na korzystanie z nowoczesnych technologii³⁹. Badania sondażowe, towarzyszące kampanii „Dirt is Good” („Dobrze się pobrudzić”), przeprowadzone w Wielkiej Brytanii na grupie 2 tys. rodziców dzieci w wieku od 5 do 12 lat, pokazały, że 20% dzieci z tego kraju w ogóle nie przejawia ochoty, ani nie ma w zwyczaju spędzać czasu na świeżym powietrzu. Media zestawily te wyniki z zasadą panującą w więzieniach dotyczącą spędzania obowiązkowo jednej godziny dziennie na zewnątrz. Wysłunięto z tego wnioski, że niektóre dzieci spędzają na powietrzu mniej czasu niż więźniowie⁴⁰.

Już w 2012 r. Międzynarodowa Unia Ochrony Przyrody wystosowała rezolucję pn. „Prawo dziecka do kontaktu z naturą i do zdrowego środowiska”. Według wskazań zawartych w dokumencie ograniczanie, a wręcz zerwanie relacji pomiędzy dzieckiem a przyrodą jest problemem globalnym i wymaga podjęcia niezwłocznych działań, które zmienią istniejącą sytuację⁴¹.

Do obecnego stanu rzeczy niewątpliwie przyczynia się postępująca urbanizacja. Zwiększa się populacja ludzi na świecie, co jednocześnie prowadzi do rozrastania się miast, a to z kolei doprowadza do masowej degradacji terenów zielonych⁴². Jak prognozuje UN Global Compact w raporcie *Making Global Goals Local Business*, do roku 2030 ponad połowa ogólnej populacji ludności na świecie będzie zamieszkiwała w miastach⁴³. Jednocześnie, jak podaje *Raport o ekonomicznych stratach i społecznych kosztach niekontrolowanej urbanizacji w Polsce*, opracowany przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej oraz Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyckiego PAN, nieprzemysłana i dynamicznie postępująca urbanizacja niejednokrotnie doprowadza do nieodwracalnej degradacji krajobrazu, szczególnie jego walorów estetycznych. To z kolei, zdaniem autorów

³⁸ Tamże, s. 64–66.

³⁹ S. Sampson, *Kalosze...*, s. 23–25.

⁴⁰ M. Kołodziejczyk, *Większość dzieci spędza na dworze mniej czasu... niż więźniowie*, „Polityka”, 29 marca 2016, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1655982,1,wiekszosc-dzieci-spedza-na-dworze-mniej-czasu-niz-wiezniowie.read> (dostęp: 18.07.2023).

⁴¹ S. Sampson, *Kalosze...*, s. 23–25.

⁴² Tamże, s. 26–27.

⁴³ *Making Global Goals Local Business*, Nowy Jork 2017, s. 7, <https://www.d306pr3pise04h.cloudfront.net/docs/publications%2FIMGGLB-2017-UNGA.pdf> (dostęp: 21.07.2023).

raportu, przyczynia się do wielu szkód środowiskowo-społecznych i wywołuje konieczność kosztownej renaturalizacji oraz zwiększania nakładów na leczenie schorzeń cywilizacyjnych wynikających z niedoboru natury w otoczeniu człowieka⁴⁴.

Postęp cywilizacyjny, wraz z niepodważalnymi korzyściami, przyniósł wiele negatywnych skutków. Obecnie większość krajów na świecie mierzy się z wyzwaniami natury ekologicznej. Jednym z nich jest zła jakość powietrza, która prowadzi do ograniczania kontaktu dzieci z otoczeniem naturalnym. W roku 2018 Najwyższa Izba Kontroli przedstawiła raport dotyczący smogu w Polsce. Okazało się, że Polska w okresie objętym kontrolą, tj. w latach 2014–2017, wiedzie niechlubny prym wśród krajów europejskich, jeśli chodzi o zanieczyszczenie powietrza. Podobne wyniki podano we wcześniejszym raporcie obejmującym lata 2008–2013. Ze względu na bardzo zły stan powietrza, szczególnie w okresie zimowym, instytucje publiczne ostrzegają przed zbyt długim spędzaniem czasu na zewnątrz i zwracają się do szkół oraz przedszkoli, by te ograniczyły w tym czasie jakiegokolwiek wyjścia z dziećmi na zewnątrz⁴⁵.

Największy wpływ na to, ile czasu spędzają dzieci w otoczeniu natury, mają decyzje dorosłych. O obawach i lękach związanych z ograniczoną kontrolą nad dzieckiem przebywającym w niezorganizowanym otoczeniu przyrodniczym pisała już Maria Montessori. Współcześnie problem ten podjęli Louv, Lia Karsten oraz Linda McGurk. Louv nazywa ten rodzaj lęku dorosłych powrotem „syndromu Baby Jagi”. Jak pokazują przedstawione przez niego badania z 2002 r., w Stanach Zjednoczonych blisko 60% rodziców deklaruowało, że w wieku 10 lat samodzielnie szło bądź jechało rowerem do szkoły, ale jedynie 36% spośród nich pozwoliłoby na to samo własnemu dziecku. Podobne zachowania dorosłych opisała Lia Karsten na podstawie obserwacji zabaw i korzystania z otwartej przestrzeni przez dzieci w Amsterdamie w ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci. Okazało się, że w latach 50. i 60. XX w. najmłodszym pozostawiano znacznie więcej pola do samodzielności w czasie, gdy przebywali na świeżym powietrzu, a ich zabawa na dworze była swoistą, autonomiczną i niezależną od dorosłych formą spędzania czasu. Współczesne dzieci na zewnątrz spędzają mniej czasu – bawią się rzadziej i znacznie krócej, a do dyspozycji mają wąsko ograniczony teren⁴⁶. Pogoń za zapewnieniem dzieciom całkowitego bezpieczeństwa jest dość paradoksalna, jak zauważa Linda McGurk, ponieważ w dzisiejszych czasach najmłodszy są statystycznie bezpieczniejsi niż kiedykolwiek wcześniej⁴⁷. Ta nadmierna opiekuńczość i eliminowanie

⁴⁴ *Raport o ekonomicznych stratach i społecznych kosztach niekontrolowanej urbanizacji w Polsce*, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej oraz Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyckiego PAN, Warszawa 2013, s. 6, <https://www.frdl.org.pl> (dostęp: 22.07.2023).

⁴⁵ *Ochrona powietrza przed zanieczyszczeniami. Informacja o wynikach kontroli*, Najwyższa Izba Kontroli, Kraków 2018, s. 16–19 oraz 39–40, <https://www.nik.gov.pl> (dostęp: 22.07.2023).

⁴⁶ R. Louv, *Ostatnie dziecko...*, s. 154–156.

⁴⁷ L. McGurk, *Nie ma złej pogody...*, s. 256–257.

wszelkiego ryzyka niesie ze sobą pełen wachlarz negatywnych konsekwencji dla wszechstronnego rozwoju dzieci – spada ich sprawność fizyczna, rzadziej doświadczają interakcji społecznych, mają mniej przyjaciół, częściej są nieśmiałe i niepewne siebie.

Warto także wspomnieć, że niektórzy dorośli odbierają zabawy dzieci jako źródło hałasu i traktują jak problem do rozwiązania. W badaniach przedstawionych przez Krajową Organizację ds. Zagospodarowania Terenów Rekreacyjnych, które zostały przeprowadzone w pięćdziesięciu największych ośrodkach miejskich w Niemczech, podano, że najczęstszą trudnością, na jaką napotykają firmy budujące place zabaw, są sprzeciwy osób zamieszkujących obok potencjalnych terenów zabaw dla najmłodszych. Ich powodem jest obawa przed nadmiernym hałasem. Tym samym dzieci otrzymują sygnał, że ich zabawa jest niewłaściwa i przeszkadza innym, że odkrywanie i poznawanie przez nich świata powinno być podporządkowane potrzebom dorosłych⁴⁸.

Badania pokazują również, że swobodna zabawa bywa traktowana przez niektórych rodziców czy opiekunów jak marnotrawienie czasu. W konsekwencji dzieci są przeciążone nadmiarem dodatkowych zajęć. W roku 2006 w Stanach Zjednoczonych KidsHealth opublikowało raport, z którego wynika, że 41% badanych dzieci w grupie wiekowej 9–13 lat czuje się obciążona ilością obowiązków szkolnych oraz pozaszkolnych i odczuwa z tego powodu stres. Prawie 80% dzieci deklaruowało potrzebę posiadania więcej czasu wolnego. W tym samym roku Amerykańska Akademia Pediatrii alarmowała o wzrastającym wśród dzieci ryzyku chorób wywołanych stresem wynikającym z nadmiernego przeciążenia różnego rodzaju zajęciami⁴⁹.

Jeszcze inną przyczyną ograniczonego kontaktu z naturą są konsumpcjonistyczne tendencje współczesnego społeczeństwa. Natura jest darmowa. Nie stwarza zbyt wielu możliwości do prowadzenia biznesu. Stoi niejako w opozycji do potrzeb, które kreują media i przedstawiciele popkultury. Zainteresowanie dzieci skupia się wokół posiadania rzeczy, szczególnie reklamowanych zabawek i nowych technologii⁵⁰. Skalę problemu pokazuje raport Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę z 2015 r. Jak z niego wynika, aż 64% dzieci w grupie wiekowej od 6 miesięcy do 6,5 lat używa nowoczesnych technologii, a 25% korzysta z nich każdego dnia; blisko 80% maluchów ogląda filmy, a ponad połowa korzysta z gier z użyciem smartfonu bądź tabletu; 63% najmłodszych korzysta z urządzeń elektronicznych i bawi się nimi bez sprecyzowanego i konkretnego celu. Prawie 70% rodziców deklaruje, że wykorzystuje nowoczesne technologie jako pomoc w opiece nad dzieckiem, kiedy zajmuje się własnymi sprawami, a prawie połowa wykorzystuje je jako skuteczną nagrodę dla dziecka⁵¹.

⁴⁸ G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne*, Słupsk 2014, s. 131–139.

⁴⁹ C. Honoré, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, Warszawa 2008, s. 175.

⁵⁰ Tamże, s. 225.

⁵¹ A. Bąk, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Warszawa 2015, s. 7, <https://www.mamatatatablet.pl> (dostęp: 22.07.2023).

Należy także przypomnieć okres pandemii, kiedy edukacja przedszkolna i szkolna odbywała się zdalnie. U dzieci widoczne były objawy zmęczenia cyfrowego obejmujące „przemęczenie, przeładowanie informacjami, niechęć do używania komputera i Internetu oraz rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych”⁵². Innymi następstwami były trudności w kontaktach z rówieśnikami, ograniczenia poziomu empatii, problemy z uczeniem się i skupieniem uwagi, problemy zdrowotne⁵³.

Jedną z obserwowanych konsekwencji niedoboru natury jest wzrost zaburzeń psychicznych u młodego pokolenia. Raport Fundacji Dajmy Dzieciom Siłę informuje, że w ostatnich latach rośnie liczba dzieci i młodzieży objętych pomocą specjalistyczną ze względu na zaburzenia psychiczne. W 2020 r. z takiej pomocy korzystało ponad 170 tys. osób do 8 r.ż., z których ponad 57% stanowili chłopcy. Blisko trzy czwarte osób z tej grupy wiekowej mieszkało w miastach. Różnice te mogą wynikać z trudności w dostępie do oferty specjalistycznej na terenach wiejskich. Najczęstszym rozpoznaniem w 2020 r. były zaburzenia rozwojowe, w tym zaburzenia rozwoju mowy i języka, zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych, zaburzenia rozwoju funkcji motorycznych, całościowe zaburzenia rozwoju, w tym związane ze spektrum autyzmu, zaburzenia hiperkinetyczne, w tym ADHD, zaburzenia zachowania i in. (65%; 108 546 osób), a kolejno zaburzenia nerwicowe (15%; 25 245), zaburzenia afektywne (7%; 12 088) i niepełnosprawność intelektualna (5%; 8676). Co roku w Polsce kilka tysięcy dzieci i nastolatków jest hospitalizowanych z powodu zaburzeń psychicznych lub zaburzeń zachowania. Z powodu zaburzeń nastroju, w tym depresji, w 2020 r. hospitalizowano 333 dzieci, w tym 88 do 14 r.ż. Liczba hospitalizacji z tego powodu rośnie od kilku lat zarówno w grupie wiekowej 5–14 lat, jak i 15–19 lat⁵⁴.

Niedobór kontaktu z naturą negatywnie wpływa na rozwój integracji sensorycznej. Dzieci, które większość czasu spędzają w zamkniętych przestrzeniach, nie otrzymują odpowiedniej ilości wrażeń zmysłowych. W sytuacji, kiedy ich dominującą aktywnością jest korzystanie z urządzeń elektronicznych, otrzymują nadmiar bodźców wzrokowych i słuchowych przy jednoczesnym ograniczeniu funkcji innych zmysłów⁵⁵.

Brak ruchu prowadzi u dzieci do otyłości fizycznej, nadwagi lub otyłości. W roku 2018 odbyła się w Polsce kampania społeczna „Kochasz? Odważ się na zmianę”, którą zorganizowały Polskie Centra Dietetyczne. W ramach kampanii

⁵² G. Ptaszek, M. Bigaj, M. Dębski, M. Pyżalski, J. Strunża, *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa 2020.

⁵³ S. Sampson, *Kalosze...*, s. 258–261.

⁵⁴ R. Szredzińska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa 2022, <https://www.fdds.pl> (dostęp: 25.07.2023).

⁵⁵ L. McGurk, *Nie ma złej pogody...*, s. 219–220.

opublikowano raport *Problem nadwagi i otyłości wśród dzieci w Polsce*. W dokumencie przytoczono dane zebrane i przeanalizowane przez organizację NCD Risk Factor Collaboration, która monitoruje wagę dzieci i młodzieży od ponad 40 lat. Okazuje się, że problem otyłości i nadwagi u najmłodszych ma wymiar globalny. Jak szacuje organizacja, dotyczy on już ponad 124 milionów osób poniżej 18 roku życia. W Polsce w grupie wiekowej 6–9 lat z otyłością zmagają się 14% chłopców oraz 10% dziewczyn, a co piąte dziecko w tym przedziale wiekowym ma problem z nadwagą⁵⁶.

Opisanym konsekwencjom niedoboru natury u młodego pokolenia trzeba zapobiegać. Jedną ze skutecznych dróg może być odpowiednio zorganizowane wychowanie do interakcji z przyrodą. Powinno się ono odbywać we wszystkich środowiskach wychowawczych na trzech płaszczyznach „w przyrodzie, dla przyrody i przez przyrodę”⁵⁷.

Podsumowanie

Z teoretycznych i empirycznych analiz wynika, że przyroda jest niezbędnym elementem w wychowaniu młodych ludzi, ponieważ wieloaspektowo wpływa na ich osobowość. Natura pozwala odpocząć, poprawić zdrowie fizyczne i psychiczne. Z pomocą przyrody można nabyć nowe kompetencje emocjonalne, społeczne, twórcze. Kontakt ze środowiskiem naturalnym pomaga zrozumieć siebie, innych i świat, bo człowiek jest jego nieodłączną częścią.

Obecnie obserwujemy deficyt natury w wychowaniu dzieci i młodzieży. Wydaje się, że jedynie edukacja może przyczynić się do poprawy tej sytuacji. Nauczyciele powinni otworzyć się na prowadzenie niektórych zajęć dydaktycznych na powietrzu, w kontakcie z przyrodą. Można korzystać z dobrych praktyk leśnych przedszkoli i szkół. Skutecznym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie do programów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej treści uwzględniających aktywność dzieci w otoczeniu przyrodniczym. Pomocna może być realizacja projektów edukacyjnych uwzględniających kontakt dzieci z przyrodą, eksperymentowanie na łonie natury.

Istotne jest tworzenie terenów zielonych wokół przedszkoli i szkół ze stanowiskami pomagającymi odkrywać przyrodę (np. obserwatoriami przyrodniczymi) czy umożliwiającymi działalność artystyczną z wykorzystaniem elementów przyrody żywej i nieżywej. Budowanie placów zabaw na terenie przedszkoli i szkół czy w ich bliskim sąsiedztwie.

⁵⁶ Raport: *Problem nadwagi i otyłości wśród dzieci w Polsce*, Konstantynów Łódzki 2018, s. 2–3, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/otylosc-i-nadwaga-u-dzieci-coraz-wiekszy-problem-coraz-mniej-skuteczne-dzialania.html> (dostęp: 22.07.2023).

⁵⁷ A. Błasiak, K. Wilkosz, *Wychowanie przez przyrodę...*, s. 63.

Nieodzwonne jest przekazywanie wiedzy na ten temat nauczycielom oraz pedagogizacja rodziców, pogłębianie ich świadomości w obszarze znaczenia przyrody w rozwoju dziecka. Niezależnie od wieku warto pamiętać, że „przyroda jest paliwem dla ducha. Gdy czujemy się pozbawieni sił, często sięgamy po kubek kawy, jednak badania pokazują, że znacznie lepszym sposobem na dodanie sobie energii jest kontakt z naturą”⁵⁸.

Bibliografia

- Bąk A., *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Warszawa 2015, <https://www.mamatatatablet.pl> (dostęp: 22.07.2023).
- Błasiak A., Wilkosz K., *Wychowanie przez przyrodę – wybrane współczesne aspekty*, „Horyzonty Wychowania” 2020, t. 19, nr 52, s. 57–67.
- Cliford A.M., *Kąpiele leśne. Jak czerpać zdrowie z natury*, Białystok 2018.
- Dawid-Mróż M., *Deficyty natury, czyli przyroda na receptę. Ty też jej potrzebujesz!*, 2019, <https://manufaktura-radosci.pl/deficyt-natury-czyli-przyroda-na-recepte> (dostęp: 28.07.2023).
- Deangelis T., *Moc przyrody*, „Charaktery” 2015, nr 2(217).
- Drabik L. (red.), *Deficyt*, <https://www.sjp.pwn.pl/szukaj/deficyt.html> (dostęp: 20.07.2023).
- Drabik L. (red.), *Zespół*, <https://www.sjp.pwn.pl/szukaj/zesp%C3%B3%C5%82.html> (dostęp: 20.07.2023).
- Flis J., *Szkolny słownik geograficzny*, Warszawa 1985.
- Fuller R., Gaston K., Keniger L., *What are the Benefits of Interacting with Nature?*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2013.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika ekologiczna* [w:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2017.
- Honoré C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, Warszawa 2008.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne*, Słupsk 2014.
- Janus-Kwiatkowska K. (red.), *Natura*, <https://www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/4009276/natura.html> (dostęp: 20.07.2023).
- Kołodziejczyk M., *Większość dzieci spędza na dworze mniej czasu... niż więźniowie*, „Polityka”, 29 marca 2016, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1655982,1,wiekszosc-dzieci-spedza-na-dworze-mniej-czasu-niz-wiezniowie.read> (dostęp: 18.07.2023).
- Konopczyńska K., Mikorzewska A., Szadowiak A., *Biofilia* [w:] *Zrównoważone miasta. Poprawa jakości powietrza w Polsce*, Warszawa 2018, <https://docplayer.pl/120805775-Zrownowazone-miasta-poprawa-jakosci-powietrza-w-polsce-2018.html> (dostęp: 21.07.2023).
- Kozłowski S., *Droga do ekorozwoju*, Lublin 2007.
- Li Q., *Shinrin-Yoku. Sztuka i teoria kąpielii leśnych*, Kraków 2018.
- Louv R., *Ostatnie dziecko lasu*, Warszawa 2016.
- Making Global Goals Local Business*, Nowy Jork 2017, <https://d306pr3pise04h.cloudfront.net/docs/publications%2F2FMGGLB-2017-UNGA.pdf> (dostęp: 21.07.2023).
- McGurk L., *Nie ma złej pogody na spacer*, Kraków 2018.

⁵⁸ M. Dawid-Mróż, *Deficyty natury, czyli przyroda na receptę. Ty też jej potrzebujesz!*, 2019, <http://manufaktura-radosci.pl/deficyt-natury-czyli-przyroda-na-recepte> (dostęp: 28.07.2023); A. Błasiak, K. Wilkosz, *Wychowanie przez przyrodę...*, s. 61.

- Ochrona powietrza przed zanieczyszczeniami. Informacja o wynikach kontroli*, Kraków 2018, <https://www.nik.gov.pl> (dostęp: 22.07.2023).
- Parczewska T., *Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i Portugalii*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 1.
- Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski M., Strunża J., *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa 2020, <https://www.pcen.gda.pl> (dostęp: 22.07.2023).
- Pyłka-Gutowska E., *Ekologia z ochroną środowiska. Przewodnik*, Warszawa 1997.
- Raport o ekonomicznych stratach i społecznych kosztach niekontrolowanej urbanizacji w Polsce*, Warszawa 2013, <https://www.frdl.org.pl> (dostęp: 22.07.2023).
- Raport. Problem nadwagi i otyłości wśród dzieci w Polsce*, Konstantynów Łódzki 2018, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/otylosc-i-nadwaga-u-dzieci-coraz-wiekszy-problem-coraz-mniej-skuteczne-dzialania.html> (dostęp: 22.07.2023).
- Sampson S., *Kalosz pełne kijanek*, Białystok 2016.
- Sobota D., *Co to jest przyroda?*, „Ruch Filozoficzny” 2014, t. LXXI, nr 1.
- Stefanowicz T., *Wstęp do ekologii i podstaw ochrony środowiska*, Poznań 1996.
- Strzałko J., Mossor-Pietraszewska T. (red.), *Kompendium wiedzy o ekologii*, Warszawa 2003.
- Szredzińska R., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa 2022, <https://www.fdds.pl> (dostęp: 25.07.2023).
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Monika Zielińska-Czopek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-5772-2088

Aktywność komunikacyjna nauczycieli i uczniów na lekcjach. Analiza wyników badań własnych

Communication activity of teachers and students during lessons in the light of the own research results

Streszczenie

Proces kształcenia stanowi system wzajemnych interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami, których podstawą jest komunikowanie się. Niewątpliwie mówienie i słuchanie to dwa najważniejsze elementy relacji edukacyjnych. Język stanowi bowiem najpowszechniejszą formę porozumiewania się na lekcji, prezentowania celów i treści dydaktycznych, wpływania na zmianę zachowania uczniów, motywowania ich, a także kontrolowania. Podjęte badania służyły określeniu relacji pomiędzy aktywnością werbalną nauczycieli i uczniów na lekcji. Analiza praktyk komunikacyjnych pozwoliła określić proporcje mówienia oraz uzyskać odpowiedź na pytanie: na ile nauczyciele dopuszczają uczniów do głosu?

Słowa kluczowe: komunikacja nauczyciel – uczeń, aktywność werbalna nauczycieli i uczniów na lekcjach, cechy szkolnej komunikacji.

Abstract

The educational process is a system of mutual interactions between the teacher and students, based on communication. Undoubtedly, speaking and listening are the two most important elements of a learning relationship. Language is the most common form of communication in the classroom, presenting didactic goals and content, influencing the change of students' behavior, motivating them and controlling them. The undertaken research served to determine the relationship between the verbal activity of teachers and students in the classroom. The analysis of communication practices made it possible to determine the proportions of speaking and to obtain the answer to the question – to what extent do teachers allow students to speak?

Key words: teacher – student communication, verbal activity of teachers and students in lessons, features of school communication.

Wstęp

Myślą przewodnią niniejszej publikacji uczyniono refleksje D. Barnes'a, który pisał: „szkoły to miejsca, w których ludzie mówią do siebie, a także miejsca, w których piszą dla siebie nawzajem. [...] Z pewnością widzieliśmy, jak [...] nauczyciele piszą kredą

na niektórych ścianach, a jednak wydają się oni wzburzeni, gdy ich uczniowie piszą kredą na innych ścianach. To, co piszą, [...] wydaje się raczej odmienne. Nauczyciele ponadto stawiają czerwone znaczki na kartkach, które dają im ich uczniowie. Choć uczniowie piszą często coś, co potem oddają nauczycielom, nie znaleźlibyśmy chyba wielu nauczycieli piszących coś dla uczniów. Wydaje się, że istnieje jakaś umowa dotycząca tego, kto pisze, gdzie, w jaki sposób, na jaki temat i dla kogo. [...] Czy istnieją także umowy dotyczące tego, kto mówi, do kogo, kiedy i w jaki sposób?"¹.

Pytania te skłoniły autorkę do analizy werbalnych aktywności nauczycieli i uczniów na lekcjach. Komunikacja stanowi bowiem istotny element budowania wzajemnych więzi w szkole. Jest ona procesem wielokierunkowym, który odnosi się do trzech sfer, takich jak język, kody niewerbalne oraz gotowość słuchania². Język, jako jedno z najważniejszych narzędzi umysłowych, warunkuje aktywizowanie jednostek oraz wspomaganie ich wewnętrznych procesów³. Umożliwia porozumiewanie się i tym samym budowanie odpowiednich relacji pomiędzy wszystkimi podmiotami uczestniczącymi w tym procesie.

Komunikowanie się na lekcji

Procesy komunikacyjne na lekcjach interesują badaczy różnych dyscyplin naukowych, gdyż komunikacja jest czynnikiem kształtującym zarówno relacje wewnątrzklasowe, jak i czynnikiem modelującym nawyki komunikacyjne dzieci⁴. Szczególnie istotne w klasie szkolnej są relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami, gdyż obydwa podmioty reprezentują odmienne interesy. Co więcej, ich pozycja komunikacyjna, wyznaczana zarówno zakresem zobowiązań i uprawnień, jak i możliwością ich realizowania, sygnalizuje różnorodne usytuowanie⁵. Specyfika owych interakcji oparta jest niewątpliwie na cechach komunikacji oficjalnej, która determinuje sposób używania języka⁶.

¹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988, s. 7.

² A. Szczurek-Boruta, *Spoleczne, osobowościowe i pedagogiczne determinanty interakcji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacji* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001, s. 116.

³ I. Stańczak, *Nauczanie – uczenie się w klasach I–III szkoły podstawowej jako proces komunikowania* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001, s. 132.

⁴ J. Jachimowicz, *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem zdolnym a role przydzielone zdolnym dzieciom przez rówieśników w klasie szkolnej* [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków 2009, s. 98.

⁵ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002, s. 16–17.

⁶ Zob. K. Kuszak, *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2013, nr 2(4), s. 27.

Zdaniem D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej w polskiej szkole dominuje redukcyjno-instrumentalne podejście do mówienia, które cechuje kult formalnej poprawności, ubóstwo sytuacji językowych oraz brak zgody na język osobisty ucznia. Powyższe kategorie nie są odrębne, ale pozostają we wzajemnych relacjach. Nadrzędny paradygmat poprawności skłania nauczycieli do nadmiernej interwencji w sytuacji popełniania błędów językowych przez uczniów w celu ich podkreślenia i skorygowania. Nauczyciele przerywają, poprawiają i wymuszają ponowienie wypowiedzi, gdy słowa podopiecznych nie są zgodne z ogólnie przyjętą normą. Orientacja ta skupia całą uwagę pedagoga na czujnym wyłapywaniu błędów, zatracając jego wrażliwość na intencję rozmówcy. Ucznia natomiast uczy, że ważne jest to, jak się mówi, a nie to co się mówi⁷. Badania J. Karoń dowodzą, że nauczyciele nie mając oporów przed „kultem ładnego mówienia”, powtarzają jak mantrę komunikaty podkreślające formalną poprawność wypowiedzi uczniów, np. „ładnie powiedz”, „tylko proszę pełnym zdaniem” itp. Jedna z badanych przez autorkę nauczycielek zwróciła uczniom uwagę na formę pełnego zdania, aż 16 razy (zdarzenie miało miejsce podczas jednej lekcji), co daje w przybliżeniu trzyminutową częstotliwość⁸. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że taka nadinterpretacja poprawności prowadzić może do sztucznej komunikacji na zajęciach. Wielokrotne powtarzanie tego rodzaju komunikatów może także blokować umiejętności komunikowania się, a nawet zaburzać kompetencje komunikacyjne uczniów⁹.

Kult formalnej poprawności wyklucza zgodę na osobisty język uczniów, który odpowiada dziecięcej emocjonalności i postrzeganiu świata. Ubóstwo form komunikacyjnych wynika natomiast z niezmienności sytuacji społecznych, w jakich uczniowie inicjują wypowiedzi. Najczęstszy bowiem model lekcji oparty jest na pogadance, która polega na zadawaniu przez nauczyciela krótkich pytań i oczekiwaniu podobnych odpowiedzi. Metoda ta utrwala uproszczoną i jednokierunkową komunikację, a także sprzyja ograniczaniu myślenia uczniów¹⁰.

Opisane wyżej prawidłowości ukazują asymetryczny układ relacji i zróżnicowany zakres uprawnień nauczycieli i uczniów. Głównym aspektem pracy pedagogów jest bowiem zarządzanie interakcjami i komunikacją, czyli inaczej mówiąc, dysponowanie procesem mówienia i słuchania na lekcji¹¹.

⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 92–95.

⁸ J. Karoń, *Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 4(27), s. 127–128.

⁹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, s. 94.

¹⁰ Tamże, s. 95–101.

¹¹ L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011, s. 85.

Założenia badań własnych

Kierując się powyższymi przesłankami, podjęto badania zorientowane na aktywność komunikacyjną nauczycieli i uczniów szkół podstawowych na lekcjach. Głównym celem badań była odpowiedź na pytanie, jakie relacje zachodzą pomiędzy komunikacją werbalną nauczycieli i uczniów? Kto inicjuje kontakt i jaki procent czasu zajmuje uczestnikom procesu kształcenia mówienie na lekcji?

Badania prowadzone były przed okresem pandemii Covid-19 i polegały na rejestracji pięciu dowolnie wybranych przez nauczycieli lekcji w formie cyfrowej. Łącznie przeanalizowano 350 stenogramów zajęć prowadzonych przez 70 nauczycieli. Analiza stenogramów oparta była na systemie interakcji N.A. Flandersa, który pozwala oszacować równowagę pomiędzy inicjatywą a reakcją na podstawie procentu czasu wypowiedzi nauczyciela, ucznia oraz czasu panującej na lekcji ciszy i/lub zamieszania. Badania polegały na kwalifikowaniu wypowiedzi uczestników zajęć do 1 z 10 kategorii (akceptuje postawy i emocje ucznia, nagradza i ośmiela, wykorzystuje pomysły ucznia, zadaje pytania, wykląda, udziela wskazówek, krytykuje, uczeń reaguje na wypowiedzi nauczyciela, uczeń zwraca się do nauczyciela, cisza lub zamieszanie)¹². Dokładna procedura badania bazowała na co 3-sekundowym zapisie numeru powyższych kategorii.

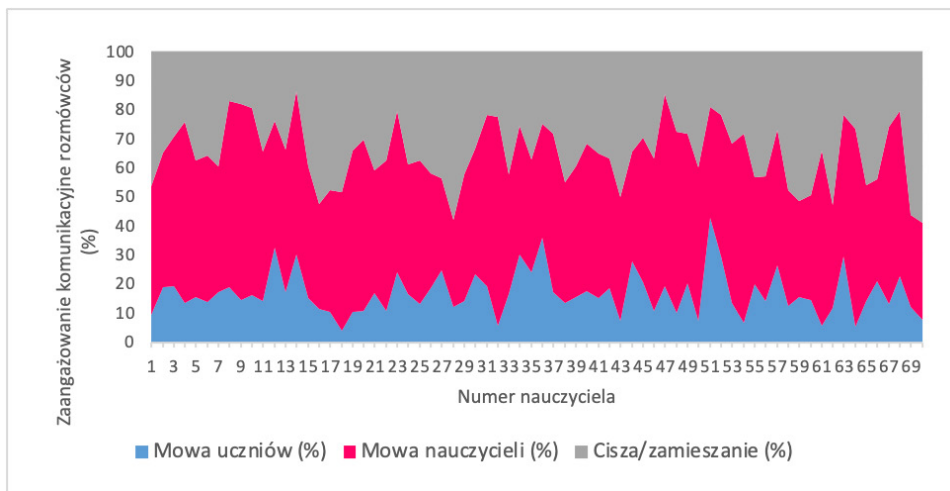
Relacje komunikacyjne nauczycieli z uczniami w świetle analizowanych stenogramów

Punktem wyjścia poniższych analiz były zachowania werbalne nauczycieli i uczniów, które pozwoliły uzyskać dane liczbowe dotyczące czasu przeznaczanego na mowę, a także momentów ciszy i zamieszania. Na wykresie 1 przedstawiono zaangażowanie komunikacyjne rozmówców biorących udział w lekcjach.

Analiza stenogramów wykazała nierówności pomiędzy aktywnością werbalną nauczycieli i uczniów na lekcjach. Inicjatywa komunikacyjna w klasie zdecydowanie przypada nauczycielowi, który średnio przez 48,12% czasu trwania zajęć porozumiewa się werbalnie z uczniami, co zajmuje średnio 21 minut i 39 sekund. Rzeczywiste wyniki różnią się od średniej arytmetycznej o ± 10 punktów procentowych. Odchylenie standardowe stanowi 21% wartości średniej, co oznacza, że koncentracja poszczególnych wartości wokół średniej jest silniejsza niż normalna. Wypowiedzi uczniów zabierają średnio 16,82% czasu lekcji, co stanowi około 7 minut i 34 sekundy. Rzeczywiste wyniki różnią się średnio od średniej arytmetycznej o $\pm 7,6$ punktów procentowych. Odchylenie standardowe stanowi natomiast 45% wartości średniej, co oznacza, że koncentracja poszczególnych wartości wokół średniej jest niezbyt wysoka. Pozostałą część zajęć wypełnia cisza i/lub

¹² Zob. N.A. Flanders, *Analyzing teachers behavior*, Addison-Wesley 1970, s. 34–36.

zamieszanie. Kategoria ta zajmuje średnio 35,06% czasu lekcji. W tym przypadku rzeczywiste wyniki różnią się średnio od średniej arytmetycznej o ± 11 punktów procentowych, a odchylenie standardowe stanowi 31% wartości średniej, co oznacza, że koncentracja poszczególnych wartości wokół średniej jest minimalnie silniejsza niż normalna¹³.



Wykres 1. Zaangażowanie komunikacyjne nauczycieli i uczniów w czasie zajęć

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych.

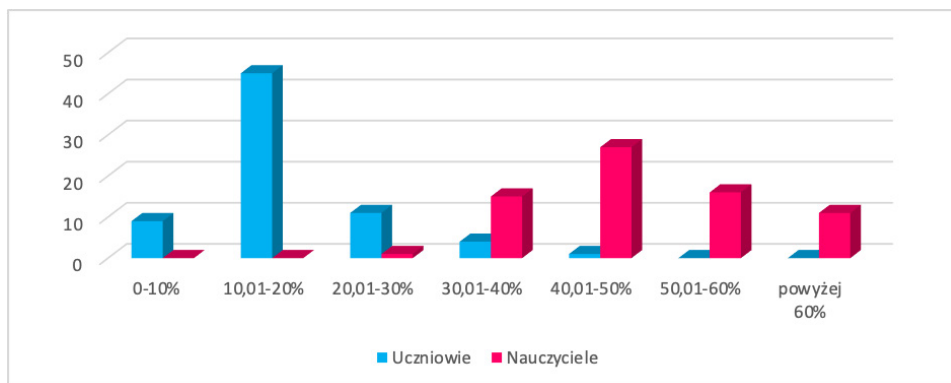
Z powyższego wynika zatem, że lekcje w sposób zdecydowany zostały zdominowane przez wypowiedzi nauczycieli i okresy ciszy i/lub zamieszania, co można interpretować na różne sposoby. Przypuszczalnie bowiem okresy ciszy/zamieszania mogą świadczyć o dużej liczbie samodzielnie lub grupowo wykonywanych zadań przez uczniów. Analiza lekcji dowiodła jednak, że większość czasu, w którym odnotowano przerwy w komunikacji, spożytkowana była na czynności porządkowe, które mają miejsce na początku i końcu zajęć, a także na tzw. „nicnierobienie”, podczas którego uczniowie oddawali się pogaduszkom, żarcikom i oczekiwaniu na polecenia nauczycieli. Na wielu lekcjach czas ten wprowadzał ogromny chaos i zamieszanie już na początku zajęć, rozluźniając w nadmierny sposób atmosferę grupy.

Szczegółowa analiza ukazała, że najdłuższy czas wypowiedzi nauczyciela na zajęciach zajmował 32 minuty i 25 sekund, co stanowi 72,05% czasu lekcji, najkrótszy natomiast 13 minut i 28 sekund (29,92% lekcji). Rozpatrując zaangażowanie komunikacyjne uczniów, wykazano, że najniższy procent ich wypowiedzi wyniósł 3,95%. Najdłuższy zaś miał miejsce, gdy nauczycielka (ucząca języka polskiego

¹³ Zob. M. Zielińska-Czopek, *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*, Rzeszów 2021.

w klasach 4–6) oddała inicjatywę werbalną uczniom przez ponad 40,00% czasu trwania swoich lekcji. Wynik ten był odosobniony, a stenogramy jej zajęć charakteryzowała stała prowokacja i zachęcanie uczniów do częstego zabierania głosu oraz stwarzanie im przestrzeni do wyrażania własnych opinii.

Dysproporcje w zaangażowaniu komunikacyjnym nauczycieli i uczniów przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Procent czasu przeznaczony na wypowiedzi nauczycieli i uczniów na lekcji u badanych nauczycieli

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych (wykres obrazuje wyłącznie mowę nauczycieli i uczniów, pomijając okresy ciszy i zamieszania).

Z powyższego wyniku, że wysokie przedziały czasu przeznaczonego na mówienie uczniów i nauczycieli mieszczą się na przeciwległych krańcach skali. Lekcje zdominowane są przez aktywność werbalną nauczycieli, którzy przyjmując dominującą postawę, ograniczają lub nie dopuszczają uczniów do głosu. Badani starają się przekazać podopiecznym gotową wiedzę, absorbując tym samym większość komunikacyjnych inicjatyw. Uczniowie w tej sytuacji stają się wyłącznie biernymi odbiorcami „twórczości” pedagogów. Wyniki te zbieżne są z badaniami m.in. M. Mądry-Kupiec, która wykazała dysproporcje w mowie między nauczycielami i uczniami. U autorki szczytowe przedziały wskazań dla uczniów i nauczycieli również znajdowały się na dwóch przeciwstawnych biegunach¹⁴.

Co ciekawe, szczegółowa analiza średnich pokazuje, że niska aktywność komunikacyjna nauczyciela nie pociąga za sobą wysokiej aktywności werbalnej uczniów. Wręcz przeciwnie: w klasach, w których nauczyciele są mało aktywni, uczniowie są jeszcze mniej zaangażowani werbalnie, a pozostałą część lekcji zajmują okresy zamieszania i/lub ciszy. Podobny rozkład aktywności występuje w przypadku

¹⁴ M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011, s. 52–53.

nauczycieli nadaktywnych. W grupach, w których pedagog zajmuje większość komunikacyjnego czasu lekcji, uczniowie są bardzo słabo aktywni werbalnie, a $\frac{1}{4}$ zajęć zajmuje zamieszanie/cisza. W tabeli 1 przedstawiono powyższe zależności na przykładzie kilku wybranych nauczycieli.

Tabela 1. Średnie wartości obrazujące zaangażowanie komunikacyjne wybranych nauczycieli i uczniów na lekcji

Lp.	Mowa nauczyciela (%)	Mowa uczniów (%)	Cisza/zamieszanie (%)	Razem (%)
1	29,92	12,23	57,85	100,00
2	31,51	12,26	56,23	100,00
3	67,98	5,36	26,66	100,00
4	72,05	5,48	22,47	100,00

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych (w tabeli ujęto przykładowe średnie 4 nauczycieli).

Analiza stenogramów pozwoliła także określić czas, jaki nauczyciele poświęcają średnio na odpytywanie uczniów. Uzyskany wynik to 12,90% czasu, co stanowi 5 minut i 48 sekund z całej lekcji. Zważywszy, że badani uczniowie średnio są aktywni werbalnie na zajęciach przez około 7 minut i 34 sekundy, oznacza to, że większość swojej komunikacji spożytkowują na odpowiedzi będące reakcją na pytania nauczycieli. Pozostają im zatem jedynie niecałe 2 minuty na swobodną aktywność, która może zostać wykorzystana na zadawanie spontanicznych pytań, doprecyzowanie poleceń oraz wyjaśnianie niejasności i wątpliwości.

Interakcje nauczycieli i uczniów na lekcjach – przykłady ze szkolnej praktyki

Badania dowodzą, że naruszanie proporcji czasu werbalnej wypowiedzi na korzyść nauczyciela pociąga za sobą szereg zachowań słownych, które wpływają na jakość komunikacji uczniów na lekcjach. Jednym z nich jest modyfikowanie wypowiedzi podopiecznych, tak by przyjmowały one określoną strukturę:

N: *Przyjrzyj się ilustracji i powiedz: dokąd wybrały się dzieci? Całe zdanie musi być zbudowane. Jeśli jest pytanie „dokąd wybrały się dzieci?”, odpowiedź zawsze budujemy od końca. Czyli zaczniemy Kubusiu?*

U1: *Dzieci wybrały się do kina.*

N: *Bardzo pięknie. Tak właśnie ma być. Dzieci wybrały się do kina. A po czym poznaliście, że dzieci są w kinie? Krzysiu [nauczycielka wskazuje dziecko, które powinno zabrać głos].*

U2: *Po popcornach.*

N: *Powiedz całe zdanie. Wydaje mi się...*

U2: *Wydaje mi się, że po popcornach.*

W przytoczonym fragmencie zajęć nauczycielka zwraca uwagę uczniów na formę redagowania wypowiedzi, formułując jej sztywne ramy. Zaznacza przy tym, że nie godzi się na odstępstwa (*całe zdanie musi być zbudowane...*), a wypowiedź powinna być formułowana zgodnie ze wskazanym schematem. Przykład ten ilustruje opisany wyżej kult formalnej poprawności, który akcentuje nadmierną dbałość o formę wypowiedzi, przesłaniając często treść komunikatu, co prowadzić może do sztuczności w mówieniu. D. Klus-Stańska i M. Nowicka podkreślają, że nigdzie poza klasą szkolną nie komunikujemy się w taki sposób, który prezentują na lekcjach nauczyciele. Na pytanie bowiem *co jadłeś wczoraj na kolację?* nie odpowiada się przecież *wczoraj na kolację jadłem...*¹⁵ Schematy te prowadzą niewątpliwie do utrwalenia u uczniów nienaturalnych i sztucznych wypowiedzi charakteryzujących się wysokim wskaźnikiem przewidywalności. Ograniczają one także spontaniczność wypowiedzi.

Naturalność dziecięcej komunikacji redukowana jest również podczas sprawdzania wiedzy uczniów z poprzednich lekcji. Stenogramy zajęć wykazały, że większość nauczycieli zadając uczniom pytania, bazuje w szczególności na przypominaniu sobie znanych już wcześniej informacji. Przykładem może być fragment lekcji przyrody:

N: *O czym rozmawialiśmy ostatnio na języku polskim?*

U1: *O ekologii.*

N: *Co to takiego ekologia? Co to jest ekologia?*

U1: *Trudno wytłumaczyć.*

N: *Trudno wytłumaczyć... Tak? No super.*

U2: *Rozmawialiśmy o dniu ziemi.*

N: *Dobrze, ale najpierw o ekologii. Co to takiego ta ekologia?*

U1: *Sortowanie śmieci.*

N: *Czy tylko?*

U3: *Nie.*

U1: *Dbanie o czystość naszej...*

U2: *Dbanie o czystość.*

U3: *Dbanie o ziemię.*

N: *Nie wszyscy na raz. Paluchy do góry. Proszę [nauczycielka wybiera ucznia].*

U2: *Dbanie o czystość.*

N: *No jest to powiedzmy jakiś element ekologii. Co jeszcze?*

U3: *Zbieranie zakrętek?*

N: *Też, no powiedzmy.*

U4: *Ochrona przyrody?*

¹⁵ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, s. 94.

N: *Dobrze to takie najbardziej szerokie i najbliższe. Czyli ekologia to jest nauka o ochronie przyrody...*

Charakterystyczną cechą powyższej lekcji (nie jest to przykład odosobniony, gdyż większość zajęć przybierała dokładnie taki sam schemat) jest występowanie tzw. „pytań łańcuskowych”¹⁶, które umożliwiają nauczycielowi sterowanie uczniami. Nauczyciele oczekują odpowiedzi zgodnych z ich tokiem myślenia. O twórczej i badawczej aktywności uczniów nie ma tu zatem mowy. Wypowiedzi wychowanków przybierają raczej postać asocjacji słownych i skojarzeń (cechuje je charakter nierozwinięty i ograniczony), które nie mają nic wspólnego z pogłębianiem różnych dziedzin wiedzy¹⁷. Zdaniem R. Pęczkowskiego „możliwości odstępstwa od oczekiwań nauczyciela są bardzo ograniczone i najczęściej przekładają się na ocenę udzielonej odpowiedzi. Im większe odejście od wyobrażenia nauczyciela, tym ocena sformułowanej przez ucznia odpowiedzi niższa”¹⁸. Jaki zatem sens ma zadawanie uczniom pytań? Pozwala ono z jednej strony podkreślić dyrektywność nauczycieli (ocenianie nierozzerwalnie związane jest z władzą), z drugiej zaś „zapełnić” dziennik cząstkowymi ocenami. Nauczyciele często bowiem powtarzają, że muszą pytać, by mieć oceny¹⁹. A. Szulc – nauczycielka, która ewoluowała z pozycji „nauczyciela pruskiego” do „nauczyciela empatycznego” – wspomina, jak zapewniała swoich uczniów, że odpytywanie jest obowiązkiem każdego pedagoga i jest konieczne, ponieważ motywuje ich do systematycznej nauki i daje im możliwość ćwiczenia wystąpień przed innymi²⁰. Trudno jednak, by uczeń czerpał naturalną radość z uczenia się, kiedy przymuszamy go do odpowiedzi zgodnej z czyjąś wizją i brakiem możliwości wyrażenia swojej opinii i sposobu myślenia.

W materiale badawczym odnotowano także szereg zajęć, podczas których nauczyciele najpierw proszą uczniów o odpowiedź, a potem nagminnie im przerywają i kończą za nich zdania:

N: *Tak. A powiedz mi, jakie trzy duchy zostały wywołane podczas uroczystości dziadów?*

U: *Na początku były wywoływane duchy lekkie. To były dzieci, które [nauczycielka przerywa wypowiedź].*

N: *Nie zaznały na ziemi, go-ry...*

U: *Tak, goryczy, czyli zła, złych emocji, po prostu, złych przeżyć.*

N: *Dobrze.*

¹⁶ Zob. M. Bzdęga, *O pytaniach nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1958, nr 12.

¹⁷ A. Nowak-Łojewska, *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 406.

¹⁸ R. Pęczkowski, *Pytania uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia na przykładzie klas I–III szkoły podstawowej* [w:] *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, red. K. Pająk, A. Zduniak, Warszawa–Poznań 2004, s. 355.

¹⁹ Zob. M. Zielińska-Czopek, *Autokraci czy demokraci?...*

²⁰ A. Szulc, *Nowa szkoła*, Szczecin 2019, s. 66.

U: *Dlatego po prostu nie mogły [nauczycielka przerywa wypowiedź].*

N: *Dostać szczęścia wiecz-...*

U: *Wiecznego.*

N: *Duch drugi.*

U: *Duch drugi był duchem złego pana, który był po prostu wielkim okrutnikiem za życia.*

N: *Za życia.*

U: *Pamiętam, że gdy pewna kobieta żebraczka przyszła poprosić po prostu [nauczycielka przerywa wypowiedź].*

N: *Jego poddana ze wsi. Dobrze, widzę, że znasz treść, nie pociągniemy już tego...*

Powyższy przykład to jedynie krótki fragment 5-minutowego „dialogu”, który w całości przyjął dokładnie taką samą formę. Na pierwszy plan wysuwa się zachowanie nauczycielki, która zniecierpliwiona oczekiwaniem na odpowiedź uczennicy przerywa jej wypowiedzi i kończy za nią zdania. Owey niecierpliwości nie można jednak niczym uzasadnić, ponieważ wypowiedzi dziewczyny były płynne i nie rozwlekały nadmiernie czasu jej aktywności. Wszelkie wtrącenia nauczycielki miały miejsce w najmniej spodziewanych i uzasadnionych sytuacjach. Można zatem przypuszczać, że takie zachowanie to kolejny przejaw uprzywilejowania pedagoga do aktywności werbalnej na lekcji. Z jednej strony zadaje on uczniowi pytanie, z drugiej zaś go wyręcza. Poza tym stawianie pytań i samodzielne na nie odpowiadanie świadczy o dyrektywności prowadzącego²¹.

Niestety, ale takie zachowania nie sprzyjają dodatkowej aktywności uczniów, a wręcz przeciwnie, uczą ich uległości, powściągliwości, wycofywania się i milczenia. W momencie bowiem gdy nauczyciel kończy za nich zdania i nie podkreśla w żaden sposób słuszności ich wypowiedzi, młodzież odbiera takie zachowanie jako zniecierpliwienie i w pewnym sensie rozczarowanie brakiem idealnej odpowiedzi. W przytoczonym stenogramie lekcji odpytywana uczennica nie zabrała już głosu do końca zajęć (warto dodać, że na tej lekcji prowadząca pytała w ten sam sposób aż 3 osoby). Sytuacja ta nie była jednorazowa, gdyż podobny schemat powtarzał się w czasie wielu zarejestrowanych zajęć.

Co ciekawe, nauczyciele chętnie kończą zdania za odpytywanych uczniów, ale już nie tak chętnie udzielają odpowiedzi na ich spontaniczne pytania. Analiza lekcji wykazała, że prowadzący często lekceważyli pytania podopiecznych i nie odpowiadali na nie²². A przecież w dzisiejszych czasach stawianie pytań przez uczniów powinno być uznawane za umiejętność ważniejszą niż udzielanie sztam-powych odpowiedzi. Uczeń pyta bowiem, bo wykonywane przez niego zadanie jest ważne i osobiście znaczące. Pyta, bo chce się dowiedzieć²³. A skoro my mu nie

²¹ Zob. M. Zielińska-Czopek, *Autokraci czy demokraci?...*

²² Zob. tamże.

²³ M. Śnieżyński, *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2013, nr 3, s. 14.

odpowiadamy, to jaki przekaz wysyłamy? Zdaniem M. Dudzikowej nauczyciele uczą tym samym dzieci przekonania, że zadawanie pytań stanowi oznakę głupoty, złego wychowania, niezdyscyplinowania czy nawet chęci popisania się. Niejedno dziecko słyszało od nauczyciela słowa typu: przeszkadzasz mi tymi pytaniami, nie wiesz takiej prostej rzeczy albo pytasz nie na temat²⁴. Dzieci nie pytają jednak, by zrobić na złość nauczycielowi, ale dlatego że są z natury ciekawe świata. By mogły zatem poznać przyjemność zadawania pytań, powinny na początku zasmakować w odpowiedziach²⁵. Nauczyciele powinni stale stwarzać im warunki do zadawania pytań, zachęcać do ich formułowania i z chęcią i gotowością na nie odpowiadać, rozbudzając i podtrzymując tym samym zainteresowanie uczniów, a także pobudzając ich sposób myślenia i rozumowania. Jak podkreślają bowiem K. Robinson i L. Aronica, zamiast wyjaśniać uczniom rzeczy, należy prowokować do stawiania pytań, tak by inspirować młodych ludzi do zgłębiania problemów²⁶.

Podsumowanie

Podsumowując, analizy stenogramów ukazują asymetryczny układ relacji i zróżnicowany zakres uprawnień nauczycieli i uczniów. Co więcej, wypowiedzi nauczycieli naznaczone są formalizmem i schematyzmem, który cechuje w szczególności język braku jednoznacznych stwierdzeń, domknięć i izolowania, a także język przewidywalności²⁷. Badane lekcje potwierdzają, że wciąż obecny jest jeszcze model szkoły, w której dominuje nauczyciel. Pedagodzy decydują o tym, kto i gdzie zabierze głos, udzielają informacji zwrotnych, rozdają przywileje, a także narzucają rytm i tempo pracy. Rolą uczniów jest reagowanie na polecenia i trafne odczytywanie intencji i oczekiwań pedagogów²⁸. W obliczu powyższego uzasadnione wydaje się zatem porównanie za D. Barnesem uczenia się uczniów w klasie szkolnej do gry, której reguł trzeba się wyuczyć, by móc się w nią włączyć²⁹.

Oczywiście można było się spodziewać, że balans pomiędzy inicjacją i reakcją nauczyciela i uczniów będzie się różnił, nawet w przypadku tej samej klasy,

²⁴ Podaję za: M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005, s. 46.

²⁵ Zob. S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Warszawa 1939.

²⁶ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015, s. 143.

²⁷ Zob. A. Nowak-Łojewska, *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 397–413.

²⁸ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 246.

²⁹ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie...*, s. 10.

ponieważ zależny on jest, jak pisze Flanders, od tematu i rodzaju zajęć, przedmiotu, stylu pracy nauczyciela, wieku i dojrzałości uczniów oraz różnych innych warunków danej sytuacji w klasie³⁰. Nie sposób jednak bezsprzecznie zaakceptować tak dużych dysproporcji, jeśli bowiem w relacji nie ma równowagi między mówieniem i słuchaniem, to nie ma także porozumienia. Brak porozumienia między nauczycielem a uczniem wyklucza z relacji istnienie słowa „pomiędzy”, słowa symbolizującego tworzenie i wymianę wspólnych znaczeń³¹.

Jedną zatem z pojawiających się w przyszłości konsekwencji autokratycznego stylu komunikowania się będzie brak utożsamiania się ucznia z równorzędnym partnerem interakcji, a także przyjmowanie przez niego postawy biernej i wyczekującej na bodźce zewnętrzne³². Skuteczność komunikacji w procesie edukacyjnym zależy więc w znacznej mierze od reguły wzajemności, która polega na tym, że nauczyciel i uczniowie naprzemiennie odgrywają rolę nadawców i odbiorców informacji³³.

Bibliografia

- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Flanders N., *Analyzing Classroom Behavior*, New York 1970.
- Jachimowicz J., *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem zdolnym a role przydzielone zdolnym dzieciom przez rówieśników w klasie szkolnej* [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków 2009.
- Karoń J., *Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 4(27).
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- Kuszak K., *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja” 2013, nr 2(4).
- Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura – tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Nowak-Łojewska A., *Kiedy mówienie nie sprzyja uczeniu się. O braku dialogu w szkole i jego skutkach* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.
- Nowicka M., *Mówienie w szkole* [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdroczach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999.

³⁰ N.A. Flanders, *Analyzing...*, s. 36.

³¹ M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna...*, s. 54.

³² M. Zalewska-Bujak, *Pierwotne doświadczenia komunikacyjne ucznia* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 418–419.

³³ B. Oelszlaeger-Kosturek, *Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)*, „Konteksty Pedagogiczne” 2017, nr 1, s. 139.

- Nowicka M., *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* [w:] *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2014.
- Oelszlaeger-Kosturek B., *Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)*, „Konteksty Pedagogiczne” 2017, nr 1.
- Pęczkowski R., *Pytanie jako forma komunikacji dydaktycznej w nauczaniu początkowym. Próba diagnozy* [w:] *Komunikacja, dialog, edukacja*, t. 2, red. W. Kojs, R. Mrózka, Cieszyn 1998.
- Pęczkowski R., *Pytania uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia na przykładzie klas I–III szkoły podstawowej* [w:] *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, red. K. Pająk, A. Zduniak, Warszawa–Poznań 2004.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015.
- Stańczak I., *Nauczanie – uczenie się w klasach I–III szkoły podstawowej jako proces komunikowania* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001.
- Szczurek-Boruta A., *Spoleczne, osobowościowe i pedagogiczne determinanty interakcji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacji* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2001.
- Szulec A., *Nowa szkoła*, Szczecin 2019.
- Szuman S., *Rozwój pytań dziecka: badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Warszawa 1939.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005.
- Śnieżyński M., *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2013, nr 3.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002.
- Zalewska-Bujak M., *Pierwotne doświadczenia komunikacyjne ucznia* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.
- Zielińska-Czopek M., *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*, Rzeszów 2021.

Andżelika Pawłowska

University of Rzeszow
ORCID: 0009-0004-4103-9603

Krystian Tuczyński

University of Rzeszow
ORCID: 0000-0001-8220-2199

Possibilities and methods of using distance learning applications in school practice

Możliwości i metody wykorzystywania aplikacji wspomagających kształcenie na odległość w praktyce szkolnej

Abstract

The article presents the possibilities and methods of using applications supporting distance learning. The issues focus on the main others in addition to ICT in the field of didactics of early childhood and preschool education. Part one is a market overview of the children's ICT development market. Based on parts of the study, solutions were developed which, in the opinion of experts (taking into account age and developmental possibilities), can mostly be used in the first educational age. The last of the main parts of the article, conclusions and recommendations for teachers in the field of comprehensive use of ICT in the educational process.

Key words: ICT, e-learning, education, school, remote education.

Streszczenie

W artykule przedstawione zostały możliwości i metody wykorzystania aplikacji wspomagających kształcenie na odległość. Zagadnienia koncentrują się na głównych zastosowaniach technologii informacyjno-komunikacyjnej w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Część pierwsza to ogólny przegląd rynku rozwoju TIK dla dzieci. Na podstawie fragmentów badań opracowano rozwiązania, które zdaniem autorów (biorąc pod uwagę wiek i możliwości rozwojowe) mogą być w większości stosowane w pierwszym wieku edukacyjnym. Ostatnia z głównych części artykułu przedstawia wnioski i rekomendacje dla nauczycieli w zakresie wielostronnego wykorzystania TIK w procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: ICT, e-learning, edukacja, szkoła, edukacja zdalna.

Introduction

The world in the era of the information society is undergoing huge changes. Rapid development can be observed both in social and economic aspects. The enormous pace of change we are currently experiencing translates directly into

the development of every area of life. Modern man is obliged to think in new categories, thus setting life goals and aspirations that fit into the current time. The observed phenomenon forces institutions directly responsible for education to take the right place.

Among the proposed solutions for adapting academic education to the requirements of modern times, there is the dissemination of innovative forms of education at universities that use e-learning technologies. The contemporary image of education with a high degree of certainty points to significant gaps in this area, which additionally directs the search for supplementary forms of education¹.

The use of e-learning as a form of education in didactics is closely related to the need to define the role of the teacher in a completely new reality. Currently, his task is no longer to transfer ready knowledge, but to guide the student in acquiring it on his own. The teacher ceases to be at the center of the educational process and is to fulfill a new role – that of a consultant or mentor. In addition, these activities are understood as a continuous process, which is of key importance in the context of conducting classes through e-learning technologies. The teacher brings the baggage of his own experience, which he should translate to the new didactic situation in the best possible way. It should present reality from many perspectives and use problem and operational strategies for this purpose.

E-education platforms – analysis of the phenomenon

Currently, e-learning platforms, which are the leading e-learning technology, are used to a greater or lesser extent at every school and university in Poland. In the education environment, they can both act as a repository of teaching materials and be a specific communication medium between the teacher and students. Each platform has a number of features, among which the following should be distinguished: creating educational content, comprehensive management of the education process, analyzing the educational progress of users or integration with other information systems².

Currently, there are many e-learning platforms available on the market used in the higher education environment, which are divided into three main groups:

- paid (commercial) – offered by companies that create and sell e-learning systems (an example may be *WBTServer* offered by 4System and *Teams* by Microsoft),

¹ T. Warchoń, *Wsparcie edukacji formalnej z wykorzystaniem edukacji pozaformalnej – warsztaty interaktywne*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2017, nr 2(20), p. 46.

² P. Kopiał, *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2013, nr 9, pp. 79–99.

- free (*open source*) – using the GNU license and being software packages for creating your own courses with the possibility of copying, sharing and modifying sources³,
- created individually – these are usually dedicated solutions that include ready-made e-learning courses (to be used for specific tasks)⁴.

The first of these groups are commercial platforms, the use of which must be paid, and their source code is not made publicly available. A characteristic feature of these platforms is technical support from manufacturers and the ability to efficiently modify the functionality of the platform depending on the customer's needs. In the case of universities, the most commonly used platforms are: *Fronter*, *WBTServer*, *BlackBoard* and *Microsoft Teams*.

The second group is the so-called *open source* platforms that are free and their source code is freely available. In the first phase of their creation, they were used only to get acquainted with the functionality of professional platforms, and nowadays their optionality is comparable to them. Among the most popular in the academic environment, the following should be distinguished: *Dokeos*, *eFront* and *Moodle*.

The third group of e-learning platforms are those that are dedicated to a specific university. They are used to carry out distance learning through them⁵. Among the tools implemented for the needs of specific universities, the following should be distinguished: Center for Teaching Mathematics and Distance Learning (Gdańsk University of Technology), Study Administration System (Warsaw University of Technology), EDU (Polish-Japanese University of Information Technology in Warsaw).

Each of the e-learning technologies, regardless of the type, is built of specific modules whose synergy creates a fully functioning IT system.

By analyzing contemporary e-learning platforms used in the school environment, it is possible to assess the most important benefits resulting from their use.

One of the key components of these tools is, according to the constructivist theory, the possibility of creative self-expression by performing tasks in interactive programs that enable both individual and group work of students. A characteristic element of modern platforms is the implementation of a large number of exercises and projects as well as a built-in educational progress control system, through which both the teacher and students can constantly control the didactic results.

A noteworthy convenience is the on-line scheduler, through which you can effectively plan and organize students' working time, both during the implementation of individual and group projects. In terms of teacher-student contact, modern e-learning platforms enable asynchronous (e-mail, forum) and synchronous (chat)

³ W. Prządka, *Analiza porównawcza narzędzi e-learningu*, „Journal of Computer Sciences Institute” 2017, nr 3, p. 64–69.

⁴ Z. Zieliński, *E-learning w edukacji*, Gliwice 2002, p. 20.

⁵ W. Prządka, *Analiza porównawcza...*, pp. 64–69.

communication. An undeniable convenience resulting from the use of e-learning technologies is also a significant cost reduction. The implemented form of education eliminates the entire range of expenses related to travel, renting rooms and accommodation⁶.

An equally important feature is the ability to easily modify outdated training content in the e-learning course⁷.

The development of e-learning systems has also led to the development of the so-called virtual laboratories through which students can carry out simulations of experiments that they could not afford in real conditions. This makes it possible, according to the cognitive theory of many channels, to illustrate the phenomena discussed in the classes in an accessible and much friendlier way compared to traditional forms of education.

The usefulness of e-learning platforms can be summed up in the words of S. Juszczyk, who believes that they eliminate class and lesson, time and space limitations and play an invaluable role in the acquisition of knowledge and skills in the school and academic environment⁸.

Technologies for early and pre-school education

The traditional school, based on oral and written transmission of messages, is slowly becoming a thing of the past. In order to meet the expectations of parents and, above all, to interest and interest students, teachers should use methods adequate to the changing reality in their work⁹. Children, accustomed to screens and access to the Internet from an early age, could find it difficult to find their way in a school based only on learning with a primer, pencil and notebook. A much more accessible way of acquiring knowledge would be to use modern technologies for this purpose, hence a big challenge for teachers¹⁰. In order to perform their role well, and thus effectively teach their pupils, teachers should become familiar with the advantages of modern technologies, learn about the possibilities they offer and use them in their work¹¹. Teachers of early and pre-school education face a particularly

⁶ M. Grabania-Mukerji, *E-learning w edukacji*, „Zeszyty Glottodydaktyczne” 2011, nr 3, pp. 3–4.

⁷ K. Tuczyński, *Criteria for Evaluating the Quality of e-Learning Courses in Higher Education*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2017, nr 4(22), pp. 341–346.

⁸ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość – kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2002, p. 202.

⁹ I. Rakhimovich, J. Ibokhimovich, *The Use of Information Technology in Primary Schools*, „Texas Journal of Multidisciplinary Studies” 2021, vol. 2, p. 7.

¹⁰ S. Koster, E. Kuipert, M. Volmant, *Concept-guided development of ICT use in ‘traditional’ and ‘innovative’ primary schools: what types of ICT use do schools develop?*, „Journal of Computer Assisted Learning” 2012, vol. 28, p. 454.

¹¹ Ç. Uluyol, S. Şahin, *Elementary school teachers’ ICT use in the classroom and their motivators for using ICT*, „British Journal of Educational Technology” 2016, vol. 47, p. 65.

difficult task, because in addition to the use of modern technologies in learning to read and write, they should sensitize the youngest from the very beginning to the dangers lurking on the Internet and teach them to use Internet sources reasonably¹². However, this does not change the fact that technologies can be very useful and even necessary in early and pre-school education.

Great emphasis in current education is placed on self-education. For this purpose, information technologies are extremely useful. As Krystyna Łangowska-Marcinowska writes: “The use of a virtual platform in teaching makes it possible to transform the traditional model of teaching, in which the teacher imparts knowledge, into a model of supervised self-education. The teacher on the virtual platform acts as the organizer of the teaching process. It creates conditions in which the student learns on his own”¹³. This is also confirmed by the results of the Report by Przemysław Czapliński, which Katarzyna Pluta refers to when she writes: “Students from the beginning of education should be accustomed to actively acquiring knowledge, skills, independent and creative action and constructive use of information and communication technologies for learning purposes”¹⁴.

Apart from the implementation for self-education, ICT has many other advantages. They include e.g.:

- Strengthening the function of education;
- Arousing interest in the presentation of content;
- Flexibility of forms of transmission and communication;
- Enabling the adaptation of learning content to the level of students;
- Supporting the learning process;
- Learning by playing;
- Meeting students’ expectations and needs;
- Worldwide ease of use.

A teacher who wants a student to get the aforementioned benefits from learning should know the areas in which the student moves online. It would also be valuable for him to know the roles that children can play on the Internet. A young person can be a recipient of content, a participant (when he contacts other people online) and an actor (when he undertakes activities on his own with the use of the Internet¹⁵. The last of the roles allows for “creative self-expression by independently producing,

¹² F. Pineida, *Competencies for the 21st Century: Integrating ICT to Life, School and Economical Development*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2011, vol. 28, p. 56.

¹³ K. Łangowska-Marcinowska, *Nauczanie zdalne (e-learning) cechą nowoczesnych technologii w edukacji*, „Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna” 2020, vol. 8, p. 64.

¹⁴ K. Pluta, *TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2021, nr 104–105, p. 36.

¹⁵ A. Iwanicka, *Od biernego odbiorcy do aktywnego mediakratora – małe dzieci i TIK w świetle badań własnych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 23, p. 152.

producing and finally publishing media content”¹⁶. Undertaking this type of activity on the Internet allows the student to express himself, share his passions, interests and opinions with others. Therefore, this role brings many benefits, unfortunately, as the author of the article points out, it is not popular among children of early school age. This could change thanks to teachers who would show their students at school how to create desirable, valuable content using ICT tools. This has a double advantage. In addition to learning how to use ICT tools, students could perform tasks aimed at consolidating the knowledge, repeating the already learned material or extending the existing scope of knowledge.

However, the teacher in his work should not forget that ICT carries many risks in various spheres of student development. ICT can pose risks to physical health as well as cognitive, emotional and social development¹⁷. The risks associated with the first of these areas are postural defects, vision defects, obesity and traumatic syndrome (carpal tunnel syndrome). The cognitive development of a student using ICT may be disturbed due to the inability to distinguish between real and virtual reality. This is due to the fact that the cerebral cortex of preschool children is not yet fully developed. In terms of emotional and social development, “the use of ICT in situations where it is excessively excessive can disrupt the pool of time devoted to social interactions”¹⁸.

In order for the use of information technology in teaching to be beneficial, teachers are needed properly prepared for it. They should be familiar with the wide possibilities of ICT tools¹⁹. It would be valuable to equip teachers with IT competences already during their preparation for the profession, so that from the very beginning of their professional career they would be able to efficiently navigate the Internet paths²⁰. Unfortunately, both current and future teachers have significant gaps in the knowledge of ICT, as evidenced by the research of Urszula Ordon and Katarzyna Serwatko. According to them, only 20% of the respondents (early school and pre-school education teachers) assessed their own competences as very good²¹.

¹⁶ Tamże, p. 156.

¹⁷ J. Pyżalski, M. Klichowski, M. Przybyła, *Szanse i zagrożenia w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp) przez dzieci w wieku 3–6 lat*, Poznań 2014, p. 66.

¹⁸ Tamże, p. 71.

¹⁹ G. Wambiri, M. Ndani, *Kenya primary school teachers' preparation in ICT teaching: teacher beliefs, attitudes, self-efficacy, computer competence and age*, „African Journal of Teacher Education” 2016, vol. 5, p. 3.

²⁰ H. Baharudin, A. Masnana, A. Zain, *The developments and challenges of the integration of interactive whiteboard technology in teaching and learning reading skills for preschool children*, „Journal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan” 2020, vol. 9, p. 50.

²¹ U. Ordon, K. Serwatko, *Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2016, nr 3, p. 155.

Recommendations regarding the implementation of classes using ICT

To conduct classes with the use of ICT, one should be adequately and methodically prepared²². First of all, you need to provide all students with technical resources and make sure that each student has access to the appropriate hardware and software that will be needed during classes.

Another aspect is the selection of appropriate tools that enable the achievement of didactic goals, as well as the preparation of a lesson plan with their use²³. The teacher should think carefully about what content will be discussed, how it will be delivered and what tasks the participants will have to perform.

The teacher must also remember about interaction and encourage students to actively participate in classes, to express themselves, and to do exercises. The teacher should also be flexible in his work and prepared for technical problems that may arise during work²⁴. Learning with the use of ICT can also be time-consuming – the pace of teaching should be adapted to the abilities and needs of students.

The teacher must also not forget to take care of safety. It is very important that he familiarizes children with the principles of proper use of the Internet and sensitizes them to the protection of personal data²⁵.

After the end of the classes, evaluation is recommended – students' assessment of the past lesson will allow us to draw conclusions for the future, so that each subsequent meeting with the use of ICT will be more valuable.

As already mentioned, the teacher should know the tools that can be useful to him in working with ICT. Belong to them:

- Tablets and smartphones – these devices are increasingly popular with children and can be used as an educational tool. There are various apps and games that help you learn reading, writing, math and other subjects²⁶.
- Interactive boards – are large touch screens that allow for interactive learning. The teacher can use the interactive whiteboard to show videos, presentations, quizzes and educational games²⁷.

²² J. Tondeur, R. Scherer, E. Baran, F. Sissiq, T. Valtonen, E. Sointu, *Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education*, „British Journal of Educational Technology” 2019, vol. 50, p. 1190.

²³ V. Dagdilelis, *Preparing Teachers for the Use of Digital Technologies in Their Teaching Practice*, „Research in Social Sciences and Technology (RESSAT)” 2018, vol. 3, p. 109.

²⁴ H. Salehi, Z. Salehi, *Challenges for Using ICT in Education: Teachers' Insights*, „International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning” 2012, vol. 2, p. 40.

²⁵ A. Katz, *Making Your Primary School E-safe: Whole School Cyberbullying and E-safety Strategies for Meeting Ofsted Requirements*, Great Britain 2015, p. 7.

²⁶ D. Batorski, *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym [w:] Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, red. J. Pyżalski, Łódź 2017, p. 91.

²⁷ B. Jakubczak, *Projektowanie zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem tablicy interaktywnej SMART board*, Kalisz–Konin 2013, p. 294.

- Computers – Computers are increasingly common in schools, even in kindergarten classrooms. Children can use educational programs, games and applications that help them learn.
- Educational robotics – is a technology that allows you to learn how to program and build robots. Children can use sets of programmable blocks that allow you to create simple robots and program their operation²⁸.
- Internet – The Internet is an unlimited source of information and educational materials. Teachers can use the Internet to search for additional educational materials and children can use the Internet to find information on various topics.
- E-books and audiobooks – Electronic books and audio recordings are increasingly popular with children. They can help you learn to read and listen, as well as enrich your knowledge of a variety of topics²⁹.

A classroom equipped with these tools should motivate the teacher to conduct classes with the use of ICT. However, this is only possible if he knows the right websites and applications adapted to the age and abilities of students. There are plenty of website proposals on the web, but you should make a selection and choose the most effective and interesting ones. It is worth including:

- Soroban – an online abacus helpful in learning to count;
- Magdalenki games – a program for learning mathematics and spelling;
- HEXelon – multiplication table;
- Boomwriter – a program helpful in learning to read and write – the task of students is to add a continuation of the story they have started;
- English for children – 7 diamonds – children, wandering around a mysterious city, learn English;
- Colors 1.0 – a collection of coloring books for children³⁰;
- Kahoot/Quizizz – programs for creating quizzes, surveys, riddles, competitions, can be used as a tool to test knowledge;
- LearningApps.com – a collection of templates from which the teacher can create interactive exercises for students to perform using an interactive whiteboard;
- Padlet-teacher can put information for parents of children in this program, as well as pdf files, video materials and create collections of materials³¹.

Undoubtedly, modern technologies are very attractive, both for children and teachers. Their visual and sound setting, however, cannot become a criterion determining the use of given tools. Teaching using only ICT can be dangerous for the learning process. “Graphics and sound in computer programs, as well as movement

²⁸ B. Kuźmińska-Solśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2017, nr 3, p. 149.

²⁹ T.W. Cavanaugh, *eBooks for Elementary School*, United States 2014, p. 4.

³⁰ M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Warszawa 2015, pp. 54–55.

³¹ M. Śniadkowski, *Wyniki badań interdyscyplinarnych w aspekcie edukacji techniczno-informatycznej i bezpieczeństwa*, Lublin 2020, p. 30.

and action on the monitor screen, attract attention and are interesting for students, but they will be of no use if the selected ICT tools do not have the appropriate substantive value and students are not able to efficiently make use of them”³².

A teacher using ICT at work should be accompanied by the statement “If we want students to become smarter than smartphones, we need to carefully rethink the pedagogies we use in teaching. Technology can enhance very good teaching, but even very good technology cannot replace poor teaching”³³. It is therefore worth remembering that technology cannot replace direct interaction between the teacher and the student and cannot be the only source of learning. Technology should be treated as a tool supporting the learning process, not its substitute.

Conclusion

The development of the information society requires innovative forms of information transfer from modern education. The ossified form of education, focused mainly on providing ready-made knowledge, should be enriched with various ICT technologies, which for students are the natural environment for their functioning in society. It is important that the e-learning technologies used are not limited to supporting traditional education with modern teaching aids (such as an interactive whiteboard, visualizer or didactic software), but that they constitute the form of didactic classes.

However, the use of e-learning technologies in the school environment requires teachers to find themselves in a new didactic situation. The task of the teachers is to use their own experience and relate it in the best possible way to the remote form of education.

Bibliography

- Baharudin H., Masnana A., Zain A., *The developments and challenges of the integration of interactive whiteboard technology in teaching and learning reading skills for preschool children*, „Journal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan” 2020, vol. 9.
- Batorski D., *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, red. J. Pyżalski, Łódź 2017.
- Cavanaugh T.W., *eBooks for Elementary School*, United States 2014.
- Dagdilelis V., *Preparing Teachers for the Use of Digital Technologies in Their Teaching Practice*, „Research in Social Sciences and Technology (RESSAT)” 2018, vol. 3.
- Grabania-Mukerji M., *E-learning w edukacji*, „Zeszyty Glottodydaktyczne” 2011, nr 3.
- Iwanicka A., *Od biernego odbiorcy do aktywnego mediakratora – małe dzieci i TIK w świetle badań*

³² M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne...*, p. 127.

³³ *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (dostęp: 25.04.2023).

- własnych, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 23.
- Jakubczak B., *Projektowanie zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem tablicy interaktywnej SMART board*, Kalisz–Konin 2013.
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość – kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2002.
- Katz A., *Making Your Primary School E-safe: Whole School Cyberbullying and E-safety Strategies for Meeting Ofsted Requirements*, Great Britain 2015.
- Kopciał P., *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2013, nr 9.
- Koster S., Kuipers E., Volmunt M., *Concept-guided development of ICT use in ‘traditional’ and ‘innovative’ primary schools: what types of ICT use do schools develop?*, „Journal of Computer Assisted Learning” 2012, vol. 28.
- Kuźmińska-Sołśnia B., Ziębakowska-Cecot K., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2017, nr 3.
- Langowska-Marcinowska K., *Nauczanie zdalne (e-learning) cechą nowoczesnych technologii w edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2020, vol. 8.
- Ordon U., Serwatko K., *Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2016, nr 3.
- Ostrowska M., Sterna D., *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konsekwencje i polecane praktyki*, Warszawa 2015.
- Pineida F., *Competencies for the 21st Century: Integrating ICT to Life, School and Economical Development*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2011, vol. 28.
- Pluta K., *TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2021, nr 104–105.
- Prządka W., *Analiza porównawcza narzędzi e-learningu*, „Journal of Computer Sciences Institute” 2017, nr 3.
- Pyzalski J., Klichowski M., Przybyła M., *Szansa i zagrożenia w obszarze wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji mobilnych (TIK-mobApp) przez dzieci w wieku 3–6 lat*, Poznań 2014.
- Rakhimovich I., Ibrokhimovich I., *The Use of Information Technology in Primary Schools*, „Texas Journal of Multidisciplinary Studies” 2021, vol. 2.
- Salehi H., Salehi Z., *Challenges for Using ICT in Education: Teachers’ Insights*, „International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning” 2012, vol. 2.
- Śniadkowski M., *Wyniki badań interdyscyplinarnych w aspekcie edukacji techniczno-informatycznej i bezpieczeństwa*, Lublin 2020.
- Students, Computers and Learning: Making the Connection*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (dostęp: 25.04.2023).
- Tondeur J., Scherer R., Baran E., Sissiq F., Valtonen T., Sointu E., *Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education*, „British Journal of Educational Technology” 2019, vol. 50.
- Tuczyński K., *Criteria for Evaluating the Quality of e-Learning Courses in Higher Education*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2017, nr 4(22).
- Uluyol Ç., Şahin S., *Elementary school teachers’ ICT use in the classroom and their motivators for using ICT*, „British Journal of Educational Technology” 2016, vol. 47.
- Wambiri G., Ndani M., *Kenya primary school teachers’ preparation in ICT teaching: teacher beliefs, attitudes, self-efficacy, computer competence and age*, „African Journal of Teacher Education” 2016, vol. 5, p. 3.
- Warchoń T., *Wsparcie edukacji formalnej z wykorzystaniem edukacji pozaformalnej – warsztaty interaktywne*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2017, nr 2(20).
- Zieliński Z., *E-learning w edukacji*, Gliwice 2002.

Ewelina Rzońca

UKSW

ORCID: 0000-0002-6434-9207

Tomasz Warchoń

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-7978-8149

Od kodowania na dywanie do Scratcha – rozwijanie umiejętności używania języka wizualnego u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym

From Coding on the Carpet to Scratch – Developing Visual Language Skills in Preschool and Preschool Children

Streszczenie

W edukacji wczesnoszkolnej zadaniem nauczyciela jest dbanie o holistyczny rozwój każdego ucznia. W obowiązującej podstawie programowej na tym etapie edukacyjnym duży nacisk kładzie się na rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania. Rozwijanie tych umiejętności możliwe jest właśnie poprzez wprowadzanie już w początkowym etapie zabaw na macie do kodowania, które w kolejnym etapie zamienia się na konkretny wizualny język programowania. Autorzy artykułu swoją uwagę koncentrują na przedstawieniu praktycznych rozwiązań, które pomogą w rozwijaniu wskazanych w podstawie programowej umiejętności poprzez posługiwanie się wizualnym językiem programowania. Proponowane działania pozwalają dokonać transferu mat, dywanów, środowisk programistycznych, tj. ScratchJr do edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: kodowania, scratch, maty, język wizualny, przedszkole, edukacja wczesnoszkolna.

Abstract

In early childhood education, the teacher's task is to take care of the holistic development of each student. In the current core curriculum at this educational stage, great emphasis is placed on developing the skills of critical and logical thinking, reasoning, argumentation and inference. The development of these skills is made possible precisely by introducing coding mat games at an early stage, which in the next stage turns into a specific visual programming language. The authors of the article focus their attention on presenting practical solutions to help develop the skills indicated in the core curriculum through the use of a visual programming language. The proposed activities allow to make the transfer of mats, carpets, programming environments, i.e. ScratchJr to early childhood education.

Key words: coding, scratch, mats, visual language, preschool, early childhood education.

Wprowadzenie do problematyki programowania wizualnego

Etap edukacji wczesnoszkolnej to okres dalszego rozwoju dziecka w każdej sferze – od poznawczej po językową. W środowisku rodzinnym i szkolnym poszerza swoją wiedzę, zdobywa nowe umiejętności, wzbogaca komunikację w obrębie wizualnych i werbalnych przekazów. Warto zaznaczyć, iż dziecko rozwija się w cyfrowej rzeczywistości. W raporcie Horizon Report: 2017 K-12 Edition zostały przedstawione w trzech perspektywach tendencje zmian zachodzących w obrębie technologii edukacyjnych:

- krótkiej (1–2 lata) – kodowanie jako umiejętność podstawowa konieczna od wczesnych lat w procesie edukacyjnym;
- średniej (3–5 lat) – sposoby mierzenia postępów w procesie nauczania-uczenia się;
- długiej (5 lat i więcej) – innowacyjne sposoby nauczania skierowane na rozwój kompetencji, tj. współpraca, kreatywność czy krytyczne myślenie¹.

W związku z tym należy wspomnieć o koncepcji języka wizualnego, którą wprowadziła Donis A. Dondis. Autorka odwołuje się do kształcenia językowego, które wymaga opanowania składników, np. liter czy składni, a także poznania reguł komunikowania. W odniesieniu do języka wizualnego można mówić o regułach syntaktycznych, semantycznych, pragmatycznych². Uczeń klas 1–3 poznaje język wizualny chociażby podczas zajęć informatycznych poprzez naukę programowania. Jak podkreśla A. Mańka, „formuluje instrukcje lub sekwencje instrukcji dla wybranego obiektu, obserwując jednocześnie efekty swojej pracy na ekranie. Poprawia rozwiązania aż do osiągnięcia wyznaczonego celu, tworząc w ten sposób pierwsze programy”³. Dla uczniów w tym okresie skierowane są wizualne programy do programowania, np. ScratchJR.

Istotne jest, że jednym z rozwijanych obszarów w trakcie nauki programowania jest myślenie komputacyjne (ang. *computational thinking*). Podstawą jest rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera czy tabletu. Cechy tego rodzaju myślenia, według M. Sysły, to m.in. formułowanie problemu w postaci umożliwiającej posłużenie się w jego rozwiązaniu komputerem lub innymi urządzeniami; rozwiązanie problemu otrzymujemy w postaci ciągu kroków; wykorzystywane rozwiązania jednego problemu mogą być przydatne w innych sytuacjach problemowych⁴.

¹ B. Kuźmińska-Sołśnia, *Nauka programowania/kodowania w edukacji najmłodszych*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13, s. 122.

² D.A. Dondis, *A Primer of Visual Literacy*, The MIT Press, 1973.

³ A. Mańka, *Zdolności algorytmicznego rozwiązywania problemów w klasach I–III – koncepcja i narzędzia*, https://www.humanitas.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Wydawnictwo/Manka/Manka_Zdolnosci_algorytmicznego.pdf (dostęp: 1.03.2023).

⁴ M. Sysło, *Myślenie komputacyjne. Informatyka dla wszystkich uczniów*, <https://ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/syslo.pdf> (dostęp: 1.03.2023).

Myślenie komputacyjne jest istotne w życiu codziennym jednostki, w edukacji czy w pracy, dlatego powinno być rozwijane nie tylko podczas zajęć informatycznych. Potwierdzają to wyniki badań A. Mańki, w których udział wzięli nauczyciele. Ten typ myślenia według większości respondentów jest ogólnym określeniem dla umiejętności kodowania, natomiast drugą pozycję zajmuje definicja – zbiór użytecznych postaw i umiejętności, jakie każdy człowiek powinien wykształcić. Z kolei dla 26% kobiet i 17% mężczyzn to proces myślowy ukierunkowany na rozwiązanie problemu⁵. Należy podkreślić, że myślenie komputacyjne powinno być rozwijane od najmłodszych lat, by przygotować do działania w sytuacjach problemowych.

W kontekście myślenia komputacyjnego i nawiązując do tematu niniejszego artykułu, jak również do edukacji informatycznej na poziomie elementarnym, kluczowa staje się nauka programowania i kodowania. Zdaniem B. Kuźmińskiej-Sołśni „programowanie to tzw. trzeci język, [...]. Język, który pozwala na komunikację ze wszelkimi urządzeniami technicznymi, a zatem ułatwiający efektywne znalezienie się w świecie współczesnych cyfrowych mediów”⁶. Z kolei kodowanie związane jest z przekształcaniem danych z jednej postaci na drugą postać za pomocą umownych znaków, a celem jest tworzenie lub odczytywanie informacji⁷.

Tak jak wspomniano wyżej, na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wykorzystuje się wizualne języki programowania. „Aplikacje do kodowania oparte na blokach, takie jak Scratch, zapewniają łatwiejsze środowisko kodowania dzięki prostym i kolorowym interfejsom”⁸. Dla dzieci na tym etapie tworzenie za pomocą wizualnych reprezentacji jest bardziej intuicyjne, zrozumiałe, a przy tym staje się zabawą, sprawia radość z tworzenia i uczy przez działanie. Dzięki temu uczniowie nabywają podstawowe umiejętności, które powinny być rozwijane na dalszych szczeblach edukacji.

Analiza podstawy programowej w kontekście posługiwania się językiem programowania/wizualnym

Posługiwanie się określonymi językami programowania w szkole to w obecnych czasach standard zarówno na poziomie edukacyjnym I, II, jak i dalszych. Obecnie elementem powszechnego kształcenia staje się umiejętność programowania.

⁵ A. Mańka, *Zdolności algorytmicznego rozwiązywania problemów w klasach I–III – koncepcja i narzędzia...*

⁶ B. Kuźmińska-Sołśnia, *Nauka programowania/kodowania w edukacji najmłodszych...*, s. 124.

⁷ A. Raźniak, *Zakodowane opowiadania, czyli jak wykorzystać kodowanie w metodzie narracyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1, s. 29–34.

⁸ S. Timur, B. Timur, E. Güvenç, İ. Us, E. Yalçinkaya-önder, *Pre-service pre-school teachers' opinions about using block-based coding/scratch*, „Acta Didactica, Napocensia” 2021, vol. 14, no 2, s. 300.

Analizując podstawę programową kształcenia ogólnego, należy stwierdzić, że przygotowanie uczniów do uczenia się języków programowania odbywa się już od najmłodszych lat i następuje od prostych czynności dotyczących układania historyjek, segregowania elementów, np. na podstawie koloru, poprzez kodowanie i dekodowanie informacji zawartych na różnych znakach aż do wprowadzania programowania w języku wizualnym za pomocą kolorów, a w konsekwencji do nauki konkretnego języka programowania.

Na poziomie edukacji przedszkolnej trudno w podstawie programowej znaleźć zapisy bezpośrednio odwołujące się do kształtowania umiejętności posługiwania się językiem programowania, lecz trzeba stwierdzić, że już na tym etapie następuje przygotowanie uczniów do rozwijania wspomnianych umiejętności posługiwania się wizualnym językiem programowania. Analiza podstawy programowej dla edukacji przedszkolnej zakłada chociażby, że uczeń potrafi objaśnić kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa i rozwiązuje zagadki⁹.

Dzieci w przedszkolu układając historyjki obrazkowe, muszą dobrze zrozumieć treść każdego rysunku, zauważyć różnice między obrazkami, ale także podobieństwa, a następnie analizując treść poszczególnych rysunków, rozumieć przyczynę i skutki przedstawionej na kilku obrazkach sytuacji. Takie zadania przygotowują uczniów do nauki programowania wizualnego. Uczeń musi doszukać się prawidłowego obrazka, który rozpocznie daną historyjkę, jak również właściwego do jej zakończenia. Prowadzi to do stymulowania podobnych procesów jak przy kształtowaniu umiejętności z zakresu języka wizualnego, ponieważ dotyczą one analizy, syntezy, próby wnioskowania, rozwijania spostrzegawczości, umiejętności logicznego myślenia¹⁰.

Warto podkreślić, że na tym etapie uczniowie stymulują swoje myślenie przy czynowo-skutkowe, wykorzystując do tego takie wyrazy, jak: najpierw, potem, na końcu. Jest to kolejny element związany z rozwijaniem umiejętności programowania w języku wizualnym.

W podstawie programowej możemy znaleźć informacje związane z rozumieniem sensu kodowania oraz dekodowania informacji, jak również jej odczytywania¹¹. Przykładem zadania związanego z tym zakresem jest np. gra planszowa, w której uczniowie poprzez oznaczenie pola kolorem zielonym muszą wykonać szereg różnych czynności, np. wracasz na start, czekasz dwie kolejki itp. Od początku edukacji

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. poz. 56, s. 2–8.

¹⁰ T. Warchol, *Wybrane rodzaje aktywności uczniów szkoły podstawowej w edukacji pozaformalnej*, Rzeszów 2021, s. 131–140.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej..., Dz.U. poz. 56, s. 2–8.

pojawia się wiązanie znaczenia danego koloru początkowo z porami roku, później z konkretnymi symbolami, dlatego wszystkie działania uczącego się prowadzą do rozwoju umiejętności programowania z wykorzystaniem języka wizualnego.

Ważne w kontekście I etapu edukacji jest uczenie samodzielnego logicznego i krytycznego myślenia¹². Uczniowie w tym okresie trenują logiczne i algorytmiczne myślenie z wykorzystaniem metod komputerowych, ale bez konieczności korzystania z narzędzi informatycznych¹³.

Analizując założenia podstawy programowej w zakresie I etapu edukacji, istotne jest rozwijanie umiejętności samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych¹⁴. W ten sposób organizuje się różne sytuacje problemowe, w których uczniowie nabywają umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów oraz samodzielnego myślenia. Zajęcia w takiej formie są formą aktywnego poznawania otaczającej rzeczywistości pełniąc również funkcje wychowawcze. Zdobywanie umiejętności poprzez praktyczne działanie jest jednym z najefektywniejszych sposobów uczenia się i ma bezpośredni wpływ na naukę języka programowania. Jednym z przykładów takiego zadania jest np. analizowanie obrazka, na którym zamieszczono różne produkty, np. mydło, talk kosmetyczny, pastę do zębów, szampon, płyn do kąpieli, sól kąpielową. Do obrazka załączono pytanie, które produkty kupuje się według wagi, a które według objętości? W ten sposób uczeń staje się aktywnym badaczem i odkrywcą, dokonuje analizy, wytwarza różne pomysły, weryfikuje swoje pomysły, przystępuje do działania, dokonuje rozwiązania i wyciąga wnioski¹⁵.

Rozszerzeniem dalszych umiejętności ucznia prowadzących do stymulowania umiejętności stosowania języka programowania jest tworzenie logicznych układów obrazków, tekstów, poleceń w formie instrukcji¹⁶, które mają za zadanie przygotować ucznia do tworzenia struktur programowanych tworzonych według ściśle określonych zasad i reguł. Dodatkowo uczeń ma tworzyć polecenia lub sekwencje poleceń dla określonego planu działania prowadzące do osiągnięcia celu, rozwiązywać zadania, zagadki i łamigłówki dążące do odkrywania sposobów do rozwiązania problemów, a więc tworzenia prostych algorytmów¹⁷.

¹² Tamże, s. 33.

¹³ A. Przytomska-Pietrzak, *Programowanie czas zacząć!*, „Biuletyn Nauczycieli Bibliotekarzy”, 6, red. A. Marcol, Warszawa 2017, s. 64–72.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej..., Dz.U. poz. 56, s. 33.

¹⁵ A. Nowak-Łojewska, *Wybrane obszary edukacji matematycznej dzieci*, Warszawa 2015, s. 45.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej..., Dz.U. poz. 56, s. 44.

¹⁷ D. Morańska, *Nauczanie programowania w edukacji wczesnoszkolnej – rozwijanie myślenia komputacyjnego. Dylematy i problemy*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2018, 9(4), s. 39–40.

Ważnym założeniem w I etapie jest również kształtowanie umiejętności posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi¹⁸, które stanowią fundament nauki języka programowania. Naczelnym osiągnięciem w zakresie edukacji informatycznej dla tego etapu edukacyjnego jest rozpoczęcie programowania wizualnego, które może odbywać się poprzez proste sytuacje lub historyjki według pomysłów własnych i pomysłów opracowanych wspólnie z innymi uczniami, pojedyncze polecenia, a także ich sekwencje sterujące obiektem na ekranie komputera bądź innego urządzenia cyfrowego¹⁹.

Zakończenie I poziomu edukacyjnego jest swoistym preludium do dalszego rozwijania umiejętności z zakresu wizualnego języka programowania dla II etapu edukacyjnego.

Z kodowaniem za pan brat

W edukacji począwszy od etapu przedszkolnego konieczne jest prowadzenie zajęć z zakresu kodowania. Jest to wstęp do programowania, a przede wszystkim rozwijanie myślenia komputacyjnego. Podczas uczenia się w klasach 1–3 uczniowie poszerzają umiejętności w zakresie kodowania i programowania. Jak podkreśla Agnieszka Iwanicka, „w nowoczesnym, rozwijającym się cyfrowo społeczeństwie brak podstawowego rozumienia zasad kodowania już za chwilę będzie odpowiednikiem analfabetyzmu medialnego i znacznym utrudnieniem w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym”²⁰. Wstępem dla dzieci w wieku przedszkolnym jest zatem kodowanie bez użycia cyfrowych środków dydaktycznych, a następnie przejście do pracy z robotem edukacyjnym z użyciem interfejsu.

Podstawą przygody z kodowaniem jest użycie biało-czarnej kratownicy z cyframi od 1 do 10 oraz literami A-J. Często cyfry i litery są zamiennie używane z innymi kodami, np. figurami geometrycznymi czy kolorowymi polami. Ważne jest dopasowanie wielkości maty i liczby pól. Są one zależne „od wieku, możliwości rozwojowych dzieci, liczebności grupy przedszkolnej czy klasy oraz warunków lokalowych. Warto kierować się zasadą, że w wieku przedszkolnym liczba lat w łatwy sposób określi nam właściwą liczbę kratek. Dla dzieci trzyletnich odpowiednia będzie plansza 3 x 3²¹. Kodowanie może odbywać się z użyciem kratownicy rozłożonej na dywanie czy narysowanej na kartce.

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej..., Dz.U. poz. 56, s. 44.

¹⁹ Tamże.

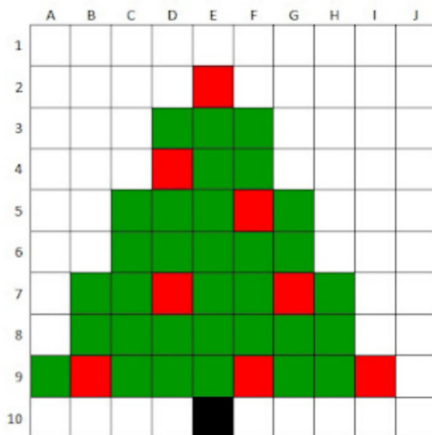
²⁰ A. Iwanicka, *Zabawa w kodowanie inwestycją w nabywanie kluczowych kompetencji społeczeństwa wiedzy* [w:] *Świat małego dziecka*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, t. 1, Poznań 2017, s. 352.

²¹ A. Świć, *Kodowanie na dywanie – w przedszkolu, w szkole i w domu*, Opole 2021, s. 7.

Kodowanie rozwija nie tylko myślenie komputacyjne, ale również orientację w przestrzeni oraz umożliwia wprowadzanie pojęć potrzebnych do programowania. W zabawach z zakresu kodowania można wykorzystać różnego rodzaju materiały oprócz maty, np. kolorowe kubki, gąbki czy słomki. Co więcej, nauczyciele korzystają lub przygotowują ikony, symbole graficzne, które pomagają im w prowadzeniu zabaw. Kodowanie zatem odbywa się z użyciem języka wizualnego, które jest również stosowane w aplikacjach służących do pracy z robotem edukacyjnym. Poniżej przedstawiono przykładowe aktywności do wykorzystania w przedszkolu oraz w klasach 1–3 szkoły podstawowej.

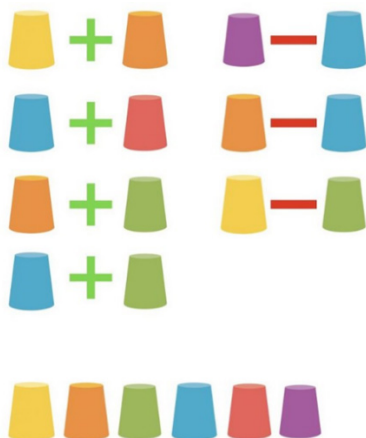
Podczas zabaw mających na celu kształtowanie orientacji przestrzennej dziecko poprawnie odczytuje słowne i graficzne komendy. Są to słowa: w prawo, w lewo, w dół, do góry oraz graficzne odpowiedniki – strzałki. Najczęstszą formą aktywności w tym obszarze jest wyznaczenie i odkodowywanie drogi od punktu A do punktu B – znajdź drogę Tomka do domu jego kolegi Krystiana. Na drodze mogą zostać umieszczone także elementy, które należy ominąć lub zebrać.

Kolejną aktywnością z zakresu kodowania są dyktanda graficzne (rys. 1). Zadaniem dziecka jest umieszczenie elementów w odpowiednich miejscach, co w rezultacie tworzy obraz. Podstawą rozpoczęcia tego typu zabaw jest poznanie przez dzieci poszczególnych pól na macie i prawidłowe ich odczytywanie oraz wskazywanie, np. A3, E5. Po zdobyciu tej umiejętności dzieci umieszczają elementy na kratownicy (lub kolorują pola) zgodnie z podanym kodem. Następnym etapem jest odczytywanie pól na podstawie obrazka, np. czerwone koła na D3. Podczas przygotowania istnieje możliwość skorzystania z generatora online, dzięki któremu nauczyciel może przygotować dyktanda graficzne gotowe do wydruku czy do wykonania aktywnie w Internecie.



Rys. 1. Dyktando graficzne²²

²² <https://tikowymbelfer.blogspot.com/2017/12/kodujemy-na-papierze-dyktanda-graficzne.html> (dostęp: 3.02.2023).



Rys. 2. Kodowanie z użyciem kolorowych kubków²³



Rys. 3. Photon – wstęp do nauki kodowania²⁴

Kodowanie przez zabawę to umiejętne wykorzystanie również pomocy dydaktycznych, tj. kolorowych kubków, słomek czy gąbek. Rozwijanie myślenia komputacyjnego przy pomocy kolorowych kubków ma miejsce chociażby w przypadku zabawy z ustaleniem miejsca kubka w danym kolorze. Muszą przy tym zostać spełnione wskazane warunki. Na rys. 2 przedstawiono przykład, w którym obok żółtego kubka może zostać umieszczony pomarańczowy, ale nie powinien znaleźć się zielony kubek. Na etapie przedszkolnym możemy użyć sformułowań typu „żółty kubek lubi się z pomarańczowym, pomarańczowy kubek jest przyjacielem żółtego”.

²³ <https://kodowanienadywanie.pl/7-prostych-aktywnosci-z-kolorowymi-kubkami-ktore-sprawdzaja-sie-zawsze-i-wszedzie-2/> (dostęp: 3.02.2023).

²⁴ <https://publuu.com/flip-book/5641/132681/page/12> (dostęp: 3.02.2023).

Rozwijające dla dzieci jest również kodowanie z wykorzystaniem robota, które traktujemy jako wstęp do programowania. Jednym z popularnych robotów edukacyjnych jest Photon. Podczas pracy z robotem konieczna jest aplikacja Photon EDU, która pozwala na kontrolowanie ruchów robota (rys. 3). Należy wspomnieć o dwóch interfejsach umożliwiającym sterowanie robotem i korzystającym z języka wizualnego. W pierwszym – Photon Badge – dziecko układa kafelki z symbolami, w drugim zaś – Photon Blocks – kolorowe bloki. Dzięki temu poznaje różnego rodzaju komendy i funkcje programowania, które stanowią podstawę do dalszych działań w zakresie programowania.

Zastosowanie języka programowania ScratchJr w edukacji wczesnoszkolnej

Nauka z wykorzystaniem maty do kodowania to czas, w którym nauczyciel ma za zadanie zainspirować i zaktywizować uczniów, tak by w przyszłości edukacyjnej uczniowie jeszcze chętniej uczyli się wizualnych języków programowania. Badania w zakresie właściwej inspiracji uczniów wskazują, że jeśli uczeń zostanie prawidłowo wprowadzony w nowy obszar wiedzy i umiejętności, to jego aktywność inspiracyjna ciągle wzrasta równolegle z zaangażowaniem w zdobywanie nowej wiedzy²⁵.

Kolejnym etapem w nauce programowania za pomocą języka wizualnego jest przechodzenie z zadań na macie do kodowania do środowiska wizualnego ScratchJr przygotowanego na platformie Android.

Obecnie wykorzystywanie tabletów w procesie edukacyjnym staje się czymś koniecznym i normalnym. W edukacji czas kontaktu ucznia z tabletem to tzw. inicjacja mobilna zmieniająca charakter tabletu znanego przez uczniów z zabawki na urządzenie, które wspiera naukę²⁶. Dzięki wykorzystaniu tabletów w procesie edukacyjnym możliwe jest zastosowanie aplikacji ScratchJr, która kontynuuje rozwijanie umiejętności w zakresie posługiwania się językiem wizualnym. Aplikacja nieprzypadkowo została przeznaczona wyłącznie na tablety. Obsługa pakietu na dotykowym ekranie jest niebywale prosta i intuicyjna, znacznie łatwiejsza dla najmłodszych niż obsługa myszy zestawu komputerowego. Układ ekranu ScratchJr przedstawiono na rys. 4. Składa się on z kilku pól-okien pozwalających jednocześnie budować program i śledzić jego efekty, jest on również znakomicie dostosowany do najmłodszych uczniów.

ScratchJr to wizualny język programowania, który umożliwia uczniom w wieku od 5 lat tworzenie własnych historii i interaktywnych gier. W programie można dodać do sceny bohaterów historyjek lub gier i nadawać im indywidualne zachowania poprzez łączenie bloków instrukcji.

²⁵ T. Warchoń, *Wybrane rodzaje aktywności uczniów szkoły podstawowej w edukacji pozaformalnej...*, s. 83–97.

²⁶ A. Brosch, *Smartfon w klasie: od zabawki do narzędzia edukacyjnego*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 335–347.



Rys. 4. Scena z aplikacji ScratchJr²⁷

Zawarte w ScratchJr podstawowe instrukcje powinny być znane uczniom z wcześniejszego etapu nauki, jakim były zabawy z matą do kodowania. W programie każda instrukcja może zostać wykonana niezależnie od ułożonego zestawu bloków, tak aby każdy z uczniów mógł przetestować sposób jej funkcjonowania²⁸.

Uczniowie dzięki całkowicie wizualnej formie tego języka programowania ustawiają graficzne bloki programowe w różnorodne sekwencje, które pozwalają w wybrany sposób poruszać się, skakać, tańczyć, śpiewać i eksperymentować z bohaterem danej gry lub historii²⁹. Dużą zaletą w zastosowaniu aplikacji ScratchJr jest np. możliwość czytania instrukcji od lewej do prawej strony, co stanowi kontynuację rozwoju umiejętności programistycznych nabytych na etapie nauki z matą do kodowania, jak również kontynuację rozwijania umiejętności czytania od lewej do prawej strony³⁰.

ScratchJr wprowadza uczniów w obszar obrazu 2D, a jest to możliwe dzięki zastosowaniu siatki współrzędnych³¹. Pozwala to na realizację takich zadań jak zliczanie liczby kroków duszka, podobnie jak na macie do kodowania. ScratchJr

²⁷ <https://www.scratchjr.org/> (dostęp: 3.02.2023).

²⁸ L.P. Flannery i in., *Designing ScratchJr: support for early childhood learning through computer programming*, IDC '13: Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children, 2013, s. 1–10.

²⁹ M.U. Bers, *Coding and Computational Thinking in Early Childhood: The Impact of ScratchJr in Europe*, "European Journal of STEM Education", 3(3), 8, s. 2–3, doi: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3868>.

³⁰ S. Rose, J. Habgood, T. Jay, *An exploration of the role of visual programming tools in the development of young children's computational thinking*, "Electronic Journal of e-Learning" 2018, 15(4), s. 299.

³¹ L.P. Flannery i in., *Designing ScratchJr: support for early childhood learning through computer programming...*, s. 1–10.

umożliwia stosowanie bardziej złożonych koncepcji z wykorzystaniem układu 2D, np. zadania z nisko ułożoną podłogą i wysokim sufitem, w których uczniowie mają za zadanie stworzyć grę, w której bohater nie może dotknąć ani sufitu, ani podłogi, lub tworzenie wielu ścieżek i stylów eksploracji planszy, np. tak aby zebrać wszystkie owoce³².

ScratchJr to idealne rozwiązanie dla wspierania założenia STEAM³³. Dzięki ogromnej popularności oprogramowania ScratchJr został stworzony również na platformy komputerowe. Można zatem wykorzystać ScratchJr razem z tablicą interaktywną (rys. 6) i stworzyć lekcje, w której uczniowie wspólnie mierzą się z różnymi problemami³⁴. Takie połączenie potęguje współczesną potrzebę wspierania uczniów w byciu naukowcem, konstruktorem, odkrywcą i inżynierem.



Rys. 5. Wykorzystanie ScratchJr z tablicą interaktywną w edukacji wczesnoszkolnej³⁵

Metodyka wykorzystania opisanej aplikacji w procesie edukacyjnym na poziomie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej może dotyczyć rozwiązywania

³² R. Silva, B. Fonseca, C. Costa, F. Martins, *Fostering Computational Thinking Skills: A Didactic Proposal for Elementary School Grades*, "Educ. Sci" 2021, 11, s. 6–9, doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11090518>.

³³ A. Ng, S. Kewalramani, G. Kidman, *Integrating and navigating STEAM (inSTEAM) in early childhood education: An integrative review and inSTEAM conceptual framework*, "EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education", 2022, 18(7), em2133, 1–17, doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/12174>

³⁴ Tamże.

³⁵ R. Silva, B. Fonseca, C. Costa, F. Martins, *Fostering Computational Thinking Skills: A Didactic Proposal for Elementary School Grades...*, s. 6–9.

problemów z różnych zakresów edukacji. ScratchJr można wykorzystać we wspieraniu edukacji matematycznej, np. poprzez tworzenie gier związanych ze zbiorami elementów, przyporządkowaniem liczb do grupy elementów, przyporządkowaniem nazw elementów. Aplikacja może być zastosowana w zakresie nauki języka polskiego poprzez wybieranie brakujących literek w lukach słownych, identyfikację kolorów, nazw przedmiotów. Za pomocą ScratchJR można również wspierać zajęcia plastyczne, tworząc własne sceny.

Rozszerzeniem ScratchJr jest aplikacja Scratch, która jest środowiskiem programistycznym w dalszym ciągu opartym na blokach wizualnych. Zachowanie obiektów graficznych, np. bohaterów, jest kontrolowane za pomocą wizualnych bloków kodu, które są składane w skrypty w formie wizualnej. Bloki kodu wizualnego mogą kontrolować wygląd bohatera i zachowanie duszków, a także interakcji z użytkownikiem. Używane bloki mają określone kształty, więc mogą być tylko zmontowane w poprawne składniowo sposoby, bez potrzeby narzutu składni tekstowych języków programowania, takich jak wcięcia, nawiasy klamrowe, średniki³⁶.

Poza intuicyjnym programistycznym interfejsem użytkownika popularność Scratcha jest wspierana dzięki możliwości kontaktu z innymi użytkownikami poprzez publiczne udostępnianie swoich projektów i programów³⁷.

Przedstawione rozwiązania są wybranymi aplikacjami, które w obecnym czasie mają największą popularność i są najczęściej stosowane w rozwijaniu umiejętności posługiwania się językiem wizualnym w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Podsumowanie

Podstawowym celem edukacji oprócz opanowania przez dzieci wiedzy jest również rozwijanie kompetencji, które będą im niezbędne w przyszłości, czyli będą stanowiły o jakości ich życia. W związku z tym począwszy od przedszkola należy skupić się na rozwoju myślenia komputacyjnego oraz umiejętności posługiwania się wizualnym językiem programowania. Zatem warto wprowadzać zabawy z kodowania, które traktowane są jako wstęp do programowania. Programowanie bowiem – jak podkreśla A. Iwanicka – „to umiejętność, która pozwala uczniom rozwijać myślenie kreatywne, wyciągać logiczne wnioski, doskonalić umiejętności analityczne, samodzielnie dochodzić do rozwiązań – obok znajomości języka ojczystego i obcego uznawane jest dziś za trzeci język, niezbędny do zrozumienia

³⁶ J. Maloney, M. Resnick, N. Rusk, B. Silverman, E. Eastmond, *The Scratch Programming Language and Environment*, “ACM Transactions on Computing Education” 2010, 10/4, 1–15, doi: <https://doi.org/10.1145/1868358.1868363>.

³⁷ B. Fein, I. Graßl, F. Beck, G. Fraser, *An evaluation of code2vec embeddings for Scratch* [w:] *Proceedings of the 15th International Conference on Educational Data Mining*, red. A. Mitrovic, N. Bosch, United Kingdom 2022, s. 368–375.

otaczającego nas świata i dynamicznie w nim zachodzących zmian komunikacyjno-informacyjnych³⁸. Programowanie więc to podstawa nie tylko tworzenia gier, ale przede wszystkim rozwiązywania problemów, aktywnego poszukiwania rozwiązań.

Kodowanie, czyli posługiwanie się wizualnym językiem programowania towarzyszy każdemu uczniowi, studentowi, a nawet osobie dorosłej w codzienności. Nieopanowanie tej umiejętności może być odpowiednikiem analfabetyzmu medialnego. Z powodu jego zastosowania w różnych aspektach życia oraz uwzględniając szybkie tempo zmian technologicznych, konieczne jest opanowanie umiejętności programowania. Nauczyciele zatem powinni rozwijać potencjał dzieci w tym obszarze, wykorzystując powszechnie maty do kodowania, roboty edukacyjne, a następnie aplikację ScratchJR. Podstawą przyjaznego uczenia się są bowiem podejmowane przez uczniów działania w formie zabawy dostosowane do wieku i możliwości dzieci na etapie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Pozwalają one nie tylko na nabycie umiejętności programowania, ale również na wzbudzenie pozytywnego nastawienia poprzez atrakcyjną, przyjazną formę.

Bibliografia

- Bers M.U., *Coding and Computational Thinking in Early Childhood: The Impact of ScratchJr in Europe*, "European Journal of STEM Education" 2018, 3(3), doi: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3868>.
- Brosch A., *Smartfon w klasie: od zabawki do narzędzia edukacyjnego*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, doi: <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.22>.
- Dondis D.A., *A Primer of Visual Literacy*, The MIT Press, 1973.
- Fein I., Graßl B., Beck F., Fraser G., *An evaluation of code2vec embeddings for Scratch* [w:] *Proceedings of the 15th International Conference on Educational Data Mining*, red. A. Mitrovic, N. Bosch, United Kingdom 2022.
- Flannery L.P. i in., *Designing ScratchJr: support for early childhood learning through computer programming*, IDC '13: Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children, 2013, s. 1–10.
- Glushkova T., *Application of Block Programming and Game-Based Learning to Enhance Interest in Computer Science*, "Journal of Innovations and Sustainability" 2016, 2.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989.
- Iwanicka A., *Zabawa w kodowanie inwestycją w nabywanie kluczowych kompetencji społeczeństwa wiedzy* [w:] *Świat małego dziecka*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Poznań 2017.
- Jochemczyk W., Krajewska-Kranas I., Kranas W., Samulska A., Wyczółkowski M., *Program nauczania informatyki w klasach 4–8 szkoły podstawowej*, Warszawa 2017.
- Kuźmińska-Sołśnia B., *Nauka programowania/kodowania w edukacji najmłodszych*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, 13, doi: <https://doi.org/10.15584/di.2018.13.15>.
- Mańka A., *Zdolności algorytmicznego rozwiązywania problemów w klasach I–III – koncepcja*

³⁸ A. Iwanicka, *Zabawa w kodowanie inwestycją w nabywanie kluczowych kompetencji społeczeństwa wiedzy...*, s. 352.

- i narzędzia*, https://www.humanitas.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Wydawnictwo/Manka/Manka_Zdolnosci_algorytmicznego.pdf.
- Maloney J., Resnick M., Rusk N., Silverman B., Eastmond E., *The Scratch Programming Language and Environment*, "ACM Transactions on Computing Education" 2010, 10/4, doi: <https://doi.org/10.1145/1868358.1868363>.
- Morańska D., *Nauczanie programowania w edukacji wczesnoszkolnej – rozwijanie myślenia komputacyjnego. Dylematy i problemy*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2018, 9(4).
- Myśliwiec K., *Nie tylko najmłodszy programują!*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, nr 13.
- Ng A., Kewalramani S., Kidman G., *Integrating and navigating STEAM (inSTEAM) in early childhood education: An integrative review and inSTEAM conceptual framework*, "EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education", 2022, 18(7), em2133, <https://doi.org/10.29333/ejmste/12174>.
- Przytomska-Pietrzak A., *Programowanie czas zacząć!*, „Biuletyn Nauczycieli Bibliotekarzy” 6, red. A. Marcol, Warszawa 2017.
- Raczykowska A., *Programowanie i robotyka w nowej podstawie programowej wobec (nie)kompetencji nauczycieli informatyki*, „Problemy Profesjologii” 2019, 2.
- Raźniak A., *Zakodowane opowiadania, czyli jak wykorzystać kodowanie w metodzie narracyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1.
- Rose S., Habgood J., Jay T., *An exploration of the role of visual programming tools in the development of young children's computational thinking*, "Electronic Journal of e-Learning" 2018, 15(4).
- Silva R., Fonseca B., Costa C., Martins F., *Fostering Computational Thinking Skills: A Didactic Proposal for Elementary School Grades*, "Educ. Sci" 2021, 11, doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11090518>.
- Sysło M., *Myślenie komputacyjne. Informatyka dla wszystkich uczniów*, <https://ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/syslo.pdf>.
- Świć A., *Kodowanie na dywanie – w przedszkolu, w szkole i w domu*, Opole 2021.
- Timur S., Timur B., Güvenç E., Us İ. & Yalçinkaya-Önder E., *Pre-service pre-school teachers' opinions about using block-based coding/scratch*, "Acta Didactica Napocensia", 14(2), doi: <https://doi.org/10.24193/adn.14.2.22>.
- Warchoł T., *Wybrane rodzaje aktywności uczniów szkoły podstawowej w edukacji pozaformalnej*, Rzeszów 2021.
- Wasylewicz M., Lenart A., *Poziom rozwoju mowy czynnej i biernej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2021, 34(2), doi: <https://doi.org/10.17951/j.2021.34.2.9-27>.

Paweł Łobacz

Akademia Zamojska
ORCID: 0009-0009-3971-8734

Język muzyki w komunikacji międzypersonalnej

The language of music in interpersonal communication

Streszczenie

Niniejszy dyskurs podejmuje temat języka muzycznego i jego zastosowania w relacjach międzypersonalnych. Analiza porównawcza języka oraz języka muzycznego, a także wybrane wymiary komunikacji ukazują zależności wynikające z relacji międzypersonalnych. Współcześnie dostęp do kultury muzycznej nie jest ograniczony i mają do niej dostęp nie tylko elity. Wpływ muzyki na relacje interpersonalne ujawnia się w komunikacji uwzględniającej aspekty emocjonalne, wyobrazeniowe, doświadczenia piękna. Porozumiewanie się językiem muzyki wymaga doświadczenia i wrażliwości na dźwięki. Wiedza muzyczna pozwala prowadzić rozmowy na płaszczyźnie semantycznej, jednak odczuwanie muzyki nie musi być oparte na znajomości nomenklatury artystycznej. W przekazywaniu komunikatów następuje proces wspólnego kształcenia pomiędzy nadawcą i odbiorcą, czego wynikiem jest sprawniejsze opanowanie zasad i kodów komunikacji.

Słowa kluczowe: język muzyczny, komunikat, komunikacja międzypersonalna, muzyka.

Abstract

This discourse takes up the topic of musical language and its use in interpersonal relationships. Comparative analysis of language and musical language, as well as selected dimensions of communication, show the dependencies resulting from interpersonal relationships. Recently, access to musical culture is not limited and not only the elites have access to it. The influence of music on interpersonal relationships is revealed in communication that takes into account emotional, imaginative aspects and the experience of beauty. Communicating the language of music requires experience and sensitivity to sounds. Musical knowledge allows to conduct conversations on a semantic level, but the feeling of music does not have to be based on knowledge of artistic nomenclature. In transmitting messages, there is a process of joint learning between the sender and the recipient.

Key words: musical language, announcement, interpersonal relationships, music.

Każde dziecko rodzi się ze słuchem absolutnym, który służy mu do nauki mowy. Później ten słuch zanika, ale nie u każdego¹. Zastanówmy się, jak wyglądałby świat, gdyby każda osoba była obdarowana takim słuchem? Jak wyglądałaby konwersacja, w której język narodowy mógłby być zamiennie stosowany z językiem

¹ J.R. Saffran, G.J. Griepentrog, *Absolute pitch in infant auditory learning: evidence for developmental reorganization*, „Developmental Psychology” 2001, nr 37(1), s. 74–85.

muzycznym i w takim samym stopniu rozumiany? Celem niniejszego artykułu jest próba ukazania znaczenia języka muzyki w komunikacji międzypersonalnej. Nawiązywanie relacji interpersonalnych wymaga opanowania sztuki komunikowania się oraz znajomości swoistych kodów, w których dany komunikat jest nadawany. Brak podstaw językowych prowadzi do nadania błędnych komunikatów, czego konsekwencją jest niezrozumienie przesłania. Muzyka w relacjach pełni różne funkcje w zależności od aspektu i sytuacji. Z uwagi na brak obowiązkowego kształcenia muzycznego w powszechnym szkolnictwie w zakresie umożliwiającym zrozumienie komunikatów muzycznych relacje interpersonalne ograniczone są do podstawowych informacji bez zagłębiania się w semiotykę, sferę emocjonalną czy gramatykę muzyczną. Istotą muzyki jest sięganie do komunikatów niewerbalnych, których nośnikiem informacji są dźwięki połączone w brzmienia, a przekazem dla odbiorcy – doznania emocjonalne, sentymentalne czy eskapizm.

Definicje języka i języka muzycznego

Człowiek od zarania dziejów dąży do komunikacji, wejścia w relację z kimś drugim. Przekazywanie informacji, wyrażanie woli czy emocji występuje w obiegu powszechnym i stanowi niezwykle rozwiniętą formę kontaktu między osobami. Wśród form porozumiewania się między ludźmi najważniejszy jest język. W *Słowniku języka polskiego PWN* definiowany jest on jako „system znaków dźwiękowych służących do porozumiewania się przez członków danego narodu, społeczeństwa; sposób porozumiewania się ludzi pewnego środowiska lub zawodu oraz zapisu i przekazywania informacji w jakiejś dziedzinie wiedzy lub utrwalaony społecznie zespół znaków dotyczących jakichś działań człowieka lub [...] wyrażających jego emocje oraz każdy układ elementów rzeczywistości, któremu człowiek nadał jakąś treść”².

Tadeusz Milewski „językiem nazywa to, co w mowie jest równocześnie społeczne, trwałe i abstrakcyjne”³. Owo stwierdzenie dotyczy mowy werbalnej, jak też niewerbalnej, a także mowy mieszanej. Zwraca uwagę także na aspekt społeczny, gdzie język jest „ogólnym systemem norm porozumienia, którym wszyscy muszą się podporządkować”⁴. Z uwagi na zakres semiotyki języka, aby prawidłowo nadać komunikat, musi on być oparty na kodzie zrozumiałym odbiorcy.

W *Słowniku terminologii językoznawczej* język definiowany jest jako „zespół społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków dźwiękowych (względnie wtórnie pisanych)”⁵. W przeciwieństwie do znaków dźwiękowych, wytworzonych przez naturę, mowa jest połączeniem składowych brzmień stanowiących sylaby,

² *Język*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/jezyk;2468170.html> (dostęp: 23.10.2023).

³ T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 1965, s. 5.

⁴ Tamże, s. 7.

⁵ Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1970, s. 271.

słowa, frazy i zdania, co nade wszystko nadaje charakter sformalizowanego komunikatu. Język odgrywa zatem niezwykle ważną funkcję w kontaktach interpersonalnych, czego istotą jest proces porozumiewania się. Nie oznacza to bynajmniej, iż istnienie języka pozwala na komunikację wszechspoleczną. Zrozumienie języka jest bowiem pojęciem względnym.

Przyjrzyjmy się również jednej z kategorii języka, którą stanowi język muzyki. Jadwiga Uchyla-Zroski pisze, że „Język muzyki – to elementy dzieła muzycznego zaprezentowane w określonej formie muzycznej, cechujące się artystycznym ujęciem treści z zachowaniem reguł fonologii, składni i semantyki”⁶. Elementami dzieła muzycznego są: rytmika, melodyka, agogika, dynamika, harmonia, artykulacja, faktura oraz kolorystyka. Fundamentalne znaczenie w muzyce odgrywa dźwięk, który jest budulcem, zdania muzycznego, formy muzycznej czy dzieła muzycznego, analogicznie do „fonemu stanowiącego mentalny obraz cech brzmieniowych dźwięków mowy oraz (skojarzeniowo z nimi powiązanych) cech realizacyjnych istotnych dla różnicowania znaczeń słów”⁷. Natomiast „dźwięk w swym »fizycznym brzmieniu« jest nośnikiem cech wyrazowych, emocjonalnych, ma określoną wysokość, siłę brzmienia i czas trwania. Zbiór dźwięków tworzy muzykę”⁸. Muzyka, „mimo iż nie jest zjawiskiem stricte semantycznym w formach instrumentalnych, zawiera jednak również formy wokalne i mieszane, które mają warstwę semantyczną, np. w pieśniach, ariach, operach i pochodnych”⁹. Korelacja tekstu z muzyką wyznacza wartość dzieła, potęguje emocje, pobudza wyobraźnię, porządkuje treści werbalne i niewerbalne.

Znaczenie dźwięku w języku muzycznym nie jest w istocie *consensusum*. Podobnie jak w języku narodowym, znaczenie słowa wynika z kontekstu, w którym ono występuje, analogicznie poszczególne dźwięki, łącząc się ze sobą, tworzą myśl muzyczną. „W mowie potocznej, często podczas spontanicznych wypowiedzi, używany jest termin »język muzyczny«. Stosowany bywa w różnym kontekście, np. kiedy chcemy określić muzykę jakiegoś kompozytora, mówimy wówczas: język muzyczny Bacha, Mozarta, Chopina czy Lutosławskiego”¹⁰. Odniesienie języka muzycznego w mowie potocznej do kompozytora, twórcy komunikatu, pomija istotną funkcję nadawcy bezpośredniego, którym jest zespół wykonawczy. Dzieło

⁶ J. Uchyla-Zroski, *Język muzyczny relewantnym środkiem wyrażania muzyki* [w:] *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, t. 5: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*, Katowice 2013, s. 270.

⁷ O. Jauer-Niworowska, *Fonem w modelu strukturalno-funkcjonalnym – analiza biopsychicznych uwarunkowań kształtowania się pojęcia fonemu (zależności między percepcją a motoryką werbalną)*, „Poradnik Językowy”, Warszawa 2018, nr 3, s. 75.

⁸ J. Uchyla-Zroski, *Wstęp* [w:] *Wartości w muzyce...*, s. 7.

⁹ E. Skardowska, *Ekspresja wykonawstwa muzycznego jako czynnik komunikujący i wyzwalaający emocje u słuchaczy* [w:] *Doświadczenie społeczeństwa a muzyka, obraz, media*, red. A. Kampka, Warszawa 2019, s. 105.

¹⁰ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice 2015, s. 10.

muzyczne zapisane w postaci partytury zawiera uwagi kompozytora, jednak to od wykonawcy zależy wybór z notacji muzycznej akcentowanych fragmentów, kulminacji fraz czy kolorystyki brzmienia. Nie umniejszając jednak rangi twórcy, który nakreśla całokształt dzieła, dokonuje wyboru narzędzi, prowadzi myśli, dzieło muzyczne stanowi wartość dla odbiorcy w momencie jego doświadczenia, na który składa się zapis i wykonanie.

Na przełomie wieków język muzyczny zmieniał się i ewoluował. Przeobrażenia dotyczyły przede wszystkim płaszczyzny semantycznej, czego wynikiem było ciągle poszukiwanie nowych brzmień, barw czy kolorystyki. Poszczególne epoki muzyczne charakteryzowały się swoistymi rozwiązaniami, które były zrozumiałe dla ówczesnych odbiorców. Przed erą telewizji oraz Internetu muzyka była dostępna w wersji dla elit i osób zamożnych, inna natomiast dla pozostałych grup społecznych. Dziś taki podział już nie istnieje. Każdy ma dostęp do tzw. wysokiej kultury, choć możliwość obcowania z dziełem muzycznym nie jest równoważna z jego doświadczeniem, zrozumieniem. Wszelkie formy digitalizacji wykonań artystycznych światowej sławy muzyków są obecnie w powszechnym obiegu, a jakość odbiorników pozwala zminimalizować różnice pomiędzy osobistym uczestnictwem w koncercie a odsłuchaniem jego w wysokiej klasy odtwarzaczach. Problemem nadal pozostaje brak kontaktu z zespołem wykonawczym, co *de facto* nie pozwala doświadczyć w pełni wymiaru emocji towarzyszących podczas koncertu.

„Można powiedzieć, że język oddziałuje na muzykę głównie swoją żywą mową i przez swoje systemy – gramatykę, poetykę, wersyfikację oraz retorykę, czyli sztukę dobrego mówienia. Określone figury i zwroty językowe z czasem znalazły swoje odpowiedniki w czysto dźwiękowych strukturach. W tym czasie powstał również język figur dźwiękowych oznaczających określone uczucia, czyli »afekty«. Teoria afektów opierała się na przypisywaniu określonemu zwrotowi muzycznemu z góry określonego pojęcia – uczucia”¹¹.

Stwierdzić należy, iż język muzyczny wywodzi się z szeroko rozumianego języka stanowiącego fundament porozumiewania się między osobami. W odróżnieniu od mowy nośnikiem komunikatu jest warstwa emocjonalna, transcendentna, a efektem odbiorczym stan emocjonalny, uzewnętrznienie uczuć lub przyjemność doznania stanu ponadbyтового, ponadmaterialnego.

Znaczenie komunikatu w muzyce

Istnieją różne formy przekazu komunikatów, znaków, symboli. Proces komunikowania się może być werbalny lub niewerbalny, a także łączony. Umiejętności w zakresie porozumiewania się człowiek uczy się właściwie przez całe życie począwszy

¹¹ Tamże, s. 11.

od okresu prenatalnego. Mimo że proces ten jest na początku dość nieudolny, to z czasem poznawanie nowych bodźców zmienia się w komunikaty zawierające wiele informacji. Oczywiście dziecko w stadium prenatalnym komunikuje się wyłącznie niewerbalnie. Jeśli bodziec docierający do wnętrza łożyska zostaje odebrany przez dziecko, następuje kolejno analiza i reakcja. Przykładem może być sytuacja, w której głośny sygnał klaksonu auta powoduje wzmożone ruchy płodu, a w późniejszym czasie również rozpychanie czy kopanie. Od momentu narodzin dziecko nabywa nowe umiejętności komunikacyjne: płacz oraz głuźenie, które po 6 miesiącu życia przeobraża się w gaworzenie i trwa do 9–12 miesiąca życia¹². Są to reakcje nieświadome, ale zależne od bodźców zewnętrznych. Pełnią również istotną funkcję poznawczą swoich możliwości głosowych i intonacyjnych oraz rozwojową, przygotowującą w przyszłości do płynnego porozumiewania się mową. Inaczej wygląda komunikacja dziecka, które świadomie komunikuje się za pomocą mowy. Mimo iż jednoznaczność pozostaje priorytetowa, to pojawia się gestykulacja, wyrażanie stanu emocjonalnego, które określają charakter komunikatu. Przykładem może być stwierdzenie „boli” z towarzyszeniem płaczu oraz wskazywanie palcem miejsca bólu. Komunikacja osób dorosłych jest rozbudowana o doświadczenie, emocje, a także zgłębianie treści transcendentnych. U osób w podeszłym wieku uaktywnia się płaszczyzna sentymentalna, a doświadczenie języka muzyki przyjmuje charakter wspomnieniowy.

Rozważmy zatem, jak wygląda proces komunikowania się poprzez muzykę. „Możemy wyróżnić dwa zasadnicze modele komunikacji muzycznej: heteronomiczny, gdzie komunikowana jest wartość estetyczna, rozumiana jako estetyczna wizja świata, oraz autonomiczny, gdzie komunikowana jest uestetyczniona wartość artystyczna”¹³. Komunikat muzyczny pobudza odbiorcę do zagłębiania się w sferę uczuć i doznań, walorów estetycznych i artystycznych. Poprzez wyobrażenia i emocje pozwala odczytać treści, a doświadczenie odbiorcy nadaje tej wiadomości status niepowtarzalny, indywidualny. Zależność muzycznego komunikatu od kodu, w którym został wykreowany, umiejscawia go w czasie. Podział na epoki, style muzyczne czy formy kategoryzuje komunikat muzyczny w odniesieniu do doświadczeń historycznych.

Formy porozumiewania się poprzez muzykę istnieją w postaci zapisu notacji, w szczególności nadawców już nieżyjących; zapisu wykonawców z możliwością odtworzenia; bezpośredniej, kiedy zespół wykonawczy komunikuje się z odbiorcą. Najdoskonalszą formą muzyczną jest dzieło muzyczne.

Porozumiewanie się kodem muzyki nie dotyczy jedynie osób, które w swoim procesie kształcenia zajmowały lub zajmują się *stricte* nauką gry na instrumencie czy zagadnieniami teoretycznymi z działu kształcenia muzycznego. Choć należy

¹² J. Porayski-Pomsta, *O okresach rozwoju mowy dziecka*, <http://www.tkj.uw.edu.pl/art/o-okresach-rozwoju-mowy-dziecka> (dostęp: 23.10.2023).

¹³ K. Moraczewski, *Komunikacja muzyczna – krótki przegląd historyczny*, „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka” 2001, nr 4(30), s. 24.

zauważyć, że dialog pomiędzy dwoma muzykami będzie głębszy treściowo, bogatszy o słownictwo specjalistyczne i w zakresie nazewnictwa muzycznego niezrozumiałego osobom bez tegoż wykształcenia. Nie powoduje to jednak dyskryminacji tych, którzy nie zajmują się zagadnieniami muzycznymi zawodowo, gdyż język muzyczny jest językiem estetycznym, emocjonalnym.

Muzyczna komunikacja interpersonalna

Funkcjonowanie w społeczeństwie w dużym stopniu warunkowane jest rozumieniem znaczenia kodów zawartych w komunikacji międzyludzkiej. „Można powiedzieć, że komunikacja kreuje albo co najmniej umożliwia *consensus* społeczny, porozumienie między poszczególnymi składnikami każdej społecznej całości (czy składnikami tymi będą pojedyncze osobniki ludzkie czy też grupy społeczne), nadając owej całości jednolity charakter, zapewniając jej integrację, a jednocześnie oddzielając od innych całości”¹⁴. Z uwagi na indywidualne predyspozycje osoby komunikacja powinna być ograniczona do percepcji najłagodniejszego, pod kątem doświadczenia, odbiorcy. Nie znaczy to, iż nadawca winien dokonywać analizy odbiorcy i wnioskować, czy aby proces porozumiewania się w takiej sytuacji nastąpi. Wszakże treści nie znane istnieją po to, aby je poznać i zrozumieć. Analogicznie jest w muzyce. „Rozumienie zdaje się bowiem warunkiem koniecznym na każdym etapie aktywności w dziedzinie muzyki: twórcy, wykonawcy, słuchacza i krytyka – tyle, że na każdym etapie w nieco inny sposób”¹⁵.

Relacje interpersonalne podtrzymywane są warunkowo, ilekroć porozumiewanie się dotyczy obszarów, które jedna z osób potrafi zrozumieć, a druga wyjaśnić. Niezwykle trudną sztuką jest wybierać w rozmowie taki zasób słownictwa, aby w fundamentalnym znaczeniu był zrozumiały przez obie strony. Muzyka natomiast w relacjach międzyludzkich pełni funkcję wspomagającą, a jej obszar obejmuje w sposób szczególny sferę emocjonalną. Jest również pomocna w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych, stresogennych, a także ułatwia adaptację do nowych warunków jednostek lub grup.

Krzysztof Kalka zauważa, iż „nieodzownym warunkiem zaistnienia właściwej komunikacji między dwiema osobami jest dialog. [...] Dopiero w kontakcie z konkretnym człowiekiem nasza mowa – wzajemna wymiana myśli – tworzy obiektywną przestrzeń »na zewnątrz« i dialog przybiera swoją właściwą formę: jest rozmową z drugą osobą”¹⁶. W rozmowie następuje obopólna wymiana komunikatów, a ich

¹⁴ A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Zróźnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976, s. 19.

¹⁵ B. Mika, „*Interpretacja rozumiejąca*” wedle propozycji semiotyków muzyki [w:] *Wartości w muzyce...*, s. 27.

¹⁶ K. Kalka, *Relacja miłości podstawą w wychowaniu człowieka* [w:] *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 98.

nadawcy i jednocześnie odbiorcy stają się równoprawnymi członkami. Rozmowa trwa tak długo, jak strony chcą dzielić się treściami. Wymiana komunikatów w rozmowie jest współzależna. Nadawca wpływa na odbiorcę, po czym odbiorca staje się nadawcą i proces rozpoczyna się na nowo. Wśród czynników wpływających na komunikat bezprecedensowe znaczenie ma muzyka. Z uwagi na to, iż muzyka składa się z dźwięków, które łącząc się ze sobą tworzą całość, tak samo ton wyrazu jest składową zdania, które tworzy całość. Nie bez powodu zostało użyte słowo „ton”, gdyż muzyka mowie nadaje wymiar emocjonalny. Poszczególne słowa w zdaniach nabierają charakteru melodii zależnej od stanu emocjonalnego nadawcy. Jeśli zdanie ma wybrzmieć subtelnie, głos zostanie ściszony i jednocześnie zmiękczony, podczas gdy nadawca jest zdenerwowany, wtedy zdanie będzie brzmiało ostro i głośno.

Innym wymiarem muzyki podczas rozmowy jest tło. Słowa Jerzego Waldorffa (będące parafrazą Arystotelesa): „muzyka łagodzi obyczaje” jest trafnym wskazaniem funkcji muzyki w tle. Jak zauważyła Elżbieta Olek, „od czasu pitagorejczyków funkcję etyczną i pedagogiczną zyskuje także muzyka pojęta jako lekarstwo dla duszy, przez jej oczyszczenie – *katharsis*”¹⁷. Parafrazując dalej Arystotelesa, pitagorejczycy oczyszczali ciało z pomocą lekarzy, a duszę – muzyką. Analogicznie wpływ muzyki w czasie rozmowy pozwala uwolnić się od stanu emocjonalnego, prowadzić konwersację rzeczowo, czy też stworzyć przyjazną atmosferę do utożsamiania się z członkami dialogu. Pośród elementów muzyki „Arystoteles uważał, że wprawdzie należy stosować wszystkie tonacje, ale w różny sposób, dlatego wyróżniał tonacje działające na uczucia moralne (tonacje etyczne), pobudzające do czynu (praktyczne) i wywołujące zachwyty (entuzjastyczne)”¹⁸. Logika nie pozwala prowadzić konwersacji nie dostosowując się do czynników zewnętrznych. Na przykład nie jesteśmy w stanie rozmawiać o subtelnych uczuciach miłości, będąc w centrum publiczności na koncercie rockowym, czy też swoim głosem podkreślać emocje gniewu, znajdując się w czytelnicy. Zatem należy stwierdzić, iż rola muzyki jako tła ma wpływ na konwersację interpersonalną.

Kolejnym aspektem w relacji międzyosobowej jest rozmowa na temat muzyki lub o muzyce. W zależności od zachowania ucznia w stosunku do nauczyciela, i odwrotnie, uprzedzenia personalne lub też powaga wydarzeń będących tematem rozmowy mogą zaburzać proces komunikowania się. Traumatyczne wydarzenie śmierci bliskiej osoby wywołuje smutek, bezsilność, płacz, wpływa na jakość przekazywanych komunikatów, a niekiedy doprowadza do blokady i zatrzymania konwersacji. Potęgowanie towarzyszących przy wspomnianym wydarzeniu emocji może doprowadzić do pogorszenia stanu emocjonalnego rozmówcy. Muzyka w tym przypadku będzie miała wpływ na duszę. Przywołanie emocji związanych

¹⁷ E. Olek, *Rola muzyki w rozwoju osobowym człowieka w ujęciu filozofii starożytnej* [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 368.

¹⁸ Tamże, s. 372.

z wydarzeniami z przeszłości, którym towarzyszyła muzyka, stanowi most do porozumienia się pomiędzy rozmówcami czy dalej ustabilizowania stanu emocjonalnego członka konwersacji, którego traumatyczne wydarzenie bezpośrednio dotyczyło. Arystoteles, wskazując na wychowawczą wartość muzyki, stwierdził, iż „muzyka jest »użyteczna do wytchnienia«, lecz ta rekreacyjna właściwość stanowi jedynie »rzecz uboczną«, gdyż muzyka jest z natury swojej zbyt cenna, by się do tej korzyści ograniczać”¹⁹. W relacji międzyosobowej muzyka ma szeroki obszar zastosowania. Pozwala na ponadsemantyczne nazwanie stanu emocjonalnego, odwołanie się do doświadczenia osób, w którym muzyka stanowi istotny element empiryczny, a także operować zagadnieniami języka muzycznego wprowadzającego do dialogu specjalistyczną nomenklaturę nadającą rozmowie podniosły charakter.

Nie sposób omówić wieloaspektowego znaczenia muzyki w procesie komunikacji międzyosobowej w sposób wyczerpujący zagadnienie. Barbara Jabłońska wymienia cztery aspekty funkcjonalności muzyki. Pierwszy z nich charakteryzuje muzykę jako tę, która zaspokaja potrzebę wspólnoty, budowania więzi międzyludzkich, tworzenia kategorii osobowej „my”. Jako przykład podaje „subkultury muzyczne, w których nie tylko określana jest tożsamość społeczno-muzyczna jej członków, ale też realizowana jest potrzeba przynależności do grupy i tworzenia wspólnoty znaczeń wokół określonych treści muzycznych”²⁰. Drugi aspekt dotyczy funkcji komunikacji interpersonalnej ponad podziałami społecznymi. Przyjmuje on formę naturalnego medium komunikacyjnego, bez barier społecznych czy kulturowych. Trzecia funkcja muzyki ukierunkowana jest na zaspokojenie wewnętrznych potrzeb jednostki, w szczególności potrzeb emocjonalnych. Autorka kwalifikuje do tej funkcji muzykoterapię jako dziedzinę medycyny korzystającą ze struktury dźwiękowej. Muzyka oddziałuje na osobę jako element odskoczni lub rozrywki. Natomiast ostatni aspekt funkcjonalności muzyki dotyczy posługiwania się nią w celach zinstytucjonalizowanych – w polityce, edukacji czy religii. Przykładem wykorzystania muzyki w polityce jest kampania wyborcza, w której muzyka stanowi o jedności elektoratu. Na płaszczyźnie edukacyjnej tworzy kulturę społeczną, a w praktykach religijnych jest budulcem wspólnot wyznaniowych. Istotnym obszarem oddziaływania muzyki jest także przemysł, a w szczególności zaspokojenie potrzeb społeczeństwa konsumpcyjnego²¹.

Wielowymiarowa funkcjonalność muzyki pozwala precyzyjniej nadawać komunikaty, nie tylko w wymiarze werbalnym, ale nade wszystko pobudzając sferę uczuć i doznań. Komunikacja interpersonalna – poprzez muzykę – uzewnętrznia emocje, a dzięki swej uniwersalności może być wykorzystywana w konwersacjach formalnych, jak też nieformalnych.

¹⁹ Arystoteles, *Polityka*, ks. VIII, 5, 1340a, za: E. Olek, *Rola muzyki...*, s. 375.

²⁰ B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, red. B. Jabłońska, K. Niziołek, K.M. Wyrzykowska, Białystok 2018, t. XXXIV, s. 125.

²¹ Tamże, s. 125–126.

Konkluzja

Znaczenie muzyki z perspektywy komunikacji międzyosobowej jest wieloaspektowe. Z uwagi na szybki postęp technologiczny, który wpływa na ewolucję muzyki, należałoby zintensyfikować badania dotyczące funkcji muzyki w społeczeństwie. Określając obszary i dziedziny, w których podejmowane jest zagadnienie muzyki, będziemy mogli sprecyzować jej funkcyjność i znaczenie na gruncie relacji interpersonalnych. Porozumiewanie się z wykorzystaniem języka muzyki pozytywnie wpływa na rzetelność komunikatów i ich jakość.

Bibliografia

- Arystoteles, *Polityka*, ks. VIII, 5, 1340a [za:] E. Olek, *Rola muzyki w rozwoju osobowym człowieka w ujęciu filozofii starożytnej* [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1970.
- Jabłońska B., *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, red. B. Jabłońska, K. Niziołek, K.M. Wyrzykowska, Białystok 2018, t. XXXIV.
- Jauer-Niworowska O., *Fonem w modelu strukturalno-funkcjonalnym – analiza biopsychicznych uwarunkowań kształtowania się pojęcia fonemu (zależności między percepcją a motoryką werbalną)*, „Poradnik Językowy”, Warszawa 2018, nr 3.
- Język*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/jezyk;2468170.html> (dostęp: 23.10.2023).
- Kalka K., *Relacja miłości podstawą w wychowaniu człowieka* [w:] *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012.
- Kisiel M., *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice 2015.
- Mika B., „*Interpretacja rozumiejąca*” wedle propozycji semiotyków muzyki [w:] *Wartości w muzyce*, t. 5: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2013.
- Milewski T., *Językoznawstwo*, Warszawa 1965.
- Moraczewski K., *Komunikacja muzyczna – krótki przegląd historyczny*, „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka” 2001, nr 4(30).
- Olek E., *Rola muzyki w rozwoju osobowym człowieka w ujęciu filozofii starożytnej* [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009.
- Piotrowski A., Ziółkowski M., *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976.
- Porayski-Pomsta J., *O okresach rozwoju mowy dziecka*, <http://www.tkj.uw.edu.pl/art/o-okresach-rozwoju-mowy-dziecka> (dostęp: 23.10.2023).
- Saffran J.R., Griepentrog G.J., *Absolute pitch in infant auditory learning: evidence for developmental reorganization*, „*Developmental Psychology*” 2001, nr 37(1).
- Skardowska E., *Ekspresja wykonawstwa muzycznego jako czynnik komunikujący i wyzwalający emocje u słuchaczy* [w:] *Doświadczenie społeczeństwa a muzyka, obraz, media*, red. A. Kampka, Warszawa 2019.
- Uchyła-Zroski J., *Język muzyczny relewantnym środkiem wyrażania muzyki* [w:] *Wartości w muzyce*, t. 5: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2013.
- Uchyła-Zroski J., *Wstęp* [w:] *Wartości w muzyce*, t. 5: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*, Katowice 2013.

Sławomir Schultis

University of Rzeszów (Poland)
ORCID: 0000-0002-0258-2580

Carmen Doñate Banegas

University of Zaragoza (Spain)
ORCID: 0000-0001-5604-7439

Rebeca Soler Costa

University of Zaragoza (Spain)
ORCID: 0000-0003-2033-9792

Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

University of Rzeszów (Poland)

A review of research on the teacher's competencies in the classroom interaction discourse

Przegląd badań nad kompetencjami nauczyciela w dyskursie interakcji w klasie

Abstract

The didactic interaction in the classroom is established among peers, but above all, the relationship that has a fundamental weight is the one between the teacher and the student, since the teacher becomes a role model for the child during the entire Early Childhood Education stage. Likewise, communication and participation are fundamental elements for these interactions to take place in a beneficial way, and together with it, the teaching-learning processes take place, which will help the child's development and will positively affect cognitive, affective and social development.

Key words: didactic interaction, communication, teaching – learning processes, teacher – student role.

Streszczenie

Interakcja dydaktyczna w klasie kształtuje się pomiędzy rówieśnikami, ale przede wszystkim zasadniczą wagę ma relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem, gdyż nauczyciel staje się dla dziecka wzorem do naśladowania przez cały etap edukacji wczesnoszkolnej. Podobnie komunikacja i zaangażowanie są podstawowymi elementami, aby te interakcje przebiegały w korzystny sposób. Wraz z nimi zachodzą procesy nauczania-uczenia się, które sprzyjają rozwojowi dziecka i pozytywnie wpływają na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny.

Słowa kluczowe: interakcja dydaktyczna, komunikacja, procesy nauczania – uczenia się, rola nauczyciel – uczeń.

How to improve the teacher's role while teaching?

The role of the teacher in the didactic interaction has a fundamental and main role in the didactic processes that take place in the classroom, since he/she is in charge of directing, mediating and guiding in a direct way, the teaching of his/her students during the didactic processes. His participation in the classroom is essential for an adequate environment and to create a context that motivates action and research.

If we talk about the basic aspects that the teacher must present, we will refer to his or her training. Therefore, he/she is responsible for learning the different theoretical and practical methodologies (techniques, principles and strategies) used in the classroom based on the role he/she plays. The training required must be continuous and stable, and must also include knowledge of the child, pedagogical and sociological aspects, and teamwork.

The relationship between the teacher and the students has an educational character, for this reason, the personal characteristics, experiences, training and attitudes will be the structure on which the connections established in the group are based.

The teacher's mediation is an essential help offered to the student so that he/she can experience new environments and thus achieve to develop and even create the knowledge of oneself in a complete way. Therefore, in the didactic processes, the teacher is attributed the role of leader in the class, so he/she is in charge of getting the student to obtain feelings of self-improvement, personal value etc. although if he/she does not manage to do it well, he/she can cause contrary feelings such as frustration or apathy.

Therefore, the teacher's objective is to promote or create an optimal environment with good relationships based on trust and respect between teacher-student. This interaction is the communication established between teacher and students, which will be conclusive in the didactic processes that take place in the classroom, creating an ideal interaction climate between them or hindering this environment if it is not adequate.

It should be emphasized that the role of the teacher as a researcher in the classroom is particularly important, where the different environments of pedagogical performance (curricular development, professional improvement, methods or ways of acting, etc.) are mixed, using the studies as a method to transform.

The teacher's participation must have an educational intentionality, channeled through methodological models based on the particularities of learning. In other words, it is necessary to start from the way in which the student learns in order to later establish the repercussions in the intervention. In this way, the following points are highlighted¹:

¹ C. Coll & E. Martín, *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Alianza Editorial, Madrid 1990.

- a) Knowing the data of the child's level of evolution, without forgetting the child's maturity possibilities and trusting in his or her capacity to progress.
- b) The affectivity in the didactic processes (a good self-concept and a stimulus that corresponds to their interest).
- c) The increase of autonomous intelligence.
- d) The game as a didactic resource.
- e) Importance of basing ourselves on previous knowledge in order to offer help adapted to the student's abilities if necessary.
- f) Meaningful and functional learning, based on their interests.
- g) Relationship with peers.
- h) Creation of an environment of affective security.
- i) Creation of stimulating environments taking into account what the children need and the time in which the planned activities will be carried out.

Over the years, there have been several investigations about the different types of teachers that exist, classifying them according to the communication style they use. According to the discovery theory², the teacher is given an important role in teaching his students. This promotes in the student the acquisition of their own knowledge developed through interaction and exploration of the environment. And to achieve this, it is necessary to provide them with adequate tools and quality relationships, fostering secure and trusting bonds of attachment at all times.

Likewise, this author stresses the value of the teacher-student relationship. This interaction is the teacher's responsibility, so if he or she succeeds in doing so, it will have a favorable impact on student learning. It should be noted that for it to be a positive and adequate relationship, the following characteristics must be met: respect, dialogue and communication between both members.

It is important to know who gives communication a conclusive authority when transmitting fundamentals and values in children, there is a type of teacher called assertive that catalogs as: One who establishes communicative processes characterized by dialogues, where when speaking looks into the eyes of the students, addresses them by name and if necessary, gives procuring signs of esteem as a hug, a pat, etc.³

Likewise, there are different models of communication in the classroom⁴:

- Affective communication, with the use of expressive language.
- Authoritarian communication, which seeks to achieve obedience and indifference in the child.

² J.S. Bruner, G. Ross & D. Wood, *The role of tutoring in problem solving*, "Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines", 1976, 17(2), 89–100, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

³ J.A. Gutiérrez Vásquez, *La interacción en el aula. Guión de clases: La interacción en el aula*, 2011, <http://didactica2fmocc2010.blogspot.com.es/>.

⁴ J.D. Cabrera Cuevas, *Discurso docente en el aula*, "Estudios pedagógicos" 2003, 29, 7–29.

- Conciliatory communication, which emphasizes balance and the ability to understand the child.
- Flexible communication, in which permissiveness is given to children.
- Hierarchical communication, where the teacher is the model or mentor to the students.

In conclusion, we must understand that education is a continuous process that is mediated by the teaching that students receive and the intentions that the teacher has when teaching that subject. This process is the fundamental pillar of the teacher's role, besides being an interaction with the rest of the professionals in the school.

In relation to the above, no one doubts the fact that the teacher is the one who keeps the rhythm of the class, organizes the contents, supervises them, etc. But on the other hand, it is questioned what type of teacher is the best for the classroom⁵.

Each teacher is unique and uses his or her own methodologies, principles, etc., so demonstrating which style is best is complicated. However, there are several styles of communication and interaction with which we can obtain better results.

Likewise, these authors put special emphasis on research that deals with the different styles of relationships that can occur in the classroom⁶, from which eight different teacher-student models emerge: the strict, the authoritative, the tolerant and authoritative, the tolerant, the insecure/tolerant, the insecure/aggressive, the tolerant and the repressive.

Similarly, the different types of discourse used by the teacher in the classroom and the different models of teachers that have been created depending on their use are discussed⁷. Thus, the classification would be as follows:

- Teacher-teacher. With explanatory discourse and focused on teaching. It could be said that the conservative teacher does not encourage relationships in the classroom, the student is a passive being, and focuses only on communicating content.
- Teacher-proteacher. He/she uses an emotional discourse, taking an interest in the concerns of his/her students but disregarding education at a cognitive level.
- Teacher-presenter. Their function is to entertain with strategies and methodologies that are of interest to their students.
- Teacher-politician. This is the teacher who unconsciously manipulates the students by inculcating his ideology in the different lessons he teaches in class.

⁵ J.C. Torrego & I. Fernández, *La disrupción y la gestión del aula. Convivencia en la escuela*, 2006, 3, 1–8, https://elearning3.hezkuntza.net/013159/pluginfile.php/10155/mod_resource/content/1/DISZIPLINA_-_NEURRI_HEZITZAILEAK_-_BIDE_ALTERNATIBOAK/DISZIPLINA/La_disrupcion_en_aula.pdf.

⁶ M. Brekelmans, J. Levy & R. Rodríguez, *A typology of teacher communication style*. In T. Wubbels & J. Levy, *Do you know how you look like?* (pp. 47–55), Falmer Press, London 1993.

⁷ V. Martínez-Otero Pérez, *Discurso educativo y formación docente*, “Educação em Questão” 2008, 33(19), 9–34, <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959965001.pdf>.

- Teacher-preacher. He wants to change inadequate habits in the students and therefore corrects them continuously. The contents he teaches are inadequate and deal with very general topics, not benefiting the development of the students.

Therefore, a definition of the ideal teacher, or also called teacher-educator, is the authentic teacher who promotes the integral formation of students. He/she cultivates intellect and ethics; transmits rigorous information, strengthens aptitudes, encourages the acquisition of positive attitudes and values that translate into congruent behavior.

The notion of “teacher-educator” implies attending to all the dimensions of personal life. From a work environment presided over by cordiality, trust and personal relationships; he explains, teaches, motivates and orients his students, that is, he educates. It adopts a dialogical perspective that facilitates exchange and the development of the participants’ personalities.

On the other hand, we can speak of three styles⁸ that teachers can adopt when working with their students:

- a) Autocratic style. The teacher alone decides all the activities or tasks to be performed, i.e., he/she is the one who makes all the decisions, organizing and distributing. He is distant from the rest of the group, working and evaluating individually.
- b) Democratic style. The teacher reaches a consensus with the rest of the teaching team and makes the student give his/her opinion and participate actively in the creation of the activities. In addition, the teacher himself also has a leading and active role, so that his way of evaluating the students will be from the inside.
- c) Laissez-faire style. The teacher who has a general lack of participation, staying on the sidelines, not encouraging students, and only intervenes by giving advice when his or her opinion is required.

Likewise, two styles⁹ different from the previous ones can sometimes occur:

- a) Dominating style. This is the dictatorial teacher who often uses strict orders and disciplines to impose the law by force, regardless of what others may think or the consequences it may have.
- b) Integrative style. The teacher has the ability to build a positive classroom environment where the good things students do are recognized and valued. All criticisms made will be constructive and objective, taking into consideration the commitment and willingness of each one of them.

⁸ K. Lewin, R. Lippit & R.K. White, *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates*, “Journal of Social Psychology” 1939, 10(2), 271–301, https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=de.

⁹ H.H. Anderson, H.M. Brewer & M.F. Reed, *Studies of Teachers’ Classroom Personalities III*, “International Review of Applied Psychology” 1945, 11, 156.

The way of teaching is conditioned more by the different school groups and the existing teaching systems than by the teachers. Therefore, he distinguishes three types of teaching styles:

- a) Instrumental style. The teacher's teaching is oriented to the learning objectives, focusing on direction and power.
- b) Expressive style. The teacher orients his/her teaching activity to cover the needs of productivity and friendship related to affection.
- c) Instrumental-expressive style. The teacher intends to unite the attraction for learning with the concern for meeting the needs of the students.

Interaction is the basis of all didactic processes and is closely related to communication. Both the characteristics of the students and the teacher make this interaction strong and natural, so we must take advantage of all the opportunities that are presented to us in class in order that students relate and communicate in all situations that occur, not only in which something can be learned.

The communication between the teacher and the child is an excellent system, but it is true that all learning has to be based on diverse activities that use diverse material, thus facilitating its realization. Likewise, there is the need to choose activities that encourage and motivate children, so they suggest using posters, murals, didactic cards or puppets, and even use songs and easy rhymes as they play an important role in teaching¹⁰.

However, the Ministerial Order contemplates that it is essential to focus attention on the routines that accompany the child's educational activity, since this is the basis for new learning.

It is essential to pay attention to the cognitive, social and affective concepts in the different routines, so it is necessary to plan in the best possible way the time of each activity and thus achieve respect for the different rhythms that children have producing concrete situations in the classroom¹¹.

The routines have a fixed organization, both in terms of time and of what is to be done, and consist of the following: entrance, welcome, reunion and farewell. These times allow the realization of other related exercises such as: assembly, distribution of materials, recess time, lunch time, time for playing in corners, collecting and ordering the materials used daily, thus benefiting the teaching-learning processes.

All these routines provoke constant interactions in the classroom that help to develop personal bonds among equals and, as a beneficial consequence, interpersonal communications will be stimulated. On the other hand, this will also affect

¹⁰ M.C. Muñoz Redondo & D. López Bautista, *Aprendizaje temprano de una segunda lengua. Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 2003, 13(14), 169–175, https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/972/aprendizaje_munoz_ENCUESTRO_2002-2003.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

¹¹ M.R. Doblás & M.D. Montes González, *El diseño de las rutinas diarias*, "Innovación y Experiencias Educativas" 2009, 16, 1–8.

the child's social integration, provoking a development of autonomy and belonging to a specific group. Finally, it is important to value that routines give us to know the level in which each child is and the capacities and limits they have.

The resources used with the children must be adequate to the didactic processes of the classroom, therefore, the programming and methodology of the curricular and educational project of the center or the annual general programming must be taken into account. Often in early childhood education classrooms we find toys, stories, symbolic and representative games, construction games, etc., so it is recommended to make the best possible use of the resources that children already know.

How to enhance the student's role while learning?

In order to be a learner, the first to discover and assume it is the child himself. It is also essential to consider several components that determine the role of the learner: the biological, the psychological (affectivity and cognition) and the social, the potential and the difficulties that a learner may exhibit at any given time.

Although it is the child who must want to take the step to interact and develop, it is the teacher who has the responsibility to help him/her to know the nature of this learning and to teach him/her how to learn from it. This process, which must be undertaken together, helps the child to realize and assume the process with responsibility (suggests the signing of a contract between the learner and the mediator), to stimulate him/her to discover how he/she is achieving learning (metacognition, learning styles) and to help him/her to find bridges between what he/she is learning and other already consolidated knowledge (transfer of knowledge).

Everything implies that the child must be seen integrally in its biological, psychological and social aspects. Regarding this last dimension, it is considered necessary for the child to understand that he/she belongs to this real world, which demands and needs him/her. Each dimension is important for a smooth and harmonious development.

The school environment is a place of learning where children have the opportunity to interact with their peers, thus creating their social relationships. At this age, it is essential that this type of bonding occurs as it facilitates adaptation to the environment in which they will remain for a long time, but it is not always easy to deal with, since insecurities and rejection may arise both towards other classmates and the teacher himself.

Although there is a different point of these relationships, and is that social interactions require communication where the child expresses their beliefs and emotions, and try to put themselves in the shoes of others. But this only happens when situations or play experiences are lived, resources and materials are shared, thoughts or ideas are exchanged... it is then when they acquire a different point of view and their interaction improves. Therefore, interaction is considered an evolution of the individual that contributes to social functioning.

When children begin the Infant Education stage, it is important to analyze the attitudes they show, and above all, we must observe if they do their part to explore on their own, developing their natural and spontaneous capacity. On the contrary, if they lack confidence, we must stimulate them in creativity, responsibility and, in general, in their affective and intellectual evolution in order to achieve these beneficial interactions for their development.

If we refer to the cognitive position, children are active beginners who start experiences, investigate information to solve problems and restructure what they already know to achieve new meanings, thus developing their capacity.

All children in early childhood education exhibit a behavior of exploration and experimentation, which specifies the aspects they will attend to, perceive and learn, thus creating learning for their future. They do this through dialogue, their means of interacting.

In the educational environment, most of the relationships that are formalized between the teacher and the students occur mostly in the classroom, thanks to the activities created by the teacher. This bond that is created is characterized by affection, which provides a space that understands the implications of the relationship.

If we refer to the constructivist theory, we can currently observe that interaction with the environment is the means by which children are educated and in this way the adult generates his or her own learning. Thanks to this, schools can be offered the necessary resources and materials to establish beneficial relationships with students, in which the teacher provides them with the emotional and affective help they need.

It is essential to have a good relationship between the two in order to be able to teach, since without it, it is not possible to achieve success in the didactic processes¹².

Teacher-student relationship: strategies to reinforce classroom interaction discourse

The teacher-student relationship is of great importance and for this reason the teacher has to acquire a serious role from the beginning, where he/she is respected by the students, since they will gradually get to know him/her better and even gain more confidence, making hypotheses through observation and analyzing the events, in order to verify them later. In this process different difficult attitudes and behaviors can be seen, but they will have to be clarified so that the students can achieve the didactic processes.

Therefore, the relationships established between the teacher and the students are unique and decisive opportunities for their personal development and learning. In this sense, we must ensure environments with positive and affectionate relationships

¹² B.C.E. Cotera, *Disciplina ¿Cómo manejarla?* Monografías, 2003, www.monografias.com/trabajos14/disciplina.

where they are stimulated and encouraged, where challenges are posed, help is offered, achievements and mistakes are recognized, and feelings of self-affirmation and security are fostered; in this way, we will help them form a positive self-image¹³.

According to the above, relationships mainly benefit personal growth and formation and therefore affective relationships are established, which enable students to be self-reinforced and to be able to face the different scenarios that appear in their daily lives.

In the same way, children relate with their peers and with the teacher in the different educational tasks, providing the professional, who observes in a methodical way, with valid information to know the development of the child within the educational environment and the different links established.

The quality relationships that the teacher establishes with the student create a supportive support at an early age. As a positive result of this, it can be said that they can be long term, that is, lasting relationships are created that benefit the child in all aspects (linguistic, cognitive and social) of their development.

Also, positive teacher-student bonds¹⁴ instruct students to reason, to feed back on their opinions and previously acquired knowledge, and to expand their vocabulary by improving forms of communication and thus developing critical reasoning through dialogue and issues that arise in teaching tasks. In addition, they have an important effect on the student's evolution; providing positive effects since they last forever.

Finally, in the teacher-student interaction, the concept of play plays a relevant role. In view of this, the teacher acquires the role of pedagogical mediator, regulating and controlling the information offered and the children's learning. The teacher becomes one of the most important factors in the learning process, since he/she is the organizer and in charge of presenting and planning the different types of knowledge, and is ultimately the one who highlights what is considered essential.

Social relations are essential for didactic processes¹⁵. The child learns thanks to the interaction with others and the help of the adult that allows him/her to advance and develop what he/she knows and what he/she does not know. In order to do so, he provides him with the necessary supports, aids and tools.

In other words, the author catalogs it Zone of Proximal Development (ZDP), defined as follows: "the distance between the level of actual development determined by independent problem solving and the level of potential development

¹³ R.V. Sánchez Jiménez, R.L. Fiestas Novoa, M.M. Garrido Ayre & M.N. Vila Torres, *Entorno educativo de calidad en Educación Inicial: Guía para docentes del Ciclo II*, Perú: Ministerio de Educación, 2016.

¹⁴ A. Razo, I. y Cabrero, *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*, 2016, <https://es.scribd.com/document/326324263/Libro-El-Poder-de-Las-Interacciones-Educativas-en-El-Aprendizaje-de-Los-Jovenes>.

¹⁵ L.S. Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*, Argentina: La Pleyade, 1978.

determined by problem solving under adult guidance or in collaboration with others who are more capable¹⁶.

Likewise, to foster the creation of ZDPs through interaction among students, it is necessary to plan these interventions methodically. Cooperative learning, for example, is a way of interacting positively with each other, as they work together in a coordinated manner to obtain optimal results and successfully complete the task.

With this term in mind, the teacher should consider how to organize interactions with the learner in an effective way, taking into account the characteristics listed below¹⁷:

- Interactions should be eloquent, encouraging globalization, centers of interest, functional learning and research programs.
- The teacher has to let the children intervene in the different tasks, regardless of their level of competence, interest or knowledge. This is because if the students do not actively participate there will be no ZDP and no option to mediate on it and because it is the only way to be able to adjust to the educational support that is available.
- Create an environment in which affective and emotional relationships prevail and are subject to aspects such as trust, stability and personal approval. In addition, they should increase the interest, admiration and attraction to learn new knowledge in an autonomous way.
- Add specific modifications and adjustments during the continuous evaluation.
- Encourage the autonomous use of classroom learning, despite the fact that it implies the use of places, times and materials to develop the teaching of strategies and skills.
- Establish evident and persistent links between the topics that have been previously worked on, and the concepts that are being the beginning of knowledge. Always maintaining an adequate temporization, starting from the most general aspects and then specifying them.
- Make use of a transparent and determined language. In addition, to change the context of lived situations.

Discussion and conclusions

Roughly speaking, interaction at these ages is a communication tool that involves the relationship between peers and teacher/student, and this has repercussions on the role of the teacher in these situations. Once these interactions are initiated in the classroom, the teacher becomes an example for the child to follow, since he/

¹⁶ <https://www.actualidadenpsicologia.com/que-es/zona-desarrollo-proximo/> (Accessed: 12.05.2022).

¹⁷ L.S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Austral, 1987.

she is the person with whom the child spends the most time after home. This will create a very positive school teaching environment that will encourage children to want to learn through the activities prepared by the teacher and which will provoke close and affectionate connections.

At the same time, it is important to remember the importance of social interaction between students, as it promotes educational well-being and cooperative learning in the classroom, and in turn stimulates different forms of contact, the expression of feelings and emotions, the consideration of the opinions and interests of other classmates and the study of values. Positive interactions between students and teachers improve students' skills and performance in their academic and social environment, but also give them opportunities to think and analyze contextual situations, generate new knowledge and reinforce existing knowledge.

Likewise, they define these interactions as a help for students because they improve their school techniques and skills and also do so at the level of relating, leaving them free to develop on a daily basis. Another positive point is that the climate created in the classroom is pleasant and beneficial for the children, as it helps to improve their self-esteem and behavior, which in turn generates good actions in terms of didactic processes.

The different scenarios of interaction among students take place either in the activities that the teacher guides, in which they participate and work together, or in the play and free time that occurs during the school day. All of them are an ideal occasion for exchanging information and knowledge, getting to know different points of view and learning about unknown topics that can later be worked on in the classroom.

After all, interaction facilitates linguistic development among children and between teacher and students. Offering this type of interactions both inside and outside the classroom, provokes an emotional and pedagogical support that affects the teaching-learning processes and the complete development of children, consolidating new tools and skills.

Finally, I believe it is fundamental to rethink teaching, changing the perspective of what the main training of students means. Likewise, this learning has to cover more concepts, not only staying in the typical subjects, but children should be encouraged to participate, taught to live together, to know how to make different decisions... and to continue their education throughout their lives.

Education is the responsibility of schools, but it is also the responsibility of society as a whole, which is why it is urgent to provide us with global educational projects that transcend the school framework. This is the great educational challenge, a challenge that goes far beyond school curricula and concerns society as a whole¹⁸.

¹⁸ P. Pérez Esteve, *La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria*. In M.P. Fernández Martínez, *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 9–38), Ministerio de Educación y Ciencias de España, Madrid 2007.

Bibliography

- Anderson H.H., Brewer H.M. & Reed M.F., *Studies of Teachers' Classroom Personalities III*, "International Review of Applied Psychology" 1945, 11, 156.
- Brekelmans M., Levy J. & Rodríguez R., *A typology of teacher communication style*. En T. Wubbels & J. Levy, *Do you know how you look like?* (pp. 47–55), Falmer Press, London 1993.
- Bruner J.S., Ross G. & Wood D., *The role of tutoring in problem solving*, "Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines" 1976, 17(2), 89–100, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Cabrera Cuevas J.D., *Discurso docente en el aula*, "Estudios pedagógicos" 2003, 29, 7–29.
- Coll C. & Martín E., *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Alianza Editorial, Madrid 1990.
- Cotera B.C.E., *Disciplina ¿Cómo manejarla?* Monografías, 2003, www.monografias.com/trabajos14/disciplina.
- Doblas M.R. & Montes González M.D., *El diseño de las rutinas diarias*, "Innovación y Experiencias Educativas" 2009, 16, 1–8.
- Gutiérrez Vásquez J.A., *La interacción en el aula. Guión de clases: La interacción en el aula*, 2011, <http://didactica2fmocc2010.blogspot.com.es/>.
- Lewin K., Lippitt R. & White R.K., *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates*, "Journal of Social Psychology" 1939, 10(2), 271–301, https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=de.
- Martínez-Otero Pérez V., *Discurso educativo y formación docente*, "Educação em Questão" 2008, 33(19), 9–34, <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959965001.pdf>.
- Muñoz Redondo M.C. & López Bautista D., *Aprendizaje temprano de una segunda lengua*, "Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas" 2003, 13(14), 169–175, https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/972/aprendizaje_munoz_ENCUESTRO_2002-2003.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Pérez Esteve P., *La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria*. In M.P. Fernández Martínez, *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 9–38), Ministerio de Educación y Ciencias de España, Madrid 2007.
- Razo A. & Cabrero I., *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*, 2016, <https://es.scribd.com/document/326324263/Libro-El-Poder-de-Las-Interacciones-Educativas-en-El-Aprendizaje-de-Los-Jovenes>.
- Sánchez Jiménez R.V., Fiestas Novoa R.L., Garrido Ayre M.M. & Vila Torres M.N., *Entorno educativo de calidad en Educación Inicial: Guía para docentes del Ciclo II*, Perú: Ministerio de Educación, 2016.
- Torrego J.C. & Fernández I., *La disrupción y la gestión del aula*, "Convivencia en la escuela", 2006, 3, 1–8, https://elearning3.hezkuntza.net/013159/pluginfile.php/10155/mod_resource/content/1/DISZIPLINA_-_NEURRI_HEZITZAILEAK_-_BIDE_ALTERNATIBOAK/DISZIPLINA/La_disrupcion_en_aula.pdf.
- Vygotsky L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Austral, 1987.

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

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

Renata Matusiak

Państwowa Uczelnia Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu
ORCID: 0000-0001-7035-4443

Agnieszka Dębicka

Collegium Humanum
ORCID: 0000-0002-0660-2868

Kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – profilaktyka, pomoc

Mental health crisis of children and adolescents – prevention, help

Streszczenie

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży jest obecnie jednym z największych problemów w zakresie zarówno służby zdrowia, jak i profilaktyki szkolnej. Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia przyjęta w 1948 r. zdefiniowała zdrowie psychiczne jako „pełny dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka”, co do czasów obecnych stanowi punkt wyjścia w rozważaniach na temat istoty zdrowia człowieka¹. Artykuł stanowi przegląd aktualnych rozważań dotyczących udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, osób udzielających pomocy, a także wybranych zaburzeń zachowania i emocji u dzieci i młodzieży. Pomoc dziecku w kryzysie i wspieranie go w trudnych sytuacjach ze względu na coraz większą powszechność problemów w zakresie zdrowia psychicznego u dzieci i młodzieży staje się również zadaniem szkoły i pracowników placówek oświatowych.

Słowa kluczowe: szkoła, zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży, profilaktyka, pomoc psychologiczna.

Abstract

The mental health of children and adolescents is currently one of the biggest problems in the field of health care and school prevention. The Constitution of the World Health Organization adopted in 1948 defined mental health as “the complete physical, mental and social well-being of a human being”, which is still the starting point in considerations on the essence of human health. The article is a review of current considerations regarding the provision of psychological and pedagogical assistance at school, persons providing assistance, and selected behavioral and emotional disorders

¹ Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, porozumienie zawarte przez rządy reprezentowane na Międzynarodowej Konferencji Zdrowia i Protokół dotyczący Międzynarodowego Urzędu Higieny Publicznej, podpisane w Nowym Jorku dnia 22 lipca 1946 r., Dz.U. 1948, nr 61, poz. 477.

in children and adolescents. Helping a child in crisis and supporting him in difficult situations, due to the increasing prevalence of mental health problems among children and adolescents, is also the task of schools and employees of educational institutions.

Key words: school, mental health of children and adolescents, prevention, psychological help.

Wstęp

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży jest jednym z kluczowych obszarów współczesnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej i profilaktyki szkolnej. Jeden z raportów związanych z kondycją zdrowia ludzi młodych opublikowany przez UNICEF w 2020 r. przedstawia liczne negatywne konsekwencje związane z okresem pandemii przejawiające się w odczuwaniu niepokoju, zaburzeniach depresyjnych, obniżeniu motywacji do działania, także w zakresie czynności wcześniej określanych przez respondentów jako ulubione, czy zaniechanie wykonywania wcześniejszych obowiązków². Pandemia w szczególności przyczyniła się do pogorszenia zdrowia psychicznego uczniów, które przed okresem zachorowań na Covid-19 było także niepokojące. Jak wynika z policyjnych statystyk, Polska jest w czołówce państw z liczbą samobójstw i prób samobójczych dzieci i młodzieży³. Nie ma jednej przyczyny wzrostu pojawiających się problemów psychicznych wśród dzieci i młodzieży. Stan aktualnej wiedzy wskazuje, że czynniki wpływające na zwiększenie liczby zaburzeń w społeczeństwie przenikają się i są to m.in. uwarunkowania biologiczne⁴, psychospołeczne, uzależnienia, brak wsparcia i edukacji, a także rozwój technologiczny, który powiązany jest z rosnącymi oczekiwaniami i wzorami życia, jakim młodzi ludzie często nie są w stanie sprostać.

W roku 2020 przeprowadzono analizę pomocy i jej form udzielonych przez telefon zaufania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę. Konsultanci stwierdzili wówczas, że zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży pogorszyło się. Zwiększyła się liczba interwencji i częstość poruszania w rozmowach i wiadomościach tematyki samo-okałeczeń, myśli, zamiarów i prób samobójczych⁵.

² A. Mołodecka, *Problem zaburzeń zdrowia psychicznego młodzieży w dobie pandemii z perspektywy psychologii*, „Youth in Central and Eastern Europe” 2020, nr 7(11), s. 90.

³ A. Wojtczuk, *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2020, nr 20(13), s. 103–104.

⁴ W. Duch, K. Dobosz, *Sieci neuronowe w modelowaniu chorób psychicznych* [w:] *Sieci neuronowe w inżynierii biomedycznej*, red. R. Tadeusiewicz, W. Duch i in., Wyd. Exit, Warszawa 2013, s. 637–643.

⁵ P. Dąbrowska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116 111 – telefonie zaufania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, nr 20(2), s. 73.

W poniższym artykule podjęto próbę dokonania przeglądu aktualnych form pomocy świadczonej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne dzieciom i młodzieży w sytuacji kryzysu, problemów zdrowia psychicznego, współpracy ze szkołą i rodziną. Praca ma charakter przeglądowy.

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – przyczyny kryzysu

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży jest kluczowe dla harmonijnego rozwoju i prawidłowego funkcjonowania młodych ludzi w społeczeństwie. Jednak coraz częściej możemy spotkać się z kryzysem psychicznym. Coraz więcej dzieci i młodzieży doświadcza przewlekłego stresu spowodowanego pewnego rodzaju trudnością, nieoczekiwaną przeszkodą czy wydarzeniem losowym. Gdy młody człowiek nie jest sam w stanie poradzić sobie z nową sytuacją, reaguje kryzysem⁶. Stres szkolny może mieć związek z przeładowanym materiałem dydaktycznym, napiętym harmonogramem zajęć w szkole i lekcji dodatkowych, sztywnymi regułami i zasadami w klasie, presją rodziców na osiągnięcia edukacyjne oraz wysokie oceny w nauce. Jedną z przyczyn jest również brak możliwości rozwijania swoich pasji i zainteresowań, trudności w nauce i przyswajaniu nowego materiału oraz konflikty szkolne z rówieśnikami i nauczycielami⁷.

Dzieci i młodzież potrafią być wobec siebie bardzo okrutni: obgadują, ośmieszają się, wyśmiewają, szykanują, nastawiają innych przeciwko, wykluczają z kręgu znajomych. Taką przemoc relacyjną doświadczają uczniowie już od przedszkola po starsze roczniki – stają się ofiarami przemocy werbalnej (obrażania, krzyku i wyzywania), fizycznej (celowe potrącania, bicie) oraz elektronicznej (umieszczanie kompromitujących zdjęć i nagrań na portalach społecznościowych)⁸.

Kolejną przyczyną kryzysu mogą być problemy rodzinne, które są źródłem wielu trudnych sytuacji. Mogą mieć związek z chłodem emocjonalnym rodziców w stosunku do swoich dzieci (wysokie oczekiwania przy jednoczesnym braku wsparcia i krytyce oraz zbyt sztywne reguły i zasady), chorobami przewlekłymi członków rodziny czy uzależnieniami albo śmiercią członka rodziny. Co więcej, konflikty i spięcia (między rodzicami, między dziećmi a rodzicami, a także między rodzeństwem), rozwód rodziców, zmiana miejsca zamieszkania, emigracja, przemoc w rodzinie, zaburzenia psychiczne i emocjonalne, które dotyczą jednego członka rodziny.

⁶ C. Knight, *A resilience framework: perspectives for educators*, "Health Education" 2007, t. 107, nr 6, s. 543–555.

⁷ W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2004, s. 237–248.

⁸ J. Szymańska, *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Ośrodek Rozwoju i Edukacji, Warszawa 2014, s. 3–13.

Korzystanie z technologii cyfrowej w sposób nadmierny to jednocześnie przyczyna i skutek kryzysu zdrowia psychicznego⁹. Multimedia wpływają negatywnie na relacje społeczne poprzez wycofanie, pojawienie się problemów zdrowotnych i szkolnych. Uczniowie narażeni są na przemoc, pornografię oraz kontakt z innymi niebezpiecznymi treściami¹⁰. Internet i jego zasoby mogą też być ucieczką od problemów, takich jak poczucie braku akceptacji i wsparcia w środowisku szkolnym i rodzinnym, nieśmiałość, samotność oraz zamknięcie na innych. Z drugiej strony mogą wiązać się z niespełnieniem wymagań kreowanych przez media dotyczących wizerunku osobistego (szczupła sylwetka, odnoszenie sukcesów, zagraniczne podróże).

Dzieci i młodzież coraz częściej zaczynają sięgać po używki (alkohol, dopalacze, narkotyki) dla zabawy i towarzystwa, z ciekawości, ponieważ jego rówieśnicy tak robią i nie chcą być wykluczeni z grona. Tego typu substancje stają się dla nich lekarstwem na trudności w radzeniu sobie z własnymi emocjami i przeżyciami, niską samooceną i odpornością na stres¹¹.

W okresie pandemii uczniowie, rodzice i nauczyciele doświadczyli wielu sytuacji kryzysowych związanych z obawami przed zakażeniem siebie i innych, strachu przed trudnościami ekonomicznymi oraz niepewności jutra. Rodziny wielu młodych ludzi znalazły się w bardzo trudnej sytuacji, a ich członkowie doświadczyli silnego stresu związanego z reorganizacją życia. Edukacja zdalna, która była realizowana z powodu pandemii Covid-19, diametralnie zmieniła funkcjonowanie placówek oświatowych, niosąc ryzyko braku zaspokajania wielu podstawowych potrzeb uczniów – na czele z potrzebą bezpieczeństwa oraz utrzymywania relacji w środowisku domowym i szkolnym. Na nauczycielach spoczywała odpowiedzialność stosowania takich metod i form pracy, aby budować współpracę i komunikację między uczniami, a także relację nauczyciel – uczeń w codziennych interakcjach, uwzględniając potrzeby psychologiczne uczniów. W czasie przebywania w domu więzi dzieci i młodzieży były szczególnie zakłócone – byli oni bowiem skazani na nieustanne przebywanie z rodzicami lub opiekunami, a wszelkie problemy, konflikty i spory związane z pogarszającymi się relacjami silniej na nich wpływały. Młodzi ludzie zaczęli mieć myśli samobójcze, niejednokrotnie doświadczyli cyberprzemocy¹².

Kolejną grupą ryzyka jest obawa o los świata, naszej planety i kraju – związana z zanieczyszczeniem środowiska, zmianami klimatycznymi oraz prowadzonymi

⁹ R. Matusiak, *Cyberświat jako wyzwanie wychowawcze i edukacyjne – zagrożenia i profilaktyka*, Wyd. Impuls, Kraków 2020, s. 91–95.

¹⁰ B. Remberk, *Chyba już czas na zmiany?*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2017, nr 17(4), s. 256–259.

¹¹ B. Baran, *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, PWN, Warszawa 1981, s. 13.

¹² G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 183–187.

wojnami. Mass media przekazują ogrom informacji z różnych krajów, np. na temat sytuacji panującej na froncie, rannych czy osób, które na wskutek różnych sytuacji losowych straciły życie. Natłok negatywnych wiadomości rzutuje szkodliwie na psychikę dzieci i młodzieży.

Często pomijanym problemem, lekceważonym przez rodziców i opiekunów, jest zawód miłosny oraz problem tożsamościowy. Nastolatkom bardzo mocno odczuwają pierwsze zawody, rozczarowania miłosne i rozstania. Zaczynają zastanawiać się nad swoją osobą, postrzeganiem przez środowisko, identyfikacją narodową i kulturową, co owocuje kolejnym kryzysem.

Problemy zdrowia psychicznego zgłaszane przez rodziców

Zaburzenia zachowania i emocji u dzieci i młodzieży to szerokie spektrum problemów zdrowia psychicznego, które mogą znacząco wpłynąć na codzienne funkcjonowanie, naukę i relacje społeczne młodych ludzi. Do problemów występujących u dzieci i młodzieży często zgłaszanych do poradni psychologiczno-pedagogicznych należą zaburzenia okresu dojrzewania, zaburzenia depresyjne, lękowe, odżywiania, zaburzenia afektywne dwubiegunowe, zaburzenia osobowości czy początki zdiagnozowanej schizofrenii. W zakresie zaburzeń zachowania i emocji rodzice zgłaszają również często agresję, łamanie norm społecznych, kradzieże, zachowania ryzykowne, problemy z kontrolowaniem zachowań. Należy uwzględnić, że określenie zaburzenia zdrowia psychicznego to bardziej ogólne pojęcie, w którym uwzględnia się myślenie, emocje, funkcjonowanie społeczne i zachowania jednostki. Zaburzenia zachowania i emocji zaś odnoszą się do zachowań i prezentowanych emocji przez ucznia. Zaburzenie zdrowia psychicznego nie może być synonimem choroby psychicznej, a często w taki oto błędny sposób jest interpretowane przez rodziców, co dodatkowo wzbudza w nich lęk o swoje dziecko i stres.

W szczególności okres adolescencji jest okresem burzliwych zmian i niezadko objawy okresu dojrzewania są zbliżone do objawów początków problemów wynikających z zaburzeń zdrowia psychicznego. Stąd też diagnoza i określenie faktycznych przyczyn występujących trudności wymaga czasu, przeprowadzenia badań i konsultacji, co jest rozłożone w czasie, a więc również działania skierowane w stosunku do dziecka mają charakter interwencji, zabezpieczenia jego potrzeb, np. w formie konsultacji psychologicznych do momentu uzyskania diagnozy od lekarza psychiatry¹³.

Ważne jest zrozumienie, że każde dziecko może mieć indywidualne doświadczenia i objawy, dlatego istotne jest dokładne zbadanie i diagnoza, aby zaplanować odpowiednie leczenie i wsparcie.

¹³ N. Kolendo, H. Wronka, *Depresja wśród dzieci i młodzieży – przebieg, leczenie oraz wpływ na system rodzinny*, „Fides et Ratio” 2021, nr 45(1), s. 160–164.

Pomoc psychologiczna w szkole

Pomoc psychologiczna jest realizowana w ciągu roku szkolnego w pracy z uczniem przez nauczycieli i specjalistów. W sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach i szkołach obowiązuje rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. Realizacja zajęć z tego zakresu jest jedną z podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej placówek oświatowych¹⁴.

W świetle nowych uwarunkowań prawnych pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest zindywidualizowanym wsparciem udzielanym potrzebującym uczniom na podstawie rzetelnego rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów¹⁵. Polega ona przede wszystkim na dostosowaniu warunków oraz form, metod i sposobów pracy na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach, co pozwala dzieciom i młodzieży maksymalnie wykorzystać i rozwijać posiadany potencjał.

Ministerstwo Edukacji Narodowej w celu zwiększenia dostępności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów określiło wykaz zajęć prowadzonych z wychowankami przez pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych.

System oświatowy zakłada możliwość realizowania obowiązku szkolnego przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych formach kształcenia – od klas terapeutycznych po szkoły z oddziałami integracyjnymi. Podejmowanie skutecznych działań na rzecz ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży szkolnej nie należy tylko do instytucji publicznych, ale również do rodziców bądź opiekunów prawnych. To oni są pierwszą i podstawową grupą społeczną, na której opiera się wychowanie nowego pokolenia¹⁶.

W społeczeństwie narasta problem związany z niedostatecznym wsparciem dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz uzdolnionych, zapewnieniem komfortu higieny uczenia się, przebywania w szkole i w domu. System oświaty w Polsce zapewnia bezpłatny dostęp do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach, placówkach oświatowych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak również w specjalistycznych, i jest ona adresowana do uczniów, rodziców i nauczycieli w formie konsultacji, porad, szkoleń i warsztatów.

Pomoc uczniom przybiera różną formę, rozpoczynając od pracy z uczniem w szkole poprzez zajęcia rozwijające szczególne uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-

¹⁴ K. Mucha, *Przepisy prawa a planowanie, organizacja i prowadzenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży*, ORE, Warszawa 2018, s. 8–21.

¹⁵ J. Szczurkowska, A. Mazur (red.), *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013, s. 29–50.

¹⁶ T. Gumuła, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli: tradycja i współczesność, teoria i praktyka*, Kielce 2005, s. 151–155.

-wyrównawcze aż po specjalistyczną diagnozę i terapię, między innymi logopedyczną, socjoterapię, terapię dla zagrożonych uzależnieniami itd., pamiętając także o pomocy uczniom przy wyborze dalszego kierunku kształcenia i wykonywanego zawodu w przyszłości¹⁷.

Według systemu oświaty oraz zgodnie z aktami wykonawczymi do niej każdy uczeń powinien znaleźć wsparcie w rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, rozwijaniu zainteresowań i pokonywaniu trudności. Jednak w szkołach wciąż brakuje wykwalifikowanych specjalistów, którzy byliby zatrudnieni na pół lub cały etat. W większości mają oni zaledwie kilka godzin w jednej placówce, po czym jadą do kolejnej, aby zebrać odpowiednią liczbę godzin do pełnego pensum. Co więcej, zajęcia z nimi planowane są na ostatnich godzinach lekcyjnych lub bezpośrednio po nich, co obniża poziom koncentracji uczniów i obciąża umysłowo. Uczniowie, którzy potrzebują specjalistycznego wsparcia, niekiedy mogą liczyć tylko na nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje lub są kierowani przez nich do specjalistów z poradni¹⁸.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne podejmują działania na rzecz współpracy ze szkołami. Nauczyciele dostają wskazówki do pracy z danymi uczniami, w szczególności związane z dostosowaniem treści podstawy programowej do możliwości psychofizycznych uczniów. Niewątpliwie ułatwia im to pracę na zajęciach. Również rodzice mogą liczyć na pomoc w tym zakresie. Są oni bardzo ważnym łącznikiem w organizowaniu i udzielaniu pomocy dziecku.

Pomoc dziecku w kryzysie a możliwości wsparcia przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży to istotny obszar, który wymaga szczególnej uwagi i troski. Podstawą świadczonej pomocy zarówno przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, jak i szkoły jest wczesne rozpoznawanie problemów zdrowia psychicznego u dzieci i młodzieży – znajomość zachowań, oznak wskazujących na pojawienie się problemów u dziecka. Na tej podstawie najczęściej rodzic (także po wskazaniach nauczyciela) dokonuje zgłoszenia wniosku o przyjęcie do poradni, podając powód np. zaburzeń w zachowaniu dziecka, problemów emocjonalnych itp. Coraz częściej także dziecko wykazuje chęć uzyskania pomocy z powody sytuacji, z którymi sobie nie radzi, poprzez zgłoszenie nauczycielowi, wychowawcy, psychologowi czy pedagogowi szkolnemu złego samopoczucia, chęci rozmowy itp. Można przypuszczać, że większa świadomość wśród uczniów związana z możliwością uzyskania pomocy w trudnych

¹⁷ A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 109–115.

¹⁸ G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna – co się stało z uczniami...*, s. 7–21.

chwilach wpływa na otrzymywanie tej pomocy od nauczycieli wzbudzających wśród uczniów zaufanie¹⁹.

Kolejnym elementem świadczonej pomocy jest wspieranie rodziny. Pojawiające się problemy w zachowaniu dziecka, podejrzenia zaburzeń zdrowia psychicznego są dla rodziców, ale także dla rodzeństwa trudnym doświadczeniem. Świadomość konieczności i możliwości uzyskania pomocy w takich sytuacjach jest kluczowa dla podjęcia działania przez rodzica. Pomoc rodzinie opiera się na psychoedukacji, wsparciu emocjonalnym, pracy z rodzicami nad otwartością w rozmowach z dziećmi. Dotyczy również radzenia sobie z bieżącymi trudnościami w zachowaniu dziecka, zrozumienia istoty trudności i odpowiedniego reagowania. Powyższe działania są składnikiem szeroko rozumianej edukacji rodziców w tematyce zdrowia psychicznego. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne i szkoły realizują działania zmierzające do poszerzenia wiedzy rodziców, dzieci i młodzieży o zdrowiu psychicznym, symptomach różnych zaburzeń oraz dostępnych formach wsparcia, co jednocześnie zmniejsza ryzyko stygmatyzacji osób z problemami zdrowia psychicznego i ich rodzin.

W ramach współpracy z rodzicami i pomocy dziecku w kryzysie psychicznym rodzice uzyskują informację o dostępności opieki zdrowotnej, np. specjalistycznej opieki psychiatrycznej, także w ramach hospitalizacji, terapeutycznej w formie terapii indywidualnej, grupowej, a także w razie potrzeby terapii rodzin (problemy dziecka z zaburzeniami zdrowia psychicznego dotyczą każdego członka rodziny), jak i innych form mogących pomóc dziecku w powrocie do zdrowia.

Niezbędne jest podejmowanie działań profilaktycznych i prewencyjnych²⁰. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne realizują liczne zadania związane z przeciwdziałaniem przemocy rówieśniczej, w rodzinie, nadużywaniem substancji psychoaktywnych, ograniczające zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży. Pracownicy często w rozmowach z rodzicami zalecają właściwe nawyki wpływające na zdrowie psychiczne. Dziecko przeżywające okres zaburzeń może także doświadczać braku zrozumienia, a nawet przemocy ze strony rodziny w związku z przeżywanym stresem w rodzinie, co także dotyczy obszaru pracy z rodzicami.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne świadczą głównie pomoc w zakresie konsultacji, porad, terapii, profilaktyki i diagnozy psychologiczno-pedagogicznej dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkół. Rodzice najczęściej zgłaszają się do poradni w związku z problemami i niepokojącymi zachowaniami, jakie są obserwowane u dziecka przez nich samych lub nauczycieli. Pedagodzy szkolni zalecają w takich przypadkach pomoc psychologiczno-pedagogiczną, szczególnie

¹⁹ K. Tomaszczyk-Pacula, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży szkolnej – działania dla ochrony zdrowia psychicznego*, „Kontrola Państwowa” 2018, nr 63/3(380), s. 37–47.

²⁰ J. Pyżalski, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii Covid-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, nr 20(2), s. 92–96.

kiedy zauważają potrzebę wykonania diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, aby ustalić, co jest przyczyną trudności występujących u dziecka. Nierzadko ustalenie przyczyny wymaga spotkania ucznia i jego rodziców lub opiekunów prawnych z lekarzem psychiatrą. Uczeń pełnoletni może na takie spotkanie udać się bez obecności rodziców. Zwiększający się dostęp do pomocy psychologicznej w szkole skutkuje szybszym działaniem w sytuacji, jeśli dziecko przejawia trudności emocjonalne lub zachowania, czy kiedy potrzebuje wsparcia.

Jedną z form pomocy uczniom z zaburzeniami zdrowia psychicznego jest indywidualne nauczanie w sytuacji, jeśli lekarz psychiatra stwierdzi, że stan zdrowia ucznia uniemożliwia lub znacznie utrudnia mu chodzenie do szkoły. W zaświadczeniu lekarskim zawierana jest informacja o okresie braku takiej możliwości. Niezbędne do wydania orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania jest także opinia nauczycieli określająca funkcjonowanie ucznia w szkole oraz przeprowadzenie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej przez pracowników poradni (badanie psychologiczne, badanie pedagogiczne, w uzasadnionych przypadkach inne badanie specjalistyczne, np. logopedyczne). Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania wydaje zespół orzekający na wniosek rodziców lub pełnoletniego ucznia. Indywidualne nauczanie prowadzone jest w bezpośrednim kontakcie z uczniem w miejscu jego zamieszkania lub na wniosek rodziców w formie zdalnej. Taka forma pomocy nierzadko jest jedyną szansą na to, aby dziecko, pomimo trudnego stanu zdrowia, realizowało program szkolny i nie pogłębiało zaległości w nauce, co mogłoby się przyczynić do pogorszenia jego sytuacji zdrowotnej i bezpośrednio miało wpływ na ograniczenie efektów prowadzonej terapii, jeśli dziecko takiej podlega²¹.

Kolejną formą jest objęcie ucznia zindywidualizowaną ścieżką kształcenia, którą wskazuje się w wydawanej przez poradnię opinii psychologiczno-pedagogicznej. Tutaj także niezbędne pozostaje zaświadczenie lekarskie oraz opinia nauczycieli o funkcjonowaniu ucznia. Opinia wydawana jest na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych ucznia, lub ucznia pełnoletniego. Następnie zostanie zorganizowane spotkanie celem dokonania analizy funkcjonowania ucznia z udziałem przedstawiciela poradni psychologiczno-pedagogicznej, szkoły i rodzica. Podczas takiego spotkania omawiane są trudności w funkcjonowaniu ucznia, mocne strony ucznia, pomoc i jej efekty udzielone przez szkołę oraz temat wniosku w zakresie objęcia ucznia zindywidualizowaną ścieżką kształcenia. Często lekarz psychiatra w zaświadczeniu lekarskim wskazuje przedmioty, z których uczeń powinien mieć zajęcia indywidualne z nauczycielem. W opinii psychologiczno-pedagogicznej zaznacza się, że to dyrektor szkoły zgodnie z potrzebami ucznia wskazuje przedmioty, z jakich realizowana będzie zindywidualizowana ścieżka kształcenia²².

²¹ J. Inglot-Kulas, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jako wsparcie potencjału rozwojowego dziecka*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2020, nr 2, s. 145–151.

²² J. Sikorski, *Realizacja zindywidualizowanej ścieżki kształcenia w szkole – założenia prawne i rozwiązania praktyczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 582, s. 13–18.

Powyżej wskazane formy są najczęściej wnioskowanymi formami pomocy dzieciom i młodzieży, których stan zdrowia (w większości przypadków spowodowany zaburzeniami zdrowia psychicznego, jak wynika z zaświadczeń lekarskich) uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły. Jest to także ważne działanie zapobiegające wykluczeniu dziecka z nauki szkolnej.

Istotne jest to, że diagności z poradni psychologiczno-pedagogicznych nie mają uprawnień, jakie posiada lekarz psychiatra, a takie przekonanie często mają rodzice zgłaszający się do poradni z prośbą o udzielenie pomocy. Badania diagnostyczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej nie są tożsame z diagnozą choroby psychicznej czy zaburzeń zdrowia psychicznego występujących u dziecka. Taką diagnozę w formie zaświadczenia wydaje lekarz psychiatra dzieci i młodzieży. Określenie charakteru zaburzeń zdrowia psychicznego przez lekarza psychiatrę pozwala pracownikom poradni na wskazanie konkretnych zaleceń dla nauczycieli i rodziców do pracy z dzieckiem oraz dobranie form pracy adekwatnych do potrzeb rozwojowych i indywidualnych predyspozycji ucznia²³.

Profilaktyka zdrowia psychicznego

Zdrowie psychiczne niewątpliwie determinuje wysoką jakość życia i dobre samopoczucie. Co więcej, umożliwia dzieciom i młodzieży osiągnięcie sukcesów, czerpanie radości i satysfakcji z życia, zwiększa zdolność rozwoju i uczenia się, ułatwia radzenie sobie z trudnościami, pomaga w nawiązywaniu dobrych relacji z innymi osobami oraz sprzyja aktywnemu udziałowi w życiu społecznym²⁴.

Możemy zaobserwować wzrost zainteresowania działaniami profilaktycznymi, zwłaszcza adresowanymi do dzieci i młodzieży szkolnej. Instytucje i placówki oświatowe zobligowane są do prowadzenia działań zapobiegawczych i wdrażania programów prewencyjnych dotyczących zdrowia psychicznego, ustawy o zapobieganiu narkomanii, wychowaniu w trzeźwości, przeciwdziałaniu agresji i przemocy czy zakażeniom HIV.

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży zależy w pierwszej kolejności od rodziny, następnie szkoły i edukacji oraz relacji z rówieśnikami. Istotna jest korelacja pomiędzy tymi środowiskami. Czynnikiem współpracy są: poczucie przynależności, pozytywna relacja oparta na zaufaniu i szczerości, prospołeczne nastawienie do współpracy na wielu płaszczyznach, okazja do przeżywania sukcesów i porażek,

²³ M. Korbelak, M. Lizak, *Edukacja dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej w masowych szkołach*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2017, nr 3(1), s. 78–84.

²⁴ J. Szymańska, *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, wyd. III, Warszawa 2012, s. 20–27.

rozpoznawanie i nazywanie emocji i uczuć, zapobieganie przemocy (słownej, fizycznej i cyberprzemocy), udzielanie sobie wzajemnej pomocy²⁵.

Dbając o zdrowie psychiczne, powinniśmy zwracać szczególną uwagę na zdrowy styl życia wśród dzieci i młodzieży, w szczególności dbać o wypoczynek, zapewniając odpowiednią ilość snu. Ponadto wspierać aktywny tryb życia, motywując młodych ludzi do uprawiania sportu, który jest uważany za najlepszy środek antydepresyjny, ponieważ stymuluje wytwarzanie w mózgu endorfin (hormonu dobrego samopoczucia). Kolejnym krokiem jest zdrowe odżywianie. Owoce, warzywa, orzechy i ryby mają w sobie mnóstwo witamin, które pomagają przywrócić dobre samopoczucie, energię i siłę.

Rodzice, opiekunowie i nauczyciele, aby zapewnić komfort psychiczny dzieciom i młodzieży oraz zapobiec różnym zaburzeniom i lękom, powinni starać się wysłuchać, co podopieczni mają do powiedzenia, szanować ich zdanie, rozmawiać o problemach w szkole i poza nią, starać się rozwiązywać zaistniałe konflikty i wspólnie poszukiwać właściwej, dobrej drogi, która doprowadzi do wyznaczonego celu. Ważna jest również obserwacja wychowanka, zwrócenie uwagi na zmiany w zachowaniu i aktywności. Istotnym czynnikiem jest sposób komunikacji z otoczeniem i samym sobą. Słyszane i wypowiedane negatywne komunikaty powodują obniżenie poczucia własnej wartości. Dzieci i młodzież potrzebują okazywania miłości, bliskości, przyjaźni, przytulania. Spędzanie czasu z osobami, które są agresywne, drażniące, negatywnie wpływa na nastrój i poczucie bezpieczeństwa. Ważnym krokiem jest odcięcie się od takich osób²⁶. Umiejętność wyrażania swoich uczuć i emocji jest ogromnie istotna. Zwracajmy uwagę, aby cieszyć się z małych rzeczy. Dobrym krokiem jest również praca nad realizacją marzeń. Wyznaczanie celów i konsekwentne dążenie do ich realizacji sprawia, że łatwiej będzie czerpać radość z życia.

Szkola ma istotny wpływ na rozwój i zachowanie wszystkich dzieci i nastolatków. Stanowi skuteczny środek promowania zdrowia oraz wszechstronnego rozwoju edukacyjnego i emocjonalnego młodych ludzi. Zaangażowanie w naukę szkolną stanowi filar pozytywnego rozwoju społecznego, zmniejsza ryzyko zachowań aspołecznych, wykroczeń i przestępstw, zaburzeń związanych z używaniem substancji psychoaktywnych czy ciąży u nastolatków. Wdrażanie programu nauczania do działań na rzecz zdrowia psychicznego ma charakter holistyczny. Uwzględnia spójne działanie skierowane do wszystkich grup zaangażowanych w proces wsparcia zdrowia uczniów. Budowane są pozytywne relacje na linii nauczyciele – uczniowie. Placówka, w której podopieczny czuje się bezpieczny i z którą czuje silne więzy, może efektywnie wspierać zdrowie psychiczne wychowanków oraz przeciwdziałać

²⁵ J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 6–9.

²⁶ J. Szymańska, *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców...*, s. 4–17.

jego zagrożeniom²⁷. Szkoła współpracuje z profesjonalnymi instytucjami dbającymi o zdrowie psychiczne (asystenci społeczni, dietetycy, lekarze, psycholodzy kliniczni czy terapeuci). Zapewnia dostępność pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i ich rodziców (diagnozy, wsparcie i wczesna interwencja prowadzone przez pedagoga, pedagoga specjalnego i psychologa szkolnego).

Placówka oświatowa dba i promuje zdrowie psychiczne wychowanków, rozwija w nich zdolność radzenia z wyzwaniami, zmianami i związanym z tym stresem. Środowisko szkolne wzmacnia realizację celów edukacyjnych i zdrowotnych. Poziom kompetencji osób znaczących dla dzieci, tj. rodziców i nauczycieli, warunkuje ich zdrowie psychiczne. Kursy, szkolenia i warsztaty obejmują wiedzę dotyczącą potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży, symptomów zaburzeń i trudności wynikających z nich, a także ćwiczenie kluczowych umiejętności wychowawczych²⁸.

Dobre zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży jest warunkiem optymalnego rozwoju i samodzielnego radzenia sobie w dorosłym życiu – jest więc inwestycją na przyszłość. Systematyczne, aktywne i długoterminowe wspieranie podopiecznych przez rodziców, opiekunów i nauczycieli zapewni dobrostan na wielu poziomach funkcjonowania młodego pokolenia.

Podsumowanie

Świadczenie skutecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymaga współpracy pomiędzy rodzicami, szkołą, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, a także innymi podmiotami realizującymi zadania z zakresu ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży²⁹. Dziecko z problemami zdrowia psychicznego nie powinno zostać jednym odbiorcą świadczonej pomocy, ale pomocą powinna zostać objęta rodzina dziecka, aby skutecznie wspierać dziecko w powrocie do zdrowia, a także minimalizować stres przeżywany przez członków rodziny w związku z trudnościami w zachowaniu czy funkcjonowaniu, jakie może przejawiać dziecko. Wskazane powyżej możliwości pomocy dziecku w kryzysie z problemami zdrowia psychicznego nie wyczerpują katalogu pomocy, jaką może uzyskać uczeń czy rodzic. Niezwykle istotne są telefony zaufania, projekty związane z profilaktyką zdrowia psychicznego skierowane do młodych ludzi czy kampanie społeczne zwiększające świadomość dotyczącą zaburzeń psychicznych i możliwości uzyskania pomocy.

²⁷ D. Kubacka-Jasiecka, *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 77–108.

²⁸ J. Jagieła, *Kryzys w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 2009, s. 34.

²⁹ B. Czuba, K. Król, *Sposoby pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z zaburzeniami zachowania i emocji*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2020, nr 2, s. 208.

Bibliografia

- Baran B., *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, PWN, Warszawa 1981.
- Czuba B., Król K., *Sposoby pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z zaburzeniami zachowania i emocji*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2020, nr 2, s. 198–210.
- Dąbrowska P., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116 111 – telefonie zaufania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, nr 20(2), s. 63–75.
- Duch W., Dobosz K., *Sieci neuronowe w modelowaniu chorób psychicznych [w:] Sieci neuronowe w inżynierii biomedycznej*, red. R. Tadeusiewicz, W. Duch i in., Wyd. Exit, Warszawa 2013, s. 637–666.
- Gumuła T., Majewski S. (red.), *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli: tradycja i współczesność, teoria i praktyka*, Kielce 2005, s. 151–155.
- Inglot-Kulas J., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jako wsparcie potencjału rozwojowego dziecka*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2020, nr 2, s. 143–155.
- Jagięła J., *Kryzys w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 2009.
- Kargulowa A. (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa 2009, s. 109–115.
- Knight C., *A resilience framework: perspectives for educators*, „Health Education” 2007, t. 107, nr 6, s. 543–555.
- Kolendo N., Wronka H., *Depresja wśród dzieci i młodzieży – przebieg, leczenie oraz wpływ na system rodzinny*, „Fides et Ratio” 2021, nr 45(1), s. 158–166.
- Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, porozumienie zawarte przez rządy reprezentowane na Międzynarodowej Konferencji Zdrowia i Protokół dotyczący Międzynarodowego Urzędu Higieny Publicznej, podpisane w Nowym Jorku dnia 22 lipca 1946 r., Dz.U. 1948, nr 61, poz. 477.
- Korbelak M., Lizak M., *Edukacja dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej w masowych szkołach*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2017, nr 3(1), s. 77–91.
- Kubacka-Jasiecka D., *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Leżańska W. (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2004, s. 237–248.
- Matusiak R., *Cyberświat jako wyzwanie wychowawcze i edukacyjne – zagrożenia i profilaktyka*, Wyd. Impuls, Kraków 2020.
- Mołodecka A., *Problem zaburzeń zdrowia psychicznego młodzieży w dobie pandemii z perspektywy psychologii*, „Youth in Central and Eastern Europe” 2020, nr 7(11), s. 88–92.
- Mucha K., *Przepisy prawa a planowanie, organizacja i prowadzenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży*, ORE, Warszawa 2018.
- Ptaszek G., Stunza G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 183–187.
- Pyżalski J., Merez D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 6–9.
- Pyżalski J., *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii Covid-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka” 2021, nr 20(2), s. 92–115.
- Remberk B., *Chyba już czas na zmiany?*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2017, nr 17(4), s. 256–259.
- Sikorski J., *Realizacja zindywidualizowanej ścieżki kształcenia w szkole – założenia prawne i rozwiązania praktyczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 582, s. 13–26.

- Szczurkowska J., Mazur A. (red.), *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013, s. 29–50.
- Szymańska J., *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Ośrodek Rozwoju i Edukacji, Warszawa 2014.
- Szymańska J., *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, wyd. III, Warszawa 2012.
- Tomaszczyk-Pacula K., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży szkolnej – działania dla ochrony zdrowia psychicznego*, „Kontrola Państwowa” 2018, nr 63/3(380), s. 37–47.
- Wojtczuk A., *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2020, nr 20(13), s. 101–113.

Dorota Pstrąg

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-9371-3899

Społeczno-pedagogiczne aspekty zachowań suicydalnych – symptomy, uwarunkowania, profilaktyka

Social and pedagogical aspects of suicidal behavior – symptoms, determinants, prevention

Streszczenie

Samobójstwa są problemem społecznym, który już od wieków wywołuje silne emocje. W ich wyniku ginie co roku więcej osób niż w wypadkach samochodowych. Najczęściej pozbawiają się życia dorośli mężczyźni, lecz próby samobójcze podejmowanie są stosunkowo często przez osoby do 18 roku życia. Na ogół nie mają one na celu pozbawienia się życia. W ten sposób młody człowiek manifestuje swój bunt wobec trudności życiowych lub próbuje zwrócić uwagę na swoje problemy. Zapobieganie próbom samobójczym powinno być traktowane nie tylko jako problem medyczny i psychologiczny, lecz także jako ważne zadanie wychowawcze. Szczególną rolę w profilaktyce samobójstw powinna odgrywać szkoła, która ma możliwość oddziaływania na dużą część populacji dzieci i młodzieży. W artykule przedstawiono zagadnienia dotyczące skali i dynamiki zjawiska samobójstwa, jego etiologii oraz nakreślono podstawowe kierunki działalności profilaktycznej szkoły.

Słowa kluczowe: samobójstwo, skala, przyczyny, profilaktyka.

Abstract

Suicide is a social problem that has been evoking strong emotions for centuries. As a result, more people die in this way every year than in car accidents. Most often, adult men deprive themselves of life, but suicide attempts are relatively often made by people up to 18 years of age. In general, they are not intended to deprive oneself of life. Thus, a young man manifests his rebellion against life's difficulties or tries to draw attention to his problems. The prevention of suicide attempts should be treated not only as a medical and psychological problem, but also as an important educational task. A special role in suicide prevention should be played by schools, which have the ability to affect a large part of the population of children and adolescents. The article presents issues related to the scale and dynamics of the phenomenon of suicide, its etiology and outlines the basic directions of preventive activity of the school.

Key words: suicide, scale, causes, prevention.

Wprowadzenie

Problematyka dotycząca zamachów na własną osobę pojawia się od zarania dziejów i bez względu na kulturę, przekonania oraz stosunek do życia i śmierci wywołuje zawsze wyjątkowe emocje. Przecież zachowanie życia i zdrowia wydaje się podstawową zasadą obowiązującą nie tylko w społeczności ludzkiej, ale i w szeroko rozumianym świecie przyrody. Życie ludzkie stanowi wartość najwyższą, bo tylko ono umożliwia realizację wszystkich innych wzniosłych ideałów. Ludzie oddalają więc od siebie myśli o śmierci, boją się jej i starają za wszelką cenę unikać wszystkiego, co może ją przyspieszyć. Stąd też wszelkie świadome działania skierowane przeciwko własnej osobie, zwłaszcza te, które przyczyniają się do autodestrukcji i śmierci, budzą lęk, niezrozumienie, potępienie, a niekiedy również fascynację tym co tajemnicze, niepojęte i przerażające.

Stosunek do samobójstwa bardzo zróżnicowany w różnych kulturach zależny był od tego, jak przedstawiano sobie rolę, znaczenie i obowiązki człowieka. Począwszy od czasów starożytnych aż po współczesność rozwijały się więc dwie przeciwstawne sobie grupy koncepcji, które określić można jako liberalne i konserwatywne. Pierwsza z nich opierała się na założeniu, że życie człowieka należy tylko do niego samego. Każdy ma więc prawo decydować o tym, jak będzie ono wyglądało, a jeżeli nie spełni ono jego oczekiwań, zakończyć je na własnych warunkach. Samobójstwo traktowano więc jako przejaw wolności, prawo człowieka, sposób na uniknięcie cierpienia, hańby, bezsensownej egzystencji. Drugi nurt akcentował przede wszystkim obowiązki człowieka wobec państwa, władcy, Boga, rodziny i całej zbiorowości. Jego życie nie mogło więc należeć do niego samego, gdyż przypisywano mu z góry określony cel, a obowiązkiem jednostki była jego realizacja, nawet za cenę największego cierpienia. Samobójstwo jako ucieczkę od obowiązków, powinności, zadań i zobowiązań ciążyących na człowieku traktowano zatem jako czyn głęboko niemoralny, przynoszący szkodę całej społeczności, zasługujący na potępienie i przykładowe napiętnowanie. Człowiek pozbawiający się życia uważany był za kogoś w rodzaju przestępcy lub zdrajcy, który nawet po śmierci powinien zostać jakoś ukarany. Odmawiano mu więc rytualnego pogrzebu, bezczeszczono jego zwłoki, np. poddając je egzekucji, konfiskowano majątek, zakazywano czcić pamięć zmarłego i opłakiwać go, również potomków samobójcy pozbawiono niektórych praw oraz przywilejów, a nierzadko upokarzano i stygmatyzowano całą rodzinę i tak już dostatecznie skrzywdzoną śmiercią bliskiej osoby.

Wieloletnie potępienie samobójców przez Kościół i autorytety świeckie wpłynęło niewątpliwie na postawy i opinie prezentowane współcześnie. Zdaniem Erwina Ringela¹ dla większości ludzi samobójstwo wiąże się nadal z silnie przeżywanym lękiem, co powoduje przyjmowanie w stosunku do niego różnych postaw określanych jako „maski”. A autor zalicza do nich:

¹ E. Ringel, *Nerwica a samozniszczenie*, Warszawa 1992, s. 122–123.

- postawę tabuizującą – charakteryzuje ona osoby, które wstydzą się faktu, że samobójstwo może się zdarzyć lub wręcz zdarzyło w ich rodzinie, nie chcąc się przyznać przed samym sobą, że takie napady mogą dotyczyć także ich własnej osoby. Takie osoby najczęściej wypierają ten fakt, udają przed innymi odpornych i milczą;
- nastawienie obojętne – samobójstwo jest traktowane przez takie osoby jako sprawa prywatna każdego człowieka, która ich nie obchodzi i w którą nie powinno się mieszać. Taka postawa jest wyrazem intensywnego indywidualizmu naszych czasów, ale zarazem jest znakiem zaburzeń międzyludzkich. A więc to, co bardzo często uznajemy za respektowanie intymności innych, można równocześnie uznać za przejaw obojętności wobec innych;
- nastawienie sprzyjające samobójstwu – wywodzi się z tradycji filozoficznej głoszonej między innymi przez stoików, którzy wychwalali akt samobójczy. Dziś również istnieją takie kierunki filozoficzne, które wręcz gloryfikują samobójstwo jako ostatnią pozostałą człowiekowi swobodę, jako ideał dzielności i odwagi. Pośrednio samobójstwu sprzyjają media żądne sensacji i nierozważnie dobierające słowa w przypadku sytuacji trudnych (werbalne zachęty do samobójstwa);
- potępienie samobójstwa – ta postawa wywodzi się z długoletniej karalności samobójców oraz potępienia samobójstwa przez Kościół i państwo i uznawanie go za grzech czy też przestępstwo. Takie podejście nacechowane strachem powoli zmierza ku końcowi.

Badania przeprowadzone przez Jerzego Kwaśniewskiego i Andrzeja Kojdera² wykazały, że samobójstwo uważane jest wprawdzie za zjawisko dewiacyjne, ale raczej indyferentne moralnie. Jak twierdzi Maria Jarosz³, nie jest ono ani powszechnie potępiane, ani wyraźnie akceptowane, lecz mieści się w granicach społecznej tolerancji. Nic więc dziwnego, że tak kontrowersyjne i trudne do wyjaśnienia zjawisko stało się przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, m.in. filozofii, teologii, medycyny, psychologii, socjologii, kryminologii czy kryminalistyki, które na gruncie własnej problematyki i opierając się na typowych dla danej dziedziny założeniach metodologicznych próbują wyjaśnić fenomen zachowania suicydalnego.

Pojęcie zachowania suicydalnego

Pojęcie „zachowania suicydalnego”, pochodzące od łacińskiego słowa *suicidium*, stało się źródłosłowem dla określenia samobójstwa w wielu językach świata i oznacza czynność autodestrukcyjną, która powoduje śmierć⁴. Skala zachowań suicydalnych jest

² A. Kojder, J. Kwaśniewski, *Stosunek społeczeństwa polskiego do zjawisk i zachowań dewiacyjnych* [w:] *Opinia publiczna, środki masowego przekazu a ujemne zjawiska społeczne*, red. B. Hołyst, Warszawa 1981, s. 85–106.

³ M. Jarosz, *Samobójstwo*, Warszawa 1997, s. 25.

⁴ H. Witkowska, *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej. Lista samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy*, Warszawa 2021, s. 19.

jednak zdecydowanie szersza od liczby zamachów samobójczych, które traktować należy jako najbardziej zaawansowany, skrajny przejaw autodestrukcji. Inne jej formy to samookaleczenie się, samouszkodzanie, samoniszczenie. Wbrew pozorom symptomy o charakterze suicydalnym występują prawdopodobnie dość powszechnie w populacji ludzkiej, ale tylko w nielicznych przypadkach kończą się one samobójczą śmiercią.

Jak twierdzi suicydolog E. Ringel⁵, niemal każdy człowiek przynajmniej raz w życiu pomyślał o samobójstwie w różnych okolicznościach życiowych. Zdaniem autora nie jest to jeszcze oznaką choroby, o ile nie tego typu myślom nie towarzyszą fantazje samobójcze oraz planowanie i wyobrażanie sobie własnego samobójstwa. Istotna jest także częstotliwość, z jaką pojawiają się te myśli.

Również polski kryminolog Brunon Hołyst⁶ wskazuje na szeroki zakres zachowań suicydalnych i wyróżnia tzw. samobójstwo wyobrażone, upragnione, usiłowane i dokonane. Pierwsze z nich polega na wyobrażeniach dotyczących zamachu na własne życie i śmierci w jego rezultacie. Trudno określić, jak często pojawiają się u ludzi tego typu myśli samobójcze, ale prawdopodobnie dotyczą one większości populacji. Z reguły są one szybko odrzucane i nie są traktowane jako realnie uwzględniane wyjście z sytuacji. U części osób przechodzą jednak one w coraz wyraźniej akcentowane pragnienia. Samobójstwo staje się atrakcyjną alternatywą dla trudnego życia, budzi zainteresowanie, fascynację, silne pragnienie realizacji zamiaru. Nie zawsze prowadzi to do podejmowania prób samobójczych, człowiek pozostawać może na poziomie fantazji, marzeń i planów, których realizacja zostaje odłożona na nieokreśloną przyszłość. U pewnej trudnej do oszacowania liczby osób prowadzi to jednak do podjęcia próby samobójczej, czyli tzw. samobójstwa usiłowanego, które nie kończy się śmiercią ofiary. Jej przeżycie może wynikać ze szczęśliwego zbiegu okoliczności, lecz nierzadko jest ono spowodowane niezdecydowaniem sprawcy lub jego zamierzonym działaniem. Osoba zainteresowana samobójstwem zanim podejmie ostateczną decyzję, wypróbowuje różne sposoby, testuje swoją wolę i siłę motywacji. Takie próby podejmowane mogą być wielokrotnie, aż któraś z nich doprowadzi do śmierci ofiary, czyli do samobójstwa dokonanego.

W literaturze przedmiotu samobójstwo traktuje się najczęściej jako bezpośredni zamach na własne życie, który może mieć potencjalnie śmiertelny skutek, przewidywany i akceptowany przez daną osobę. Autorzy zwracają uwagę na różne aspekty tego zjawiska, takie jak jego intencjonalność, dobrowolność, celowość. Działanie samobójcy musi mieć więc charakter świadomy, rozmysłny i zaplanowany. Tego typu podejście zaprezentowano w definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), zgodnie z którą samobójstwo dokonane oznacza świadomy akt odebrania sobie życia⁷. W ujęciu medycznym przypisuje się więc podstawowe znaczenie motywacji

⁵ E. Ringel, *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Szczecin 1987, s. 33.

⁶ B. Hołyst, *Samobójstwo. Przypadek czy konieczność*, Warszawa 1983, s. 68.

⁷ M. Jędrzejewska, *Samobójstwa młodzieży – próba zestawienia przyczyn*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 4, s. 105–117.

człowieka, zakładając, że podjęte przez osobę działania, którym nie towarzyszyła intencja samobójcza, bez względu na skutek, nie powinny być określane mianem próby samobójczej. W podejściu prawnym zaproponowanym przez B. Hołysta⁸ zauważyć można wyraźne nawiązanie do definicji Emila Durkheima, zgodnie z którą samobójstwem dokonany jest każdy przypadek śmierci będący wynikiem bezpośredniego lub pośredniego działania lub zaniechania, dokonanego przez ofiarę, w pełni zdającą sobie sprawę ze skutków swego czynu. Ten sam autor przedstawia również inną definicję samobójstwa, w której określa je jako „zachowania (działania) prowadzące do aktów zagrażających życiu o charakterze samouszkodzeń wykluczających pewność przeżycia, które kończą się zgonem”⁹.

Proponowane definicje samobójstwa charakteryzują się więc różnym zakresem znaczeniowym. Różnice te dotyczą m.in.:

- 1) sposobu działania ofiary – w wąskim ujęciu za samobójstwo uznaje się jedynie bezpośredni zamach na własne życie, w ujęciu szerokim bierze się także pod uwagę aktywność człowieka, niekiedy znacznie rozłożoną w czasie, która w efekcie prowadzi do jego śmierci, np. świadome odmawianie leczenia przez osobę poważnie chorą, podjęcie głodówki w celu doprowadzenia się do śmierci, celowe nadużywanie narkotyków lub alkoholu (Antoni Kępiński¹⁰ wyróżnił nawet styl picia określany jako samobójczy);
- 2) stopnia, w jakim akceptowane jest ryzyko śmierci – w wąskim ujęciu samobójstwem określa się tylko takie zachowanie ofiary, które w jej przekonaniu prowadzi do nieuchronnej śmierci, czyli ma ona całkowitą pewność, że skutkiem podjętych działań będzie śmierć, w szerokim ujęciu uwzględnia się również przypadki „igrania ze śmiercią”, w których śmierć staje się tylko akceptowaną ewentualnością, a subiektywnie oceniane prawdopodobieństwo przeżycia własnych działań jest oceniane przez sprawcę jako wysokie¹¹.

Szerokie rozumienie samobójstwa wskazuje na możliwość występowania zróżnicowanych motywów, którymi kierują się sprawcy. O ile w przypadku wąskiego ujęcia jedynym dążeniem samobójcy jest pozbawienie się życia, o tyle w sytuacjach gdy śmierć może być tylko niezbyt prawdopodobnym skutkiem jego działania, pojawia się pytanie o cele, którym służyć ma taki zamach suicydalny (czy może raczej pseudosuitydalny).

Niekiedy zjawisko samobójstwa kojarzone bywa z tzw. samouszkodzeniami czy samookaleczeniami polegającymi na świadomym i celowym ranieniu własnego ciała, a tym samym zadawaniu sobie bólu, ale bez intencji samobójczych¹². W praktyce czasami traktuje się je jako nieudane próby samobójcze, zwłaszcza gdy

⁸ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1979, s. 195.

⁹ Tenże, *Samobójstwo – przypadek...*, s. 32.

¹⁰ A. Kępiński, *Rytm życia*, Kraków 1983, s. 205.

¹¹ E. Shneidman, *Definition of suicide*, USA 2004, s. 10–17.

¹² G. Babiker, L. Arnold, *Autoagresja, mowa zranionego ciała*, Gdańsk 2002, s. 17.

wskazywać może na to rodzaj obrażeń. Najbardziej popularną formą okaleczenia jest bowiem cięcie się żyłką, głównie na nadgarstkach, stosuje się także inne ostre narzędzia, takie jak odłamki szkła, nóż, ostrze z maszynki do golenia lub igła, powodując uszkodzenia głębiej położonych tkanek. Zdarza się również połykanie ostrych przedmiotów lub szkodliwych substancji czy uderzanie głową o ścianę¹³. Mimo braku intencji samobójczych samookaleczenia mogą stać się potencjalnie niebezpieczne dla życia i zdrowia. Ich skutkiem może być krwotok, zakażenie, zatrucie substancją toksyczną, uszkodzenia wewnętrzne spowodowane przyjęciem substancji żrących, uszkodzenia mózgu.

Skala zjawiska samobójstwa według statystyk

Skala prób samobójczych i samouszkodzeń pozostaje właściwie nieznana, gdyż mamy tu do czynienia z trudną do wiarygodnego oszacowania tzw. ciemną liczbą. Oficjalne statystyki obejmują tylko niewielką część przypadków, większość niezwiązana z interwencją medyczną czy policyjną pozostaje niewujawniona. Szacuje się, że na każde dokonane samobójstwo przypada średnio aż 25 prób samobójczych¹⁴. Bardziej wiarygodne dane dotyczą samobójstw dokonanych, chociaż i w tych przypadkach nie zawsze dochodzi do właściwej kwalifikacji czynu. Powodem może być np. brak dowodów na to, iż zdarzenie było wynikiem świadomego działania ofiary w celu autodestrukcyjnym, czy też starania rodziny zmierzające do ukrycia faktu samobójstwa interpretowanego jako niefortunny wypadek lub naturalna utrata życia. Rodzina nierzadko podejmuje takie działania, gdyż nie chce być stygmatyzowana, boi się negatywnej reakcji otoczenia, nie chce stracić odszkodowania bądź obawia się unieważnienia testamentu¹⁵.

Jak wynika z dostępnych danych statystycznych, problem samobójstw dotyczy różnych kręgów kulturowych i stanowi jedną ze znaczących przyczyn śmierci na całym świecie. W raporcie Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dotyczącym samobójstw (*Suicide worldwide in 2019*) przedstawiono badania, którymi objęto 183 kraje w czasie od 2000 do 2019 r. Autorzy cytowanego raportu wykazali, iż co roku samobójstw dokonuje 703 tysiące ludzi. Odbieranie sobie życia zdarza się częściej niż malaria, AIDS, rak piersi czy śmierć w wyniku działań wojennych bądź zabójstw. Badania dowodzą, iż ponad 1 na 100 zgonów spowodowany jest zamachem samobójczym, a śmierć w wyniku samobójstwa poniosło średnio 9 osób na 100 tys. mieszkańców. Współczynnik samobójstw jest jednak bardzo

¹³ A. Favazza, *Bodies Under Siege*, London 1996, s. 287.

¹⁴ *Statystyka – samobójstwa na świecie*, <https://zobacznikam.pl/statystyka-swiat/> (dostęp: 16.08.2023).

¹⁵ K. Rosa, *(Nie)wiarygodność danych statystycznych dotyczących zachowań samobójczych. Perspektywa teoretyczna i praktyczna*, Łódź 2012, s. 280–284.

zróznicowany, gdyż oscyluje w określonych krajach pomiędzy 2 a 80. Najwyższy jest w azjatyckiej części byłego ZSRR i południowej Afryce, najniższy w północnej części Ameryki Południowej i w północnej Afryce¹⁶.

Tabela 1. Roczna liczba samobójstw na 100 000 mieszkańców w wybranych krajach europejskich w 2017 i 2021 r.

Kraj	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni / Kobiety ¹⁷	Ogółem 2017	Ogółem 2021
Litwa	47,20	9,06	5,21	25,82 (1)	18,5 (1)
Słowenia	35,00	7,44	4,70	19,58 (2)	15,7 (2)
Belgia	23,03	8,57	2,69	15,43 (6)	15,2 (3)
Węgry	29,32	7,23	4,05	16,68 (5)	14,8 (4)
Estonia	30,40	7,32	4,20	17,26 (4)	13,6 (5)
Finlandia	22,93	7,63	3,01	15,00 (7)	12,9 (6)
Łotwa	33,16	5,97	5,55	17,92 (3)	12,7 (7)
Chorwacja	24,90	6,87	3,62	14,77 (8)	12,4 (8)
Szwecja	17,58	7,04	2,50	12,15 (12)	12,4 (9)
Polska	21,31	3,05	6,99	11,62 (13)	11,5 (10)
Norwegia	15,93	7,48	2,13	11,62 (14)	11,2 (11)
Czechy	22,28	5,30	4,20	13,19 (10)	11,1 (12)
Austria	23,95	5,58	4,29	13,91 (9)	11,0 (13)
Szwajcaria	19,35	6,29	3,07	12,35 (11)	10,6 (14)
Holandia	15,74	7,04	2,24	11,25 (15)	10,0 (15)
Niemcy	17,25	4,92	3,51	10,56 (16)	9,7 (16)
Dania	15,71	5,67	2,77	10,49 (17)	9,6 (17)
Irlandia	13,93	3,17	4,39	8,41 (21)	9,4 (18)
Rumunia	17,49	3,21	5,44	9,94 (18)	8,6 (19)
Portugalia	16,17	4,61	3,51	9,64 (20)	8,4 (20)
Wielka Brytania	11,82	3,33	3,55	7,47 (23)	8,4 (21)
Bułgaria	17,07	4,15	4,11	9,76 (19)	7,6 (22)
Hiszpania	11,82	3,86	3,06	7,53 (22)	7,6 (23)
Słowacja	13,11	2,42	5,41	7,23 (24)	6,6 (24)
Włochy	9,91	2,50	3,96	5,95 (25)	6,6 (25)
Grecja	7,72	1,67	4,62	4,52 (26)	3,9 (26)
Średnia	21,38	5,44	3,95	12,31	10,77

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat: OECD (2023)¹⁸.

Zaprezentowanie prawidłowości dotyczących samobójstw w Polsce wymaga porównania sytuacji w naszym kraju ze skalą opisywanego zjawiska w innych państwach należących do naszego kręgu kulturowego. Wybrane dane na ten temat

¹⁶ *Samobójstwa na świecie – raport Światowej Organizacji Zdrowia*, https://demagog.org.pl/analizy_i_raporty/samobojstwa-na-swiecie-raport-swiatowej-organizacji-zdrowia/ (dostęp: 16.08.2023).

¹⁷ Liczba samobójstw mężczyzn przypadająca na 1 samobójstwo popełnione przez kobietę.

¹⁸ *Suicide rates (indicator)*, doi: 10.1787/a82f3459-en (dostęp: 1.08.2023).

przedstawiono w tabeli 1, która ukazuje skalę samobójstw w wybranych krajach europejskich w latach 2017 i 2021. Ponieważ poszczególne kraje charakteryzują się zróżnicowaną liczbą ludności, porównywanie liczb bezwzględnych nie prowadzi do wiarygodnych wniosków. Dlatego też stosuje się przelicznik obrazujący liczbę samobójstw przypadających na sto tysięcy mieszkańców danego kraju.

Współczynnik samobójstw w Europie należy uznać za stosunkowo niski, gdyż średnia liczba zgonów spowodowanych tego typu zamachem w 2017 r. wynosiła 12,31 na 100 000 mieszkańców, a w 2021 spadła do 10,77. Najwyższą liczbą samobójstw charakteryzują się Litwa i Słowenia (1 i 2 pozycja w 2017 i 2021 r.) oraz w 2021 r. Belgia i Estonia. Najniższa skala zjawiska występuje z kolei w Grecji, we Włoszech i w Słowacji. Polska charakteryzuje się przeciętną skalą zjawiska samobójstw wśród innych krajów europejskich. W roku 2017 współczynnik samobójstw w naszym kraju (11,62) był nieco niższy niż średnia europejska, co sytuowało go na 13 pozycji. W roku 2021 pozycja Polski w tym tragicznym rankingu wzrosła do 10 pozycji, a współczynnik chociaż nieco niższy niż w poprzednim okresie (11,5), był wyższy od średniej europejskiej. Skala zjawiska samobójstw w Polsce w latach 2017 i 2021 pozostawała bowiem na tym samym poziomie, podczas gdy w wielu innych krajach nastąpił zauważalny spadek.

Typową tendencją obserwowaną we wszystkich analizowanych krajach jest zdecydowanie większa liczebność samobójców wśród mężczyzn niż wśród kobiet. W uwzględnionych w tabeli krajach europejskich średnio na sto tysięcy mężczyzn samobójstwo popełnia ponad 21 (dokładnie 21,38), a w przypadku kobiet jest to tylko ok. 5 (dokładnie 5,44), czyli prawie cztery razy mniej. Polska wyróżnia się wyraźnie wśród innych państw szczególnie dużą różnicą pomiędzy liczbą samobójstw wśród kobiet i mężczyzn. Podobną tendencję, chociaż w nieco mniejszym zakresie, zauważyć można w takich krajach, jak Łotwa, Litwa, Rumunia i Słowacja. Z kolei w krajach Beneluksu (Belgia i Holandia) oraz w Skandynawii (Norwegia, Szwecja, Dania) stosunek liczby samobójstw mężczyzn do liczby samobójstw kobiet jest najniższy, co oznacza, że popełniają one samobójstwa stosunkowo często, chociaż i tak dwa, trzy razy rzadziej niż mężczyźni. Przyczyn należałoby prawdopodobnie szukać w uwarunkowaniach historyczno-kulturowych wpływających na wzorce życia społecznego, relacje międzyludzkie, role i wymagania stawiane osobom określonej płci.

Dokładniejsza analiza sytuacji suicydalnej w Polsce wymaga odwołania się do szczegółowych danych statystycznych obejmujących dłuższy przedział czasowy. Pozwalają one na określenie nie tylko aktualnej skali, ale też charakteru zamachów samobójczych oraz dynamiki zjawiska. Zestawienie prezentujące liczbę zamachów samobójczych i wywołanych nimi zgonów w latach 1999–2022 obrazuje tabela 2.

Jak wynika z analizy danych przedstawionych w tabeli 2, zjawisko samobójstwa charakteryzuje się niską dynamiką i stopniową tendencją wzrostową. Liczba popełnianych w Polsce samobójstw powoli, lecz systematycznie wzrasta na przestrzeni lat. W przeciwieństwie do innych niebezpiecznych zjawisk społecznych

Tabela 2. Liczba zamachów samobójczych w Polsce w latach 1999–2022

Rok	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni/ Kobiety ¹⁹	Samobójstwa zakończone zgonem	Próby samobójcze niezakończone zgonem	Zamachy samobójcze ogółem	% zamachów samobójczych zakończonych zgonem
2022	4.261	847	5,03	5.108	9.412	14.520	35,2
2021	4.474	787	5,68	5.201	8.597	13.798	37,7
2020	4.387	778	5,64	5.165	6.848	12.013	42,9
2019	4.498	757	5,94	5.255	6.706	11.961	43,9
2018	4.471	711	6,29	5.182	5.985	11.167	46,4
2017	4.525	751	6,02	5.276	5.857	11.139	47,4
2016	4.638	767	6,05	5.405	4.456	9.861	54,8
2015	4.889	799	6,12	5.688	4.285	9.973	57,0
2014	5.237	928	5,64	6.165	4.042	10.207	60,4
2013	5.197	904	5,74	6.101	2.472	8.575	71,1
2012	3.569	508	7,03	4.177	1.614	5.791	72,1
2011	3.294	545	6,04	3.839	1.285	5.124	74,9
2010	3.517	570	6,26	4.087	1.369	5.456	74,9
2009	3.739	645	5,80	4.384	1.529	5.913	74,1
2008	3.333	631	5,28	3.964	1.273	5.237	75,7
2007	2.924	606	4,82	3.530	1.128	4.658	75,8
2006	3.444	646	5,33	4.090	1.062	5.152	79,4
2005	3.885	736	5,28	4.621	1.004	5.625	82,2
2004	4.104	789	5,20	4.893	1.000	5.893	83,0
2003	3.890	744	5,23	4.634	833	5.467	84,8
2002	4.215	885	4,76	5.100	828	5.928	86,0
2001	4.184	787	5,32	4.971	741	5.712	87,0
2000	4.090	857	4,77	4.947	674	5.621	88,0
1999	3.967	728	5,45	4.695	487	5.182	90,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Komendy Głównej Policji²⁰.

nie obserwuje się w tym przypadku gwałtownych wzrostów i spadków. Jedynie w latach 2013–2014 zaznaczył się wyraźny wzrost liczby zgonów spowodowanych samobójstwem wywołany prawdopodobnie przyczynami społecznymi. W tym okresie bowiem zaobserwować można wzrost stopy bezrobocia, które uznaje się za jeden z ważniejszych czynników etiologicznych samobójstw. Jak twierdzi M. Jarosz, przy długotrwałym bezrobociu wzrasta liczba prób samobójczych i samobójstw, które są dwukrotnie częstsze wśród bezrobotnych niż wśród osób, które mają pracę. „Jeżeli w małym mieście rozwiązuje się ostatni zakład pracy, to wskaźniki śmierci

¹⁹ Liczba samobójstw mężczyzn przypadająca na 1 samobójstwo popełnione przez kobietę.

²⁰ *Zamachy samobójcze. Statystyka. Portal polskiej Policji*, <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze> (dostęp: 3.08.2023).

samobójczej rosną o 100 proc.”²¹. Od roku 2015 liczba samobójstw pozostaje na względnie stałym poziomie przekraczającym 5000 osób rocznie i wykazuje niewielką tendencję spadkową. Z zawartych w statystykach danych wynika jednak, że średnio codziennie ok. 40 osób podejmuje próbę samobójczą, a 14 z nich odbiera sobie życie, samobójstwa powodują ponad 2,5-krotnie więcej zgonów niż wypadki komunikacyjne (których w 2022 r. zanotowano 1896).

W statystykach, obok liczby samobójstw dokonanych, tj. zakończonych zgonem ofiary, rejestrowane są również pozostałe zamachy samobójcze. Analizując dane przedstawione w tabeli 1, można zauważyć zwiększającą się liczbę zarejestrowanych prób samobójczych nieprowadzących do śmierci. W latach 1999–2005 odsetek ujętych w statystykach zamachów samobójczych kończących się śmiercią ofiary przekraczał 80%, w kolejnych latach systematycznie zmniejszał się, osiągając w ostatnim roku (2022) wartość jedynie 35%. Błędem byłoby sądzić, że działania samobójców stają się mniej skuteczne i w związku z tym coraz więcej z nich przeżywa zamach na własną osobę. Zjawisko to należałoby raczej tłumaczyć zmianą stosunku do samobójstwa. Postawy tabuizujące, nacechowane lękiem, wstydem i chęcią uniknięcia „skandalu”, stają się coraz mniej powszechne. Próba dokonania samobójstwa generuje więc częściej u jej świadków zachowania zmierzające do szukania pomocy poprzez informowanie odpowiednich służb medycznych oraz policji w celu udzielenia ofierze profesjonalnego wsparcia. Tego typu interwencje są rejestrowane i uwzględniane w prowadzonych przez policję statystykach.

Pewne zmiany dotyczą także samego sposobu rejestracji. Do roku 2012 dane dotyczące samobójstw gromadzone i generowane były na podstawie druku „Zgłoszenie zamachu samobójczego” (stp10), który wprowadzany był do systemu PSSP Temida po przeprowadzeniu i zakończeniu postępowania sprawdzającego. Od roku 2013 dane te są wprowadzane do KSIP (Krajowego Systemu Informacyjnego Policji) za pośrednictwem nowego formularza KSIP 10. W roku 2017 w formularzu tym wprowadzono jednak kolejne zmiany, rozszerzając między innymi zakres gromadzonych danych i zmieniając jego tytuł z „KSIP 10 – rejestracja zgłoszenia zamachu samobójczego” na „KSIP 10 – zgłoszenie zamachu/zachowania samobójczego”²². W ten sposób rozszerzono znacząco zakres gromadzonych danych i do statystyk trafiają już nie tylko bezpośrednie zamachy samobójcze, ale również inne zachowania suicydalne, np. groźby, deklaracje czy też zachowania z innych uzasadnionych powodów budzące niepokój osób z najbliższego otoczenia. Mamy tu więc do czynienia z pozornym wzrostem skali zachowań suicydalnych. Rozwiązania takie umożliwiają jednak wcześniejszą interwencję, przez co ułatwiają zapobieganie niebezpiecznym dla życia i zdrowia próbom samobójczym.

²¹ M. Jarosz, *Samobójstwa – ucieczka przegranych*, Warszawa 2004, s. 196.

²² *Zamachy samobójcze. Statystyka. Portal polskiej Policji*, <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze> (dostęp: 10.08.2023).

Dane statystyczne potwierdzają również prawidłowość dotyczącą związku pomiędzy skalą zjawiska samobójstwa a płcią ofiar. Jak już wspomniano, zamachy samobójcze dotyczą zdecydowanie częściej mężczyzn niż kobiet. Proporcje te w różnych latach kształtowały się podobnie, generalnie na jedno samobójstwo popełnione przez kobietę przypada średnio 5–6 samobójstw mężczyzn.

Fenomen ten bywa różnie interpretowany w literaturze przedmiotu. Zwraca się tu uwagę zarówno na aspekt instrumentalny wpływający na skuteczność podjętego działania suicydalnego, jak i na przyczyny związane z przebiegiem procesu socjalizacji dziewcząt i chłopców. Jak twierdzi B. Hołyst²³, kobiety decydując się na popełnienie samobójstwa, częściej wybierają tzw. „miękkie sposoby”, czyli działania mniej drastyczne i równocześnie niezbyt skuteczne, co zwiększa znacząco szansę ofiary na uratowanie. Tezie tej przeczy jednak proporcjonalnie mniejsza liczba prób samobójczych kobiet niż mężczyzn. Wybór metody pozbawienia się życia zależy bardziej od siły motywacji. Osoby pewne swojego wyboru, dążące zdecydowanie do śmierci, wybierają sposoby niezawodne, niedające raczej szansy na przeżycie (np. powieszenie, skok z dużej wysokości, rzucenie się pod pociąg itp.). Wykorzystywanie sposobów zawodnych, niepewnych, dających duże prawdopodobieństwo przeżycia, wskazywać może na wahanie się, chęć zmanifestowania swojego cierpienia, próbę zwrócenia uwagi na własne problemy, skłonienie innych do pomocy. Ofiara ma nadzieję, że przeżyje zamach, uzyska pomoc i jej życie zmieni się na lepsze, czyli tak naprawdę nie chce popełnić samobójstwa lub przynajmniej nie jest tego pewna.

Inne wyjaśnienia odwołują się do czynników społecznych, takich jak charakter ról społecznych i przebieg procesu socjalizacji osób różnych płci. Kobiety pełnią z reguły bardziej różnorodne role społeczne niż mężczyźni i niepowodzenia życiowe w jednej z nich mogą być kompensowane poprzez sukcesy w innych sferach życia, np. niepowodzenia zawodowe kobieta może kompensować spełniając się w roli matki i żony lub odwrotnie. Mężczyźni nastawieni są bardziej na jeden model sukcesu życiowego związany z karierą zawodową i finansową, a więc niepowodzenia w tym zakresie prowadzić mogą u nich do załamania, uraty sensu i celu życia, skutkując samobójstwem.

Proces socjalizacji dziewcząt i chłopców, mimo że stopniowo staje się coraz bardziej jednolity i uniwersalny, ciągle przebiega nieco inaczej. Chłopiec, a później mężczyzna oceniany jest na podstawie indywidualnych sukcesów, osiągnięć, możliwości zdobywania kolejnych szczebli kariery społecznej. Niepowodzenia życiowe deprecjonują go, obniżają poczucie własnej wartości, prowadząc niekiedy do decyzji o zakończeniu życia. Kobiety z kolei od najmłodszych lat uczulane są bardziej na potrzeby i oczekiwania innych. Czują się odpowiedzialne za spokój, szczęście, dobrobyt osób najbliższych, zdolność do działania na rzecz innych staje się miernikiem ich wartości i oceny społecznej, a często także samooceny. W sytuacjach trudnych poczucie obowiązku wobec innych powstrzymuje kobietę przed decyzją o samobójstwie. Nawet jeżeli ocenia ona swoje życie jako ciężkie i pozbawione sensu,

²³ B. Hołyst, *Samobójstwo – przypadek...*, s. 41.

uważa, że musi żyć dla innych, którym jest potrzebna, np. dla swoich dzieci, starych rodziców wymagających opieki, ludzi, którzy oczekują na jej pomoc. Popelniając samobójstwo, skrzywdziłaby ich, zawiodła, dopuściłaby się czynu zasługującego na moralne potępienie i dlatego odmawia sobie prawa do zakończenia życia.

Czynnikami sprzyjającymi samobójstwom są również uzależnienia od środków toksycznych diagnozowane częściej u mężczyzn niż u kobiet oraz problemy psychiczne. W przypadku tych ostatnich kobiety z reguły wcześniej szukają fachowej pomocy, podczas gdy mężczyźni zwlekają z podjęciem leczenia, traktując przyznanie się do choroby jako przejaw słabości niegodnej „prawdziwego mężczyzny”.

Zachowania suicydalne dotyczą osób należących do różnych kategorii wiekowych. W zależności od etapu życia i specyficznych problemów z nim związanych próby samobójcze charakteryzować mogą się różną motywacją, sposobem działania i skalą śmiertelności. Dane na ten temat z 2022 r. przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Liczba zamachów samobójczych oraz liczba zgonów będąca ich wynikiem w roku 2022 w różnych kategoriach wiekowych

Wiek	Liczba zarejestrowanych zamachów samobójczych		Liczba samobójstw		% zamachów zakończonych śmiercią
	n	%	n	%	
85 i więcej	170	1,17	128	2,51	75,29
80–84	181	1,25	128	2,51	70,72
75–79	239	1,65	175	3,43	73,22
70–74	413	2,84	262	5,13	63,44
65–69	567	3,90	363	7,11	64,02
60–64	767	5,28	466	9,12	60,76
55–59	780	5,37	428	8,37	54,87
50–54	893	6,15	426	8,34	47,70
45–49	1174	8,08	445	8,71	37,90
40–44	1347	9,28	465	9,10	34,52
35–39	1529	10,53	510	9,98	33,36
30–34	1391	9,58	476	9,32	34,22
25–29	1270	8,75	356	6,96	28,03
19–24	1699	11,70	317	6,21	18,66
13–18	2008	13,83	150	2,94	7,47
7–12	85	0,59	6	0,12	7,06
0–6	0	0	0	0	0
Wiek nieustalony	7	0,05	7	0,14	100
Ogółem	14520	100	5108	100	35,18

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Komendy Głównej Policji²⁴.

²⁴ *Zamachy samobójcze. Statystyka. Portal polskiej Policji*, <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze> (dostęp: 8.08.2023).

Zaprezentowane w tabeli 3 dane wskazują na pewne charakterystyczne prawidłowości dotyczące tzw. grup zwiększonego ryzyka. Jak twierdzi M. Jarosz²⁵, Polska jest państwem stosunkowo młodych samobójców, chociaż najczęstszymi sprawcami są osoby w dojrzałym wieku (od 35 roku życia). Przedstawione dane potwierdzają tę tezę. Najwięcej ofiar samobójstw należy do grupy osób w średnim wieku, czyli od 25 do 60–65 roku życia. Jest to niewątpliwie najbardziej produktywny okres życia człowieka, kiedy to wypełnia on liczne role społeczne: zawodowe, osobiste, rodzinne, towarzyskie, rozwija swoje pasje i zainteresowania, realizuje aspiracje. Wiązą się z tym wymagania i obciążenia, którym nie zawsze udaje się sprostać. Około 30–40 roku życia następuje konfrontacja marzeń, planów, oczekiwań z realnymi możliwościami ich realizacji. Obok sukcesów pojawiają się niepowodzenia, porażki, rozczarowania, traktowane nierzadko jak katastrofy życiowe, wywołujące u niektórych osób kryzys, załamanie, brak wiary we własne możliwości i utratę chęci do życia, skutkujące zamachem samobójczym. Większość ludzi oczywiście zaczyna z czasem coraz bardziej realistycznie podchodzić do swoich oczekiwań i planów życiowych, uzyskując satysfakcję z życia i pełnionych ról. Kolejnym okresem sprzyjającym osobistym kryzysem jest niewątpliwie czas kończenia aktywności zawodowej. Dla wielu ludzi oznacza to wycofanie się w ogóle z aktywnego życia, zwłaszcza jeżeli swoje ambicje, cele życiowe, zainteresowania i pasje wiązali z wykonywaną pracą. Pojawia się poczucie odrzucenia, pustki, bezproduktywnego „oczekiwania na śmierć”, którą przyspiesza samobójstwo. Jak wykazuje analiza danych zaprezentowanych w tabeli 3, najwyższy odsetek samobójców rejestruje się właśnie wśród grup wiekowych pomiędzy 30 a 44 oraz 60–64 rokiem życia, natomiast pomiędzy tymi okresami następuje nieznaczny spadek.

Zaprezentowane w tabeli 3 wartości potwierdzają także tezę o stosunkowo małej skuteczności prób samobójczych, które generalnie tylko w 35,18% przypadków kończą się śmiercią. Dlatego też skala zjawiska samobójstw od wielu lat pozostaje w zasadzie niezmienną, mimo wzrostu liczby zgłaszanych zamachów samobójczych. Ich skala jest prawdopodobnie zdecydowanie wyższa, gdyż jak wspomniano wcześniej, większość tego typu epizodów nie jest nigdzie rejestrowana, zwłaszcza gdy nie kończą się one interwencją lekarską czy policyjną. Najwięcej zarejestrowanych przez policję prób samobójczych dotyczyło ludzi bardzo młodych, w wieku do 25 roku życia. Osoby należące do tej kategorii dokonały ponad ¼ (dokładnie 26,12%) wszystkich zamachów suicydalnych uwzględnionych w statystykach. Najrzadziej z kolei decydowały się na próby samobójcze osoby najstarsze, w przedziale wiekowym przekraczającym 75 rok życia (zaledwie 4,07% wszystkich zarejestrowanych zamachów). Stereotypowe wyobrażenie o szczęśliwej, beztrudnej młodości i tragicznej starości nacechowanej jedynie smutkiem i cierpieniem nie znajduje więc raczej odzwierciedlenia

²⁵ M. Jarosz, *Samobójstwa...*, s. 115–116.

w prezentowanych statystykach. Co ciekawe, skala samobójstw dokonanych, czyli zakończonych zgonem, w obu tych skrajnych grupach wiekowych jest podobna, gdyż w przypadku młodzieży jest to 9,27%, a w odniesieniu do seniorów 8,45% wszystkich zarejestrowanych przypadków.

Różnica polega na skuteczności działania suicydalnego. Im starszy wiek osoby dokonującej zamachu samobójczego, tym większy odsetek zamachów kończy się śmiercią. W przypadku nastolatków jedynie około 7% prób samobójczych prowadzi do zgonu, a wśród najstarszych grup wiekowych aż 70–75%.

Można postawić tezę, że w różnych kategoriach wiekowych mamy do czynienia z inną motywacją i celami, do jakich dąży człowiek decydujący się na zamach na własną osobę. Wbrew pozorom niekoniecznie zawsze chodzi o pozbawienie się życia. Zenomena Plużek²⁶ dokonała podziału prób i zamachów samobójczych na trzy kategorie: samobójstwa prawdziwe, rzekome i demonstratywne.

W przypadku samobójstw prawdziwych osoba obarcza winą za przeżywane kłopoty siebie i nie widzi szans na ich rozwiązanie. Jej celem staje się realne samouniwersowanie, stwierdza na chłodno, iż nie ma potrzeby dalej istnieć i świadomie, w sposób przemyślny w wybranym momencie i w zaplanowany sposób pozbawia się życia. Takie zamachy samobójcze zazwyczaj kończą się śmiercią, gdyż wybierane sposoby i okoliczności samouniwersowania nie dają raczej szansy na uratowanie życia ofiary. Człowiek rzeczywiście chce umrzeć, pozbawić się życia i robi to w sposób jak najbardziej skuteczny.

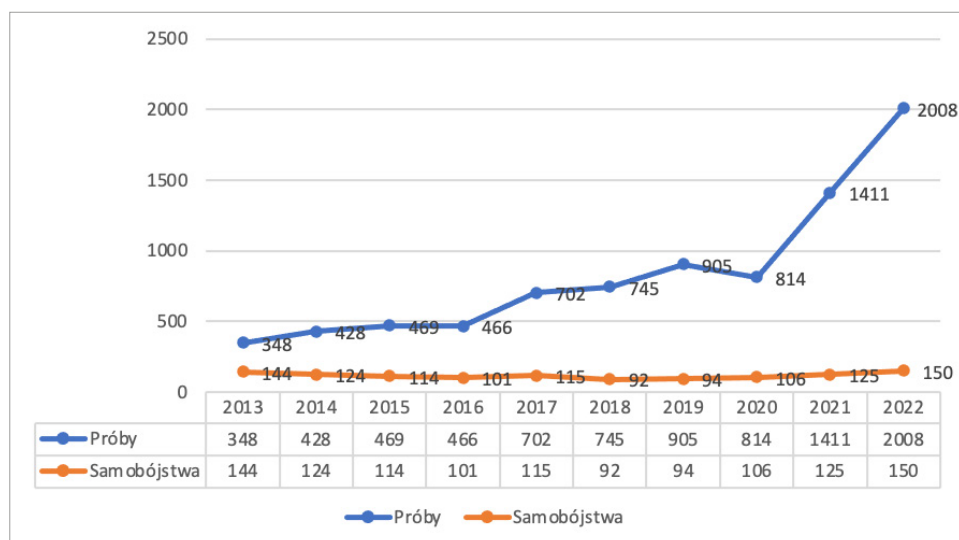
Samobójstwa rzekome są nie tyle dążeniem do śmierci, ile raczej chęcią ucieczki od problemów, odseparowania się od codziennych trudności, pragnieniem uzyskania spokoju. Takie samobójstwa dotyczą ludzi przeżywających kryzysy, nieradzących sobie z zadaniami i przeciwnościami, które ich przytłaczają. Osoba taka nie rozumie przyczyn istniejącego stanu rzeczy, raz wini otoczenie, a raz siebie, chce rozwiązać problem, ale nie wie jak. Nie chce dalej żyć w taki sposób, co oczywiście nie oznacza, że nie chce żyć w ogóle, ale skoro nie potrafi swojego życia odmienić, to wybiera „ucieczkę w śmierć”. Zachowanie takich osób wydaje się zupełnie niekonsekwentne, człowiek waha się pomiędzy życiem i śmiercią, dokonuje próby samobójczej, ale ma ciągle nadzieję, że przeżyje, czasem po zamachu próbuje szukać pomocy (np. przyjmuje potencjalnie śmiertelną dawkę środków nasennych i wzywa pogotowie). Takie próby samobójcze dają sprawcy dużą szansę na ocalenie, ale bywają ponawiane, aż w końcu któraś z nich okazuje się śmiertelna.

Samobójstwa demonstratywne mają miejsce wtedy, gdy osoba obarcza całkowitą winą za własną nieakceptowaną sytuację swoje otoczenie, najczęściej osoby najbliższe. W tym przypadku zachowanie przypominające próbę samobójczą nie ma na celu pozbawienia się życia. Jest to raczej demonstracja własnego cierpienia, swoiste „wołanie o pomoc”, próba zwrócenia na siebie uwagi, wywołania wrażenia.

²⁶ Z. Plużek, *Psychologiczne aspekty samobójstw*, „Znak” 1972, nr 7–8, s. 945–949.

Swoim zachowaniem człowiek stara się najbliższych zaszokować, przestraszyć, zmusić do zmiany postępowania. Niekiedy jest to także próba manipulowania otoczeniem, szantażowania bliskich ludzi, wymuszania na nich określonego zachowania. Często zachowują się tak osoby młode, niedojrzałe, zależne od dorosłych, manifestując w ten sposób swój bunt, protest, niezgodę na istniejące porządki i niezaspokojone potrzeby. Zachowanie sprawcy ma stwarzać wrażenie zamachu samobójczego, ale równocześnie zostaje tak zaaranżowane, aby zapewnić mu względne bezpieczeństwo. Wybierane są więc sposoby mało skuteczne, ale dość „widowiskowe”, demonstracje samobójcze planowane są w okolicznościach, w których ofiara może uzyskać natychmiastową pomoc lub zostać powstrzymana przed zamachem. Niestety takie demonstracje mogą zakończyć się utratą życia, mimo że sprawca nie miał pierwotnie takiego zamiaru. Dlatego też nie należy ich lekceważyć, gdyż świadczą one zawsze o jakiś problemach, których człowiek nie potrafi samodzielnie rozwiązać, ani też skutecznie komunikować się w tej sprawie z otoczeniem.

Zamachy samobójcze nastolatków mają najczęściej charakter demonstracyjny, czasem są to tzw. samobójstwa rzekome, a stosunkowo rzadko mamy do czynienia z rzeczywistą chęcią pozbawienia się życia. Dlatego śmiertelność wśród adolescentów podejmujących próby samobójcze jest stosunkowo niska. Wykres 1 przedstawia związek pomiędzy liczbą prób samobójczych nastolatków i samobójstw zakończonych śmiercią w przedziale czasowym 2013–2022.



Wykres 1. Liczba prób samobójczych i samobójstw zakończonych śmiercią w grupie wiekowej 13–18 lat w okresie 2013–2022

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Komendy Głównej Policji.

Jak wynika z danych zobrazowanych na wykresie 1, liczba samobójstw zakończonych śmiercią nastolatków pozostaje prawie na stałym poziomie, mimo znaczącego wzrostu liczby prób samobójczych, które w poszczególnych latach cechują się coraz mniejszą skutecznością. Trudno jednak określić, na ile dane te obrazują istniejący stan rzeczy, gdyż jak wspomniano, zmieniły się przepisy dotyczące rejestracji zachowań suicydalnych. Wcześniej rejestrowano głównie zamachy zakończone zgonem, obecnie rejestruje się wszystkie przypadki wskazujące na prawdopodobną próbę samobójczą.

Bez względu jednak na charakter zachowania suicydalnego wymaga ono zawsze poważnego traktowania, gdyż wiąże się z nim potencjalne zagrożenie dla ludzkiego życia. Podstawą skutecznego działania profilaktycznego jest przede wszystkim poznanie przyczyn i uwarunkowań tego zjawiska. Najbardziej skuteczna tzw. wczesna profilaktyka opiera się bowiem na eliminacji przyczyny, aby nie nastąpił skutek. Zjawiska samobójstw nie da się wytłumaczyć w sposób jednostronny, gdyż jest ono zawsze uwarunkowane wieloczynnikowo. W każdym konkretnym przypadku oddziałuje wzajemnie na siebie szereg czynników, takich jak: uwarunkowania psychospołeczne i biologiczne, zaburzenia psychiczne, obciążenia genetyczne, ważne wydarzenia mające miejsce w najbliższym środowisku społecznym, cechy osobowości i przewlekłe choroby.

Przyczyny i uwarunkowania samobójstw

Przyczyny samobójstw sprowadzane bywają często do sytuacji bezpośrednio poprzedzających zamach suicydalny. Analizując statystyki policyjne, możemy w nich odnaleźć informacje o domniemanych przyczynach, takich jak: pogorszenie się stanu zdrowia ofiary kojarzone z chorobą psychiczną lub fizyczną, nosicielstwem HIV czy trwałą niepełnosprawnością, konflikty, kłótnie i nieporozumienia w rodzinie, śmierć bliskiej osoby, problemy w pracy lub w szkole, brak akceptacji przez rówieśników, utrata źródeł utrzymania, nieodwzajemniona miłość lub niechciana ciąża itp. Są to niewątpliwie sytuacje trudne, traumatyczne, związane z silnym stresem, lecz dotyczą one w zasadzie większości ludzi. Każdy człowiek na jakimś etapie swojego życia doświadcza przynajmniej niektórych z tego typu zdarzeń, lecz zdecydowana większość ludzi nie reaguje na nie zamachem samobójczym. Należy więc uznać, że mają one raczej znaczenie aktywujące, wyzwalają reakcje suicydalne, stając się czymś w rodzaju iskry zapalnej, która powoduje wybuch, pod warunkiem jednak, że trafi na odpowiednią ilość „materiałów wybuchowych”. Dlatego też w etiologii zamachów samobójczych decydującą rolę odgrywają przyczyny pośrednie, czyli pewne właściwości jednostki sprzyjające takiej właśnie reakcji na sytuacje trudne. Można je określić mianem podatności, skłonności, wrażliwości, lecz najistotniejsze będzie tu znalezienie odpowiedzi na pytanie o genezę takiego stanu rzeczy.

Badania dotyczące uwarunkowań samobójstwa i przyczyn samounicestwienia podejmowano na gruncie różnych dyscyplin naukowych, odwołując się do poszczególnych aspektów życia człowieka.

Najdłuższe tradycje historyczne ma niewątpliwie **kierunek filozoficzno-teologiczny**, którego zwolennicy doszukiwali się przyczyn samobójstw w utracie celu i sensu życia, co tłumaczono niekiedy niedostateczną religijnością. Poczucie sensu życia odgrywa niewątpliwie centralną rolę wśród czynników mających wpływ na kształt życia i na samopoczucie jednostki. Jest ono koniecznym warunkiem jego rozwoju, samorealizacji i polega na wytyczeniu jasnego, praktycznego i możliwego do zaaprobowania kierunku działania na przyszłość. Bez zaspokojenia tej potrzeby człowiek nie może funkcjonować normalnie, bo jej deprivacja prowadzi według Viktora Frankla²⁷ do wytworzenia się tzw. nerwicy noogennej utrwalającej kryzys egzystencjalny. Człowiek, któremu towarzyszy ciągle poczucie bezsensu, traci energię do działania, poczucie własnej wartości, ucieka od rzeczywistości, nieadekwatnie spozstrzega siebie i otoczenie, a w końcu ulega lękom i myślom samobójczym. Jasno wytyczone cele życiowe ułatwiają niewątpliwie odnoszenie sukcesów, motywują do działania, pozwalają lepiej radzić sobie z problemami, nadają sens i treść egzystencji człowieka, a tym samym wartość jego życia. Osoby takie czują się szczęśliwsze, bardziej spełnione, usatysfakcjonowane życiem, a więc stają się odporniejsze i mniej skłonne do autodestrukcji. Posiadanie celów życiowych staje się źródłem satysfakcji pod warunkiem jednak, że istnieje przynajmniej częściowa możliwość ich realizacji. W przeciwnym wypadku człowiek odczuwa silną frustrację, która prowadzić może do samobójstwa. Jak twierdzi Charles Richard Snyder, ludzie doznający „głębokiego, chronicznego i niekończącego się zablokowania w drodze do celu mogą porzucić swoje cele życiowe na rzecz samobójstwa”²⁸.

Odrębną kwestią jest natomiast związek zachowań suicydalnych ze stosunkiem do religii. Zdaniem niektórych badaczy niski poziom religijności może stać się potencjalnym czynnikiem zwiększającym zagrożenie popełnienia samobójstwa²⁹, a głęboka religijność może zredukować jego ryzyko. Zaangażowanie religijne sprzyja bowiem bardziej krytycznemu stosunkowi do samobójstwa, gdyż jest to czyn potępiany i zakazany przez Kościół katolicki, a udział w praktykach dodatkowo wzmacnia więzi społeczne oraz redukuje poczucie izolacji³⁰. Uczestnictwo w grupach religijnych związane z otrzymywaniem emocjonalnego wsparcia i nawiązywaniem więzi działa więc protekcyjnie³¹. Gdyby rzeczywiście związek ten

²⁷ M. Wolicki, *Przyczyny i skutki pustki egzystencjalnej w ujęciu Viktora Emila Frankla*, „W drodze” 1985, nr 3, s. 73–75.

²⁸ C.R. Snyder, *Hope theory: Rainbows in the mind*, „Psychological Inquiry” 2002, nr 13, s. 267.

²⁹ S.C. Hilton, G.W. Fellingham, J.L. Lyon, *Suicide Rates and Religious Commitment in Young Adult Males in Utah*, „American Journal of Epidemiologie” 2002, nr 155(5), s. 413–419.

³⁰ K. Dervis, M.A. Oquendo, M.F. Grunebaum, S. Ellis, A.K. Burke, J.J. Mann, *Religious Affiliation and Suicide Attempt*, „The American Journal of Psychiatry” 2004, nr 116(12), s. 2303–2308.

³¹ M. Sisask, A. Varnik, K. Kolves, J.M. Bertolote, J. Bolhari, N.J. Botega, *Is religiosity a protective*

był tak jednoznaczny, Polska, w której aż 96,2% obywateli należy formalnie do Kościoła katolickiego³², powinna charakteryzować się najniższą skalą samobójstw w Europie. W rzeczywistości w naszym kraju skala zjawiska przekracza nieco wartość średniej europejskiej. Również badania Adama Czabańskiego analizujące religijność osób w wieku od 14 do 19 lat, które podejmowały nieudane próby samobójcze, wykazały, że aż 72,8% z nich określało siebie jako osoby wierzące i praktykujące³³, co najwyraźniej nie powstrzymało ich od zamachów suicydalnych.

Samobójstwo traktowano również od dawna jako problem medyczny, wychodząc z założenia, że ktoś, kto dobrowolnie próbuje pozbawić się życia, nie może być uznany za człowieka w pełni zdrowego. Tzw. **kierunek kliniczny** upatruje więc etiologii zachowań autodestrukcyjnych w zaburzonemu funkcjonowaniu organizmu człowieka, czyli w jakiś stanach chorobowych o charakterze psychicznym bądź fizycznym. W obrębie tego kierunku wyróżnia się dwa nurty: psychiatryczny i fizjopatologiczny.

Nurt psychiatryczny traktuje samobójstwo jako jeden z ważnych objawów współwystępujących z innymi zaburzeniami psychicznymi, takimi jak depresja, schizofrenia, choroba dwubiegunowa, osobowość z pogranicza (borderline) oraz antyspołeczne zaburzenia osobowości³⁴. Zwolennicy tego kierunku uznają schorzenia psychiczne za najistotniejszy czynnik ryzyka samobójstwa, twierdząc, iż większość, bo aż 80% samobójców, to osoby z zaburzeniami psychicznymi³⁵. Najczęściej zwraca się tu uwagę na depresję, ponieważ typowe przejawy depresyjnego myślenia, takie jak pesymizm, negatywna ocena przyszłości, poczucie beznadziejności, winy, przekonanie o sytuacji bez wyjścia i niemożności uzyskania pomocy, mogą sprzyjać zachowaniu suicydalnemu. Według Stanisława Pużyńskiego³⁶ depresja wiąże się z dużym ryzykiem samobójstwa, które może być dokonywane zarówno w czasie nawrotu choroby, jak i w okresie pomiędzy nawrotami. Ryzyko zamachu suicydalnego zwiększa również schizofrenia. Około dziesięć procent osób cierpiących na tę chorobę popełnia samobójstwo³⁷. Jej objawy spowodowane zaburzeniami

factor against attempted suicide: a cross-cultural case-control study, "Archives of Suicide Research" 2010, nr 14, s. 44–55.

³² P. Ciecieląg, P. Łysoń, W. Sadłoń, W. Zdaniewicz (red.), *Kościół katolicki w Polsce 1991–2011*, Warszawa 2014, s. 14.

³³ A. Czabański, *Młdzież wobec samobójstwa*, „Poznańskie Studia Teologiczne”, 1997, nr 9, s. 261–267.

³⁴ E. T. Isometsa, *Suicide among subjects with personality disorders*, "American Journal of Psychiatry" 1996, nr 53, s. 667–673.

³⁵ *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla lekarzy pierwszego kontaktu*, Genewa–Warszawa 2003, s. 6, <http://www.ipin.cdu.pl/towsuicyd> (dostęp: 23.08.2023).

³⁶ S. Pużyński, *Depresje i samobójstwa*, „Służba Zdrowia” 2001, nr 23–25, https://www.sluzbazdrowia.com.pl/artykul.php?numer_wydania=3018&art=3 (dostęp: 19.08.2023).

³⁷ M. Melka-Roszczyk, *Samobójstwo a choroby psychiczne i zaburzenia somatyczne*, <https://melka-roszczyk.pl/samobojstwo-a-zaburzenia-psychiczne-i-choroby-somatyczne/> (dostęp: 20.08.2023).

funkcjonowania mózgu wyrażają się w nieadekwatnym, odmiennym postrzeganiu świata, co powoduje poczucie niezrozumienia, osamotnienia, izolacji. Choroba ta wywołuje ciągle jeszcze społeczny lęk oraz stygmatyzowanie dotkniętych nią osób, co dodatkowo ogranicza relacje chorego z innymi ludźmi. Brak kontaktów społecznych, wyalienowanie, obawy związane z nawrotem objawów choroby mogą wpływać na myśli i tendencje samobójcze.

Czynnikiem etiologicznym samobójstw bywa również uzależnienie od alkoholu i innych środków toksycznych. Zdaniem niektórych badaczy jest ono nawet większe niż u osób z depresją³⁸. Osoby dorosłe nadużywające alkoholu są trzykrotnie bardziej narażone na ryzyko popełnienia samobójstwa³⁹, ale u pacjentów z rozpoznaniem uzależnienia od alkoholu staje się ono nawet od 60 do 120 razy wyższe⁴⁰. Działanie tego typu substancji może mieć znaczenie bezpośrednie lub pośrednie. Środki psychoaktywne zaburzają percepcję świata i własnej osoby, wywołują zaburzenia emocjonalne, tłumią lęki, obawy i wątpliwości, ułatwiając tym samym podjęcie decyzji o targnięciu się na życie. Działanie pośrednie ma związek z sytuacją życiową osób uzależnionych i licznymi problemami wynikającymi z zaburzonych relacji międzyludzkich, problemów zawodowych i rodzinnych, trudności ekonomicznych, chorób somatycznych, obniżenia samooceny i poczucia własnej wartości, niemożności zaprzestania picia. Alkoholik nie widzi możliwości wyjścia z sytuacji, w jakiej znalazł się z powodu nałogu i szuka rozwiązania w zamachu samobójczym.

Można również spotkać się z poglądem uznającym samobójstwo za odrębną chorobę psychiczną będącą przejawem organicznego kryzysu lękowego, który prowadzi do patologicznej „ucieczki w śmierć”. W związku z tym aktów samobójczych mogą dopuszczać się również ludzie „normalni”, którzy w danej chwili są pod wpływem chorobliwego stanu wrogich napięć prowadzących do zachowań autodestrukcyjnych⁴¹.

Samobójstwa stały się przedmiotem zainteresowań nie tylko psychiatrów, ale także przedstawicieli innych specjalności medycznych. Odejście od sztywnego podziału na choroby psychiczne i somatyczne wpłynęło na powstawanie koncepcji poszukujących przyczyn samobójstwa w działaniu czynników organicznych i fizjologicznych, które nie tyle determinują, ile raczej zwiększają podatność człowieka na autodestrukcję. W ten sposób powstał kierunek fizjopatologiczny ukierunkowany na poszukiwanie etiologii samobójstw poprzez badania w dziedzinie neurobiologii, genetyki, psychosomatyki,

³⁸ H. Inskip, C. Harris, B. Barraclough, *Lifetime risk of suicide for affective disorder, alcoholism, and schizophrenia*, „The British Journal Psychiatry” 1998, 172, s. 35–37, DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.172.1.35>.

³⁹ R. Crossin et al., *The association between alcohol use disorder and suicidal ideation in a New Zealand birth cohort*, „Australian & New Zealand Journal of Psychiatry”, DOI: 10.1177/00048674211064183 (dostęp: 20.08.2023).

⁴⁰ *Alcoholism and suicidal behavior: a clinical overview*, „Act Psychiatr Scand” 2006, nr113(1), s. 13–22, DOI: 10.1111/j.1600-0447.2005.00643.x.

⁴¹ M. Jarosz, *Samoniszczenie. Samobójstwo. Alkoholizm. Narkomania*, Warszawa 1980, s. 50.

endokrynologii, nauki o żywieniu, a nawet biometeorologii. Zwraca się tu uwagę na uwarunkowania związane z nieprawidłowościami strukturalnymi i funkcjonalnymi w mózgach osób podejmujących próby samobójcze⁴², choroby somatyczne, zwłaszcza takie jak: nowotwory, epilepsja, cukrzyca, HIV/AIDS, zaburzenia endokrynologiczne oraz wszelkie problemy zdrowotne ograniczające sprawność fizyczną i psychiczną jednostki, powodujące silny, przewlekły ból, nadpobudliwość emocjonalną, ograniczające jej aktywność oraz atrakcyjność społeczną.

Na czynności fizjologiczne i psychiczne człowieka mogą mieć także znaczący wpływ warunki atmosferyczne i klimatyczne. Osoby określane mianem meteopatów (lub meteoropatów) są szczególnie wrażliwe na zmiany elementów pogody i na niekorzystne warunki biometeorologiczne reagują zmianą nastroju, nadpobudliwością emocjonalną, rozdrażnieniem, zakłóceniem samokontroli, niechęcią do podejmowania działań, brakiem motywacji i chęci do życia⁴³, co wpływa na osłabienie ich odporności psychicznej i może skłaniać do realizacji zamiarów samobójczych.

Samobójstwo niekoniecznie związane musi być z chorobą psychiczną jednostki, ale pewne cechy i właściwości psychiczne charakterystyczne nawet dla osób uznawanych za zdrowe mogą sprzyjać zachowaniom suicydalnym. **Kierunek psychologiczny** bada czynniki ryzyka związane z typem osobowości, temperamentu i innymi właściwościami psychicznymi, które potencjalnie mogą odgrywać istotną rolę w etiologii samobójstw. M. Jarosz uważa, że „psychologiczne komponenty samobójczego umysłu można podzielić na intrapsychiczne i interpersonalne czynniki ryzyka”⁴⁴. Pierwsze z nich wiążą się z cechami poznawczymi człowieka decydującymi o tym, jak spostrzegamy i interpretujemy poszczególne sytuacje. W pewnych okolicznościach sposób percepcji i oceny przeżywanego zdarzenia może zwiększać ryzyko lub nawet przyczynić się do popełnienia samobójstwa. Z kolei komponenty interpersonalne decydują o naszych zdolnościach do tworzenia i utrzymywania związków i relacji z innymi osobami, co może mieć decydujące znaczenie dla otrzymania wsparcia w sytuacjach trudnych. Główna uwaga badaczy koncentruje się na identyfikowaniu czynników ryzyka, które są związane z zachowaniami samobójczymi⁴⁵. Mimo że wśród samobójców są osoby o bardzo zróżnicowanych typach osobowości i cechach psychicznych, przedstawiciele omawianego kierunku wskazują na pewne właściwości sprzyjające zamachom suicydalnym. Wśród nich najczęściej wskazywane są:

- Niska samoocena i brak poczucia własnej wartości, które powodują brak akceptacji samego siebie i nadawanie niskiej wartości własnemu życiu.

⁴² K. Romaszko, *Samobójstwa i zachowania samobójcze jako przedmiot zainteresowań nauk medycznych. Definicja, podział i przegląd biomarkerów zachowań samobójczych*, cz. I: *Psychiatryczne i neuroobrazowe markery zachowań samobójczych*, „Medical Studies / Studia Medyczne” 2020, nr 36(4) s. 315–326, DOI: <https://doi.org/10.5114/ms.2020.102327> (dostęp: 21.08.2023).

⁴³ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2002, s. 65.

⁴⁴ M. Jarosz, *Samobójstwa...*, s. 82.

⁴⁵ J.R. Rogers, *Theoretical grounding: The ‘missing link’ in suicide research*, „Journal of Counseling and Development” 2001, nr 79, s. 16–25.

Deprecjonująca ocena własnej osoby obejmuje zniekształconą ocenę cech osobowych, zdolności poznawczych, umiejętności rozwiązywania problemów oraz dostępności do społecznych zasobów i czynników ratunkowych. Ocena własnej osoby wpływa na ocenę sytuacji, którą człowiek spostrzega przez pryzmat własnych cech, możliwości, szans i osiągnięć. Obie negatywne oceny, tj. ocena sytuacji oraz ocena własnej osoby, potęgują uczucia porażki oraz zniewolenia, które z kolei pośredniczą pomiędzy samooceną a zachowaniami samobójczymi⁴⁶. Współcześnie przywiązuje się dużą wagę do wyglądu zewnętrznego człowieka, porównując go z wykreowanymi przez media nierealnymi standardami. Niska samoocena, zwłaszcza w przypadku młodzieży, wynika nierzadko z braku akceptacji własnego wyglądu. Badano np. wpływ postrzegania wagi swojego ciała na ryzyko powstawania myśli samobójczych. Jak się okazuje, krytyczna ocena sylwetki zwiększa ryzyko zamachu samobójczego. W przypadku kobiet dotyczyło to osób, które spostrzegały siebie jako zbyt grube, w odniesieniu do mężczyzn tendencje autodestrukcyjne wyrażały osoby zarówno zbyt otyłe, jak i zbyt szczupłe⁴⁷. Brak akceptacji dla własnej fizyczności prowadzi do deprecjonowania siebie, niechęci czy wręcz nienawiści do własnego ciała, co sprzyja samouszkodzeniom i ogólnie samoniszczeniu.

- Poczucie braku nadziei i przekonanie o własnej bezradności. W.A. Dixon, P.P. Heppner i M.D. Rudd⁴⁸ wykazali w swoich badaniach, że brak nadziei jest bezpośrednim predykatorem myśli samobójczych, natomiast przekonanie o własnych kompetencjach umożliwiających rozwiązanie problemu (lub ich braku) ma wpływ pośredni. Człowiek nisko oceniający swoje możliwości działania czuje się bezradny w obliczu problemów, co pogłębia u niego poczucie beznadziejności, które staje się znaczącym czynnikiem ryzyka różnych zaburzeń psychicznych, ale szczególnie depresji i zachowań samobójczych⁴⁹.
- Pesymistyczne nastawienie do życia, które powoduje nasilanie się lęków i obaw, wywołuje poczucie beznadziejności, bezsilności, sprzyja apatii i bierności, a w niektórych przypadkach prowadzi do rzekomo jedynej drogi wyjścia, jakim jawi się „ucieczka w samobójstwo”. Jednostki bardziej optymistyczne są mniej zagrożone myślami i próbami samobójczymi nawet w obliczu przykrych zdarzeń

⁴⁶ M. Panagioti, P. Gooding, P.J. Taylor, N. Tarrier, *Negative self-appraisals and suicidal behavior among trauma victims experiencing PTSD symptoms: the mediating role of defeat and entrapment*, „Depression and Anxiety” 2012, nr 29(3), s. 187–194.

⁴⁷ S. Stack, D. Lester, *Body mass and suicide risk*, „Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention” 2007, nr 28(1), s. 46–47.

⁴⁸ W.A. Dixon, P.P. Heppner, M.D. Rudd, *Problem-solving appraisal, hopelessness, and suicide ideation: Evidence for a mediational model*, „Journal of Counseling Psychology” 1994, nr 41, s. 91–98.

⁴⁹ F.J. Hanna, *Suicide, and hope: The common ground*, „Journal of Mental Health Counseling” 1991, nr 13, s. 459–472.

życiowych, bo mają nadzieję na pomyślne rozwiązanie nawet najtrudniejszych problemów. W badaniach potwierdzono, że wyższy poziom optymizmu redukuje związek pomiędzy przekonaniem, że sytuacja, w jakiej znalazł się człowiek, jest beznadziejna a myślami samobójczymi⁵⁰.

- Zaburzenia poznawcze określane przez Edwina Shneidmana⁵¹ jako „stan zawężenia percepcji”, polegające na obniżonej zdolności oceny sytuacji prowadzącej do niedostrzegania możliwości alternatywnych rozwiązań i sposobów wyjścia z sytuacji trudnej. Człowiek zafiksowany na nieskutecznych działaniach ponosi permanentne niepowodzenia, co powoduje w końcu negatywne nastawienie do siebie i świata. Stan taki jest wynikiem sztywnego myślenia opartego na stereotypach i irracjonalnych przekonaniach, zniekształceniach poznawczych oraz deficytach w rozwiązywaniu problemów⁵².
- Wysoki poziom agresywności i impulsywności, któremu towarzyszy silna tendencja do wypierania zachowań agresywnych. W procesie socjalizacji osoby takie uczą się opanowywać agresję, nie przejawiać jej wobec innych ludzi, gdyż z reguły bywa to nieakceptowane społecznie. Tłumiona agresja może zostać wtedy skierowana na własną osobę. W myśl teorii A.F. Henry’ego i J.F. Shorta samobójstwo, podobnie jak zabójstwo, to przejaw agresji będącej reakcją na frustrację. Ich zdaniem w „grupach i warstwach społecznych o niższym statusie ludzie będą z większym prawdopodobieństwem reagować na frustrację agresją skierowaną na zewnątrz, a więc zabójstwem, natomiast tam, gdzie status społeczny jest wyższy, wzrasta prawdopodobieństwo reagowania na frustrację agresją skierowaną na siebie, a więc samobójstwem”⁵³. Skrywana agresja i impulsywność towarzyszą zamachom samobójczym zwłaszcza w przypadku osób młodych. Im starszy wiek ofiary, tym zależność ta jest mniej znacząca⁵⁴.
- Tendencje autodestruktywne, które nie zawsze przyjmują bezpośrednią formę, często przejawiają się wcześniej w sposób pośredni. Pośrednia autodestruktywność polega na podejmowaniu zachowań wysoce ryzykownych, celowym wchodzeniu w sytuacje zagrożenia oraz zaniedbywaniu własnego bezpieczeństwa i zdrowia. Jednostka podejmując taką aktywność, naraża się na niebezpieczeństwo, ale lekceważy jej potencjalnie tragiczne następstwa.

⁵⁰ J.K. Hirsch, K.R. Conner, *Dispositional and explanatory style optimism as potential moderators of the relationship between hopelessness and suicidal ideation*, „Suicide and Life-Threatening Behavior” 2006, nr 36(6), s. 661–669.

⁵¹ Cyt. za: R. O’Connor, N. Sheehy, *Zrozumieć samobójcę*, Gdańsk 2002, s. 83.

⁵² H.G. Sánchez, *Risk factor model for suicide assessment and intervention*, „Professional Psychology: Research and Practice” 2001, nr 32, s. 351–358.

⁵³ Cyt. za: K. Cygielska, *Samobójstwo [w:] Zagadnienia patologii społecznej*, red. A. Podgórecki, Warszawa 1976, s. 395.

⁵⁴ Y. Gvion, A. Apter, *Aggression, impulsivity, and suicide behavior: a review of the literature*, „Archives of Suicide Research” 2011, nr 15(2), s. 93–112.

U osób po próbach samobójczych uogólniona tendencja do autodestruktywności oraz nasilenie poszczególnych jej objawów osiągają górną granicę wyników przeciętnych⁵⁵.

Przedstawione powyżej charakterystyczne cechy sprzyjające zamachom suicydalnym nie wyczerpują oczywiście pełnego ich katalogu, gdyż autorzy różnych koncepcji psychologicznych tworzą własne teorie na temat osobowości samobójców. Zwraca się np. uwagę na niestabilność emocjonalną, tendencje lękowe, przypisywanie sobie poczucia winy, niską tolerancję stresu itp.

O tym, czy dana właściwość lub cecha skutkować będzie tendencjami samobójczymi, decydują jednak w znacznym stopniu relacje społeczne jednostki. Zwolennicy kierunku socjologicznego zwracają uwagę na społeczne uwarunkowania zachowania człowieka, także tego o charakterze suicydalnym. Próby wyjaśnienia genezy zamachów samobójczych w kontekście relacji społecznych jednostki podejmowane były na gruncie wielu znanych teorii, m.in. Gibbisa, Martina, Powella i Durkheima. Patologiczne, autodestrukcyjne działanie jednostki wynika ich zdaniem z nieprawidłowości w funkcjonowaniu społeczeństwa. Oznacza to przesunięcie zainteresowań z indywidualnych cech człowieka na warunki społeczne zapobiegające lub sprzyjające zamachom na własne życie. Z tego też względu „samobójstwo jako zjawisko społeczne należy badać jako efekt dezintegracji społeczeństwa, a nie jako przejaw dezintegracji osobowości samobójcy”⁵⁶. Autorzy ci zwracali uwagę na konflikt ról społecznych i sprzeczność statusów, brak trwałości oraz stabilności stosunków społecznych, a także na zanik komunikacji między ludźmi będący skutkiem zjawiska anomii⁵⁷. W tym kontekście suicydalne zachowania ludzi nie wynikają z ich patologicznych skłonności, są one raczej normalną reakcją na szczególnie niekorzystną sytuację środowiskową. Zatem inklinacje samobójcze przejawiają nie osoby chore, ale raczej mniej odporne na trudności życiowe, znajdujące się w sytuacjach rodzących problemy z ich punktu widzenia niemożliwe do rozwiązania. Ogólnie rzecz biorąc, samobójstwa są wynikiem zjawisk, jakie zachodzą w osobowości jednostki pod wpływem determinant ze środowiska, w którym ona żyje.

Zaburzone funkcjonowanie społeczne osób i zbiorowości wynikać może z kryzysu systemu wartości, braku perspektyw życiowych, utraty poczucia bezpieczeństwa, trudności w zaspokajaniu potrzeb socjalno-bytowych i psychospołecznych, poczucia osamotnienia wśród ludzi itp. Nieskuteczne próby rozwiązywania własnych kryzysów życiowych w istniejących warunkach społecznych prowadzą nierzadko do wyboru tragicznego w skutkach zachowania suicydalnego.

⁵⁵ K. Tsirigotis, W. Gruszczyński, M. Lewik-Tsirigotis, M. Kruszyna, *Przejawy autodestruktywności pośredniej u osób po próbach samobójczych*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11, s. 83–91.

⁵⁶ M. Jarosz, *Samoniszczenie...*, s. 54.

⁵⁷ K. Cygielska, *Samobójstwo...*, s. 399.

Nawiązując do popularnej klasyfikacji samobójstw stworzonej przez E. Durkheima⁵⁸, należy stwierdzić, że ich społeczne przyczyny mogą tkwić w zaburzonych relacjach pomiędzy jednostką a innymi ludźmi tworzącymi jej środowisko społeczne. Zarówno zbyt słabe, jak i za silne utożsamianie się człowieka ze społecznością, w której żyje, może stanowić czynnik etiologiczny samobójstwa.

Osoby, które nie wytworzyły bliskich więzi społecznych, koncentrują się głównie na sobie, na własnych potrzebach, celach, dążeniach, oczekiwaniach. Cenią sobie niezależność i podejmowanie samodzielnych decyzji bez konieczności uwzględniania potrzeb innych ludzi. W przypadku niepowodzeń życiowych są one szczególnie narażone na samobójstwo, bo nie mogą liczyć na wsparcie społeczne, nie biorą nawet pod uwagę możliwości poszukiwania pomocy u innych, próbują samodzielnie wyjść z kryzysu, co nie zawsze się im udaje. Decydując się na samobójstwo, nie uwzględniają swoich zobowiązań społecznych ani konsekwencji, jakie poniosą inni ludzie, ich cierpienie nie ma dla takiej jednostki znaczenia, bo nie wytworzyła ona dostatecznie silnych więzi emocjonalnych z najbliższymi. Autor nazywa takie samobójstwo egoistycznym.

Zbyt silne więzi społeczne mogą również prowadzić do zamachów suicydalnych. Dzieje się tak wtedy, gdy człowiek poświęca swoje życie dla dobra innych ludzi, społeczności czy idei, z którymi bardzo mocno się utożsamia. W tym przypadku dochodzi do tzw. „przesocjalizowania”⁵⁹ jednostki, dla której dobro społeczne staje się ważniejsze od jej własnego życia. Durkheim nazywa takie samobójstwo altruistycznym, bo ma ono służyć poprawie sytuacji innych ludzi. Często takie osoby zyskują status bohaterów, zwłaszcza jeżeli ich śmierć pozwala na realizację ważnych celów społecznych (np. gdy poświęcają swoje życie dla ojczyzny, idei, zasad religijnych czy ratowania życia innych ludzi).

Samobójstwom sprzyjać mogą również pewne czynniki makrospołeczne, takie jak tzw. stan anomii społecznej. Jak sama nazwa wskazuje, jest to ogólnospołeczny kryzys norm, wartości, zasad, który towarzyszy na ogół szybkim przemianom społecznym. Wszelkie transformacje ustrojowe związane są ze stanem przejściowym, kiedy to dotychczas obowiązujące normy i wartości zaczynają być negowane i odrzucane, a nowy porządek normatywny nie jest jeszcze w pełni ukształtowany i upowszechniony. Funkcjonowanie w anomicznej rzeczywistości jest sporym wyzwaniem dla ludzi, którzy tracą nagle poczucie bezpieczeństwa, dotychczasowy status i pozycję społeczną, nie rozumieją i nie akceptują nowych zasad, wymagań i oczekiwań, zacierają się w ich świadomości granice pomiędzy dobrem a złem. Człowiek zagubiony w nowej, niezrozumiałej dla niego rzeczywistości nie ma ochoty asymilować się z obcymi sobie normami i wartościami, nie chce zaakceptować zmian w swoim życiu, czuje się bezsilny, bo nie potrafi już żyć. Narasta wtedy u ludzi tendencja do destrukcji i autodestrukcji, co objawia się wzrostem

⁵⁸ Za: I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 103–104.

⁵⁹ M. Jarosz, *Samobójstwo. Dlaczego teraz*, Warszawa 2013, s. 43.

liczby zachowań patologicznych, takich jak przestępczość, alkoholizm, narkomania i samobójstwo. Taki typ samobójstwa nazwano anomicznym.

Samobójstwa fatalistyczne mają związek z problemami, których człowiek nie potrafi rozwiązać. Brak środków do życia, bezrobocie, uzależnienia, zadłużenie, choroba, pobyt w zakładzie karnym, konflikty z najbliższymi i różne inne zdarzenia losowe powodować mogą u ludzi poczucie bezradności, znalezienia się w sytuacji bez wyjścia. Osoba taka nie widzi możliwości skutecznego poradzenia sobie z tymi problemami, nie widzi perspektyw, nie ma nadziei na zmianę. Jedynym wyjściem, jakie dostrzega w tej sytuacji, jest ucieczka w samobójstwo, które ostatecznie ma zakończyć jej beznadziejne zmagania.

Przedstawione tu kierunki badań na samobójstwem koncentrują się na różnych grupach czynników etiologicznych. Pamiętać jednak należy, że w każdym konkretnym przypadku zachowania suicydalnego mamy do czynienia z nakładaniem się na siebie różnych uwarunkowań i przyczyn, które w efekcie doprowadzają jednostkę do zamachu samobójczego. Jak twierdzi Antoni Sułek, „dopiero zderzenie czynników ogólnospołecznych i indywidualnych może wyjaśniać akty samobójstwa; [...] Społeczne źródła mają nie tylko tendencje [...], lecz także okoliczności, motywy i interpretacje, a wykrywanie, jakie cechy położenia społecznego, stany subiektywne i doświadczenia jednostek zwiększają ryzyko samobójstwa, jest uprawnionym celem badań społecznych”⁶⁰.

Jednocześnie należy uwrażliwiać społeczeństwo oraz wdrożyć odpowiednie działania, gdyż koszty zachowań samobójczych zarówno dla jednostek, ich rodzin oraz społeczeństwa powodują, iż samobójstwo jest bardzo poważnym problemem zarówno dla zdrowia jednostki, jak i dla zdrowia publicznego⁶¹.

W przypadku zamachów samobójczych dokonywanych przez dzieci i młodzież obok wcześniej omówionych czynników etiologicznych uwzględnia się również specyficzne właściwości rozwojowe związane z wiekiem adolescencji oraz wpływem podstawowych środowisk wychowawczych i socjalizujących, takich jak rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze oraz media elektroniczne.

Wraz z okresem dorastania pojawia się u młodzieży tzw. kryzys adolescencyjny, który zwiększa ryzyko wystąpienia zachowań autodestrukcyjnych. Szybkiemu rozwojowi fizycznemu towarzyszą zmiany hormonalne wywołujące u młodego człowieka zaburzenia nastroju, niestabilność emocjonalną, nasilenie neurotyczności związane z doświadczaniem lęku, stresu oraz napięcia, nadmiernym zamartwianiem się i nadwrażliwością na sytuacje stresujące⁶². Zmiana wyglądu (nie zawsze akceptowana) powodować może zaburzenia samooceny, niestabilność emocjonalna

⁶⁰ A. Sułek, *Przedmowa* [w:] E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa 2011, s. 37.

⁶¹ M. Woźniak, *Zachowania suicydalne jako problem społeczny XXI wieku – charakterystyka zjawiska z uwzględnieniem przyczyn oraz metod zapobiegawczych* [w:] *Wyzwania i problemy społeczne z początku XXI wieku*, red. N. Laurisz, Kraków 2020, s. 108–109.

⁶² I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, Warszawa 1996, s. 57.

sprzyja konfliktom z rodzicami, rodzeństwem, nauczycielami i rówieśnikami, mimo iż młodemu człowiekowi bardzo zależy na pozytywnych relacjach i akceptacji społecznej. Jest to również okres poszukiwania własnej tożsamości i samookreślenia, któremu towarzyszy poczucie niezrozumienia, niepewność, osamotnienie, nadmierne wymagania i oczekiwania wobec siebie oraz innych⁶³. Nierzadko pojawiają się również w tym okresie problemy egzystencjalne, pytania o cel i sens życia, a także przejściowe lub trwałe zaburzenia osobowości, która w tym wieku nie jest jeszcze w pełni ukształtowana. W wieku dorastania czynnikiem suicydnogennym staje się także depresja młodzieńcza (zwana także zespołem depresyjnym), w trakcie której pojawia się niebezpieczeństwo podjęcia próby samobójczej.

Kryzys wieku dorastania przyczynić może się do zaburzenia relacji społecznych młodego człowieka. Najczęściej wskazywane są tutaj problemy w rodzinie, które niesłusznie określane bywają jako konflikt pokoleń. W rzeczywistości zmiany fizyczne i psychiczne towarzyszące dorastaniu zaburzają dotychczasową równowagę w relacjach z rodzicami. Wybuchowość, impulsywność, nieadekwatne reakcje oraz nadmiernie wyrażona potrzeba emancypacji powodują niepożądane z wychowawczego punktu widzenia reakcje ze strony rodziców. Niektóre z nich prowadzić mogą do manifestacji prób suicydalnych ze strony nastolatków. Pojawiają się one najczęściej w przypadku skrajanych metod „wychowawczych”, takich jak nadmierny rygorizm lub przeciwnie – zupełny liberalizm. Autorytarne i rygorystyczne zachowanie rodziców nasila bunt, protest i chęć przeciwstawienia się rodzicom, a liberalizm odbierany bywa jak odrzucenie, brak zainteresowania, miłości i wsparcia. W obu przypadkach formą „ukarania” rodziców może być zachowanie autodestruktywne, które zdarzyć się może nawet w rodzinach funkcjonujących do tej pory prawidłowo. Jednak najczęściej młodzież dokonująca zamachów samobójczych pochodzi z rodzin patologicznych lub dysfunkcyjnych, w których występują różne formy przemocy, problemy alkoholowe, konflikty między rodzicami, problem ubóstwa, przestępczości czy prostytucji. Zaburzone rodziny nie są w stanie zaspokoić najważniejszych potrzeb emocjonalnych swoich dzieci: bezpieczeństwa, miłości, szacunku i samorealizacji, co powoduje, że ich rozwój ulega zakłóceniu, a bunt przeciwko niewydolnej rodzinie przybiera postać wycofywania się i autoagresji⁶⁴.

Kolejnym środowiskiem odgrywającym znaczącą rolę w generowaniu zamachów samobójczych młodzieży bywa szkoła. Problemy szkolne, takie jak silny stres (tzw. fobia szkolna), konieczność rywalizacji z innymi, niekorzystna atmosfera w szkole, niski poziom kompetencji psychologicznych nauczycieli, niedostosowany do potrzeb poznawczych uczniów program nauczania i deprecjonujący system oceniania stają się bardzo często przyczyną targnięcia się na swoje życie. Dotyczy to zwłaszcza uczniów nadmiernie ambitnych, źle znoszących porażki, o niskiej samoocenie, z deficytami fragmentarycznymi. Szkoła może stać się pierwotną przyczyną

⁶³ A. Gmitowicz, M. Makara-Struzińska, A. Młodożeniec, *Ryzyko samobójstwa u młodzieży*, Warszawa 2015, s. 20.

⁶⁴ Zwraca na to uwagę m.in. B. Hołyst, *Suicydologia...*, s. 543.

zaburzeń w funkcjonowaniu dzieci, gdy liczba nagromadzonych w niej sytuacji stresowych będzie duża i będzie występować długotrwanie. Szczególnie podatne na problemy szkolne będą wtedy dzieci słabsze fizycznie, z deficytami narządów zmysłów lub centralnego układu nerwowego, o nieco niższym lub wyższym niż przeciętny poziomie intelektualnym oraz dzieci zaniedbane wychowawczo⁶⁵.

W okresie adolescencji wzrasta znacząco rola grupy rówieśniczej, która staje się dla młodego człowieka wyznacznikiem jego pozycji i statusu społecznego. Szczególnie silnie identyfikują się z takimi grupami osoby, które mają niezbyt bliskie relacje w rodzinie i swoje potrzeby realizują przede wszystkim w kontaktach z rówieśnikami. Grupa w inny sposób niż rodzina zaspokaja potrzebę przynależności i akceptacji, daje poczucie zrozumienia, wzmacnia poczucie własnej wartości, kształtuje tożsamość seksualną i uczy podziału ról⁶⁶. W grupach nastolatków pojawiają się także pierwsze związki o charakterze erotycznym będące często źródłem traumatycznych doświadczeń. Grupy takie stawiają jednak swoim członkom dość wygórowane wymagania dotyczące np. wyglądu zewnętrznego, respektowania obowiązującej mody, stylu bycia, spędzania czasu wolnego, zainteresowań, posiadania określonych przedmiotów czy nawet statusu społecznego rodziców. Osoby niespełniające warunków, „niepasujące do grupy”, spostrzegane jako niezbyt atrakcyjne towarzystwo, bywają brutalnie odrzucane, nieakceptowane, narażone są na przemoc (psychiczną lub fizyczną) i izolację społeczną. Niepowodzenia w kontaktach z rówieśnikami w tym także z osobami płci przeciwnej stają się jednym z częstszych powodów zamachów samobójczych.

Kontakty społeczne adolescentów przenoszą się współcześnie w świat wirtualny. Takie relacje stają się substytutem bezpośrednich więzi, powodując często atrofie rzeczywistych relacji społecznych. Zaspokajają one w pewnym stopniu potrzeby psychospołeczne i dają możliwość nawiązywania relacji wykraczających poza własne środowisko czy miejsce zamieszkania, ale stwarzają również zagrożenia. Cyberprzemoc, patosteaming, prezentacja aktów przemocy i wyuzdanej seksualności zaburzają obraz świata nastolatka, powodują zatarcie granicy pomiędzy normą i patologią, kształtując fałszywe przekonania o świecie. Szczególnie niebezpiecznym zjawiskiem staje się gloryfikacja śmierci, zwłaszcza samobójczej. W sieci odnaleźć można szczegółowe poradniki dla potencjalnych samobójców, informacje o możliwości wykorzystania powszechnie dostępnych środków i substancji w celu pozbawienia się życia, a nawet konkretną pomoc w popełnieniu samobójstwa. Nagłaśniane są także liczne przykłady samobójstw, które mogą być związane z naśladownictwem (wierne odwzorowanie okoliczności samobójstwa, miejsca, ubioru lub użytej metody), zwłaszcza gdy dotyczą one osób

⁶⁵ Tamże, s. 551.

⁶⁶ K. Sawicki, *Kręte drogi dorastania. Grupa rówieśnicza a nieprzystosowanie społeczne młodzieży* [w:] *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*, red. K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko, Białystok 2015, s. 98.

znanych, często młodzieżowych idoli, których śmierć cieszy się zainteresowaniem zarówno mediów, jak i odbiorców⁶⁷. Motywowanie do popełnienia samobójstwa może przybierać także bardziej osobisty, bezpośredni charakter poprzez odczytywanie w sieci listów pożegnalnych, transmitowanie samobójstwa „na żywo”, zawieranie „paktów samobójczych”⁶⁸, namawianie, zachęcanie, gloryfikowanie osób, które zdecydowały się na zakończenie życia⁶⁹. Powstała nawet odrębna subdyscyplina o nazwie cybersuicydologia, czyli dziedzina wiedzy zajmująca się całością zjawisk związanych z samobójstwami, na które wpływ miał Internet.

Tego typu przekazy mogą być szczególnie niebezpieczne, jeżeli korzystają z nich osoby należące do grupy ryzyka, rozważające popełnienie samobójstwa. T.M. Anthony⁷⁰ wyróżnia cztery dominujące czynniki, które charakteryzują młode osoby myślące o samobójstwie: Są to:

- 1) poczucie braku własnej wartości – wpływ na nie mają doświadczenia życiowe oraz opinie osób znaczących: rodziców, nauczycieli, a zwłaszcza rówieśników;
- 2) brak zakorzenienia, czyli zaspokojenia potrzeby afiliacji. Dziecko, które nie czuje się częścią żadnej grupy czy zbiorowości, jest „niczyje”, staje się bardziej podatne na autodestrukcję;
- 3) zaniedbanie i samotność – związane z brakiem aprobaty, akceptacji i uwagi ze strony rodziców oraz odrzuceniem przez grupę rówieśniczą;
- 4) poczucie niezrozumienia i niedoceny.

Za podstawowy problem, z jakim boryka się młodzież, T.M. Anthony uważa słabą umiejętność radzenia sobie ze stresem, z presją na sukces ze strony rodziców i społeczeństwa oraz z wszelkiego typu wstrząsami. Większość młodych ludzi przejawia w dodatku tzw. „syndrom samotnego jeźdźca” i traktuje problem, który ich dotyczy, wyłącznie jako ich sprawę, z którą muszą się sami uporać.

Spoleczna profilaktyka zamachów samobójczych

Samobójstwo nie jest samo w sobie problemem, ale symptomem zaburzeń w funkcjonowaniu psychospołecznym jednostki. Na zjawisko to składają się problemy, sytuacje oraz tendencje, których nie umiemy w odpowiednim czasie

⁶⁷ J. Pirkis, R.W. Blood, *Suicide, and the media [w:] A concise Guide to Understanding Suicide. Epidemiology, Pathophysiology, and Prevention*, red. S.H. Koslow, P. Ruiz, Ch.B. Nemeroff, Cambridge 2014, s. 381.

⁶⁸ Problem ten opisuje m.in. A. Czabański, *Zachowania samobójcze „zaraźliwe” i paktów samobójczych wśród młodzieży [w:] Samobójstwo*, red. B. Hołyst, M. Staniaszek, M. Binczycka-Anholcer, Warszawa 2002, s. 196–206.

⁶⁹ Por. D. Zero, *Cybersuicydologia – nowe technologie a samobójstwo*, „Kortowski Przegląd Prawniczy” 2021, nr 1, s. 35–51.

⁷⁰ T.M. Anthony, *Dlaczego? Czyli samobójstwo i inne zagadnienia wieku dorastania*, Warszawa 2009, s. 58–65.

rozpoznać, a następnie rozwiązać⁷¹. Jest ono zjawiskiem ściśle powiązaniem z aktualnie przeżywanymi przez jednostkę problemami, z którymi niektóre osoby nie są w stanie sobie same poradzić, gdyż nie są przygotowane na przeżywanie takich trudności i przeciwności losu. Dużym utrudnieniem jest fakt, że żyjemy w społeczeństwie reaktywnym, tzn. reagującym na problemy dopiero po fakcie. Tymczasem do sprawy samobójstw potrzebne jest podejście proaktywne, tzn. takie, które z góry przygotowuje nas na to, co może się stać. Znacznej liczbie zamachów samobójczych można by zapobiec, gdyby odpowiednio wcześniej udzielone zostało wsparcie społeczne człowiekowi wysyłającemu sygnały świadczące o nasilających się u niego zamiarach suicydalnych. Jest to swoiste wołanie o pomoc, którego jednak zbyt często nie umiemy usłyszeć i odpowiednio zinterpretować.

B. Hołyst⁷² wskazuje na poziomy działania prewencyjnego kierowanego do różnych grup odbiorców w zależności od prawdopodobieństwa wystąpienia u nich kryzysów suicydalnych:

„Poziom I – najogólniejszy – obejmuje oddziaływanie edukacyjne na całe społeczeństwo w kierunku wyrobienia postaw akceptujących życie, postaw ułatwiających rozwiązywanie problemów życiowych i adaptowania się do nowych sytuacji życiowych, postaw antysuicydalnych.

Poziom II – działanie na populację potencjalnie zagrożoną pojawieniem się postaw presuicydalnych. Populację taką można wyselekcjonować na drodze diagnozowania społecznego.

Poziom III – oddziaływanie instytucjonalne i pozainstytucjonalne na osoby, które znalazły się już w sytuacji presuicydalnej. Jest to praca zindywidualizowana, nastawiona na określone jednostki.

Poziom IV – oddziaływanie w sytuacji suicydalnej. Istnieje wiele różnorodnych form oddziaływania terapeutycznego. [...] Nieobojętny jest bowiem sposób – czy to medyczny, czy psychologiczno-socjologiczny – przywracania jednostce, która targnęła się na własne życie, zarówno możliwości, jak i motywacji życia.

Poziom V – oddziaływanie na jednostki w sytuacji postsuicydalnej. Praca psychologiczna i socjologiczna, a często też medyczna z tymi osobami należy do rzadkości, to znaczy ogranicza się do tych przypadków, gdy jednostka wykazuje po odratowaniu odchylenia od przyjętej, zresztą niezbyt precyzyjnie, normy zachowań. Natomiast wówczas, gdy odchylenia te nie są wyraźnie zauważalne, jednostka wraca do społeczeństwa i praktycznie nie wiadomo, czy jest przygotowana do kontynuowania życia, czy tylko chwilowo zobojętniała, natomiast jej motywacje samobójcze pozostały”.

W Polsce kładzie się podstawowy nacisk na działania postsuicydalne będące domeną służby zdrowia, nie docenia się natomiast działań presuicydalnych, które winny być prowadzone przez pedagogów, pracowników socjalnych, wychowawców,

⁷¹ Tamże, s. 211.

⁷² B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2022, s. 1624.

opiekunów, instruktorów itp. działających w różnych instytucjach. Powinny one być ukierunkowane na:

- podnoszenie świadomości społecznej na temat problemów suicydalnych oraz eliminowanie istniejących na ten temat przesądów, stereotypów, uprzedzeń;
- szybkie diagnozowanie stanów, które mogą doprowadzić do autodestrukcji;
- rozwijanie wsparcia społecznego: telefony zaufania, grupy interwencyjne, wolontariat;
- tworzenie programów profilaktycznych o różnym zasięgu: ogólnopolskie, wojewódzkie, powiatowe, miejskie, gminne, szkolne itp.;
- przeciwdziałanie zjawiskom patologicznym oraz ich destruktywnym skutkom: przemoc, bezrobocie, alkoholizm, narkomania, bezdomność, pauperyzacja społeczna i in.;
- tworzenie i realizowanie programów alternatywnych oraz interwencyjnych.

W odniesieniu do dzieci i młodzieży szczególna rola w organizowaniu i prowadzeniu profilaktyki suicydalnej przypada szkole. Duża liczba prób samobójczych podejmowanych przez dzieci i nastolatków wskazuje na zbyt małe zainteresowanie tego typu problemami, które bywają marginalizowane i traktowane jako wynik zaburzeń psychicznych dotyczących jedynie nielicznej grupy osób. W rzeczywistości skala zachowań suicydalnych może być znacząco większa, gdyż myśli, marzenia, wyobrażenia, plany samobójcze nie są z reguły nikomu ujawniane. W badaniach Krzysztofa Ostaszewskiego⁷³ 20% uczniów w wieku 14–16 lat potwierdziło występowanie u nich myśli samobójczych, co prawdopodobnie i tak jest liczbą zaniżoną.

Konieczne wydaje się zatem rozszerzenie szkolnych oddziaływań profilaktycznych, które prowadzone winny być na trzech poziomach. Jest to:

I. Profilaktyka pierwszego stopnia – o charakterze uniwersalnym, obejmuje oddziaływania ukierunkowane na ogół uczniów. Polega ona przede wszystkim na rozpoznawaniu i zmianie warunków sprzyjających pojawieniu się zachowań samobójczych, co wiąże się z właściwą organizacją życia szkolnego i realizacją funkcji wychowawczej szkoły. Szczególnie ważne w realizacji tego zadania będzie:

- zapobieganie patologicznym zjawiskom, takim jak: przemoc rówieśnicza, stygmatyzacja, izolacja i odrzucenie przez grupę, deprecjonowanie osób z rodzin o niskim poziomie edukacyjnym, gorzej sytuowanych materialnie, uczniów z problemami dydaktycznymi, z niepełnosprawnościami czy deficytami fragmentarycznymi;
- dostarczanie młodzieży pozytywnych wzmocnień i umożliwianie jej przeżywania zadowolenia poprzez organizację różnego rodzaju imprez kulturalnych, sportowych, rozrywkowych, o charakterze krajoznawczym, rozwijających zainteresowania, pasje, ukazujących pozytywne cele życiowe;

⁷³ K. Ostaszewski, *Myśli samobójcze a sytuacja rodzinna oraz problemy inter- i eksternalizacyjne u młodzieży w wieku 14–16 lat*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2018, nr 17(3), s. 42–62.

- podnoszenie poczucia własnej wartości uczniów poprzez włączanie ich do różnych form aktywności stwarzających możliwość rozszerzania doświadczeń, kształtowania samodyscypliny, zaufania do siebie, poczucia własnej siły, niezależności, przekonania o swojej wysokiej wartości oraz dojrzałości, dających równocześnie satysfakcję i poczucie zaufania społecznego;
- integracja wszystkich osób tworzących społeczność szkolną (nauczycieli, uczniów, a także rodziców) poprzez angażowanie ich do wspólnego tworzenia zasad dotyczących zachowania na terenie szkoły, praw i obowiązków, wymagań, sposobu oceniania, zakazów i nakazów, co ograniczy liczbę konfliktów oraz problemów wynikających z niejasnych reguł i przepisów oraz stworzy u uczniów przekonanie o możliwości wpływu na swoje otoczenie, co wzmocni ich więź ze szkołą;
- stworzenie jasnych i jednoznacznych procedur pozwalających na szybką i skuteczną interwencję w sytuacjach trudnych;
- tworzenie właściwego klimatu społecznego w szkole poprzez rozwijanie więzi społecznych, współpracę, unikanie rywalizacji, redukcję sytuacji lękowych, preferowanie ocen opisowych;
- przekazywanie wiedzy o technikach propagandy, manipulacji, upowszednianiu informacji szkodliwych, fałszywych, służących propagowaniu patologii w celu uodpornienia młodzieży na destruktywne przekazy powszechnie dostępne, np. w Internecie;
- rozwijanie u młodzieży podstawowych umiejętności społecznych, takich jak: podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, nawiązywanie relacji interpersonalnych, realizowanie własnych potrzeb i motywów;
- upowszechnianie wśród rodziców wiedzy na temat wpływu rodziny na kształtowanie się osobowości dziecka oraz sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- organizowanie szkoleń i treningów mających na celu podniesienie kwalifikacji nauczycieli do pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.

II. Profilaktyka drugiego stopnia – mająca na celu rozpoznawanie grup zwiększonego ryzyka samobójczego, a więc osób ujawniających objawy depresyjne, specyficzne cechy osobowości, pochodzących z patogenicznych środowisk, przewlekle chorych somatycznie i psychicznie oraz mających krewnych, którzy popełnili samobójstwo. W tym celu konieczne jest:

- upowszechnienie wśród nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych i innych osób pracujących z młodzieżą wiedzy na temat problematyki samobójstw, a zwłaszcza zachowań presuicydalnych;
- obalanie stereotypów na temat zachowań samobójczych, które przyczyniają się do dezinformacji uniemożliwiającej podjęcie odpowiedniej interwencji w sytuacji krytycznej, są to obiegowe przekonania, że ten, kto mówi o samobójstwie,

- nigdy go nie popełni, że ryzyko samobójstwa można zmniejszyć, unikając poruszania tego tematu, że samobójstwo przychodzi bez ostrzeżenia, a osoba, która kiedykolwiek skłaniała się ku samobójstwu, będzie to czynić zawsze⁷⁴;
- kształtowanie u nauczycieli, rodziców i samych uczniów umiejętności dostrzegania objawów syndromu presuicydalnego, czyli sygnałów pozwalających ocenić ryzyko podjęcia próby samobójczej przez daną osobę;
 - udzielanie wsparcia uczniom w przypadku trudności szkolnych o charakterze dydaktycznym (pomoc w nauce, nauczanie indywidualne, czasowe powstrzymanie się od oceniania ucznia) i społecznym (włączanie do grupy, podnoszenie prestiżu wśród rówieśników, aktywizowanie);
 - wspomaganie uczniów w różnych krytycznych okresach ich życia poprzez pomoc w sprecyzowaniu istoty problemu, jaki przeżywa dana jednostka i wspólnym poszukiwaniu możliwości jego rozwiązania;
 - aktywizowanie młodzieży do udzielania pomocy koleżankom i kolegom, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji, organizowanie tzw. wsparcia rówieśniczego;
 - współpraca z rodziną potencjalnego samobójcy;
 - pomoc osobom zagrożonym w uzyskaniu specjalistycznej opieki psychologicznej.

III. Profilaktyka trzeciego stopnia – obejmuje osoby, które wyrażają myśli samobójcze lub usiłowały odebrać sobie życie. Jej celem jest uniemożliwienie dokonania próby samobójczej lub jej ponowienia. Ten szczebel profilaktyki realizowany jest głównie przez wyspecjalizowane placówki medyczne, które dysponują możliwościami podjęcia właściwych działań bezpośrednio po dokonanych zamachu samobójczym oraz zaprojektowania i realizacji długotrwałych oddziaływań terapeutyczno-rehabilitacyjnych, jakich wymagają osoby bezpośrednio zagrożone samobójstwem, a zwłaszcza te, które przeżyły już zamach suicydalny. Rola szkoły w tym zakresie jest więc znacznie mniejsza, pełnić może ona jedynie funkcje wspomagające, obejmujące oddziaływania opisane poprzednio. Zdaniem J. Szymańskiej⁷⁵ będzie to:

- stała dyskretna obserwacja prowadzona przez przeszkolonych pracowników szkoły (w tym personel pomocniczy);
- udzielanie wsparcia przez nauczycieli i pomoc w nauce;
- współpraca z rodzicami i terapeutami zajmującymi się uczniem, wspólne opracowanie strategii pomocy;
- pomoc w rozwiązywaniu doraźnych trudności, opieka szkolnego specjalisty (pedagoga lub psychologa);
- kierowanie rodziców na treningi umiejętności w razie potrzeby, nakłanianie ich do skorzystania ze specjalistycznej pomocy terapeutycznej.

⁷⁴ M. Jędrzejewska, *Samobójstwa młodzieży...*, s. 105–117.

⁷⁵ Por. J. Szymańska, *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych i rodziców*, Warszawa 2016, s. 20–22.

Podsumowanie

Skala zjawiska samobójstwa w Polsce nie odbiega od innych krajów europejskich i mieści się w średnim przedziale. Dynamika zjawiska jest dość powolna, na przestrzeni dłuższego okresu obserwuje się systematyczny wzrost, lecz jest on stosunkowo powolny. W latach 2015–2022 liczba samobójstw w naszym kraju utrzymywała się na podobnym poziomie, podczas gdy w wielu innych krajach europejskich spadała. Nasz kraj wyróżnia się znacząco wśród innych państw szczególnie dużą różnicą pomiędzy liczbą samobójstw wśród kobiet i mężczyzn, generalnie na jedno samobójstwo popełnione przez kobietę przypadało średnio 5–6 samobójstw mężczyzn. Właśnie dorośli mężczyźni w wieku 30–65 lat stają się najczęściej ofiarami samobójstw. Z kolei najwięcej zamachów samobójczych dokonują osoby bardzo młode do 18 roku życia. Wprawdzie jedynie ok. 7% z nich kończy się śmiercią, lecz problemu na pewno nie należy bagatelizować. Każde zachowanie suicydalne świadczy bowiem o przeżywanych problemach, z którymi młoda, niedoświadczona osoba nie potrafi sobie poradzić. Zamach samobójczy jest próbą ucieczki przed wyzwaniem przekraczającymi jej możliwości lub dramatycznym sposobem zwrócenia na siebie uwagi osób najbliższych, które nie potrafiły zaspokoić potrzeb psychospołecznych swojego dziecka, nie nauczyły go radzić sobie ze stresem lub po prostu nie rozumieją wagi, jaką przypisuje błahemu z pozoru problemowi młoda osoba. Poczucie bycia niepotrzebnym, osamotnionym, nieszczęśliwym, a przede wszystkim niedostrzeżenie perspektyw na poprawę sytuacji prowadzi do autodestrukcji. Zapobieganie tego typu sytuacjom ograniczyłoby skutecznie skalę zamachów i demonstracji samobójczych, lecz zamiast na działania uprzedzające, główny nacisk kładzie się na interwencję już po wystąpieniu problemu. Samobójstwo uznaje się za problem wyłącznie medyczny i psychologiczny, nie doceniając roli odpowiednich oddziaływań wychowawczych, których podstawowym organizatorem powinna stać się szkoła. Objęcie wszystkich uczniów uniwersalną profilaktyką pierwszego stopnia pozwoliłoby na znaczne ograniczenie skali samobójstw oraz innych niebezpiecznych zjawisk, takich jak przemoc, toksykomania, uzależnienie od mediów elektronicznych itp.

Bibliografia

- Alcoholism and suicidal behavior: a clinical overview*, "Act Psychiatr. Scand" 2006, nr 113(1), doi: 10.1111/j.1600-0447.2005.00643.x.
- Anthony T.M., *Dlaczego? Czyli samobójstwo i inne zagadnienia wieku dorostania*, Warszawa 2009.
- Babiker G., Arnold L., *Autoagresja, mowa zranionego ciała*, Gdańsk 2002.
- Cieciela P., Łysoń P., Sadłoń W., Zdaniewicz W. (red.), *Kościół katolicki w Polsce 1991–2011*, Warszawa 2014.
- Crossin R. et al., *The association between alcohol use disorder and suicidal ideation in a New Zealand*

- birth cohort*, "Australian & New Zealand Journal of Psychiatry", doi: 10.1177/00048674211064183.
- Cygielska K., *Samobójstwo* [w:] *Zagadnienia patologii społecznej*, red. A. Podgórecki, Warszawa 1976.
- Czabański A., *Młodzież wobec samobójstwa*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 1997, nr 9.
- Czabański A., *Zachowania samobójcze „zaraźliwe” i paktów samobójczych wśród młodzieży* [w:] *Samobójstwo*, red. B. Hołyst, M. Staniaszek, M. Binczycka-Anholcer, Warszawa 2002.
- Dervis K., Oquendo M.A., Grunebaum M.F., Ellis S., Burke A.K., Mann J.J., *Religious Affiliation and Suicide Attempt*, "The American Journal of Psychiatry" 2004, nr 116(12).
- Dixon W.A., Heppner P.P., Rudd M.D., *Problem-solving appraisal, hopelessness, and suicide ideation: Evidence for a mediational model*, "Journal of Counseling Psychology" 1994, nr 41.
- Favazza A., *Bodies Under Siege*, London 1996.
- Gvion Y., Apter A., *Aggression, impulsivity, and suicide behavior: a review of the literature*, "Archives of Suicide Research" 2011, nr 15(2).
- Hanna F.J., *Suicide, and hope: The common ground*, "Journal of Mental Health Counseling" 1991, nr 13.
- Hilton S.C., Fellingham G.W., Lyon J.L., *Suicide Rates and Religious Commitment in Young Adult Males in Utah*, "American Journal of Epidemiology" 2002, nr 155(5).
- Hirsch J.K., Conner K.R., *Dispositional and explanatory style optimism as potential moderators of the relationship between hopelessness and suicidal ideation*, "Suicide and Life-Threatening Behavior" 2006, nr 36(6).
- Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 1979; 2022.
- Hołyst B., *Samobójstwo. Przypadek czy konieczność*, Warszawa 1983.
- Hołyst B., *Suicydologia*, Warszawa 2002.
- Inskip H., Harris C., Barraclough B., *Lifetime risk of suicide for affective disorder, alcoholism, and schizophrenia*, "The British Journal Psychiatry" 1998, 172, doi: <https://doi.org/10.1192/bjp.172.1.35>.
- Isometsa E.T., *Suicide among subjects with personality disorders*, "American Journal of Psychiatry" 1996, nr 53.
- Jarosz M., *Samobójstwa – ucieczka przegranych*, Warszawa 2004.
- Jarosz M., *Samobójstwo*, Warszawa 1997.
- Jarosz M., *Samobójstwo. Dlaczego teraz*, Warszawa 2013.
- Jarosz M., *Samoniszczenie. Samobójstwo. Alkoholizm. Narkomania*, Warszawa 1980.
- Jędrzejewska M., *Samobójstwa młodzieży – próba zestawienia przyczyn*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 4.
- Kępiński A., *Rytm życia*, Kraków 1983.
- Kojder A., Kwaśniewski J., *Stosunek społeczeństwa polskiego do zjawisk i zachowań dewiacyjnych* [w:] *Opinia publiczna, środki masowego przekazu a ujemne zjawiska społeczne*, red. B. Hołyst, Warszawa 1981.
- Melka-Roszczyk M., *Samobójstwo a choroby psychiczne i zaburzenia somatyczne*, <https://melka-roszczyk.pl/samobojstwo-a-zaburzenia-psychiczne-i-choroby-somatyczne/> (dostęp: 20.08.2023).
- O'Connor R., Sheehy N., *Zrozumieć samobójcę*, Gdańsk 2002.
- Ostaszewski K., *Myśli samobójcze a sytuacja rodzinna oraz problemy inter- i eksternalizacyjne u młodzieży w wieku 14–16 lat*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2018, nr 17(3).
- Panagioti M., Gooding P., Taylor P.J., Tarrrier N., *Negative self-appraisals and suicidal behavior among trauma victims experiencing PTSD symptoms: the mediating role of defeat and entrapment*, "Depression and Anxiety" 2012, nr 29(3).
- Pirkis J., Blood R.W., *Suicide, and the media* [w:] *A concise Guide to Understanding Suicide. Epidemiology, Pathophysiology, and Prevention*, red. S.H. Koslow, P. Ruiz, Ch.B. Nemeroff, Cambridge 2014.

- Pluzek Z., *Psychologiczne aspekty samobójstw*, „Znak” 1972, nr 7–8.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
- Puzyński S., *Depresje i samobójstwa*, „Służba Zdrowia” 2001, nr 23–25, https://www.sluzbazdrowia.com.pl/artukul.php?numer_wydania=3018&art=3 (dostęp: 19.08.2023).
- Ringel E., *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Szczecin 1987.
- Ringel E., *Nerwica a samozniszczenie*, Warszawa 1992.
- Rogers J.R., *Theoretical grounding: The ‘missing link’ in suicide research*, „Journal of Counseling and Development” 2001, nr 79.
- Romaszko K., *Samobójstwa i zachowania samobójcze jako przedmiot zainteresowań nauk medycznych. Definicja, podział i przegląd biomarkerów zachowań samobójczych, cz. I: Psychiatryczne i neuroobrazowe markery zachowań samobójczych*, „Medical Studies / Studia Medyczne” 2020, nr 36(4), doi: <https://doi.org/10.5114/ms.2020.102327>.
- Rosa K., *(Nie)wiarygodność danych statystycznych dotyczących zachowań samobójczych. Perspektywa teoretyczna i praktyczna*, Łódź 2012.
- Samobójstwa na świecie – raport Światowej Organizacji Zdrowia*, https://demagog.org.pl/analizy_i_raporty/samobojstwa-na-swiecie-raport-swiatowej-organizacji-zdrowia/ (dostęp: 16.08.2023).
- Sawicki K., *Kręte drogi dorastania. Grupa rówieśnicza a nieprzystosowanie społeczne młodzieży [w:] Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*, red. K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko, Białystok 2015.
- Shneidman E., *Definition of suicide*, USA 2004.
- Sisask M., Varnik A., Kolves K., Bertolote J.M., Bolhari J., Botega N.J., *Is religiosity a protective factor against attempted suicide: a cross-cultural case-control study*, “Archives of Suicide Research” 2010, nr 14.
- Snyder C.R., *Hope theory: Rainbows in the mind*, “Psychological Inquiry” 2002, nr 13.
- Stack S., Lester D., *Body mass and suicide risk*, “Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention” 2007, nr 28(1).
- Statystyka – samobójstwa na świecie*, <https://zobacznikam.pl/statystyka-swiat/> (dostęp: 16.08.2023).
- Suicide rates (indicator)*, doi: 10.1787/a82f3459-en (dostęp: 1.08.2023).
- Sulek A., *Przedmowa [w:] E. Durkheim, Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa 2011.
- Szymańska J., *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych i rodziców*, Warszawa 2016.
- Tsirigotis K., Gruszczyński W., Lewik-Tsirigotis M., Kruszyna M., *Przejawy autodestruktywności pośredniej u osób po próbach samobójczych*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11.
- Witkowska H., *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej. Lista samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy*, Warszawa 2021.
- Wolicki M., *Przyczyny i skutki pustki egzystencjalnej w ujęciu Viktora Emila Frankla*, „W drodze” 1985, nr 3.
- Woźniak M., *Zachowania suicydalne jako problemem społeczny XXI wieku – charakterystyka zjawiska z uwzględnieniem przyczyn oraz metod zapobiegawczych [w:] Wyzwania i problemy społeczne z początku XXI wieku*, red. N. Laurisz, Kraków 2020.
- Zamachy samobójcze. Statystyka. Portal polskiej Policji*, <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze> (dostęp: 3.08.2023).
- Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla lekarzy pierwszego kontaktu*, Genewa–Warszawa 2003, <http://www.ipin.edu.pl/towsuicyd> (dostęp: 23.08.2023).
- Zero D., *Cybersuicydologia – nowe technologie a samobójstwo*, „Kortowski Przegląd Prawniczy” 2021, nr 1.

Sławomir Cudak

Akademia Wymiaru Sprawiedliwości w Warszawie

Przemoc wśród młodzieży szkolnej w opinii badanych uczniów

Violence among school youth in the opinion of the surveyed students

Streszczenie

Zarówno w instytucjach szkolnych, jak i w globalnym społeczeństwie istnieją różne problemy, konflikty, trudności w kontaktach i interakcjach między rówieśnikami. Stanowią one źródło agresywnych zachowań, które przejawiają się w różnych formach przemocy fizycznej i psychicznej. Niepokojący jest wzrost patologicznych zachowań sprawców przemocy wśród rówieśników w szkołach. W procedurze badawczej podjęto próbę diagnozy zjawiska przemocy w wybranych szkołach podstawowych (klasy VII i VIII). Sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jaki jest rozmiar przemocy wśród rówieśników szkolnych?
- Jakie miejsca szkolne sprzyjają przemocy?
- Jakie formy przemocy stosowane są przez młodzież?

Badania przeprowadzono w wybranych szkołach miasta i powiatu piotrkowskiego. Wzięło w nich udział 468 uczniów, w tym 243 chłopców i 225 dziewcząt.

Wyniki badań wskazują, że przemoc fizyczna, a szczególnie psychiczna jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Dotyczy ona zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Większość badanych stwierdza, iż występuje ona często lub bardzo często, realizowana jest w różnych miejscach szkolnych. Częściej stosowana jest przemoc psychiczna niż fizyczna. Przybierają one różne formy krzywdzenia rówieśników – w sferze emocjonalnej, społecznej, moralnej i fizycznej.

Słowa kluczowe: przemoc fizyczna, przemoc psychiczna, agresja, grupa rówieśnicza, klasa szkolna, miejsca przemocy, formy przemocy, patologia społeczna.

Abstract

In school institutions, as well as in global society, there are various problems, conflicts, and difficulties in contacts and interactions between peers. They are a source of aggressive behaviours that manifest themselves in various forms of physical and psychological violence. The increase in pathological behaviours of perpetrators of violence among peers in schools is alarming.

The research procedure attempted to diagnose the phenomenon of violence in selected primary schools (grades VII and VIII). Research problems were formulated as:

- What is the extent of violence among school peers?
- Which school places are conducive to violence?
- What forms of violence are used by young people?

The research was conducted in selected schools in the city and district of Piotrków. 468 students participated in it, including 243 boys and 225 girls.

Research results indicate that physical and especially psychological violence is an increasingly common phenomenon. It applies to both boys and girls. Most respondents state that it occurs often

or very often. It is manifested in various school places. Psychological violence is used more often than physical violence. It takes various forms of harming peers in the emotional, social, moral and physical spheres.

Key words: physical violence, psychological violence, aggression, peer group, school class, places of violence, forms of violence, social pathology.

1. Wprowadzenie

Przemoc przejawiana przez dzieci i młodzież w środowiskach społecznych, w tym w instytucjach szkolnych, jest niepokojącym zjawiskiem ze względu na jej wzrastającą częstość i stosowanie coraz bardziej agresywnych form. Zdarzają się patologiczne społecznie sytuacje, w których sprawcy przemocy nie znając ofiary, w przypadkowych zdarzeniach społecznych, także w szkole, powodują krzywdzenie innych osób (szczególnie słabszych fizycznie, społecznie i psychicznie) w celu pozyskiwania przewagi siłowej, wywierania wpływu w grupie rówieśniczej. Należy uznać, iż w relacjach i stosunkach międzyludzkich przemoc stanowi formę burzenia więzi i zasad współżycia społecznego. Patologiczne zachowania w postaci przemocy fizycznej czy psychicznej przejawiane w szkole stosowane są przez jednostkowe osoby z trudnościami wychowawczymi, a także przez nieformalne grupy zorganizowane w celu krzywdzenia rówieśników, a nawet inne osoby funkcjonujące w szkole oraz niszczenia dóbr materialnych, w tym pomocy i sprzętu szkolnego.

Określenie pojęcia zjawiska przemocy powoduje pewną trudność w precyzyjnym, pedagogicznym rozumieniu. Stąd też I. Pospiszyl stwierdza, że „problem zdefiniowania zjawiska przemocy polega właśnie na tym, że jeżeli definicja stara się objąć swoim zasięgiem wszystkie przejawy przemocy, staje się zbyt ogólna, aby mogła być przydatna w praktyce, jeżeli natomiast stara się być precyzyjna, obejmuje wówczas przypadki skrajne”¹. E. Lisowska z kolei określa przemoc fizyczną jako „każde nieprzypadkowe użycie siły fizycznej wobec ofiary przemocy. Są to zachowania zadające dziecku ból bez względu na to, czy pozostają na jego ciele czy też nie. Przemocą fizyczną jest także groźenie zadaniem bólu fizycznego, wymuszanie z użyciem siły fizycznej i ograniczenie swobody ruchu”². Definicja przemocy fizycznej wskazuje, że działania sprawcy są intencjonalne i celowe, powodują cierpienie fizyczne ofiary tej przemocy. Należy jednak wyrazić pogląd, iż mogą też występować działania i sytuacje bezmyślne i okolicznościowe sprawców przemocy. Przemoc psychiczną można określić jako negatywne zachowanie sprawcy w stosunku do ofiary, poniżające jego godność poprzez upokarzanie, które powoduje zaburzenie sfery psychicznej i społecznej³. Przemoc psychiczna

¹ I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999, s. 16.

² E. Lisowska, *Przemoc wobec dzieci*, Kielce 2005, s. 19.

³ H. Cudak, S. Cudak, *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce 2011.

dotyczy każdego rodzaju krzywdzenia, tj. fizycznego, emocjonalnego, seksualnego, ekonomicznego, społecznego. Każdy rodzaj przemocy ma w większym bądź mniejszym stopniu negatywny wpływ na przeżycia emocjonalne ofiary przemocy.

Określenia pojęcia przemocy wskazują, iż są to zachowania jednostki bądź grupy ludzkiej dość brutalne, naruszające wolność osobistą ofiar (innych jednostek), nieliczenie się z szeroko pojętym dobrem jednostki, powodujące krzywdzenie lub cierpienie psychiczne, społeczne, fizyczne.

Najczęściej przemoc to nieprzypadkowe zachowania sprawcy, które służą do realizacji pewnych wcześniej założonych celów. Mogą to być również przypadkowe, niezamierzone wcześniej zachowania, które w konsekwencji przynoszą pewne szkody i krzywdzenie psychiczne bądź fizyczne. Każdy akt przemocy charakteryzuje się nierównowagą sił, jest pewnym nadużyciem przewagi i dominacji fizycznej, psychicznej, społecznej sprawcy nad ofiarami przemocy.

Istnieją różne przyczyny zachowań patologicznych wobec innej osoby. Zachowania te mogą być związane z wadami genetycznymi czy zaburzeniami osobowościowymi. Najczęściej jednak wskazuje się na główną przyczynę przemocy ujętą w teorii społecznego uczenia się. Patologicznych zachowań niosących krzywdę innym osobom można uczyć się poprzez obserwację i naśladownictwo⁴.

Rodzina jest pierwszym środowiskiem socjalizującym dziecko. Uczy się ono od rodziców pierwszych słów, przeżyć emocjonalnych, pewnych wartości i norm społecznych, które warunkują współdziałanie i relacje w przyszłym jego życiu, z rówieśnikami i innymi osobami w środowisku społecznym. Dysfunkcje rodziny, które często występują w postaci konfliktów, agresji, a nawet przemocy pomiędzy rodzicami, zaburzają emocjonalną i społeczną sferę osobowości dziecka. Obserwacja patologicznych zachowań rodziców (szczególnie ojca – sprawcy przemocy) powoduje negatywne doświadczenia emocjonalne. Potęguje je czynne uczestnictwo w konfliktach i agresji rodzinnej, która wywołuje u dzieci, szczególnie w wieku dojrzewania, gniew, irytację, złość, a nawet wściekłość emocjonalną. Zarówno bierna obserwacja dysfunkcji rodziny, w tym przemocy domowej, jak i behawioralne doświadczenie agresji i przemocy ze strony ojca lub matki stanowi istotną przyczynę nabywania, poprzez uczenie i doświadczenie, cech zachowań skłonnych do przejawiania przemocy w stosunku do słabszych rówieśników w środowisku lokalnym lub szkolnym.

Grupa rówieśnicza to istotny komponent powodujący pewne, również nabyte, przewartościowanie norm społecznych, relacji międzyludzkich, wyrażania emocji, także negatywnych, w stosunku do innych osób.

Uczestnictwo dzieci w wieku dojrzewania w nieformalnych grupach społecznych, negatywnych wychowawczo, przyczynia się do zachowań agresywnych i stosowania przemocy psychicznej lub fizycznej w stosunku do rówieśników

⁴ S. Guerin, E. Hennessy, *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, Gdańsk 2004.

(innych grup w środowisku lokalnym) bądź młodszych kolegów i koleżanek funkcjonujących w szkole czy w zespole klasowym.

Nieformalne grupy rówieśnicze mogą, jak stwierdza B. Urban⁵, z jednej strony powodować agresję i przemoc w zachowaniach społecznych, czynić krzywdę rówieśnikom i innym osobom w środowisku szkolnym, lokalnym, przyjmować własne normy współdziałania międzyludzkiego, z drugiej jednak strony odrzucenie bądź nieprzyjęcie do grupy rówieśniczej kolegi, koleżanki, ucznia z zespołu klasowego może powodować negatywne emocje w postaci izolacji społecznej, gniewu, frustracji, agresji, buntu, a nawet wyrażania przemocy psychicznej lub fizycznej wobec innych rówieśników.

Media społecznościowe (telewizja, Internet) również w istotny sposób przyczyniają się do uczenia się zachowań agresywnych i stosowania przemocy psychicznej i fizycznej. Można nawet wyrazić pogląd, iż istnieje pewna zależność między treściami przekazywanymi przez media elektroniczne a agresywnym zachowaniem jednostek i grup ludzkich. Widoczna jest symetryczność między zachowaniami agresywnymi i przemocowymi a emitowanymi programami, w których pojawiają się przestępstwa, gwałty czy zabójstwa. Przejmowanie tych negatywnych zachowań dotyczy w szczególności dzieci i młodzieży. Ponadto, jak dowodzi W. Poznaniak⁶, nie można pominąć problemu gier komputerowych. Przemoc w grach komputerowych wpisana jest w ich reguły i każdorazowo nagradzana. Agresja, a nawet śmierć wirtualna oddziałuje na podświadomość młodej osoby, traci nie tylko swą naturalną groźbę, lecz staje się widowiskowo atrakcyjna i nabiera wymiaru przygodowego.

Niepokojącym zjawiskiem społecznym jest coraz większe nasilenie zachowań agresywnych, w tym przemocy psychicznej i fizycznej w środowiskach szkolnych. Głównie w klasach starszych szkoły podstawowej narasta wśród uczniów agresja werbalna, która graniczy bądź w wyrażanych formach jest zjawiskiem przemocy psychicznej. Uczniowie sprawiający trudności wychowawcze w postaci agresji werbalnej, przemocy fizycznej zostają, jak stwierdza M. Libiszowska-Żółtkowska⁷, zakwalifikowani do kategorii młodzieży niedostosowanej społecznie. Szkoła jest miejscem, w którym uczniowie młodszy i słabszy są atakowani przez starszych i silniejszych. Biciu i zastraszaniu towarzyszy zmuszanie do palenia tytoniu, picia alkoholu, a nawet zażywania narkotyków. „Zdemoralizowana grupa rówieśników wybiera ofiarę słabą, przeważnie z rodziny o obniżonym statusie ekonomicznym i społecznym. Może to robić jedna osoba, ale z cichym poparciem grupy. Ofiara, zastraszona nie buntuje się, nie skarży, nie szuka sojuszników”⁸.

⁵ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.

⁶ W. Poznaniak, *Przemoc w grach elektronicznych*, Warszawa 2004.

⁷ M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowski, *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Warszawa 2008.

⁸ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze...*, s. 137.

Długotrwałe funkcjonowanie jednostki (ucznia) w środowisku dysfunkcyjnym i patologicznym powoduje z jednej strony negatywne przeżycia emocjonalne, a z drugiej strony jest źródłem uczenia się i przejmowania negatywnych relacji z innymi osobami.

Etiologia przemocy jest niejednorodna. Są osoby, u których jeden czynnik patologicznego środowiska powoduje destruktywne zachowania społeczne wyrażające się w agresji i przemocy wobec słabszych. Większość jednak młodzieży doświadcza w dzieciństwie wieloczynnikowych, negatywnych przeżyć, które skutkują przyzwoleniem na fizyczne i emocjonalne krzywdzenie innych osób.

2. Procedura przebiegu badań

Przemoc wśród uczniów w placówkach szkolnych jest niepokojącym zjawiskiem społecznym. Realizowana jest przez pojedyncze osoby, ale częściej przez zorganizowane, nieformalne grupy uczniowskie, co przyczynia się do dysfunkcji procesu wychowania szkolnego. Narastanie przemocy w środowiskach szkolnych powoduje konieczność diagnozy tego zjawiska, by podejmować wychowawcze działania w przeciwdziałaniu trudnym zachowaniom uczniów. Głównym celem niniejszego badania jest rozpoznanie zjawiska przemocy wśród rówieśników w starszych klasach (VII i VIII) szkół podstawowych.

W procedurze badawczej sformułowano następujące problemy:

- Jaki jest rozmiar (częstotliwość) przemocy wśród rówieśników w szkolnych instytucjach?
- W jakich miejscach szkolnych przejawiana jest przemoc rówieśników?
- Jakie formy przemocy stosowane są przez sprawców w środowisku szkolnym?

W badaniach przyjęto metodę sondażu diagnostycznego. W metodzie tej zastosowano technikę ankiety. Badania przeprowadzono w wybranych szkołach regionu piotrkowskiego. Wzięło w nich udział 468 uczniów z klas VII i VIII, z czego 243 chłopców, co stanowiło 51,9%. Nieco mniejszą grupę badawczą stanowiły dziewczęta – badaniami objęto 225 uczennic, tj. 48,1% ogółu badanych. Z terenu miejskiego (Piotrkowa Trybunalskiego) badaniu poddano 279 uczniów (59,6%), natomiast z terenu wiejskiego w badaniu udział wzięło 189 respondentów z klas VII i VIII, co stanowi 40,4% uczniów objętych procedurą badawczą. Badania przeprowadzono w I kwartale 2023 r.

3. Analiza wyników badań

Środki masowej komunikacji przekazują niepokojące informacje o coraz większej powszechności agresji i przemocy w środowiskach rodzinnych, lokalnych i szkolnych. Obniża się granica wieku sprawców przemocy, a jej uczestnikami

są nie tylko uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych, ale także z rodzin poprawnie funkcjonujących, a nawet z wysokim statusem ekonomicznym czy społecznym.

W procedurze badawczej dokonano analizy przejawu częstości zjawiska przemocy występującej w szkole w opinii badanych uczniów starszych klas szkoły podstawowej (klasy VII i VIII).

Tabela 1. Częstość występowania przemocy w szkole w opinii badanej młodzieży

Lp.	Częstość stosowanej przemocy	Chłopcy		Dziewczeta		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1	Bardzo często	49	20,2	38	16,9	87	18,6
2	Często	72	29,6	49	21,8	121	25,9
3	Sporadycznie	98	40,3	102	45,3	200	42,7
4	Nie ma przemocy	24	9,9	36	16,0	60	12,8
5	Ogółem	243	100,0	225	100,0	468	100,0

N – chłopcy = 243

N – dziewczeta = 225

N – badanych ogółem = 468

Źródło: badania własne.

Analiza wyników badań podanych w tabeli 1 wskazuje, że 408 badanych uczniów klas VII i VIII (aż 87,2% ogółu badanych respondentów) wyraziło opinię, iż w ich szkołach jest w większym bądź mniejszym stopniu stosowana przemoc fizyczna lub psychiczna. Niewielka część badanych uczniów, bo tylko 12,8%, dowodzi, iż w klasie szkolnej, w szkole, do której uczęszczają, nie ma zachowań patologicznych w postaci przemocy. Niepokojące sytuacje wychowawcze zdaniem 44,5% uczniów pojawiają się w szkole bardzo często lub często. Uczniowie ci odczuwają, jak stwierdzają w wypowiedziach: „brak poczucia bezpieczeństwa”, „strach przed grupą stosującą przemoc”, „brutalizację zachowań sprawcy przemocy w klasie szkolnej”, „terroryzowanie psychiczne ofiar przemocy i innych uczniów”, „dominację siły fizycznej w klasie”, „konieczność podporządkowania się sprawcom przemocy”, „uległość wobec żądań sprawców przemocy”. Uczniowie, którzy wyrażają opinię, że w ich szkole, klasie szkolnej stosowana jest przez sprawców przemoc często (25,9%) i bardzo często (18,6%), są zastraszani psychicznie, stają się często ofiarami przemocy fizycznej, wskazują na brutalizację życia emocjonalnego, zaburzenie aktywności poznawczej i społecznej, niszczenie relacji w zespole klasowym, podległość społeczną i psychiczną wobec sprawców przemocy.

Badania tej grupy uczniów wskazują, że sprawcy przemocy zmuszają ich do palenia papierosów, przekazywania w postaci użyć lub darowizn przedmiotów szkolnych, negatywnych zachowań wobec innych uczniów, a nawet nauczycieli, kupowania słodyczy i innych artykułów, wyrażania agresji i przemocy psychicznej wobec rówieśników.

Tego typu negatywne zachowania sprawców przemocy utrudniają, a nawet zaburzają oddziaływania wychowawcze stosowane w procesie edukacyjnym nauczyciela-wychowawcy, a także realizację zadań programowych na lekcjach poszczególnych przedmiotów. Szkoła i klasa lekcyjna dla uczniów wskazujących na częste lub bardzo częste stosowanie przemocy staje się miejscem przymusu edukacyjnego czy konieczności wypełniania obowiązku szkolnego, miejscem, w którym nie czują się bezpiecznie. Stres i obawa przed agresją i przemocą ze strony rówieśników – sprawców – powoduje zanik motywacji do edukacji szkolnej, zaburza więzi emocjonalne między kolegami i koleżankami w klasie szkolnej, osłabia zaufanie w zespole uczniowskim.

Największa grupa badanych uczniów (42,7%) wskazała, że w szkole, w której funkcjonują, przejawia się sporadycznie przemoc fizyczna i psychiczna. Ta grupa badanych dowodzi, że w szkole, klasie szkolnej, tak jak w innych instytucjach i środowiskach społecznych, stosowana jest „od czasu do czasu” przemoc między uczniami. Uczniowie ci, jak wskazują wypowiedzi, są najczęściej przypadkowymi obserwatorami przemocy w stosunku do słabszych czy młodszych kolegów i koleżanek. Z obawy przed dominującą siłą sprawców agresji i przemocy nie reagują na patologiczne zachowania krzywdzące innych, słabszych – ofiary przemocy. Brak reakcji i czynnego przeciwdziałania uczniów na stosowaną przemoc wobec rówieśników przyczynia się do uaktywnienia i nasilenia różnych form krzywdzenia fizycznego i psychicznego.

Tylko niewielka część uczniów (12,8%) stwierdziła, że w ich szkołach, klasach lekcyjnych nie występuje przemoc wobec rówieśników. Więcej badanych dziewcząt (16,0%) niż badanych chłopców (9,9%) uważa, że taka przemoc nie ma miejsca. Ta grupa uczniów dowodziła, że „wszelkie konflikty między uczniami rozwiązywane są bez stosowania przemocy i agresji w klasie szkolnej”, „istnieje w naszej klasie porozumienie między uczniami”, „nie jestem świadkiem przemocy fizycznej w szkole”, „nigdy nie doświadczam przemocy fizycznej i psychicznej w klasie szkolnej”, „nasza szkoła wolna jest od przejawianej przemocy między uczniami”.

Analiza wyników z tabeli 1 wskazuje również, że więcej badanych chłopców (49,8%) niż dziewcząt (38,7%) twierdziło, że przemoc fizyczna i psychiczna występuje często i bardzo często w szkole i klasie uczniowskiej, natomiast na brak przemocy wskazywało więcej badanych dziewcząt niż chłopców.

Reasumując, należy podkreślić, że w szkołach ma miejsce przemoc wśród rówieśników. W większym stopniu przemoc występuje wśród chłopców, a w mniejszym stopniu wśród dziewcząt.

W procesie badawczym interesowało nas miejsce stosowania przemocy w instytucjach szkolnych. Wyniki badań dotyczące miejsca przejawianej przemocy w szkole przedstawia tabela 2.

Z analizy danych zawartych w tabeli 2 wynika, że najczęściej (32,3% odpowiedzi) przemoc ma miejsce w łazienkach szkolnych. Prawie co 3 uczeń stwierdza, że w toaletach, na poszczególnych piętrach i segmentach szkolnych budynku, istnieją

w różnym czasie, na przerwach lekcyjnych lub podczas zajęć szkolnych, egzekucje fizyczne uwzględniające wielostronne formy przemocy, a także psychiczne krzywdzenie przez pojedyncze osoby bądź grupy rówieśników znęcających się nad ofiarami agresji.

Tabela 2. Miejsce występowania przemocy w szkole w opinii badanej młodzieży

Lp.	Częstotliwość stosowanej przemocy	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1	Klasa lekcyjna	67	27,6	52	23,1	119	25,4
2	Łazienka (toaleta)	92	37,8	59	26,3	151	32,3
3	Korytarz szkolny	84	34,6	52	23,1	136	29,1
4	Boisko szkolne	76	31,3	53	23,2	129	27,6
5	W drodze do szkoły	51	21,0	32	14,3	83	17,7
6	W szatni	54	22,2	37	16,5	91	19,4
7	Ogółem	424	174,5	285	126,5	709*	151,5*

N – chłopcy = 243

N – dziewczęta = 225

N – badanych ogółem = 468

* Odpowiedzi jest więcej niż 100%, gdyż respondenci udzielali jednej i więcej odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Znacznie więcej badanych chłopców (37,8%) niż dziewcząt (26,3%) określiło łazienkę szkolną jako miejsce, w której popełniana jest przemoc wobec rówieśników.

Równie dużo badanych uczniów (29,1%) stwierdziło, że często jest stosowana przemoc fizyczna i psychiczna na korytarzu szkolnym. Więcej chłopców, tj. 84 badanych (34,6%), niż dziewcząt (23,1%) wyraża opinię, iż korytarz szkolny jest miejscem, w którym dochodzi do różnego rodzaju przemocy i agresji. Respondenci w pytaniach otwartych ankiety przedstawili swoje opinie w sposób następujący: „mimo że są dyżury nauczycieli na korytarzu, jest on jednak częstym miejscem przemocy”, „na korytarzu szkolnym są duże możliwości przejawiania agresji przez sprawców”, „brak jest bezpieczeństwa na korytarzu szkolnym, ponieważ starsi uczniowie dokuczają młodszym”, „przemoc fizyczna jest mniej stosowana przez sprawców na korytarzu szkolnym, częściej stosowana jest przemoc psychiczna”, „nauczyciel dyżurny jeżeli jest na korytarzu szkolnym, nie jest w stanie eliminować zjawiska agresji i przemocy wśród rówieśników”.

Kolejne, trzecie miejsce występowania przemocy w szkole to boisko szkolne. Aż 27,6% ogółu badanych uczniów wskazało, że na boisku szkolnym ma miejsce przemoc wśród uczniów. Częściej to negatywne zjawisko przybiera charakter krzywdzenia fizycznego (bójki, szarpanie, popychanie, uderzanie ręką lub przedmiotem), w mniejszym zakresie stosowana jest przemoc psychiczna (przezywanie, klótnie, wyśmiewanie itp.). Taką opinię wyraża więcej chłopców (31,3%) niż dziewcząt (23,2%).

Badani stwierdzają, że „boisko jest terenem, na którym ma miejsce terror silniejszych nad słabszymi uczniami”, „na boisku jest niebezpiecznie, ponieważ grupa chłopców znęca się nad młodszymi”, „boisko szkolne jest miejscem, na którym przejawiane są zachowania agresywne wśród rówieśników”, „wymuszanie negatywnych zachowań stosowane jest przez sprawców w stosunku do ofiar przemocy”.

Sala lekcyjna jest również częstym miejscem przejawiania przemocy. Więcej niż co czwarty badany uczeń (25,4%) wyraził opinię, iż w klasie szkolnej stosowana jest przemoc fizyczna w postaci szarpania, popychania, szczypania, uderzania ręką, przedmiotem, a nawet bójki. W klasie lekcyjnej ma miejsce także przemoc psychiczna, np. zabieranie zeszytu, książki, ośmieszanie słabszych uczniów, przezywanie, wymuszanie na ofercie różnych czynności.

Prawie co piąty badany stwierdza, że szatnia jest również częstym miejscem stosowania przemocy. Miejsce to częściej wybierali chłopcy (22,2%) niż dziewczęta (16,5%).

Najmniej badanych uczniów (17,7%) wymieniło drogę do szkoły jako miejsce występowania przemocy wśród rówieśników.

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że przemoc fizyczna bądź psychiczna ma miejsce w różnych częściach szkoły. Najczęściej występuje w toaletach szkolnych, na korytarzu szkolnym i boisku. Ponadto wyniki badań potwierdzają, że więcej chłopców (174,5%) wymieniało różne miejsca w szkole, w których występuje przemoc rówieśników, niż dziewcząt (126,5%). W każdym badanych miejscach szkoły to chłopcy częściej przejawiają przemoc wobec słabszych niż dziewczęta.

Podczas prowadzonych badań interesowało nas zagadnienie stosowania różnych form przemocy fizycznej i psychicznej wśród rówieśników w placówce szkolnej. Sprawcy przemocy jednoosobowo bądź w nieformalnych grupach rówieśniczych krzywdzą kolegów i koleżanki ze swojej klasy lub z klas młodszych, stosując różne negatywne metody przynoszące cierpienie fizyczne, emocjonalne, a nawet ekonomiczne.

Wyniki badań młodzieży z klas VII i VIII szkół podstawowych na temat przejawianych form przemocy wśród rówieśników przedstawia tabela 3.

Z analizy danych zawartych w tabeli 3 wynika, że sprawcy przemocy stosują różne formy krzywdzenia koleżanek i kolegów z klasy szkolnej i innych klas, szczególnie młodszych od siebie dzieci.

W większym zakresie, jak wskazują badania ilościowe, stosowana była w szkole przemoc emocjonalna w postaci przezywania rówieśników. Co piąty chłopiec (20,2%) i nieco mniej dziewcząt (18,7%) wskazuje na dość dużą powszechność przezywania i wyzywania, które prowadzą do konfliktów oraz negatywnego przezywania emocjonalnego, wyrażania złości, stresu, gniewu przez ofiary tego rodzaju przemocy. Ta forma przemocy, chociaż nie wyrządza znaczącej krzywdy, staje się jednak coraz powszechniejsza w placówkach szkolnych i przybiera pewną postać kultury życia i funkcjonowania młodzieży szkolnej.

Tabela 3. Stosowane formy przemocy wśród rówieśników przejawiane w instytucjach szkolnych

Lp.	Rodzaj stosowanej przemocy	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1	Przezywanie	42	18,7	49	20,2	91	19,4
2	Ośmieszanie	29	12,9	37	15,2	66	14,1
3	Popychanie	31	13,8	41	16,9	72	15,4
4	Szczypanie	33	14,6	39	16,0	72	15,4
5	Kopanie	22	9,8	42	17,3	64	13,7
6	Niszczenie przedmiotów	20	8,9	46	18,9	66	14,1
7	Straszenie pobiciem	28	12,4	43	17,7	71	15,2
8	Pobicia fizyczne	21	9,3	32	13,2	53	11,3
9	Wymuszanie negatywnych zachowań	39	17,3	47	19,3	86	18,4
10	Wymuszanie pieniędzy i innych rzeczy	31	13,8	42	17,3	73	15,6
11	Nie są przejawiane formy przemocy	36	16,0	24	9,9	60	12,8
12	Ogółem	332	147,6	442	181,8	774*	165,4*

N – dziewczęta = 225

N – chłopcy = 243

N – badanych ogółem = 468

*Odpowiedzi jest więcej niż 100%, gdyż respondenci wymieniali jedną i więcej form przemocy stosowanej przez ich rówieśników

Źródło: badania własne.

Drugą w skali powszechności formą przemocy psychicznej jest wymuszanie przez sprawców różnych negatywnych zachowań. Niepokoić musi rozszerzające się zjawisko terroryzowania (używania siły fizycznej i dominacji psychicznej) przez sprawców przemocy osób słabszych, młodszych, uległych. Wymuszają oni zachowania, które kolidują z regulaminem szkolnym, normami społecznymi, a nawet kodeksem prawnym. Wymuszanie negatywnych zachowań potwierdza 19,3% chłopców i 17,3% dziewcząt. Sprawcy wymuszają na rówieśnikach, jak dowodzą badania, palenie papierosów, picie alkoholu, niszczenie przedmiotów (książek, zeszytów) szkolnych, wulgarne odnoszenie się do rówieśników, przeszkadzanie na lekcji, wszczynanie bójek i inne negatywne działania, które są bardzo krzywdzące i przynoszą szkody dla pojedynczych osób, a nawet grupy klasowej czy szkolnej.

Do innych również w dużym stopniu krzywdzących zachowań stosowanych przez sprawców przemocy psychicznej należą: wymuszanie pieniędzy i różnych przedmiotów szkolnych i osobistych od swoich rówieśników, straszenie pobiciem

oraz ośmieszanie ich ofiar. Jak wskazują wyniki badań, 15,6% młodzieży wskazuje na przemoc psychiczną w postaci wymuszania pieniędzy i różnych przedmiotów od dzieci i młodzieży, słabszych, młodszych i rówieśników, którzy ulegają psychicznej i fizycznej presji i agresywnym zachowaniom przejawianym przez sprawcę lub sprawców przemocy. Te negatywne zachowania zdaniem badanych częściej przejawiają chłopcy (17,3%) niż dziewczęta (13,8%). Na formę przemocy psychicznej polegającej na straszaniu pobiciem wskazuje 15,2% badanych. Silniejsi fizycznie (szczególnie chłopcy) wprowadzają atmosferę stresu, strachu, zagrożenia bezpieczeństwa w sytuacjach zagrażających stosowanie przemocy fizycznej. Groźenie pobiciem w większym zakresie przejawia się wśród chłopców (17,7%), w mniejszym u dziewcząt (12,4%).

Młodzi ludzie w wieku dojrzewania silnie przeżywają wszelkie zachowania rówieśników, które ich ośmieszają. Stąd też ośmieszanie przez jednostkę (sprawcę przemocy) lub grupę uczniowską stanowi istotną formę przemocy psychicznej.

Spośród ogółu badanych 14,1% badanej młodzieży wymienia tę formę stosowanej przemocy psychicznej wśród rówieśników w zespole klasowym.

Przemoc fizyczna przejawia się w postaci różnych form negatywnych zachowań. Najczęściej wymienianą formą tej przemocy jest popychanie, szczypanie, kopanie i pobicia. W największym zakresie, jak stwierdzają badani, występowała agresja fizyczna w postaci popychania i szczypania. Formy tego zachowania, zarówno w jednej, jak i w drugiej kategorii, wymieniało 15,4% ogółu badanych, przy czym w obu przypadkach częściej wskazywali je chłopcy niż dziewczęta. Wprawdzie tego rodzaju forma przemocy nie przynosi dużego cierpienia, jednak emocjonalnie ofiary są upokarzane, przeżywają strach przed sprawcą, odczuwają brak poczucia bezpieczeństwa, szczególnie gdy tego typu działania przemocowe czyni grupa uczniowska.

Bardziej dotkliwą formą przemocy fizycznej jest kopanie rówieśników. Tylko 13,7% ogółu badanej młodzieży wymienia ten rodzaj przemocy przejawiany w szkole przez silniejszych wobec słabszych. Znacznie częściej wskazują ten rodzaj przemocy chłopcy (17,3%) niż dziewczęta (9,8%). Kopanie kolegów czy koleżanek nie powoduje wprawdzie uszczerbku na zdrowiu, stanowi jednak zagrożenie bezpieczeństwa dla ofiary tej przemocy. Zachowanie to jest prowokacją do wszczynania bójek, ma na celu poniżenie, ośmieszenie wobec rówieśników, pokazuje wyższość i dominację sprawcy nad ofiarą.

Niepokojącym zjawiskiem społecznym są pobicia rówieśników. Zdarzają się przypadki, jak stwierdzają badani, że nawet fizycznie rozwinięci rówieśnicy są ofiarami przemocy stosowanej przez uczniów, którzy dominują w klasie. Uczniowie ci posuwają się do agresywnych zachowań, pobić, a nawet rozbojów. Takie grupy rówieśnicze powodują strach wśród uczniów, gdyż wszczynają bez powodu bójki, uderzają rękami czy przedmiotami. Badani uważają, że tego rodzaju przemoc fizyczna stosowana jest w szkole przez 13,2% chłopców i 9,3% dziewcząt.

Powszechność przemocy w postaci pobicia rówieśników nie jest znaczna (11,3%), ale ból fizyczny, a nawet uszkodzenia ciała i zdrowia ofiary są większe niż w przypadku innych form przemocy. Oprócz cierpienia fizycznego ofiara przemocy jest krzywdzona emocjonalnie, boi się sprawcy, ma poczucie niższej wartości, nie czuje się bezpieczna, izoluje się.

4. Uwagi końcowe

Zjawisko przemocy ma miejsce w większym bądź mniejszym nasileniu w życiu społecznym. Przemoc występuje w środowiskach rodzinnych, lokalnych, makrospołecznych. Przejawy przemocy widoczne są wśród dorosłych osób, między dorosłymi i dziećmi oraz między rówieśnikami. Dynamika tego negatywnego zjawiska powodowana jest ryzykownymi sytuacjami społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi, zarówno w obszarach globalnych, jak i mikrospołecznych.

Rodzina jest pierwszym środowiskiem, w którym pojawia się przemoc, szczególnie psychiczna, między rodzicami oraz rodzicami bądź jednym z nich a dzieckiem. Dzieci w rodzinach dysfunkcyjnych stają się często ofiarami przemocy, agresji werbalnej i behawioralnej. Przebywanie przez dłuższy czas w środowisku, w którym ma miejsce agresja i przemoc fizyczna oraz psychiczna, uczy dziecko poprzez naśladownictwo zachowań patologicznych. W środowisku rówieśniczym dzieci te poprzez wyuczone dysfunkcyjne zachowanie stają się najczęściej sprawcami przemocy.

Szkoła jako instytucja społeczno-edukacyjna skupia dzieci i młodzież w różnym wieku. Jest sprzyjającym miejscem do przejawiania jednostkowych bądź grupowych zachowań kolidujących z normami szkolnymi, społecznymi, moralnymi i etycznymi. Młodzież szkolna z dysfunkcją społeczną, wychowawczą i emocjonalną wykazuje tendencję do stosowania przemocy psychicznej i fizycznej wśród rówieśników. W sposób uświadomiony, intencjonalny i celowy powodują krzywdzenie, a nawet cierpienie koleżanek i kolegów z klasy szkolnej czy innych jednostek i grup szkolnych. Przemoc wśród rówieśników występuje także w nieuświadomionych, incydentalnych sytuacjach szkolnych.

Przeprowadzone badania dowodzą, że przemoc wśród rówieśników w placówkach szkolnych przybiera znaczne rozmiary. Staje się coraz powszechniejsza zarówno wśród chłopców, jak i dziewcząt. Znaczenie częściej stosowana jest przemoc psychiczna, w mniejszym stopniu przejawiana jest przemoc fizyczna, jest ona jednak bardziej krzywdząca dla rówieśników – ofiar przemocy.

Różne sytuacje i miejsca szkolne (przerwy międzylekcyjne, sala klasowa, toaleta szkolna, boisko szkolne) są okazją do agresywnych zachowań i użycia przemocy fizycznej bądź psychicznej przez sprawcę bądź grupę sprawców w stosunku do rówieśników lub młodszych kolegów szkolnych.

Sprawcy przemocy stosują różne formy krzywdzenia rówieśników szkolnych. Młodociani przejawiający w swych zachowaniach przemoc fizyczną bądź psychiczną starają się demonstrować swoją dominację emocjonalną, bezwzględność i przewagę fizyczną wobec ofiary. Wielostronność form przemocy fizycznej i psychicznej stosowana jest w szkołach przez pojedyncze osoby – sprawców przemocy bądź zorganizowane, patologiczne grupy rówieśnicze.

Bibliografia

- Cudak H., Cudak S., *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce 2011.
- Guerin S., Hennessy E., *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, Gdańsk 2004.
- Libiszowska-Żółtkowska M., Ostrowski K., *Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka*, Warszawa 2008.
- Lisowska E., *Przemoc wobec dzieci*, Kielce 2005.
- Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999.
- Poznaniak W., *Przemoc w grach elektronicznych*, Warszawa 2004.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.

Paweł Witek

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
ORCID: 0000-0001-8814-0654

Ewa Liwowska

Kulturotechniczny aspekt sportu formą przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym nieletnich na podstawie badań

Cultural and technical aspect of sport as a form of prevention of risky behaviours of minors based on research

Streszczenie

Autorzy artykułu omówili kulturotechniczny aspekt sportu oraz jego walory wychowawcze i resocjalizacyjne. Następnie wskazali, w jaki sposób uprawianie sportu przeciwdziała zachowaniom ryzykownym nieletnich. Na końcu artykułu zostały zaprezentowane wyniki badań odnoszące się do watorów sportu wobec oddziaływania na nieletnią młodzież na terenie Gminy Konstantynów Łódzki.

Słowa kluczowe: kulturotechniki, zachowania ryzykowne, nieletni, sport.

Abstract

The authors of the article discussed the cultural and technical aspect of sport and its educational and resocialising benefits. Then they indicated how practising sport prevents risky behaviours of minors. In the end, the article presents the results of the research relating to the values of sport in terms of its influence on adolescents in the municipality of Konstantynów Łódzki.

Key words: culture techniques, risky behaviours, minors, sport.

Wprowadzenie

Mottem każdego olimpijczyka specjalnego są słowa przysięgi olimpijskiej wypowiedziane w trakcie ceremonii otwarcia zawodów sportowych: „Pragnę zwyciężyć, lecz jeśli nie będę mógł zwyciężyć, niech będę dzielny w swym wysiłku”. Słowa tej przysięgi można odnieść do życia każdego człowieka. Każdy z nas na swojej drodze napotyka wiele trudności, które stara się pokonać. Jednak abyśmy potrafili dzielnie stawiać czoło przeciwnościom losu, musimy od najmłodszych lat się tego uczyć. Najlepszym nauczycielem życia jest osoba, którą darzymy autorytetem¹. Na każdym

¹ J. Mariański, *Wartości moralne w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 1(24), s. 7–24; *Nauczyciel – wychowawca – pedagog. Wyzwania i zadania*,

etapie naszego życia spotykamy ludzi, którzy wywierają duży wpływ na kształtowanie naszego charakteru i naszych postaw. Szczególnym okresem w rozwoju człowieka jest okres adolescencji², to w tym czasie bardzo ważne są autorytety. Jeśli w tym czasie na drodze młodego człowieka pojawi się osoba wskazująca pozytywne postawy, to istnieje duża szansa uchronienia dziecka przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Iwona Klonowska w swoim artykule ujęła problem zachowań ryzykownych w trzech aspektach: pedagogicznym, psychologicznym i kryminologicznym. Aspekt pedagogiczny zachowań ryzykownych to przede wszystkim rola oraz znaczenie rodziny w życiu młodego człowieka. W rodzinie dziecko uczy się zachowań społecznych, przekazywane są wartości oraz normy społeczne. Bardzo dużą rolę w rozwoju dziecka mają więzi łączące rodzinę³.

Problem zachowań ryzykownych to problem wielopłaszczyznowy i bardzo złożony. Czynniki wpływające na te zachowania możemy upatrywać w płaszczyźnie społecznej, a także psychologicznego funkcjonowania człowieka. Należą do nich: struktura rodziny, potrzeba akceptacji, wiek, płeć i relacje z rówieśnikami⁴. Zachowania ryzykowne podejmowane przez młodych ludzi mają na ogół charakter dobrowolny, bardzo często z negatywnym wpływem na zdrowie. Do najczęstszych zachowań ryzykownych podejmowanych przez adolescentów należą: palenie tytoniu, próby samobójcze, okaleczanie, spożywanie alkoholu, uciekanie z domu, wagary, prostytutka⁵.

Młodzi ludzie podejmują zachowania ryzykowne z wielu powodów, ale najczęściej są to brak zainteresowania ze strony dorosłych, niska samoocena, nuda oraz chęć zaimponowania kolegom. Jako współautorka tekstu artykułu pochyliłam się nad znaczeniem sportu w przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym, ponieważ wychowywałam się w domu, w którym sport towarzyszył mi od urodzenia, kiedy jeszcze żył mój ojciec-olimpijczyk (Andrzej Szymczak)⁶. Był on jednym z najlepszych bramkarzy w piłce ręcznej na świecie, osiągnął wszystko co mógł w tej dyscyplinie, zdobywał medale Mistrzostw Polski, Mistrzostw Europy, Mistrzostw Świata, zdobył medal olimpijski, był czołowym zawodnikiem kadry narodowej oraz reprezentacji świata. Po zakończonej karierze sportowca został trenerem piłki

red. E. Juško, J. Burgerowa, B.D. Niziołek, B. Wolny, Tarnów 2014; J. Miko-Giedyk, *Profesor Marii Dudzikowej troska o autorytet nauczyciela*, „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, nr 2/2018, s. 81–85; E. Misterska, *Autorytet nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 8, s. 35–40.

² I. Obuchowska, *Adolescencja [w:] Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, t. 2, s. 168–169.

³ I. Klonowska, *Psychopedagogiczne i kryminologiczne aspekty zachowań ryzykownych młodzieży*, „Resocjalizacja Polska” 2016, nr 11, s. 83–95.

⁴ Tamże.

⁵ J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska, *Prostytucja „nieletnich” w perspektywie Dolnoślązaków. Raport z badań*, Wrocław 2008, s. 29–59.

⁶ Andrzej Szymczak, <https://olimpijski.pl/olimpijczycy/andrzej-szymczak/> (dostęp: 6.08.2023).

ręcznej i swoim zawodnikom przekazywał wartości, które jemu kiedyś przekazał wychowawca. Jeździł na wywiadówki, sprawdzał wyniki w nauce, interesował się sytuacją rodzinną zawodników, uczył ich, że ciężka praca i pasja są czynnikiem, który pomaga osiągnąć sukces w sporcie, ale również w życiu. Często ich droga do tego sukcesu była usłana wieloma problemami, również problemami z prawem, ale to sport i odpowiednie osoby spotkane na swojej drodze pomogły wyjść im z wielu trudnych i skomplikowanych sytuacji. Oddziaływanie sportu na ich przemianę miało ogromny i rzeczywisty wpływ. Sport uczył ich samodyscypliny, konsekwencji, systematyczności i przestrzegania norm akceptowanych przez społeczeństwo. Uważamy, że to właśnie kulturotechniki mają naprawdę rzeczywisty wpływ na młodych ludzi, na ich rozwój, na wyrabianie dobrych nawyków i postaw. Dają możliwość spełniania marzeń, uczą poruszania się w życiu zawodowym i osobistym. Pokazują, jak ważne są w życiu autorytety i jak ważne jest przestrzeganie wartości, które możemy przekazywać z pokolenia na pokolenie.

Kulturotechniki w procesie resocjalizacji nieletnich

Jako pierwszy do literatury przedmiotu odwołującej się do pedagogiki pojęcie kulturotechniki wprowadził Czesław Czapów. Kulturotechnika według niego to „operowanie kulturą dla osiągania celów działalności resocjalizacyjnej”⁷. Kultura to „ogół stworzonych przez ludzi wartości naukowych, społecznych, artystycznych i technicznych oraz procesy tworzenia tych wartości”⁸. Przez kulturę C. Czapów rozumie „zintegrowaną całość, obejmującą wyuczone czynności ludzi, które mogą być scharakteryzowane z jednej strony przez wskazanie wzorów aktywności, wykształconych i przyswojonych w toku rozwoju społecznego, a z drugiej przez wskazanie wytworów tej aktywności”⁹. Autor zadania resocjalizacyjne przypisuje trzem aktywnościom:

- aktywności szkolnej;
- pracy;
- rekreacji¹⁰.

Aktywnością szkolną jest uczenie się, czyli „proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”¹¹. C. Czapów wyróżnia cztery

⁷ C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 255.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 208.

⁹ C. Czapów, *Wychowanie...*, s. 255.

¹⁰ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2008, s. 158.

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 437.

podstawowe metody uczenia się: utrwalanie, odkrywanie, przeżywanie i praktyka. Na początkowym etapie wychowania młodzieży niedostosowanej społecznie najważniejsze według autora jest nauczanie przez przeżywanie i przez praktykę. Natomiast w późniejszym czasie większego znaczenia nabiera uczenie się problemowe¹². W wychowaniu resocjalizującym bardzo ważne jest rozbudzenie zainteresowań młodzieży¹³. Uczniowie powinni być zachęceni do formułowania problemów i do ich rozwiązywania. Należy również zadbać, aby uczniowie mieli dostęp do pomocy naukowych w szkole, ale również zbierali informacje poza szkołą, np. w muzeum lub na spotkaniach z ludźmi kultury. Bardzo duży wpływ na resocjalizację młodzieży ma postępowanie twórcze. Według Marka Konopczyńskiego metody stosowane w twórczej resocjalizacji „mają uaktywniać i rozwijać struktury i mechanizmy procesów twórczych u resocjalizowanych osób”¹⁴. Metody te powinny być dostosowane do możliwości dzieci, uaktywniać talenty, ale także potencjały dzieci niedostosowanych społecznie. Tego typu oddziaływanie nazwał M. Konopczyński „metodą twórczej resocjalizacji”¹⁵. Autor w procesie twórczej resocjalizacji wyodrębnia uwarunkowania i ograniczenia, które mają charakter osobowy i pozaosobowy, innymi słowy obiektywny i subiektywny. Uwarunkowania osobowe możemy podzielić na uwarunkowania związane z „podmiotem oddziaływań (wychowankiem), osobami kierującymi procesem (wychowawcami kierującymi procesem resocjalizacji) oraz innymi osobami będącymi w interakcjach resocjalizacyjnych”¹⁶.

Do uwarunkowań pozaosobowych zaliczamy warunki oraz klimat placówki, sprzyjający lub niesprzyjający regulamin obowiązujący w danej placówce. W procesie twórczej resocjalizacji bardzo dużą rolę odgrywają kompetencje wychowawców kierujących procesem resocjalizacji. Najlepsze rezultaty mogłaby przynosić współpraca specjalistów resocjalizacji i specjalistów resocjalizacji twórczej¹⁷.

Dużo miejsca w procesie resocjalizacji zajmuje ortodydaktyka. Podstawową jej zasadą jest zasada pomocy. Młodzi ludzie niedostosowani społecznie bardzo często są zaniechani w nauce, co powoduje, że unikają szkoły, bo mają świadomość, że mogą być wyśmiewani przez kolegów, a nawet nauczycieli¹⁸. Dlatego właśnie dzieci te potrzebują pomocy „a pomoc takiej osobie musi być naznaczona cierpliwością i zaufaniem, a także wyrozumiałością”¹⁹.

¹² C. Czapów, *Wychowanie...*, s. 257.

¹³ Zob. J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków 2018.

¹⁴ M. Konopczyński, *Metody...*, s. 159.

¹⁵ Tamże, s. 160.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 161.

¹⁸ Zob. M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Lublin 2020.

¹⁹ W. Woźniak, *Oddziaływania kulturotechniczne w procesie resocjalizacji*, „Kwartalnik Naukowy” 2015, nr 4/24, s. 189–199.

Kolejny obszar w działaniach kulturotechniki zajmuje rekreacja. Rekreacja przenika się ze sportem i turystyką. Oprócz rozwoju kultury fizycznej spełnia również funkcje poznawcze. W wynikach badań przeprowadzonych przez Jana Czechowskiego dotyczących sportu i jego wartości wychowawczych można zauważyć, że aspekt wychowawczy jest widoczny w różnych formach obecnych w sporcie. Sport jest rozumiany jako forma spędzania wolnego czasu, zabawa, rekreacja lub ucieczka od problemów. „Mądre zagospodarowanie swego wolnego czasu jest jednym z zadań wychowawczych”²⁰. Aktywność fizyczna, rekreacja oraz wszelkie koła zainteresowań mają ogromny wpływ w procesie resocjalizacji²¹. Dają możliwość rozwoju, kształtują charakter, budują poczucie własnej wartości i przynależności. Młodzi ludzie poznają własne talenty, predyspozycje, mają motywację, aby się rozwijać i osiągać sukcesy.

Proces wychowania w resocjalizacji młodzieży objawia się przede wszystkim korygowaniem wadliwych i patologicznych zachowań oraz nastawień antyspołecznych. Podejmuje się próby odbudowy zaniedbań wychowawczych, kierując proces socjalizacji na kształtowanie cech osobowościowych gwarantujących prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Jednak na ogół zakłada się, że młodzież przebywająca w placówkach resocjalizacyjnych nie osiągnie takiego poziomu życia jak młodzież funkcjonująca na wolności. M. Konopczyński przedstawia propozycję pedagogiczną, pokazując proces resocjalizacji z zupełnie innej strony. Autor wychodzi naprzeciw tym wszystkim, którzy sukcesów resocjalizacyjnych upatrują w poszukiwaniu i rozwijaniu potencjałów wychowanków. To przede wszystkim dzięki nim mogą oni „przekroczyć próg nadziei i znaleźć się po właściwej stronie życia”²². Takie spojrzenie na problem resocjalizacji młodych niedostosowanych społecznie ludzi prowadzi do kreatywnej zmiany. Dzieje się tak dzięki stosowaniu praktycznych metod twórczej resocjalizacji. Metody te dają szansę nabycia nowych umiejętności i kompetencji, a co za tym idzie – pobudzają wiarę w siebie. W wychowaniu resocjalizacyjnym oprócz metod wychowawczych, opiekuńczych czy terapeutycznych nie powinno się pomijać, szczególnie wśród młodzieży niedostosowanej społecznie, uczestnictwa w kulturze. Młodzież pochodząca z rodzin dysfunkcyjnych jest często zaniedbana pod względem wyrabiania postaw i nawyków w wymiarze uczestnictwa w kulturze. Te braki powinny być uzupełniane i kształtowane w pracy wychowawczej. Wytwory kultury wyrabiają pozytywne postawy i pomagają wypracować nawyki samodzielnego uczestnictwa w kulturze²³. W procesie resocjalizacji stosując środki kultury, wykorzystuje się kulturotechniki.

²⁰ J. Czechowski, *Sport w perspektywie procesu wychowawczego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 2, s. 161–178.

²¹ Zob. P. Witek, *Resocjalizacja nieletnich. Aktualne dylematy instytucji resocjalizacyjnych*, Rzeszów 2018.

²² M. Konopczyński, *Metody...*, s. 15.

²³ A. Czerkawski, *Wybrane aspekty wykorzystywania kultury symbolicznej w pracy z młodzieżą trudną* [w:] *Edukacja, kultura, sztuka – spoiwość a integracja*, red. A. Rzymelko-Frąckiewicz, T. Wilk, Katowice 2016, s. 199–206.

C. Czapów dzieli kulturotechniki na:

- kulturotechnikę nauki szkolnej;
- kulturotechnikę pracy zawodowej;
- kulturotechnikę zorganizowanej rekreacji²⁴.

Jedną z metod wspomagających resocjalizację jest metoda resocjalizacji przez sport. Metoda ta umożliwia pełnienie ról społecznych, akceptowanych form wyrażania siebie poprzez pokazanie swoich zdolności. „Działania sportowe i rekreacyjne od dawna odgrywają znaczącą rolę w instytucjonalnym procesie resocjalizacji nieletnich”²⁵. Sport dostarcza wiele pozytywnych wzmocnień osobom nieprzystosowanym społecznie. „Sport korzystnie wpływa na rozwój intelektualny, psychiczny, społeczny, estetyczny i zdrowotno-fizyczny. Aktywność fizyczna jest czynnikiem, który daje młodzieży wzmocnienie, powodując wiarę we własne możliwości, uczy zdrowej rywalizacji, współpracy, ładu i dyscypliny”²⁶. Sport poprawia samopoczucie i zwiększa poczucie własnej wartości.

Wpływ na to mają następujące czynniki:

- wzmożone tempo dynamiki ustrojowej;
- wrażenia natury estetycznej i intelektualnej;
- przeżycia emocjonalne związane ze współzawodnictwem i współzyciem grupowym;
- poczucie bezpieczeństwa;
- uświadomienie rosnącej siły sprawczej;
- poczucie wzrostu zaradności życiowej;
- przejrzyste cele działań²⁷.

„W kulturze fizycznej podkreśla się również związek z funkcjonowaniem człowieka w społeczeństwie oraz kształtowanie postaw poprzez rozwijanie motywacji do zachowań prozdrowotnych i kompetencji w tym zakresie”²⁸. Aktywność fizyczna kształtuje i rozwija umiejętności oraz nawyki. Sport kształtuje osobowość człowieka, wzmacnia psychologicznie, intelektualnie oraz biologiczno-zdrowotnie²⁹. „Dlatego MRS jest jedną z najbardziej komplementarnych metod twórczej resocjalizacji. Obejmuje ona swoim zasięgiem stymulowanie większości struktur poznawczych i twórczych wychowanków nieprzystosowanych społecznie”³⁰. „Efektem twórczej resocjalizacji, tak jak i procesu twórczego, jest dzieło. Określenie i zdefiniowanie twórczych kontekstów oddziaływań resocjalizacyjnych pozwoliło spojrzeć na procesy korekcyjne i terapeutyczne stosowane wobec osób nieprzystosowanych

²⁴ C. Czapów, *Wychowanie...*, s. 70.

²⁵ M. Konopczyński, *Metody...*, s. 239.

²⁶ M. Mielczarek, *Sport jako metoda instytucjonalnej resocjalizacji niedostosowanych społecznie dziewcząt*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2020, nr 6, s. 285–304.

²⁷ M. Konopczyński, *Metody...*, s. 240.

²⁸ E. Karpuszenko, A. Marzec, *Sport w resocjalizacji nieletnich*, Częstochowa 2008, s. 27.

²⁹ M. Konopczyński, *Metody...*, s. 245.

³⁰ Tamże, s. 244.

społecznie, z innej niż dotąd perspektywy. Zdecydowanie przesunięte zostały akcenty z oddziaływań o charakterze modyfikacyjno-korekcyjnym na oddziaływania o charakterze rozwojowo-korekcyjnym³¹. Stosując twórczą resocjalizację, możemy wyróżnić metody inspirujące, aktywizujące i kierujące. Natomiast jeśli pod uwagę weźmiemy przedmiot oddziaływań resocjalizacji twórczej, możemy wymienić metody aktywizujące emocjonalnie, motywacyjne i poznawcze³². M. Konopczyński przyporządkowuje tym grupom metod odpowiednie techniki oddziaływań. „Ze względu na zakres i przedmiot ich oddziaływań techniki metodyczne możemy podzielić na trzy zasadnicze grupy:

1. Metodyczne techniki rozwijające.
2. Metodyczne techniki utrwalające.
3. Metodyczne techniki adaptacyjne³³.

W procesie resocjalizacyjnym bardzo dużą rolę odgrywają działania sportowe i rekreacyjne. Działania te są bardzo często wspierane przez kierownictwo placówek wychowawczych oraz przez kadre wychowawczą. Działania takie są również chętnie podejmowane przez samych wychowanków bez względu na stopień demoralizacji³⁴. Jest to doskonała forma odreagowania wszelkich napięć i frustracji. Sport działa skutecznie na rozładowanie emocji i zmniejszenie zachowań agresywnych. Badania przeprowadzone wśród młodocianych przestępców wykazują, że „młodociani nieaktywni fizycznie uzyskują wyższy poziom nasilenia agresji w porównaniu ze skazanymi ruchowo aktywnymi”³⁵. W placówkach wychowawczych zajęcia sportowe są realizowane na ogół w formie zajęć grupowych. Dostarczają dużo pozytywnych wzmocnień, uczą zasad życia, skutecznego działania, ale również pomagają w koncentracji. Ponadto oprócz rozwoju zdrowia i sprawności fizycznej wyrabiają prawidłowe nawyki i postawy. Wyrabiają też cechy psychiczne osób nieprzystosowanych społecznie, które są powszechnie akceptowane.

Nieletni w polskim systemie prawnym

Nieletni zgodnie z art. 10 §1 Kodeksu karnego to osoba, która nie ukończyła 17 roku życia. W niektórych przypadkach określonych w Kodeksie karnym (art. 10 §2) odpowiedzialność karną może ponieść również osoba, która ukończyła 15 rok życia³⁶. Jednak w polskim systemie prawnym problematykę nieletnich reguluje Ustawa z dnia

³¹ Tamże, s. 171.

³² Tamże, s. 177.

³³ Tamże, s. 190.

³⁴ A. Jaworska, *Aktywność fizyczna w zakładach karnych a podstawowe wymiary osobowości mężczyzny odbywających karę pozbawienia wolności*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 9, s. 137–157.

³⁵ R. Poklek, *Wpływ aktywności fizycznej na poziom agresji młodocianych przestępców*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu” 2006, nr 2, s. 234–243.

³⁶ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553.

9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Ma ona na celu wzmocnienie świadomości za własne czyny, przeciwdziałanie demoralizacji nieletnich oraz stworzenie warunków do normalnego życia nieletnich, którzy popadli w konflikt z prawem³⁷. Zgodnie z wcześniejszą ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich mogą być stosowane środki wychowawcze, środki poprawcze i środki lecznicze³⁸.

Do środków wychowawczych należą:

- upomnienie;
- zobowiązanie do określonego postępowania, np. naprawienia wyrządzonej szkody;
- nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekunów prawnych;
- nadzór kuratora;
- przepadek rzeczy;
- umieszczenie w rodzinie zastępczej, młodzieżowym ośrodku wychowawczym, socjoterapeutycznym lub szkolno-wychowawczym³⁹.

Środki poprawcze to:

- umieszczenie w zakładzie poprawczym (można orzec tylko w przypadku popełnienia czynu karalnego przez nieletniego, który ukończył 13 lat lub wobec osób, które ukończyły 10 lat i nie są pełnoletnie, w sprawach o demoralizację)⁴⁰.

Środki lecznicze:

- zasądza się je w przypadku stwierdzenia u nieletniego upośledzenia umysłowego, choroby psychicznej lub nałogowego picia alkoholu lub używania środków odurzających⁴¹.

Jednym z zachowań ryzykownych podejmowanych przez nieletnich jest spożywanie alkoholu. Problem ten reguluje Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi i zgodnie z art. 14 „zabrania się sprzedaży, podawania i spożywania napojów alkoholowych na terenie szkół oraz innych zakładów i placówek oświatowo-wychowawczych, opiekuńczych”⁴². Natomiast w art. 15 stwierdza się, że zabrania się sprzedaży i podawania alkoholu osobom do lat 18⁴³.

Ustawą chroniącą nieletnich w wymiarze używania papierosów jest Ustawa z dnia 9 listopada 1995 r. o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych. Zgodnie z art. 6 „zabrania się sprzedaży wyrobów tytoniowych osobom do lat 18”⁴⁴. Wśród nieletnich dużym problemem są narkotyki. Warto

³⁷ Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022, poz. 1700.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Ustawa z dnia 9 listopada 1995 r. o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych, Dz.U. 1996, nr 10, poz. 55.

zaznaczyć, że realizację zadań w zakresie przeciwdziałania narkomanii reguluje Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii⁴⁵.

Trudności wychowawcze występują w życiu rodzinnym i szkolnym w sposób ciągły. Wpływ na to mają problemy młodych ludzi i nieradzenie sobie z niepowodzeniami, które występują zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole. W *Encyklopedii pedagogicznej* czytamy, że „na trudności wychowawcze składają się problemy, jakie dziecko (małe, dorastające) stwarza rodzicom i nauczycielom w procesie swojego psychofizycznego i społecznego rozwoju”⁴⁶. Współczesny młody człowiek jest bardzo podatny na wpływ otoczenia. Problemy, jakie mają młodzi ludzie, prawie zawsze są związane z sytuacją w domu rodzinnym lub w szkole. Jeśli dziecko nie czuje się kochane i akceptowane, to zazwyczaj szuka tego poza domem i szkołą⁴⁷. To właśnie ta samoocena jest ważnym czynnikiem powstrzymującym albo warunkującym gotowość do zachowań ryzykownych. Jeśli młody człowiek nie ma odpowiedniej opieki, zainteresowania i akceptacji ze strony rodziców, nauczycieli, to jest oczywiste, że szuka odpowiedzi na różne pytania na ulicy wśród kolegów i koleżanek⁴⁸. Próba dostosowania się do sytuacji, chęć przypodobania się rówieśnikom zwiększa ryzyko podjęcia zachowań ryzykownych. We współczesnym świecie jest wiele ryzykownych sytuacji mających wymiar problemu społecznego. Do najważniejszych możemy zaliczyć⁴⁹:

- nadużywanie technologii cyfrowych (zaburzenie relacji społecznych);
- aktywność seksualna (przyspieszona, poznawcza – pornografia oraz realna);
- prostytucja nieletnich⁵⁰ (choroby weneryczne, ryzyko HIV, nieplanowana ciąża, przemoc);
- alkohol (bardzo wysoki odsetek nieletnich pijących alkohol);
- palenie tytoniu (uzależnienie);
- substancje psychoaktywne (nadużywanie, uzależnienia);
- substancje wzmacniająco-pobudzające (nadużywanie);
- skracanie snu (przeciążenie OUN);
- przeciążenia informacyjne (zaburzenia zachowania, przemęczenie organizmu).

⁴⁵ Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii, Dz.U. 2005, nr 179, poz. 1485.

⁴⁶ H. Izdebska, *Trudności wychowawcze* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 858.

⁴⁷ D. Grzesiak-Witek, P. Witek, *Współczesne wyzwania edukacyjne wobec młodzież wagarującą* [w:] *Społeczeństwo polskie wobec przemian i wyzwań XXI wieku. Rodzina – edukacja – samorząd*, red. E. Juško, M. Borys, S. Sorys, Kraków 2014, s. 102–115.

⁴⁸ P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Grupa rówieśnicza szansą czy zagrożeniem efektywnego procesu nauczania gimnazjalistów* [w:] *Medzi modernou a postmodernou IV. Súťaživosť ako kultúrotrvorný fenomén – limity efektivity*, eds. M. Lačný, V. Dudinský, Prešov 2008, s. 396–404.

⁴⁹ M.Z. Jędrzejko, R.B. Sieroń, *Zachowania ryzykowne nastolatków*, Warszawa–Milanówek 2017, s. 60.

⁵⁰ J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierchalska, *Prostytucja „nieletnich” w perspektywie Dolnoślązaków. Raport z badań...*, s. 29–59.

Należy zauważyć, że przez wiele lat poszczególne zachowania ryzykowne traktowano odrębnie. Długo uważano, że każde z nich ma swoją przyczynę lub specyficzny zestaw przyczyn. To bardzo ograniczało działania profilaktyczne, ponieważ koncentrowano się na jednym zachowaniu, na przykład piciu alkoholu lub na agresji. Obecnie uważa się, że zachowania ryzykowne współwystępują ze sobą, że jedno pociąga drugie⁵¹. Najprawdopodobniej dzieje się tak dlatego, że podjęcie jednego zachowania ryzykownego jest przekroczeniem bariery, złamaniem zakazu. Wiadomo, że złamanie jednej zasady ułatwia złamanie kolejnej. Dodatkowo osłabiona na przykład alkoholem zdolność kontrolowania własnych zachowań umożliwia przekraczanie kolejnych granic.

Młodzi często wrażliwi i samotni ludzie sięgają po alkohol lub środki psychoaktywne, aby nabrać śmiałości, ułatwić sobie nawiązywanie znajomości, odprężyć się. Alkohol jest ucieczką od problemów, sposobem na spędzanie wolnego czasu, zwróceniem na siebie uwagi rodziny i szkoły. Jest to często pokaz prowokacji dorosłych, forma buntu młodzieńczego. Jeśli chodzi o wczesne rozpoczynanie współżycia seksualnego wśród nieletnich, to duży wpływ może mieć ciekawość, miłość (dowód miłości), presja grupy rówieśniczej, chęć przeżycia czegoś nowego, podnoszenie poczucia własnej wartości i alkohol⁵². Współczesne dzieci muszą sobie radzić z wieloma problemami, z ogromną presją, zarówno ze strony rodziców, szkoły, ale również rówieśników. Bardzo często są nierozumiane przez dorosłych, nie czują się akceptowane, nie rozumieją współczesnego świata i reguł w nim panujących. Zanik autorytetów, poczucie bezsensu życia powodują, że młodzi ludzie czują się zagubieni⁵³.

Podstawą prewencji zachowań ryzykownych są wszelkie interwencje zapobiegające społecznym niedostosowaniom⁵⁴. Można zatem powiedzieć, że takimi działaniami powinna być objęta młodzież przejawiająca wszelkie symptomy niedostosowania. We współczesnym świecie możemy obserwować różne formy zachowań dewiacyjnych. Zachowania te prowadzą do niedostosowania społecznego, wszelkich zaburzeń w zachowaniu i demoralizacji. To wszystko prowadzi do podejmowania zachowań przestępczych, uzależnień od alkoholu i narkotyków, które z kolei prowadzą do wykluczeń społecznych, edukacyjnych czy w późniejszym czasie zawodowych⁵⁵. To właśnie spojrzenie perspektywiczne

⁵¹ A. Dzielska, A. Kowalewska, *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia Bas” 2014, nr 2/38, s. 139–168.

⁵² K. Ostaszewski, *Kultura szkoły a zachowanie ryzykowne uczniów*, „Edukacja” 2014, nr 1(126), s. 14–24.

⁵³ Zob. *Bezpieczna młodość*, red. A. Rynio, E. Juško, Tarnów 2011; J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 183.

⁵⁴ A. Nowak, *Profilaktyka przestępcza nieletnich [w:] Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Bydgoszcz 2003, s. 341.

⁵⁵ *Wieloaspektowość problematyki pomocy dziecku i rodzinie w sytuacji kryzysowej. Teoria i praktyka*, cz. II, red. ks. A. Gretkowski, I. Kurlak, E. Juško, B. Wolny, „Studio Książki”, Stalowa

i refleksja nad skutkami niedostosowania społecznego młodzieży wchodzącej w dorosłe życie powinny budzić niepokój. To ci młodzi ludzie będą kiedyś podejmować różne role społeczne, przede wszystkim kulturowe i zawodowe. To oni będą realizować swoje możliwości oraz współtworzyć grupę społeczną. Dlatego tak ważna jest profilaktyka, którą powinny być objęte dzieci i młodzież, aby skutecznie przeciwdziałać wykołajeniu społecznemu⁵⁶. „Profilaktyka wykołajenia społecznego jest systemem działań racjonalnych zapobiegających występowaniu i rozpowszechnianiu się różnych odmian wykołajenia społecznego (nieprzystosowania społecznego)”⁵⁷. C. Czapów uważa, że „profilaktyka polega na usuwaniu egzogennych i endogennych determinantów aktywności łamiącej doniosłe etycznie normy prawne i obyczajowe, które reprezentują interesy szerszych struktur społecznych”⁵⁸.

Wyniki badań

Głównym aspektem zrealizowanych badań zamieszczonych w powyższym artykule było ukazanie roli sportu w prewencji zachowań ryzykownych wśród uczniów w wybranych szkołach Gminy Konstancynów Łódzki⁵⁹. W badaniach wzięła udział młodzież 13- i 14-letnia. Badania przeprowadzono wśród 93 osób (uczniów) w wybranych szkołach Gminy Konstancynów Łódzki. Uczniowie, którzy brali udział w badaniach, należeli do dwóch grup: uprawiających sport (62 osoby) i nieuprawiających sportu (31 osób). Analiza wyników ankiet i wywiadów przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli wybranych szkół Gminy Konstancynów Łódzki przedstawia się następująco.

Na pytanie o zachowania ryzykowne 15% dzieci z grupy trenującej odpowiedziało, że próbowało palić papierosy, ale 84% nigdy nie podjęło próby, 6% próbowało pić alkohol, 94% nigdy tego nie robiło, z kolei 100% dzieci w tej grupie nigdy nie stosowało narkotyków. Jeżeli chodzi o wulgaryzmy, 39% badanych próbowało je stosować, a 34% wykorzystuje je często. Tylko 27% osób nigdy nie używało brzydkich słów. Przemoc w tej grupie 11% próbowało stosować, a 89% nigdy tego nie robiło.

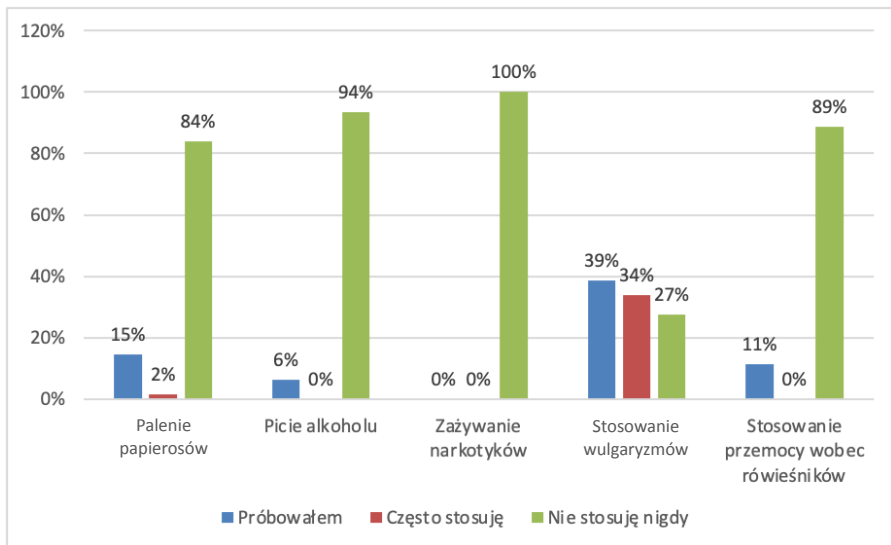
Wola – Tarnów 2010; R. Solecki, *Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży*, „Studia de Cultura” 2018, nr 10(4).

⁵⁶ Zob. *Profilaktyka społeczna. Wielowymiarowość współczesnej rodziny. Wybrane zagadnienia XX i XXI wieku*, red. E. Juško, J. Burgerova, B. Wolny, Tarnów–Łapczyca 2014.

⁵⁷ L. Pytka, *Profilaktyka wykołajenia społecznego* [w:] *Encyklopedia...*, red. W. Pomykało, s. 630.

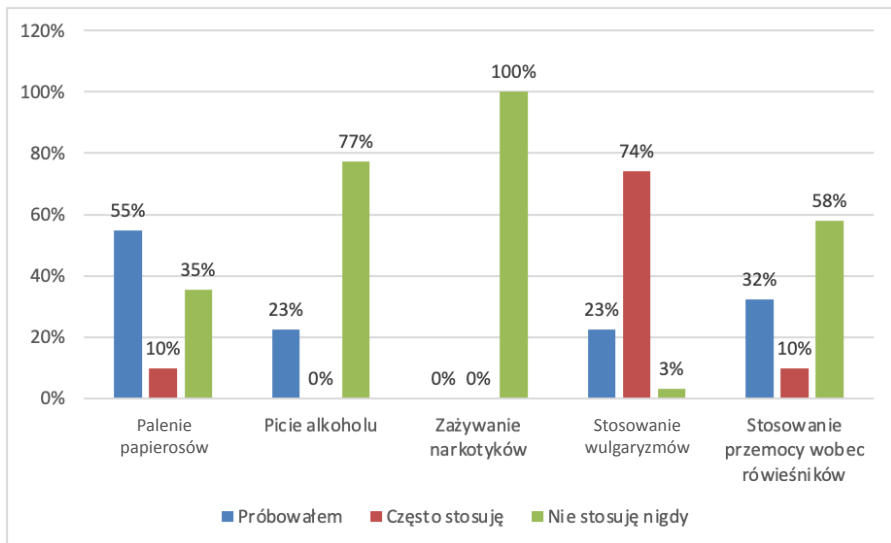
⁵⁸ C. Czapów, *Wychowanie...*, s. 67.

⁵⁹ Pełny zakres badań w pracy licencjackiej: E. Liwowska, *Sport jako kulturotechnika w przeciwdziałaniu ryzykownym zachowaniom wśród nieletnich w wybranych szkołach Gminy Konstancynów Łódzki*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi 2023.



Wykres 1. Zachowania ryzykowne podejmowane przez badanych (grupa trenująca)

Źródło: opracowanie własne.

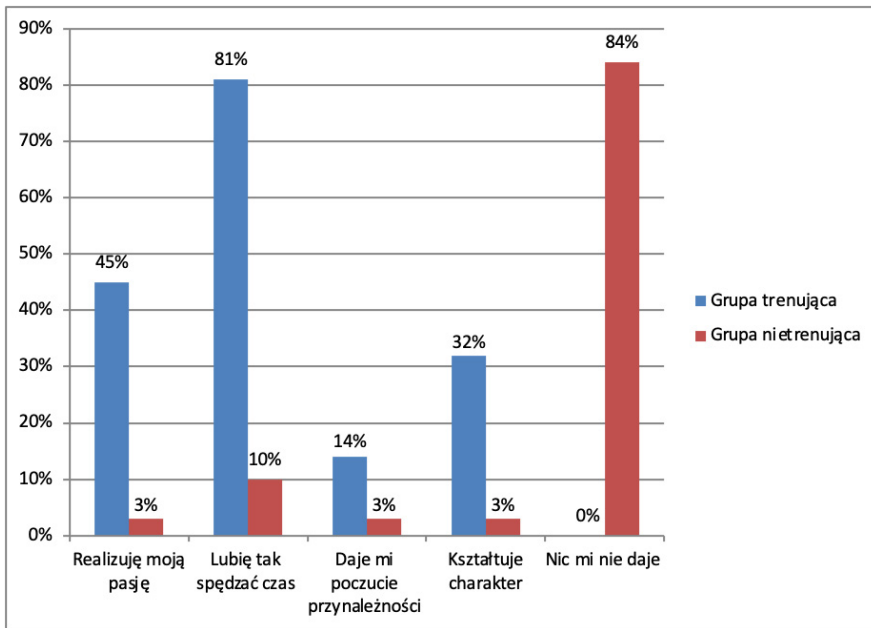


Wykres 2. Zachowania ryzykowne podejmowane przez badanych (grupa nietrenująca)

Źródło: opracowanie własne.

W grupie dzieci nieuprawiających sportu większość, bo aż 55%, próbowała palić papierosy, 10% robi to często, a 35% nie robiło tego nigdy. Po alkohol sięgało aż 23%, a 77% nie próbowało go nigdy. W tej grupie tak samo jak w grupie trenującej

100% badanych nigdy nie zażywało narkotyków. Wulgaryzmy próbowało wykorzystywać 23% badanych, a aż 74% robi to często. Przemoc wobec rówieśników próbowało stosować 32%, a 10% robi to często, natomiast 58% badanych w tej grupie nigdy nie stosowało przemocy wobec rówieśników.



Wykres 3. Wpływ sportu na życie badanych osób

Źródło: opracowanie własne.

W grupie osób trenujących sport 45% dzieci uważa, że uprawiając go, realizuje swoją pasję, 81% po prostu lubi tak spędzać czas, 14% dzieci sport daje poczucie przynależności, natomiast 32% uczniów uważa, że kształtuje ich charakter. W grupie osób nieuprawiających sportu 3% realizuje w ten sposób pasję, tyle samo uważa, że daje poczucie przynależności i kształtuje ich charakter, a 10% lubi tak spędzać czas. Aż 84% uważa, że sport nic im w życiu nie daje.

Przeprowadziłam jako współautorka artykułu również wywiady z nauczycielami wychowania fizycznego, którzy jednocześnie są trenerami. Dwóch trenerów szkoli młodzież i dzieci w pływaniu, a jeden prowadzi treningi piłki nożnej. Nauczyciele ci uważają, że młodzi ludzie coraz częściej podejmują zachowania ryzykowne. Z obserwacji nauczycieli wynika, że zdecydowanie najczęściej dzieci stosują wulgaryzmy, które są przejawem agresji wobec siebie i w pewnym stopniu zastępują agresję bezpośrednią. Opinia ta pokrywa się z wynikami ankiet, w których uczniowie wskazali, że używanie wulgaryzmów jest przez nich często stosowane. Przyczyn wzrostu agresji wśród dzieci nauczyciele upatrują w nadmiernym korzystaniu z Internetu.

To spostrzeżenie jest też trafne, ponieważ uczniowie rzeczywiście przyznali, że korzystanie z Internetu jest jednym z podstawowych zajęć w czasie wolnym. Wszyscy nauczyciele, z którymi przeprowadzałam wywiad, uważają, że ku zachowaniom ryzykownym popycha młodzież w głównej mierze chęć zaimponowania kolegom. I rzeczywiście pokrywa się to z wynikami badań, w których młodzież wykazuje duży wpływ, jaki ma na ich zachowanie grupa rówieśnicza. Nauczyciele podkreślają, że na terenie Konstantinowa Łódzkiego są bardzo dobre warunki do uprawiania sportu. Młodzież ma do swojej dyspozycji hale sportowe, basen, boisko, skate park i orliki.

Wnioski i zakończenie

Wyniki badań wykazały, że sport rzeczywiście odgrywa znaczącą rolę w przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym wśród młodzieży. Dzieci uprawiające sport dużo czasu spędzają na realizowaniu pasji, są dobrze zorganizowane i lubią uczestniczyć w zajęciach dodatkowych bardziej niż ich rówieśnicy nieuprawiający sportu. Rywalizacja, z którą spotykają się na co dzień na treningach, powoduje, że rzadziej stosują przemoc oraz mniej ulegają wpływom kolegów. Wydaje się, że dzieci te są bardziej zmotywowane przez rodziców do realizowania pasji, są również bardziej zorganizowane, przez co potrafią połączyć treningi z nauką i dodatkowymi zajęciami. Uprawianie sportu uczy samodyscypliny i zachęca do zdrowego trybu życia. Dzieci mają świadomość szkodliwości palenia papierosów i picia alkoholu. Wiedzą, że takie zachowania wpływają na wydolność organizmu, która ma wpływ na jakość treningów i możliwość odniesienia sukcesu. Z wypowiedzi trenerów wynika, że sport ma duży wpływ na kształtowanie charakterów młodych ludzi. Dzieci te wydają się pewniejsze siebie, mają większe poczucie własnej wartości oraz wiedzą, jak ważna w osiągnięciu sukcesu jest ciężka praca i zaangażowanie w nią. Wyniki badań pozwalają sądzić, że w przeważającej większości sport ma bardzo dobry wpływ na rozwój nieletnich i w pewnym stopniu chroni młodych ludzi przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Dzieci uprawiające sport mają przede wszystkim większą świadomość, jakie zachowania nie będą akceptowane przez środowisko rodzinne. Być może tym dzieciom w większym stopniu rodzice uświadamiają, jaki wpływ na ich zdrowie i wydolność organizmu ma stosowanie używek. Z badań przeprowadzonych wśród młodzieży wynika, że dzieci uprawiające sport rzadziej podejmują zachowania ryzykowne. Niepokojący jest natomiast fakt, że obie grupy zbyt dużo czasu poświęcają na korzystanie z Internetu. Z badań przeprowadzonych wśród uczniów wynika, że na dzieci nieuprawiające sportu duży wpływ mają koledzy. Grupa rówieśnicza ma ogromny wpływ szczególnie na dzieci w okresie adolescencji. Wydaje się jednak, że uprawianie sportu zaspokaja chęć zaimponowania innym. Wśród dzieci nieuprawiających sportu ta potrzeba akceptacji może popychać ku zachowaniom ryzykownym, dzięki którym można zaimponować kolegom. Dzieci uprawiające sport zdają sobie

sprawę ze szkodliwości palenia papierosów i spożywania alkoholu. Dzięki temu, że na co dzień mają do czynienia ze sportową rywalizacją, w mniejszym stopniu stosują przemoc wobec rówieśników. Wiedzą również, że na sukces muszą zapracować, co może mieć wpływ na ich dorosłe życie. Sport daje im większe poczucie własnej wartości, dzięki czemu nie muszą imponować swoim rówieśnikom, podejmując zachowania ryzykowne. Realizowanie pasji jest bardzo ważne w życiu każdego człowieka, sprawia, że jesteśmy szczęśliwsi i pewniejsi siebie. Sport ma ogromny wpływ na kształtowanie młodych ludzi na wielu płaszczyznach. Wydaje się, że może skutecznie oddziaływać profilaktycznie i chronić młodzież przed podejmowaniem zachowań ryzykownych.

Bibliografia

- Bezpieczna młodość*, red. A. Rynio, E. Juško, Wydawnictwo „Drukarz”, Tarnów 2011.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Wyd. PWN, Warszawa 1978.
- Czechowski J., *Sport w perspektywie procesu wychowawczego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 2, s. 161–178.
- Czerkawski A., *Wybrane aspekty wykorzystywania kultury symbolicznej w pracy z młodzieżą trudną* [w:] *Edukacja, kultura, sztuka – spójność a integracja*, red. A. Rzymelko-Fraćkiewicz, T. Wilk, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2016, s. 199–206.
- Dzielska A., Kowalewska A., *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia Bas” 2014, nr 2/38, s. 139–168.
- Grzesiak-Witek D., Witek P., *Współczesne wyzwania edukacyjne wobec młodzieży wagarującej* [w:] *Spółczesność polskie wobec przemian i wyzwań XXI wieku. Rodzina – edukacja – samorząd*, red. E. Juško, M. Borys, S. Sorys, Drukarnia Eikon Plus, Kraków 2014, s. 102–115.
- Izdebska H., *Trudności wychowawcze* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Jaworska A., *Aktywność fizyczna w zakładach karnych a podstawowe wymiary osobowości mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 9, s. 137–157.
- Jędrzejko M.Z., Sieroń R.B., *Zachowania ryzykowne nastolatków*, Wydawca Aspra, Warszawa–Milanówek 2017.
- Karpuszenko E., Marzec A., *Sport w resocjalizacji nieletnich*, Częstochowa 2008.
- Klonowska I., *Psychopedagogiczne i kryminologiczne aspekty zachowań ryzykownych młodzieży*, „Resocjalizacja Polska” 2016, nr 11, s. 83–95.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.
- Kurzępa J., Lisowska A., Pierzchalska A., *Prostytucja „nieletnich” w perspektywie Dolnoślązaków. Raport z badań*, Agencja Wydawnicza „ARGI” s.c., Wrocław 2008.
- Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Łuka M., Witek P., Grzesiak-Witek D., *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2020.
- Mariański J., *Wartości moralne w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 1(24), s. 7–24.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2007.

- Mielczarek M., *Sport jako metoda instytucjonalnej resocjalizacji niedostosowanych społecznie dziewcząt*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2020, nr 6, s. 285–304.
- Miko-Giedyk J., *Profesor Marii Dudzikowej troska o autorytet nauczyciela*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2018, nr 2, s. 81–85.
- Misterska E., *Autorytet nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 8, s. 35–40.
- Nauczyciel – wychowawca – pedagog. Wyzwania i zadania*, red. E. Juško, J. Burgerowa, B.D. Niziołek, B. Wolny, Wydawnictwo Progres, Tarnów 2014.
- Nowak A., *Profilaktyka przestępca nieletnich* [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
- Obuchowska I., *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2000, t. 2, s. 168–169.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 2004.
- Ostaszewski K., *Kultura szkoły a zachowanie ryzykowne uczniów*, „Edukacja” 2014, nr 1(126), s. 14–24.
- Poklek R., *Wpływ aktywności fizycznej na poziom agresji młodocianych przestępców*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu” 2006, nr 2, s. 234–243.
- Profilaktyka społeczna. Wielowymiarowość współczesnej rodziny. Wybrane zagadnienia XX i XXI wieku*, red. E. Juško, J. Burgerowa, B. Wolny, Wydawnictwo Progres, Tarnów–Łapczyca 2014.
- Pytka L., *Profilaktyka wykolejenia społecznego* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Solecki R., *Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży*, „Studia de Cultura” 2018, nr 10(4).
- Wieloaspektowość problematyki pomocy dziecku i rodzinie w sytuacji kryzysowej. Teoria i praktyka*, cz. II, red. ks. A. Gretkowski, I. Kurlak, E. Juško, B. Wolny, „Studio Książki”, Stalowa Wola – Tarnów 2010.
- Witek P., Grzesiak-Witek D., *Grupa rówieśnicza szansą czy zagrożeniem efektywnego procesu nauczania gimnazjalistów* [w:] *Medzi modernou a postmodernou IV. Súťaživosť ako kultúrotrvorný fenomén – limity efektivity*, red. M. Lačný, V. Dudinský, Prešov 2008, s. 396–404.
- Witek P., *Resocjalizacja nieletnich. Aktualne dylematy instytucji resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2018.
- Woźniak W., *Oddziaływania kulturotechniczne w procesie resocjalizacji*, „Kwartalnik Naukowy” 2015, nr 4/24, s. 189–199.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230.
- Ustawa z dnia 9 listopada 1995 r. o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych, Dz.U. 1996, nr 10, poz. 55.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii, Dz.U. 2005, nr 179, poz. 1485.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022, poz. 1700.

Netografia

- Szymczak Andrzej, <https://olimpijski.pl/olimpijczycy/andrzej-szymczak/> (dostęp: 6.08.2023).

Bogdan Więckiewicz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0003-4605-8091

Problemy ucznia w szkole i alternatywne koncepcje edukacji

Student problems in school and alternative concepts of education

Streszczenie

W artykule opisano podstawowe zagrożenia, z jakimi uczeń może spotkać się we współczesnej szkole w Polsce. Spośród wielu problemów zwrócono uwagę na wybrane zagadnienia, takie jak: mobbing, bullying, sekty w szkole, zażywanie substancji psychoaktywnych, fobia szkolna czy niewłaściwe korzystanie z mass mediów. Wszystkie te czynniki mogą negatywnie wpływać na wychowanie i nauczanie młodego człowieka. Współczesne wyzwania edukacyjne stojące zarówno przed uczniem, jak i rodzicami powodują, że poszukuje się form nauczania przedstawiających nowe sposoby funkcjonowania szkoły i jej różne koncepcje. Pluralizm kulturowy i światopoglądowy w społeczeństwie sprawia, że dzisiaj również w nauczaniu proponuje się szkoły oparte na zróżnicowanym systemie wartości. Rodzice spośród wielu propozycji modelu szkoły mogą wybrać tę, która najbardziej odpowiada ich koncepcji.

Słowa kluczowe: edukacja, szkoła, uczeń.

Abstract

The article describes the major threats to students in contemporary schools in Poland. Out of many problems, attention was paid to selected issues, such as mobbing, bullying, sects at school, the use of psychoactive substances, school phobia and inappropriate use of mass media. All these factors may negatively affect the process of upbringing and learning of a young person. Contemporary educational challenges facing both students and parents cause the searching for new systems of teaching that present new anatomies of the school as well as various concepts of it. Cultural and ideological pluralism in society brings that nowadays in education there are offered schools based on diversified systems of values. Parents from many school frameworks that are proposed can choose the one that best suits their concept.

Key words: education, school, student.

Wstęp

Człowiek od najdawniejszych czasów, aby móc funkcjonować w społeczeństwie, podlegał procesowi edukacji. Nauczanie to dotyczyło różnych aspektów życia człowieka – od tych związanych z zaspokojeniem indywidualnych podstawowych potrzeb do realizacji złożonych ról dla szerszego społeczeństwa. Funkcja edukacji od setek lat nie zmienia się, natomiast przemianie ulega zarówno forma nauczania, ale i zadania,

które człowiek realizuje dla siebie i innych grup, jak chociażby rodziny, społeczności lokalnej, organizacji, do której przynależy czy grupy zawodowej. Edukacja, podobnie jak większość zawodów, podlega procesowi profesjonalizacji¹. Nauczyciele są coraz lepiej przygotowani do przekazywania wiedzy niezbędnej uczniowi bez względu na poziom nauczania. Mają do dyspozycji coraz lepsze możliwości edukacji, korzystając z najnowszych osiągnięć technicznych i informacyjnych.

Wciąż poszukuje się optymalnych rozwiązań w szkolnictwie. Wynika to z rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami – zarówno rodziców, jak i społeczeństwa w stosunku do szkoły i nauczycieli – a efektami kształcenia. Natomiast budowanie dobrych relacji z dziećmi, rodzicami i nauczycielami jest zasadniczym warunkiem skutecznego radzenia sobie z problemami zarówno edukacyjnymi, jak i ryzykownymi zachowaniami uczniów². Wprowadzone w ostatnich latach reformy nauki nie rozwiązały wielu problemów związanych z edukacją. Niedostateczne rezultaty mogą mieć związek z szybkimi przemianami kulturowymi, ekonomicznymi i społecznymi. Przemiany te powodują, że system edukacyjny nie nadąża za zmieniającymi się oczekiwaniami i potrzebami społeczeństwa. Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczny. Dokonuje analizy wybranych wyzwań, z którym często mierzą się uczniowie, nauczyciele i rodzice. W celu rozwiązania problemów i poradzenia z nowymi wyzwaniami teoretycy oferują różne koncepcje nauczania i szkoły. W tekście tym dokonano analizy wybranych problemów ucznia, a także założeń edukacyjnych, systemów nauczania oraz szkół. Rodzice dostrzegają wiele problemów związanych zarówno z systemem edukacji, jak i różnymi zagrożeniami szkolnymi. Z tego względu rodzice starają się zrobić wiele, aby zapewnić dziecku optymalne warunki nauczania, opieki i wychowania. Przyjęto tezę, że w dzisiejszym pluralistycznym systemie społeczeństwa, także w tym dotyczącym edukacji, rodzice wybierają różne formy edukacji dla swoich dzieci. Często mają one charakter alternatywny do powszechnie obowiązującego szkolnictwa. Rodzice w poszukiwaniu optymalnych warunków i metod nauczania niekiedy decydują się zapisać dziecko do szkoły, która stanowi swego rodzaju eksperyment edukacyjny i wychowawczy. Wszystko po to, aby zapewnić swojemu potomstwu jak najlepszy start w przyszłym życiu.

Niepowodzenia ucznia i jego problemy związane z edukacją. Wybrane aspekty

Niepowodzenia szkolne definiowane są bardzo szeroko. Obejmują one sytuacje, które charakteryzują się brakiem harmonii między postępami ucznia a wymaganiami ze strony szkoły. Jest to problem złożony i zależy od wielu czynników. Zjawisko to zazwyczaj obejmuje zachowania ucznia, jego emocjonalną

¹ J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994, s. 209.

² E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, Warszawa 2015, s. 6.

i wolicjonalną postawę do określonych rzeczy i zjawisk szkolnych oraz uzyskiwanych przez ucznia wyników w nauce. Problemy niepowodzeń szkolnych oraz sposoby radzenia sobie z nimi mają szczególne znaczenie w młodszym wieku, gdyż rzutują na dalszą jego edukację³. Z tego też względu bardzo ważne jest ich dostrzeżenie i rozpoznanie. Niewątpliwie na występowanie niepowodzeń u uczniów wpływ ma środowisko, w którym on funkcjonuje i rozwija się, czyli przede wszystkim rodzina i szkoła.

Współcześnie mamy do czynienia z obserwowaną rywalizacją uczniów pod względem przygotowania do dalszej edukacji. Uczestnikami systemu edukacji w szkole są zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Ważną rolę odgrywa wychowawca klasy. Powinien on realizować nie tylko funkcję nauczającą, ale również opiekuńczą i wychowawczą. Wynika to stąd, że klasa tworzy specyficzną strukturę socjometryczną. Każdy uczeń zajmuje w niej określoną pozycję, która może mieć istotny wpływ na jego powodzenia edukacyjne, ale również na relacje z rówieśnikami, a w konsekwencji na inne zachowania z patologicznymi włącznie. Niepowodzenia ucznia mogą być powiązane z problemami trudnych zachowań wśród uczniów, i to na różnym poziomie kształcenia. Dla młodzieży charakterystyczne są zachowania opozycyjne, buntownicze, ale także te bardziej radykalne w przejawach, jak agresja, przemoc, w tym także cyberprzemoc. Młodzi coraz częściej sięgają po środki psychoaktywne, uzależniają się od Internetu i gier komputerowych⁴.

Sekty w szkole

Ważnym problemem dotyczącym uczniów w szkole jest kwestia sekt oraz zjawisk pokrewnych. Szkoła jest atrakcyjnym obszarem dla działań autopromocyjnych sekt. Działania te mają różny charakter. Można wymienić kilka przykładów opisywanych przez autorów specjalizujących się w badaniu i analizie problemu działalności sekt i sposobu weryfikacji do nich. Przykładem może być propozycja darmowego wyposażenia bibliotek szkolnych za możliwość spotkania z uczniami, a przy okazji promocji książek z treściami doktryny jakiejś sekty. Innym przykładem może być propozycja bezpłatnego prowadzenia stołówki, świetlicy czy klubu uczniowskiego przez tę organizację. W ten sposób możliwy jest kontakt przedstawicieli sekty z uczniami poza kontrolą rodziców i nauczycieli. Propozycje mogą dotyczyć także tanich i atrakcyjnych wyjazdów letnich i zimowych. Jeszcze inne propozycje sekt dotyczą kursów szybkiego czytania, języków obcych, tematów ekologicznych. Niektórym sektom ukrywającym się

³ E. Nowicka, *Niepowodzenia szkolne w edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4(12–13), s. 138.

⁴ J. Łysek, *Uzależnienia uczniów od Internetu*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 1(49), s. 58.

pod szyldem stowarzyszeń lub fundacji o charakterze ekologicznym udało się uzyskać zgodę władz szkolnych na prowadzenie szkoleń i wykładów, by w ten sposób indoktrynować uczniów⁵.

Fobia szkolna

Istotnym zagrożeniem dla ucznia jest zjawisko fobii szkolnej. Według Agnieszki Regulskiej fobia szkolna polega na reagowaniu lękiem nieproporcjonalnym do zagrożenia. Zachowanie to przejawia się unikaniem sytuacji związanych z przedmiotem lęku, co często uniemożliwia prawidłowe funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Przyczyn takiego zachowania można upatrywać między innymi w lęku przed nauczycielem, w konfliktach z rówieśnikami czy w rozłące z rodzicem lub rodzicami⁶. Czynniki te mogą prowadzić do silnych reakcji stresowych, a zarazem obronnych uczniów, jak i silnej niechęci do szkoły. Fobia szkolna najczęściej występuje w przypadku zmiany placówki edukacyjnej, rozpoczęcia nauki czy na określonym etapie rozwoju, np. dojrzewania. Fobię szkolną może spowodować także zbyt wczesny wiek rozpoczęcia nauki. Dzieci już w wieku pięciu lat rozpoczynają naukę w szkole, w tzw. zerówkach. Z tego względu często odczuwają one stres związany z rozłąką z rodzicami, nowym, nieznanym jeszcze środowiskiem szkolnym. Fobia szkolna może przybrać dwie formy: ostrą i przewlekłą. Przewlekła związana jest z rozłąką z rodzicami, a ostra ze środowiskiem szkolnym, np. z lękiem spowodowanym upokorzeniem, ośmieszaniem lub przemocą ze strony szkoły. Sama myśl o pójściu do szkoły może powodować u ucznia przypadłości wegetatywne lub somatyczne⁷. Bardzo często są to dzieci, które wchodzą w rolę tzw. kozłów ofiarnych⁸.

Mobbing i bullying w szkole

Szkoła od zawsze była miejscem, w którym stres w mniejszym lub większym stopniu towarzyszył uczniowi. Całkowite wyeliminowanie tego zjawiska jest niemal niemożliwe, a starania szkoły i działalność nauczyciela mogą go jedynie ograniczyć. Zupełnie inaczej jest w przypadku mobbingu szkolnego. Eliminacja

⁵ P.T. Nowakowski, *Wokół przeciwdziałania przemocy wewnątrzszkolnej w Polsce* [w:] *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Warszawa 2014, s. 150.

⁶ A. Regulska, *Zagrożenie poczucia bezpieczeństwa u uczniów a zjawisko fobii szkolnej* [w:] tamże, s. 88.

⁷ B. Kosek-Nita, A. Nawrot, *Przemoc w szkole w relacjach nauczyciel – uczeń, uczeń – nauczyciel*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 3–4(16–17), s. 354.

⁸ A. Regulska, *Zagrożenie poczucia bezpieczeństwa u uczniów a zjawisko fobii szkolnej...*, s. 89.

przemocy w szkole w znacznym stopniu zależy od właściwej organizacji szkoły i podejmowanych odpowiednich działań zapobiegających temu patologicznemu zjawisku. Mobbing jest zaburzeniem relacji międzyludzkich. Najczęściej polega na szykanowaniu ucznia przez grupę⁹. Na ogół wyróżnia się dwa rodzaje przyczyn mobbingu: społeczne i indywidualne¹⁰. Społeczne najczęściej związane są ze złą organizacją instytucji, brakiem umiejętności zarządzania placówką, promowaniem rywalizacji opartej na niejasnych zasadach. Natomiast przyczyny indywidualne związane są najczęściej z cechami osobowościowymi zarówno sprawcy, jak i ofiary. Ofiarą mobbingu szkolnego jest najczęściej uczeń określany jako trudny, chwali-pięta, „klasowy błazen” i niezdara. Szczególnym przykładem ofiary jest „klasowy błazen”. Jest to uczeń, który stara się rozładować konflikt klasowy degradując go wesółkowatością, jak również przy okazji zwrócić na siebie uwagę w celu unikania agresji ze strony grupy. Z kolei sprawcami mobbingu najczęściej są tzw. sprawcy autorytarni, antysocjalni oraz obsesyjno-kompulsywni¹¹. Sprawcy autorytarni są silnie przekonani, że podstawowymi zasadami w relacjach międzyludzkich są władza i uległość. Sprawcy antysocjalni są często bezwzględni i mają duże zapotrzebowanie na aprobatę społeczną. Ponadto charakteryzują się niskim poziomem empatii oraz skłonnością do manipulacji. Z kolei sprawcy obsesyjno-kompulsywni na ogół charakteryzują się lękliwością, wewnętrznym zagubieniem. Wykazują wyjątkowo małą tolerancję w stosunku do błędów innych osób. Ofiarę traktują często jako rywala, którego należy zwalczać. W przypadku porażek mogą wpadać w depresję lub sięgają po środki psychoaktywne.

Zjawiskiem pokrewnym mobbingowi w szkole jest bulling. Pojęcie to rozumiane jest najczęściej jako tyranizowanie połączone z intencją krzywdzenia drugiej osoby¹². Wyróżnia się bulling bezpośredni, w tym fizyczny, czyli np. uderzanie, kopanie, popychanie, chowanie rzeczy oraz zmuszanie do wykonywania poniżających czynności, w tym seksualnych, oraz słowny, jak poniżanie czy przezywanie. Drugi rodzaj bullingu to pośredni, w tym relacyjny: obmawianie, namawianie innych do izolacji ofiary, ignorowanie czy mówienie o kimś plotek, oraz cyber bulling, czyli umieszczanie w sieci oszczerczych informacji¹³. Ofiarami bullingu są najczęściej uczniowie, którzy charakteryzują się niskim wskaźnikiem więzi rówieśniczych, osoby lękliwie, odczuwające niskie poczucie kompetencji oraz bezpieczeństwa.

Niebezpieczeństwo związane z zachowaniem negatywnym uczniów może łączyć się z teorią neutralizacji G. Sykesa i D. Matzy. Polega ona na osłabianiu mocy obowiązujących norm w danym środowisku, a w tym przypadku w szkole.

⁹ S. Orłowski, *Mobbing i bulling w szkole: charakterystyka zjawiska i program zapobiegania*, Warszawa 2015, s. 1.

¹⁰ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2009, s. 279.

¹¹ Tamże.

¹² L. Albański, *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra 2010, s. 34.

¹³ S. Orłowski, *Mobbing i bulling w szkole: charakterystyka zjawiska i program zapobiegania...*, s. 2.

Techniki neutralizacji służą do usprawiedliwiania popełnienia czynu zabronionego lub nieuznawania kontroli społecznej, a także do zapewnienia samych siebie o poprawności zachowań dewiacyjnych¹⁴. Wprowadzone przez nich „techniki neutralizacji” umożliwiają popełnienie zabronionego czynu bez poczucia wyrzutów czy lęku ze strony sprawcy¹⁵. Andrzej Siemaszko, nawiązując do teorii Sykesa i Matzy, wymienił pięć technik neutralizacji: kwestionowanie odpowiedzialności sprawcy, kwestionowanie szkody, kwestionowanie ofiary, potępienie potępiających oraz odwołanie się do wyższych racji¹⁶. Odwołanie się do wyższych racji związane jest z tym, że osoba agresywna ma świadomość, że robi źle, ale uważa, że nie może postąpić inaczej. Istotą teorii neutralizacji jest usprawiedliwienie przez sprawcę łamania norm i prawa wynikającego z aktualnego lub przyszłego swojego zachowania¹⁷.

Niewłaściwe korzystanie z mediów

Dla prawidłowego rozwoju i edukacji dziecka istotne jest właściwe korzystanie z mediów. Treści przekazywane w mediach mają bardzo ważny wpływ na życie dzieci i młodzieży, a także na ich edukację¹⁸. Media stają się integralną częścią egzystencji młodych osób. Dzieje się tak na skutek codziennego i często wielogodzinnego przekazu informacji, wiedzy oraz rozrywki. Leszek Buller zwracał uwagę na znaczenie influencji w mediach. Wymienił trzy rodzaje mechanizmów influencji. Pierwsze to mechanizmy informacyjne, czyli każdy człowiek odbiera tylko to, co chce odbierać lub co pozwalają mu odbierać schematy wcześniej ukształtowane w jego umyśle. Drugi mechanizm to normatywny. Norma jest tworzona poprzez przekazywanie informacji w danej kolejności lub poświęca się jej określony czas. W ten sposób sugeruje się ludziom, co jest ważne lub co jest normą. Trzeci rodzaj mechanizmów to emocjonalne. W tym przypadku odbiorca mediów nie jest świadomy, że nadawca wpływa na jego emocje, a przez to w sposób pośredni kształtuje w nim przekonania i postawy¹⁹.

Media mogą pełnić ważną funkcję w nauce, spośród których najczęściej wymienia się funkcję wychowawczą, informacyjną, poznawczą, kształcącą, dydaktyczną

¹⁴ J. Zuber, E.W. Greenberg, L.M. Williams, *Różnorodne rozumienie niektórych przestępstw i ich kontekstu: kwantyfikacja technik neutralizacji*, „Resocjalizacja Polska. Polish Journal of Social Rehabilitation” 2016, nr 11, s. 164.

¹⁵ A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 189.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ V. Gruber, B.B. Schlegelmilch, *How Techniques of Neutralization Legitimize Norm-and Attitude-Inconsistent Consumer Behavior*, „Journal of Business Ethics” 2014, 121(1), s. 7.

¹⁸ P.T. Nowakowski, *Fast food dla mózgu, czyli telewizja i okolice*, Tychy 2002, s. 30.

¹⁹ L. Buller, *Influencja w mediach [w:] Prawda w mediach*, red. M. Rewera, Tychy 2008, s. 13.

oraz emocjonalno-motywacyjną i rozrywkową²⁰. Jednak oprócz pozytywnej roli mediów w kształceniu uczniów, zwraca się także uwagę na te negatywne. Można wyróżnić kilka negatywnych zmian, które zachodzą pod wpływem mass mediów. Po pierwsze prezentują one często świat w krzywym zwierciadle, czyli kreują fałszywą rzeczywistość. Związane jest to z nadmiernym eksponowaniem np. scen przemocy, gwałtu, seksualizmu. Drugim zarzutem wobec mass mediów jest upowszechnianie i utrwalanie obiegowych opinii, a także konsumpcyjnego stylu życia. W przekazach tych sukces najczęściej kojarzony jest z zamożnością i rozrywką. Po trzecie we współczesnych mediach najczęściej obserwujemy pogłębiający się proces dekulturacji. Związane jest to z obniżeniem poziomu artystycznego z powodu dominacji kultury popularnej. Wreszcie jest to tzw. „cicha rewolucja” w sferze wartości²¹.

Treści przekazywane w mediach wypełniają nie tylko czas wolny, ale także nauki oraz podczas różnych zajęć domowych. Zachowanie takie wynika z łatwości dostępu do urządzeń cyfrowych, komputerów oraz smartfonów, które dzisiaj mają już dzieci nawet w najmłodszych klasach. Nieracjonalne korzystanie z tych najnowszych osiągnięć technologicznych często powoduje liczne zagrożenia w rozwoju osobowościowym, ale także edukacyjnym i fizycznym. Dostrzega się ujemny wpływ mediów na edukację młodego człowieka, jego sferę poznawczą, emocjonalną, zachowawczą, budowanie własnej tożsamości, postrzeganie siebie, świata współczesnego, a także przyszłego. Środki masowego przekazu mogą brać udział w rozpowszechnianiu patologii i dewiacji²². Media często tworzą mieszankę sloganów reklamowych, skrótów myślowych, faktów oraz mitów. Wszystko to powoduje, że u młodego człowieka pojawia się ograniczona zdolność selekcji, krytycznej oceny wydarzeń i tego wszystkiego, co dzieje się w rzeczywistości. Świat fikcji staje się bardziej realny niż rzeczywistość. Media z jednej strony stwarzają bardzo duże możliwości pozyskania wiedzy, a z drugiej mogą prowadzić do zachowań destrukcyjnych – bezrefleksyjnego naśladownictwa, postaw konsumpcyjnych czy agresji.

Według Hanny Karp media odgrywają coraz większą rolę w rozwoju niebezpiecznych dla człowieka praktyk ezoterycznych²³. Niepokojące jest to, że nowoczesne media często niszczą u młodej osoby mechanizm obronny przed niechcianymi treściami, a także ograniczają zdolność selekcji wiadomości, co często prowadzi do dezintegracji osobowości człowieka, szczególnie w młodym wieku. W tym kontekście bardzo ważne jest wypracowanie odpowiedniej etyki komunikowania. Wszystko po to, aby wiadomości przekazywane przez media nie stanowiły zagrożenia, przekazując treści prymitywne czy wręcz wulgarne, promujące antykulturę,

²⁰ A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000, s. 46.

²¹ K. Łuszczek, *Nowoczesna telewizja, czyli bliskie spotkanie z kulturą masową*, Tychy 2004, s. 15.

²² T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2004, s. 238.

²³ H. Karp, *Cuda na sprzedaż. Oblicza polskiej transformacji*, Toruń 2008, s. 113.

obrażające drugiego człowieka, ale przede wszystkim takie, które pozwoliłyby na pełny rozwój osobowości człowieka, jego sfery moralnej i intelektualnej.

Coraz popularniejszym zjawiskiem występującym wśród młodego pokolenia związanym z mediami społecznościowymi jest tzw. zjawisko FOMO (*fear of missing out*). Polega ono na niekontrolowanym korzystaniu z mediów społecznościowych. Zachowanie takie związane jest z lękiem przed utratą satysfakcjonujących relacji oraz interesujących informacji. Stanem takim rządzi podstawowy mechanizm, który polega na tym, że im bardziej dany uczeń czuje się odłączony od informacji, tym mocniej stara się uzupełnić wszystkie zaległości. Nie jest on w stanie zapoznać się ze wszystkimi, dlatego pozostaje w poczuciu permanentnego niedoinformowania. Stan taki może doprowadzić do depresji młodego człowieka²⁴. Uczeń zamiast poświęcać czas na naukę, traci go na poszukiwanie wiadomości w social mediach. Jak wynika z ogólnopolskiego badania młodzieży „Nastolatki wobec Internetu 3.0”, który został przeprowadzony przez Pracownię Edukacyjnych Zastosowań Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych NASK, wszyscy z młodego pokolenia korzystają z Internetu, a zdecydowana większość korzysta z niego wiele razy dziennie lub cały czas, w tym w domu, szkole, u znajomych oraz w miejscach publicznych, gdzie jest dostępna sieć bezprzewodowa. Co trzeci nastolatek wykazuje się wysokim natężeniem wskaźników problematycznego używania Internetu. Najsilniejszymi komponentami problematycznego użytkownika Internetu są objawy somatyczne spowodowane użytkowaniem smartfona, natomiast najmocniej obciążone problematycznym użytkowaniem Internetu są dziewczęta ze szkoły ponadpodstawowej²⁵.

Substancje psychoaktywne

Źródła niepowodzeń szkolnych tkwiące w szkole mogą prowadzić do poważniejszych zaburzeń nie tylko edukacyjnych, ale również w zachowaniu oraz zdrowiu dzieci i młodzieży. Rozwój młodych osób pod względem psychicznym i fizycznym powiązany jest z wieloma kryzysami rozwojowymi, dlatego też nie wszyscy uczniowie potrafią sobie z tymi problemami radzić. Reakcją na tego typu problemy może być np. somatyzacja objawów, która w skrajanych przypadkach prowadzi do zaburzeń psychicznych. Współcześnie coraz częściej obserwuje się wśród młodzieży problemy związane z kiepską kondycją psychiczną. Stan ten związany jest z wieloma czynnikami, jak chociażby wzrostem agresji nie tylko

²⁴ A. Jupowicz-Ginalska, M. Kisilowska, T. Baran, A. Wysocki, *Fear of missing out a korzystanie z urządzeń umożliwiających dostęp do mediów społecznościowych na podstawie badań polskich internautów*, „Forum Socjologiczne” 2018, nr 9, s. 224.

²⁵ R. Lange (red.), *Raport z ogólnopolskiego badania uczniów „Nastolatki 3.0”*, Warszawa 2021, s. 71.

pomiędzy uczniami, ale również uczniów w stosunku do nauczycieli. Piotr Nowakowski zwrócił uwagę, że z problemem tym nie poradzą sobie sami nauczyciele i uczniowie, dlatego w celu jego rozwiązania muszą włączyć się także władze instytucjonalne oraz organizacje pozarządowe²⁶. Należy mieć świadomość, że dopiero w bezpiecznej i dobrze funkcjonującej szkole możliwa jest właściwa edukacja. Wzrost zachowań negatywnych wśród uczniów może prowadzić do pogorszenia wyników dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Wszystkim tym negatywnym zjawiskom towarzyszącym uczniom ma przeciwstawić się odpowiednia koncepcja szkoły. Propozycji modelu szkoły, systemu wartości, opieki, wychowania i nauczania jest bardzo dużo. Która z nich okaże się najlepsza?

Koncepcje szkół

We współczesnym społeczeństwie polskim osoby podejmujące pracę powinny charakteryzować się wysokimi standardami wiedzy, kwalifikacji oraz wielorakimi umiejętnościami. Jest to możliwe zarówno w warunkach odpowiednio wysokiego poziomu nauczania, jak i świadomości ucznia o konieczności ustawicznego kształcenia. Nieustanny postęp naukowy i techniczny stosunkowo szybko weryfikują posiadane kwalifikacje. Z tego względu niemalże koniecznym warunkiem ludzkiej egzystencji na odpowiednim poziomie, dobrze płatnej pracy staje się właściwe przygotowanie edukacyjne. Sukces zawodowy zwykle pozostaje w ścisłym związku z wcześniejszymi osiągnięciami szkolnymi²⁷. Rodzice i teoretycy edukacji wciąż poszukują odpowiedzi, jaki rodzaj szkoły i jaka forma nauczania będą dla ucznia optymalnym rozwiązaniem. Z tego względu powstają różne koncepcje szkoły, metody i sposoby edukacji, które mają za zadanie nauczyć młodego człowieka, jak w sposób optymalny przyswoić wiedzę i później ją wykorzystać w życiu oraz pracy zawodowej. Współcześnie po przemianach politycznych powstają szkoły, które proponują nowe formy nauczania. Oferują odmienne metody i techniki nauki, sposoby przyswajania treści, odmienną od obowiązujących organizację nauki czy system wartości. Rodzice mogą wybrać szkołę dla własnego dziecka, która najbardziej odpowiada ich oczekiwaniom.

Współcześnie można wymienić kilka podstawowych koncepcji szkoły. Jedną z nich jest koncepcja **szkoły waldorfskiej**. Pedagogika tej koncepcji opiera się między innymi na antropozofii jako metodzie zdobywania wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie. Wiedzę tę zdobywa się przede wszystkim za pomocą

²⁶ P.T. Nowakowski, *Środowisko szkolne wobec problemów sekt i zjawisk pokrewnych* [w:] *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Warszawa 2014, s. 79.

²⁷ M.J. Adamczyk, A. Ładażyński, *Edukacja w krajach rozwiniętych. Skrypt dla studentów z pedagogiki porównawczej*, Stalowa Wola 1999, s. 95.

intuicji tajemnej w przeciwieństwie do poznania rozumowego i zmysłowego. Stosuje się w niej odpowiednie ćwiczenia myśli, woli i uczuć²⁸. Bardzo ważne jest bezpośrednie doświadczenie oraz przekonanie, że świat przeniknięty jest ponadzmysłowym światem. Krytycy tej koncepcji szkoły zadają pytanie, czy możliwe jest zastosowanie właściwego myślenia bez przekazu pewnych treści czy przekonań²⁹. Inną alternatywną koncepcją szkoły jest **szkoła w ujęciu marksistowskim**. W tej koncepcji podkreśla się, że najważniejszą rzeczą w edukacji jest praktyka, zmiana i konkretna egzystencja człowieka. Bardzo ważny jest kolektyw, który ma pierwszeństwo przed jednostką. W założeniu marksistowskim szkoła jest miejscem najbardziej odpowiednim do przekazywania kultury, nauczania oraz wychowania dziecka. Z tego względu ma ona pierwszeństwo przed rodziną, która postrzegana jest jako organizacja tradycyjna i konserwatywna. W tym ujęciu głoszony jest bezkrytyczny prymat świadomości zbiorowej. Osoba traktowana jest jako środek do osiągnięcia jednostronnych interesów. W szkole ma miejsce zawężenie myślenia ucznia do tego co immanentne, dlatego nie ma w niej miejsca na jakąkolwiek myśl transcendentną. Chociaż szkoła w ujęciu marksistowskim dominowała w Polsce w czasach socjalizmu, to współcześnie mamy do czynienia z neomarksistowską koncepcją edukacji. Wzrost jej popularności w nauczaniu związany jest z tendencjami przeciwstawnymi edukacji tradycjonalizmu³⁰.

Inna koncepcją edukacji jest szkoła według **neoiluminizmu**. Podstawowe założenia antropologiczne tej szkoły to: w edukacji należy opierać się wyłącznie na racjonalności, badaniach technologicznych, człowieka i jego historię należy odczytywać przede wszystkim w perspektywie świeckości. Nie ma tu miejsca na jakiegokolwiek koncepcje ideologiczne czy religijne³¹. Dla człowieka najważniejszy jest rozum, który ma odrzucać jakiegokolwiek stanowisko metafizyczne. Wychowanie człowieka sprowadza się do kształcenia. Krytycy tej koncepcji szkoły uważają, że opiera się ona na scjentyistycznym złudzeniu. Wartości, jak prawda, nauka, wolność, kultura czy demokracja, wymagają ciągłego potwierdzania, co prowadzi do chaosu normatywnego³².

Inna koncepcją edukacji jest szkoła w nurcie **technologiczno-funkcjonalnym**. Szkoła ta ma być odpowiedzią na ograniczenia i niedoskonałości szkoły tradycyjnej. Ma ona zapobiegać zbytnej spontaniczności w wychowaniu ucznia. Podstawą

²⁸ M. Stach-Hejnosz, *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14, s. 171.

²⁹ M. Nowak, *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej* [w:] *Szkoła. Nauczyciel. Uczeń*, t. IV, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1992, s. 9.

³⁰ S. Hinc, *Edukacja jako narzędzie podtrzymywania podziałów społecznych w ujęciu Karola Marksa i jego następców*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2009, nr 2, s. 21.

³¹ P. Borecki, *Państwo laickie. Współczesna rzeczywistość ustrojowa i perspektywa na przyszłość*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, R. LXIX, z. 2, s. 74.

³² M. Nowak, *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej...*, s. 12.

edukacji jest systematyczność, racjonalność oraz programowanie zapożyczone z procesów technologicznych. Mamy tu do czynienia z pewnym przemysłem nauczania i wychowania, które traktowane są jako narzędzie realizacji celów państwa³³. Nauczyciele powinni poświęcić więcej czasu najzdolniejszym uczniom. W tej koncepcji szkoły dąży się do wypracowania odpowiednich procesów i technologii nauczania.

Szkola Montessori

Według teorii Marii Montessorii istotą rozwoju człowieka jest praca z dzieckiem. System edukacji powinien odpowiadać możliwościom rozwojowym ucznia. Treść edukacji musi być zdeterminowana potrzebami dziecka, gdyż posiada ono indywidualny plan rozwoju, który można określić na podstawie obserwacji jego zachowań. Rozwój dziecka następuje według następujących po sobie faz rozwojowych, które charakteryzują się odrębnymi właściwościami³⁴. Wychowanie to element edukacji dziecka opierający się na przyswojeniu ogólnej wiedzy o świecie. W koncepcji edukacji Montessori bardzo ważny jest świadomy rozwój ucznia, który związany jest z jego aktywnością. Głównym determinantem aktywności jest polaryzacja uwagi, która oznacza koncentrację młodego człowieka na wykonywanej przez niego pracy. Dziecko zaczynając pracę, wybiera przedmiot, który wzbudza jego największe zainteresowanie. Następnie zajmuje się nim tak długo, jak tylko chce. Czas poświęcany danemu przedmiotowi nazywany jest potrzebą dojrzewiania umysłu³⁵. Rolą nauczyciela jest być pomocnikiem dziecka w jego rozwoju. To co jest ważne w szkole Montessori, to przygotowanie ucznia do samodzielności, aktywności oraz indywidualizmu jednostki. Aktywność dziecka jest naturalną potrzebą, jak również podstawą edukacji, wychowania i kształtowania ucznia. Bardzo ważną wartością jest nauczyć go, aby w sposób samodzielny był zdolny kształtować swoje życie.

Innym wyborem **edukacji jest szkoła katolicka**. Podstawą tej koncepcji jest integralne wychowanie i nauczanie ucznia, aby stał się on osobą dojrzałą społecznie. Powinien on być tak wychowany, aby angażował się nie tylko na rzecz swojego dobra, ale również społeczności, w której żyje. Społeczna dojrzałość osobowości uzyskuje się w procesie socjalizacji i uspołecznienia. Istotą kształtowania ucznia jest wychowanie do odpowiedzialności, uczciwości i respektowania zasad demokracji³⁶. Zasadniczym zadaniem szkoły katolickiej oprócz edukacji jest pełna

³³ M. Cogiel, *Kontrowersje wokół wychowania. Dylematy teorii i praktyki edukacyjnej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1995, nr 27, s. 54.

³⁴ M. Montessori, *Education for Human Development. Understanding Montessori*, New York 1976, s. 10.

³⁵ B. Bednarczuk, *Psychologiczne podstawy pedagogiki Marii Montessori*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2000, t. XIII, s. 124.

³⁶ A. Zakrzewska, *Współczesna szkoła katolicka placówką kształtowania społecznie dojrzałej osobowości dzieci i młodzieży*, „Pedagogia Christiana” 2015, nr 1/35, s. 258.

formacja osoby – ucznia, która ma obejmować odniesienie zarówno do dobra wspólnego, jak i do celu ostatecznego. Stwierdzenie to zawarte jest w Kodeksie prawa kanonicznego: „Ponieważ prawdziwe wychowanie powinno objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności, dlatego dzieci i młodzież tak winny być wychowywane, ażeby harmonijnie mogły rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym”³⁷. Zadaniem szkoły katolickiej jest nie tylko kształcenie w zakresie przyswajania określonej treści, ale przygotowanie ucznia do nabywania wiedzy w sposób uporządkowany, usystematyzowany. Szkoła powinna uczyć logicznego myślenia ucznia oraz uwrażliwiać go na prawdę obiektywną³⁸. Prawidłowe kształtowanie jednostki powinno opierać się na danym systemie wartości. Związane jest to z wyznaczaniem określonych celów, które powinny być osiągnane w określonych fazach rozwoju młodego człowieka. Wyznaczone cele mają za zadanie kształtować ucznia w celu osiągnięcia jego pełnej dojrzałości osobowości³⁹.

Wnioski

Współcześnie rodzice mogą wybierać różne formy nauczania oraz szkoły. Wybór ten w znacznym stopniu determinowany jest własną wizją edukacji, systemem wartości oraz światopoglądem rodziców. Pomimo różnorodności nauczania problemów edukacyjnych, wychowawczych i zagrożeń szkolnych nie ubywa, a nawet obserwuje się ich coraz więcej. Oprócz problemów dotychczasowych, często nierozwiązanych, powstają nowe, niewystępujące dotychczas.

Niepowodzenia szkolne są złożonym zagadnieniem, które ma wiele przyczyn. Przypadek każdego ucznia jest odosobniony i powinien być traktowany indywidualnie. Bardzo ważna jest nie tylko dobra relacja, ale również współpraca pomiędzy rodzicem, uczniem i nauczycielem. Nauczyciel musi być osobą wielowymiarową, gdyż wymaga się od niego komplementarności w nauczaniu. Powinien być zaangażowany nie tylko we właściwe nauczanie, ale również wychowanie ucznia, nauczyć go, jak być wrażliwym na wartości ogólnoludzkie, takie jak prawda, dobro czy wartości estetyczne. Oprócz wiedzy, ważny jest również osobowy rozwój ucznia, który kształtuje się poprzez właściwie pojętą kulturę, która ma służyć realizacji dobra tak jednostkowego, jak i społecznego. Proces wychowawczy i dydaktyczny

³⁷ Kodeks prawa kanonicznego 1983. Kan. 795, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.katolicki.net/ftp/kodeks_prawa_kanonicznego.pdf (dostęp: 8.09.2023).

³⁸ M. Nowak, *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej...*, s. 20.

³⁹ P. Wawrzyńczak, *Założenia formalne i organizacyjne szkoły katolickiej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 1996, nr 12, s. 263.

zależy zarówno od nauczyciela, jego przekonań, sposobu komunikowania się z dziećmi i młodzieżą, ale również od samych uczniów. Jednak dojrzała osobowość nauczyciela wydaje się być czynnikiem determinującym wychowanie i dydaktykę, ale również obok rodziców ma wpływ na postawę ucznia, jego światopogląd oraz wybór najważniejszych wartości.

Dla optymalnego rozwoju i edukacji dziecka potrzebna jest obecność bliskich osób. Obecnie obserwuje się w polskim społeczeństwie wzrost tendencji do przesuwania odpowiedzialności rodziców za wychowanie i edukację na szkołę i nauczycieli. Zachowanie takie przez niektórych nazywane jest tzw. syndromem kukułki. Polega on na tym, że rodzice odsuwają odpowiedzialność za swoje dziecko, szczególnie w aspekcie nauczania, nie potrafią lub nie chcą się tym zajmować. Zachowanie takie wynika z faktu, że pod wpływem przemian kulturowych i obyczajowych rodzicielstwo coraz rzadziej traktowane jest jako wartość nobilitująca. Natomiast żaden nauczyciel lub nawet wychowawca nie zna lepiej dziecka od rodziców. Dodatkowo mając pod opieką wiele dzieci, nie jest w stanie rozpoznać i pomóc wszystkim uczniom, w szczególności gdy problemów jest wiele. Władze szkoły i nauczyciele muszą mieć świadomość, że szkoła nie jest tylko placówką przekazującą wiedzę, ale również miejscem, gdzie uczniowie wchodzą w relacje interpersonalne, nawiązują przyjaźnie, uczą się współpracować i funkcjonować w grupie. Właściwie funkcjonująca szkoła musi zadbać o poczucie bezpieczeństwa, zbudowanie odpowiedniej atmosfery, a także przynależności uczniów do wspólnoty szkolnej.

Bibliografia

- Adamczyk M.J., Ładażyński A., *Edukacja w krajach rozwiniętych. Skrypt dla studentów z pedagogiki porównawczej*, Stalowa Wola 1999.
- Albański L., *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra 2010.
- Bednarczuk B., *Psychologiczne podstawy pedagogiki Marii Montessori*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2000, t. XIII.
- Borecki P., *Państwo laickie. Współczesna rzeczywistość ustrojowa i perspektywa na przyszłość*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2007, R. LXIX, z. 2.
- Buller L., *Influencja w mediach [w:] Prawda w mediach*, red. M. Rewera, Tychy 2008.
- Cogiel M., *Kontrowersje wokół wychowania. Dylematy teorii i praktyki edukacyjnej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1995, nr 27.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2004.
- Gruber V., Schlegelmilch B.B., *How Techniques of Neutralization Legitimize Norm-and Attitude-Inconsistent Consumer Behavior*, „Journal of Business Ethics” 2014, 121(1).
- Hinc S., *Edukacja jako narzędzie podtrzymywania podziałów społecznych w ujęciu Karola Marksa i jego następców*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2009, nr 2.
- Jupowicz-Ginalska A., Kisilowska M., Baran T., Wysocki A., *Fear of missing out a korzystanie z urządzeń umożliwiających dostęp do mediów społecznościowych na podstawie badań polskich internautów*, „Forum Socjologiczne” 2018, nr 9.

- Karp H., *Cuda na sprzedaż. Oblicza polskiej transformacji*, Toruń 2008.
- Kodeks prawa kanonicznego 1983. Kan. 795, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/
https://www.katolicki.net/ftp/kodeks_prawa_kanonicznego.pdf (dostęp: 8.09.2023).
- Kosek-Nita B., Nawrot A., *Przemoc w szkole w relacjach nauczyciel – uczeń, uczeń – nauczyciel*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 3–4(16–17).
- Lange R. (red.), *Raport z ogólnopolskiego badania uczniów „Nastolatki 3.0”*, Warszawa 2021.
- Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000.
- Łuszczek K., *Nowoczesna telewizja, czyli bliskie spotkanie z kulturą masową*, Tychy 2004.
- Łysek J., *Uzależnienia uczniów od Internetu*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 1(49).
- Montessori M., *Education for Human Development. Understanding Montessori*, New York 1976.
- Nerwińska E., *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, Warszawa 2015.
- Nowak M., *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej* [w:] *Szkoła. Nauczyciel. Uczeń*, t. IV, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1992.
- Nowakowski P.T., *Wokół przeciwdziałania przemocy wewnątrzszkolnej w Polsce* [w:] *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Warszawa 2014.
- Nowakowski P.T., *Fast food dla mózgu, czyli telewizja i okolice*, Tychy 2002.
- Nowakowski P.T., *Środowisko szkolne wobec problemów sekt i zjawisk pokrewnych* [w:] *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Warszawa 2014.
- Nowicka E., *Nieprowadzenia szkolne w edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4(12–13).
- Orłowski S., *Mobbing i bullying w szkole: charakterystyka zjawiska i program zapobiegania*, Warszawa 2015.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2009.
- Regulska A., *Zagrożenie poczucia bezpieczeństwa u uczniów a zjawisko fobii szkolnej* [w:] *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Warszawa 2014.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.
- Stach-Hejosi M., *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14.
- Turowski J., *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994.
- Wawrzyńczak P., *Założenia formalne i organizacyjne szkoły katolickiej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 1996, nr 12.
- Zakrzewska A., *Współczesna szkoła katolicka placówką kształtowania społecznie dojrzałej osobowości dzieci i młodzieży*, „Pedagogia Christiana” 2015, nr 1/35.
- Zuber J., Greenberg E.W., Williams L.M., *Różnorodne rozumienie niektórych przestępstw i ich kontekstu: kwantyfikacja technik neutralizacji*, „Resocjalizacja Polska. Polish Journal of Social Rehabilitation” 2016, nr 11.

Monika Wojtkowiak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0001-7611-8302

Mediacja i negocjacja NIE-doskonała

Imperfect mediation and negotiation

Streszczenie

Mediacja i negocjacja to procesy, w których najważniejszą rolę odgrywa komunikacja. Pomimo różnic między nimi, istnieją podobieństwa zarówno w zakresie wykorzystania, jak i w odniesieniu do trudności, które mogą się pojawić. W artykule opisano wybrane bariery komunikacyjne (szczególną uwagę poświęcono umiejętności słuchania, brakowi dojrzałości, kłamstwu), które powinien znać każdy mediator i negocjator, mogące mieć znaczenie dla powodzenia rozwiązania konfliktu.

Słowa kluczowe: komunikacja, mediacja, negocjacja, bariera, trudność.

Abstract

Mediation and negotiation are processes in which communication plays the most important role. Despite the differences between them, there are similarities in terms of their use and difficulties, that may appear. The article describes selected communication barriers (most attention is centered around listening ability, lack of maturity, lying), which every mediator and negotiator should know, that may prove to be important for the success of conflict resolution.

Key words: communication, mediation, negotiation, barrier, difficulty.

Wprowadzenie

Mediacje i negocjacje to terminy, które pojawiają się zawsze w licznych opracowaniach, ale także w dyspucie społecznym, gdy mowa o sposobach kreatywnego reagowania na konflikt. Zarówno jeden, jak i drugi proces zawiera w sobie bowiem aktywność w kreowaniu kompromisu, ale także swego rodzaju kreatywność i otwartość w odpowiedzi na różnice potrzeb, interesów czy opinii. Mimo szeroko podejmowanych dyskusji na temat korzyści, w jakie obfitują prawidłowo prowadzone procesy mediacji i negocjacji, trzeba zauważyć, że nie są one ani powszechne, ani w akademickim rozumieniu łatwe. W publicznym krajobrazie debaty o mediacjach i negocjacjach przedstawia się je najczęściej jako wszechobecny proces używany w każdej dziedzinie życia społecznego, w którym wzajemny szacunek i porozumienie stron prowadzi do wypracowania konsensusu dla obu stron korzystnego. Wielokroć słyszymy o negocjacjach handlowych, mediacjach

rówieśniczych czy negocjowaniu z dzieckiem, trzeba jednak zauważyć, że takie przyjęcie uogólnionych terminów prowadzi do upowszechnienia myślenia o nim jako o prostej formie reagowania, niezbyt wymagającej od stron (ani w zakresie umiejętności, ani chęci). Tymczasem już terminy „mediacja” i „negocjacja” rodzą wiele kontrowersji między innymi z powodu podobieństw i różnic między oboma procesami. Nie oznacza to, że nie mediujemy/negocjujemy w codziennym życiu. Świadczy raczej o fakcie, że aby mediować i negocjować musimy po pierwsze mieć świadomość celu i charakteru naszych działań, po drugie pojmować rolę emocji i umiejętności potrzebnych do mediowania i negocjowania, a po trzecie ujmować partnerstwo komunikacji jako nadrzędne i istotne.

Niniejsze opracowanie nosi tytuł *Negocjacje NIE-doskonałe* właśnie dlatego, aby podkreślić istotną rolę niedoskonałości, które stają na drodze do pozytywnego sposobu rozwiązania konfliktu wpisanego w efektywność mediacji i negocjacji. Przyjęto w nim następujący schemat analizy problematyki związanej z mediacjami i negocjacjami: w pierwszej części dokonano skrótego wyjaśnienia schematu różnic i typologii procesu oraz opisu form wykorzystania, w drugiej zaś przedstawiono wybrane bariery komunikacyjne oraz inne utrudnienia tkwiące zarówno w uczestnikach, jak i w sytuacji negocjacyjnej. Podejmując tematykę niedoskonałości procesów, zachowano świadomość niemożności wyczerpania problemu, intencją takiego jego ujęcia jest jednak zwrócenie uwagi na zarys kilku wybranych trudności i swoistym odejściu od pojmowania procesów jako łatwych i bezproblemowych. Upraszczenie spotykane nieraz w opracowaniach rodzi ryzyko pojawienia się tez, że skoro w życiu codziennym negocjujemy i uczestniczymy w mediacjach, to każdy posiada odpowiednią wiedzę i zdolności, aby zajmować się tym procesem również w formie nieco bardziej celowej. Zarówno negocjacja, jak mediacja są sztuką, której należy się uczyć, ale do której także się „dorasta”, dojrzewa, zdobywając doświadczenie i pozostając wnikliwym obserwatorem rzeczywistości konfliktu (z jego uwarunkowaniami, uczestnikami, emocjami, które mu towarzyszą). Głównym wskazaniem niniejszej pracy jest zaakcentowanie faktu, że mediacja i negocjacja to sztuka wymagająca umiejętności, zaangażowania, pracy nad warsztatem, ale także odwagi i otwartości w pokonywaniu trudności, także tych, które tkwią w nas samych, i uświadamiania sobie własnych ograniczeń.

Ustalenia definicyjne

Odnosząc się do zarysu definicyjnego, nie sposób uniknąć powiązania procesów z konfliktem czy też stricte rozwiązywaniem konfliktu. Podstawową cechą wyróżniającą oba procesy na tle innych form reagowania na sytuację problemową jest odejście od arbitrażu jako formy reagowania na konflikt. Ministerstwo Sprawiedliwości podaje następującą definicję mediacji: „Mediacja to sposób na wypracowanie

satysfakcjonującego strony rozwiązania sporu na drodze dobrowolnych i poufnych rozmów. Rozmowy te prowadzi mediator – bezstronna i neutralna osoba trzecia. Do jego zadań, w czasie trwania mediacji, należy wspieranie komunikacji, łagodzenie ewentualnego napięcia lub stresu i pomoc w osiągnięciu porozumienia¹. W *Encyklopedii zarządzania* czytamy, że mediacja jest „procesem prowadzącym do rozwiązania konfliktu w obecności bezstronnej, neutralnej osoby trzeciej zwanej mediatorem. Celem mediacji jest zachęcenie obu stron sporu do aktywnego poszukiwania rozwiązania i ustalenie satysfakcjonującego dla stron rozstrzygnięcia konfliktu, które jest legalne, skuteczne i będzie dobrowolnie wykonane przez strony sporu”², ale – jak czytamy dalej – „mediacja jest formą komunikacji pomiędzy stronami sporu, która ma doprowadzić do wypracowania zadowalającego rozwiązania dla obu stron konfliktu”³. Dokonując przeglądu definicji mediacji, zauważyć należy, że niezależnie od przyjętej perspektywy pozwalają one wyodrębnić kilka jej wspólnych cech. Mediacja jest formą reagowania na konflikt, w której uczestniczy bezstronna osoba trzecia – mediator, wykorzystująca aktywność i kreatywność stron konfliktu w dochodzeniu do rozwiązania. Aktywność ta jest kluczowa dla rozwiązania konfliktu, ponieważ strony są autorami wypracowanego kompromisu. Niezależnie od przyjętego kontekstu zakłada się także, że mediacja jest procesem, który posiada swoją dynamikę. Nie jest ona z góry założona, rzadko jest także całkowicie przewidywalna, ale wiąże się z wieloma warunkami mającymi wpływ na proces. Idąc dalej, wspomnieć należy zasady, jakimi rządzi się ów proces i jakich przestrzegać należy, aby jego założenia zostały prawidłowo zrealizowane.

W odniesieniu do negocjacji także pojawia się pojęcie rozstrzygnięcia sporu czy rozwiązania konfliktu. Negocjacja „jest to [...] kontakt lub rozmowa co najmniej dwóch stron (osób, grup zawodowych lub społecznych), która ma na celu uzgodnienie wspólnego stanowiska. Na początku rozmów negocjacyjnych strony mają rozbieżne cele w przedmiocie sprawy, następnie ulega to rozstrzygnięciu poprzez ustępstwa i warunki”⁴. W negocjacjach także zaznacza się rola prawidłowej komunikacji, wysiłku stron włożonego w dojście do kompromisu, ale w odróżnieniu od mediacji nie pojawia się rola osoby „zarządzającej rozmową”, czuwającej nad jej przebiegiem. W negocjacji uczestniczą negocjatorzy – zorientowani na skuteczność, na sukces wspólny, ale również (a może przede wszystkim) własny. Przy czym trzeba podkreślić, że negocjacja opisywana bywa częściej w kategorii sprawności w posługiwaniu się narzędziami manipulacji (a nie jak to było w przypadku mediacji: warsztatu). W negocjacji częściej operuje się terminem taktyk i strategii, co zakłada bardziej zaplanowany wpływ na przebieg rozmów. Zarówno strategie, jak i taktyki wiążą się z pojęciami

¹ *Mediacje – Ministerstwo Sprawiedliwości – Portal Gov.pl*, <http://www.gov.pl> (dostęp: 2.07.2023).

² *Mediacja – Encyklopedia zarządzania*, <http://mfiles.pl> (dostęp: 2.07.2023).

³ Tamże.

⁴ M. Skinder, *Wybrane problemy technik negocjacji w administracji*, „Studia z Zakresu Prawa, Administracji i Zarządzania UKW” 2012, t. 1, s. 144.

nieobecny w opisie mediacji: manipulacją, perswazją. Najkrócej można je określić: zaplanowanymi sekwencjami posunięć, którymi operują negocjatorzy w celu osiągnięcia założonych efektów. Korzystne efekty negocjacji taktowane są priorytetowo i nawet jeśli założy się osiągnięcie przysłowiowego „pół na pół” (vin/vin) sukcesu, to na ogół strony są świadome, że nigdy nie są to równe korzyści. Zarówno do mediacji, jak i do negocjacji przystępuje się z myślą o możliwych korzyściach, ale o motywacji do podjęcia rozmów decyduje również wiele innych względów.

Podjmując próbę rozróżnienia typów mediacji i negocjacji, warto zauważyć, że najczęściej o tych pierwszych mówi się w trzech kategoriach. Przyjmując podział prawny, rozróżniamy mediacje cywilne, karne, gospodarcze, rodzinne, administracyjne i konsumenckie. Biorąc pod uwagę model prowadzenia, rozróżnić należy mediacje klasyczne (inaczej facylitatywne), ewaluatywne, narracyjne, integratywne i transformatywne. Jeżeli zaś jako kryterium podziału przyjmujemy sposób inicjowania, to wyróżnić trzeba mediacje sądowe, pozasądowe obligatoryjne i dobrowolne.

Nieco inaczej podział przebiega w przypadku negocjacji. „Przyjmując kryterium przedmiotu rozmów, wyznaczyć można następujące negocjacje: handlowe (obejmują ustalanie cen towaru, form zapłaty i sposobu dystrybucji), pracownicze (obejmują rozmowy między pracodawcą i pracobiorcą), branżowe (pertraktacje wojskowe, negocjacje sądowe), społeczne (tworzenie porozumień między grupami społecznymi), polityczne (uzgadnianie sojuszy między partiami)”⁵.

W ujęciu „kryterium celu negocjacji wynikają z kolei rodzaje negocjacji w następujących płaszczyznach opartych na celu, jaki obrały sobie strony: przegrana – przegrana (gdy jedna ze stron przyjęła za cel poniżenie rozmówcy, nawet kosztem poniesionych strat), wygrana – przegrana (celem jest zyskanie pożądanego wartości kosztem strat drugiej strony), wygrana – wygrana (gdy obydwie strony dążą do maksymalizacji zysków i minimalizowania strat)”⁶.

Biorąc pod uwagę kryterium techniki prowadzenia i „rodzaje wynikające z relacji między stronami, negocjacje dzielą się na symetryczne (prowadzone przez strony o podobnym statusie i zasięgu oddziaływania) i asymetryczne (gdy jedna ze stron ma znacząco większą siłę oddziaływania)”⁷.

Rola niedoskonałości w mediacji/negocjacji

Wydaje się, że wielość możliwości wykorzystania obu procesów stanowi o dość uniwersalnym ich charakterze. Jednak warto stwierdzić, kierując się tytułem opracowania, że istnieje wiele trudności, które mogą stanąć na drodze do wyczerpania z pozoru olbrzymich możliwości, jakie daje zarówno mediacja, jak i negocjacja.

⁵ Tamże, s. 145.

⁶ M.M. Czarnawska, *Podstawy negocjacji i komunikacji*, Pułtusk 2003, s. 59.

⁷ E.M. Cenker, *Negocjacje*, Poznań 2002, s. 22–24.

Pierwszą z dwóch grup tychże utrudnień – barier są utrudnienia organizacyjne i proceduralne rządzące obu procesami. Poczynając od mediacji, trzeba zauważyć, że już na poziomie informowania o niej mogą pojawić się pewne utrudnienia i niejasności związane z przystąpieniem do procesu. Wynika to głównie z nie dość obszerne upowszechnienia wiedzy o mediacji. W przypadku mediacji sądowych sytuacja wydaje się bardziej klarowna z racji dość częstego wykorzystania jej głównie na polu postępowania sądowego. Na mediatora spada obowiązek poinformowania stron o możliwościach, celach i planowanym przebiegu mediacji. To mediator wnikliwie wyjaśnia ewentualne zawilości, doprecyzowuje problemy, ostatecznie to również on pyta o to, czy strony wyrażają zgodę na przystąpienie. Obowiązkiem mediatora jest również zapoznanie stron z zasadami mediacji i poinstruowanie o tym, że mają one pełne prawo odstąpić od niej, gdy uznają, że zasady te zostały naruszone. Trzeba jednak zauważyć, że nie jest ani obowiązkiem, ani kompetencją mediatora to, czy owe założenia zostaną prawidłowo zrozumiane przez strony, ani to, jaki wpływ na interpretację będzie miało ich subiektywne postrzeganie siebie czy spełnienie swoich potrzeb za pomocą procesu. Na ogół o poziomie zrozumienia i dojrzałości komunikacyjnej rozmówców mediator dowiadyuje się w trakcie mediacji, i to one mają kluczowy wpływ na to, jaki stosunek do mediacji mają strony. Być może warto w związku z powyższym bardziej pochylić nad edukowaniem do rozmowy, uczeniem prawidłowych form komunikowania się, ale także edukowaniem o instytucji mediacji i wykorzystaniem jej na większą skalę już na poziomie mediacji rówieśniczych.

Jeśli chodzi o negocjacje i ewentualne trudności na wstępie procesu, to sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej. Po pierwsze podkreślić należy różnorodność sytuacji negocjacyjnej: nie można przeprowadzać uogólnień dla negocjacji biznesowych (prowadzonych przez wyszkolonych negocjatorów w warunkach względnie zorganizowanej rzeczywistości) i np. dla negocjacji policyjnych (w których równość stron jest zachwiana, a ogromny wpływ wywiera presja czasu czy zagrożenia). Warto podkreślić w tym miejscu, że mimo że definicyjnie oba te procesy pozostają negocjacją, to ich charakter jest zupełnie inny, a od negocjatora wymaga się w każdej z tychże sytuacji zupełnie innego zaplecza umiejętności, zdolności i predyspozycji. O ile jednak w przypadku mediacji wejście w nie poprzedza proceduralne zapewnienie podstawowych informacji o przebiegu itp., o tyle w przypadku negocjacji nie zawsze jest to możliwe. Tutaj strony siadając do przysłowiowego stołu negocjacyjnego, mają świadomość tego, jak proces wygląda. Choć być może należałoby użyć sformułowania: mają świadomość co do jego celów i form pracy. W dużej mierze negocjacje są bowiem pewną grą taktyczną, w której każda ze stron chce osiągnąć możliwie najwięcej i każda musi w miarę możliwości zadbać o bezpieczeństwo swoich interesów. Istotną kwestią w procedurze negocjacji jest prawidłowe rozpoznanie uwarunkowań obyczajowych, kulturowych (zwłaszcza jeśli między stronami istnieją różnice na tym tle). Wiąże się to z budowaniem relacyjności i atmosfery

negocjacji – negocjacja może skończyć się fiaskiem, gdy któraś ze stron poczuje się dotknięta czy urażona. Przykładem zabiegów ułatwiających rozpoczęcie procesu w negocjacjach biznesowych jest wprowadzenie small talk – krótkich pogawędek, które mają wprowadzić przyjemną atmosferę. Podobnie dzieje się np. w negocjacjach prowadzonych przez wojsko z przedstawicielami lokalnych społeczności. Pracujący w oddziałach CIMIC żołnierze są zapraszani do wspólnego posiłku czy skosztowania herbaty, co wchodzi w zakres lokalnej zwyczajowości, a pominięcie tego rytuału mogłoby być odebrane jako brak szacunku.

Warto podkreślić, że mediacja ma zawsze kryterium podmiotowe, odnosi się do uczestników, którzy do procesu przystępują, ale nierzadko dotyczy również osób, które pośrednio związane są z sytuacją konfliktową. Tak dzieje się na przykład w sytuacji mediacji rodzinnych definiowanych jako „procedura rozwiązywania konfliktów, w której bezstronny i neutralny mediator towarzyszy członkom rodziny w procesie uzgodnień za ich dobrowolną zgodą oraz przy zachowaniu poufności. Mediator pomaga stronom w zdefiniowaniu kwestii spornych, określeniu potrzeb i interesów oraz, o ile taka jest ich wola, wypracowaniu wzajemnie satysfakcjonującego oraz świadomego porozumienia⁸. Rodzą się zatem dwie kwestie mogące mieć wpływ na jej postrzeganie przez strony: kwestia odpowiedzialności za los osób nieuczestniczących (a jednak uwikłanych) w konflikcie, a także kwestia rozgraniczenia potrzeb i ocen własnych, biorąc pod uwagę szersze dobro. Choć sytuacja nie jest analogiczna, to pewne podobieństwa dostrzec można również w przypadku negocjacji. Biorąc pod uwagę na przykład negocjacje wojskowe odnoszące się do sytuacji ludności cywilnej, również rozmowa dotyczy grup szerszych niż reprezentowane przy stole negocjacyjnym. I znów jak w poprzedniej sytuacji istnieje realna potrzeba brania pod uwagę potrzeb postrzeganych w jakimś kontekście. Warto zauważyć że już na etapie doboru argumentów może tu dochodzić do istotnych przekłamań i nadużyć.

Bariery komunikacyjne

W literaturze przedmiotu wiele uwagi poświęca się kwestii utrudnień komunikacyjnych i barier, które stają na drodze właściwej komunikacji między stronami. Wydaje się zasadne rozpocząć rozważania na temat tego zakresu zagadnienia od podstawowej kwestii języka komunikacji.

„Najczęściej spotykanymi barierami w procesie komunikowania się (porozumiewania) są różnice, jakie występują między rozmówcami, a które wynikają z podłoża kulturowego, ideologicznego czy politycznego”⁹. Jeśli mediacje i negocjacje prowadzone są w języku ojczystym, sprawa wydaje się prosta: uczestnicy są

⁸ A. Gójska, *Mediacja w sprawach rodzinnych*, Warszawa 2011, s. 3.

⁹ A. Zduniak, J. Smoliński, *Zjednywanie sobie ludzi w procesie komunikowania społecznego*, „Wojsko i Wychowanie” 2000, nr 2, s. 68 i 69.

w stanie płynnie porozumieć się – przynajmniej w założeniu ogólnym, ale nawet w obrębie języka ojczystego mogą następować specyficzne utrudnienia nawet blokujące udaną komunikację. Wśród nich wymienić można chociażby posługiwanie się zbyt fachowym żargonem (co może być efektem złej oceny percepcji komunikacyjnej współ rozmówcy lub po prostu lekceważenia go), używanie przekazu metaforycznego, niedającego gwarancji jednoznacznego odbioru. Trudności rodzą również gwary, które mogą stanowić przeszkodę w wydajnej komunikacji, a za szczególnie błąd kompetencji językowych uważa się posługiwanie się gwarą bez jej znajomości (taki zabieg stosowany nieraz z intencją skrócenia dystansu może przynieść efekt odwrotny od zamierzonego: świadczyć o ignorancji, tworzyć dystans). Komunikacja, którą posługujemy się w procesie mediacji i negocjacji, ma posiadać przymiot czytelności, ma być przede wszystkim zrozumiała i dość jednoznaczna w przekazie. Posługiwanie się bardzo ubarwionym językiem, używanie słownictwa nazbyt fachowego, wielu słów wieloznacznych powoduje niezrozumienie, ale wiąże się także ze zjawiskiem hiperinterpretacji, którą rozumieć można najprościej jako swego rodzaju „nadczytelność” treści mającej istotne znaczenie dla postrzegania sytuacji przez interlokutora¹⁰.

Jednak nawet jeśli język komunikacji jest uproszczony i ujednolicony, wpływ na jakość porozumienia ma wiele czynników, które można nazwać barierami komunikacyjnymi. Studiując literaturę odnoszącą się do tematu, można spotkać wiele rejestrów tychże barier. Warto podkreślić, że część barier możemy stosować w codziennym życiu, a użycie nie jest działaniem intencjonalnym – bywa nawykowym, chociaż bariery komunikacyjne bywają używane jako narzędzie blokowania drugiej strony. I tak w klasycznym już podziale wyróżnić można trzy grupy barier: osądzanie (w tej grupie wyróżnia się krytykę, obrażanie, orzekanie, chwalenie połączone z oceną), decydowanie za innych (w tej grupie mieści się rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, nadmierne wypytywanie) oraz uciekanie od cudzych problemów (tu wyróżnić należy zmianę tematu, pocieszanie, doradzanie, logiczne argumentowanie)¹¹. Warto podkreślić, że są to bariery łatwe do uchwycenia, które, przynajmniej w teoretycznym założeniu, mediator/negocjator może łatwo demaskować i korygować w trakcie rozmów. Zbyt częste wprowadzanie korekty jednak może mieć wpływ na ogólny klimat komunikacji i być z punktu widzenia tworzenia relacji dość niepożądane. Warto również podkreślić, że mediator/negocjator winien zwracać uwagę przede wszystkim na jakość komunikacji własnej i zachować ewentualną czujność co do stosowanych przez siebie (nawet nieświadomie) barier.

Thomas Gordon podaje podobną klasyfikację barier komunikacyjnych, którą przedstawiono w tabeli 1.

¹⁰ Por. K. Łęcki, A. Szóstak, *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Warszawa 1996, s. 123–130.

¹¹ Por. R. Bolton, *People skills*, Warszawa 1996, s. 86–99.

Tabela 1. Przykłady barier komunikacyjnych

Bariera komunikacyjna	Przykład wypowiedzi zawierającej barierę
Rozkazywanie, nadmierna korekta	„bez dyskusji!” „wykonać” „to jest do zrobienia”
Moralizowanie	„bądź rozsądny” „ja na Twoim miejscu...”
Nadmierne doradzanie, proponowanie oczywistych rozwiązań	„powinieneś, musisz” „najprostsze rozwiązanie nasuwa się samo” „najlepiej byłoby, gdybyś...”
Ostrzeganie, namawianie	„jeśli tego nie zrobisz...” „mówię ci: to się może źle skończyć”
Nadmierne przekonywanie	„logiczna analiza faktów mówi, że powinieneś...” „logika nakazuje”
Osądzanie, krytykowanie	„mylisz się” „nie jesteś szczery” „to źle posunięcie”
Nieadekwatne współczucie, uspakajanie	„bywało gorzej” „inni mają trudniej”
Zmiana przedmiotu rozmów	„skup się na tym, o czym teraz mówimy” „skup się na pozytywach”

Źródło: opracowanie na podstawie: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa 1996, s. 65–68; J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 99–100.

W kategoriach bariery komunikacyjnej traktować można również brak gotowości odbioru informacji. W procesie mediacyjnym i negocjacyjnym wydaje się potwierdzać przysłowie „słuchaj, bo inaczej twój język uczyni cię głuchym”. W literaturze przedmiotu wiele uwagi poświęca się aktywnemu słuchaniu jako sprawności mediatorów/negocjatorów. Przez aktywne słuchanie „rozumiemy postawę komunikacyjną, w której kluczową rolę odgrywa umiejętność słuchania polegająca na szczególnym nastawieniu się na rozmówcę”¹². Aktywne słuchanie ma nieprzecenioną wartość w budowaniu prawidłowej relacji komunikacyjnej: daje poczucie akceptacji, otwiera na partycypację w rozwiązywaniu konfliktu, a także na wyrażanie swoich emocji. Wymaga jednak uwagi, skupienia na współrozmówcy, ale także otwartości w interpretacji. Aktywnie słuchając, wspieramy się komunikacją niewerbalną, ale też jesteśmy skoncentrowani, aby zapamiętać jak najwięcej. Pozostajemy w stanie otwartości i gotowości na posunięcia drugiej strony. W tym miejscu trzeba podkreślić, że aktywne słuchanie nie jest sztuką łatwą i również w zakresie odbioru komunikatu – słuchania pojawia się ryzyko wystąpienia trudności, które traktować możemy w kategorii błędu w sztuce mediacji/negocjacji. Wśród czynników tego typu wyróżnić możemy: brak koncentracji na

¹² B. Czwartos, *Aktywne słuchanie jako strategia nauczycieli przyczyniająca się do kształcenia postawy samodzielności i autonomii uczących się*, „Konińskie Studia Językowe” 2013, nr 1, s. 44.

rozmówcy (zwłaszcza gdy ta wymaga czasu, a interlokutor stosuje formy komunikacji utrudniające odbiór). Zachowania, które utrudniają aktywne słuchanie, to także poprawianie i przerywanie współrozmówcy, dokańczanie rozpoczętych przez niego wypowiedzi, wtrącanie w trakcie wypowiedzi drugiej strony własnych opinii, poglądów, nadreprezentacji własnego stanowiska. Dużym utrudnieniem jest tak zwane słuchanie selektywne, w którym ignorujemy te komunikaty, przekazy, które są sprzeczne z naszymi przekonaniem lub obrazem sytuacji. Na to, jak odbierani jesteśmy jako słuchacz, wpływ ma również skłonność do przygotowywania odpowiedzi w trakcie wypowiedzi rozmówcy (w takiej sytuacji koncentrujemy się na skonstruowaniu odpowiedzi, a nie na odbiorze informacji), filtrowanie, inaczej określane jako słuchanie wybiórcze, nadmierne utożsamianie się z rozmówcą (co może rzutować na jakość komunikacji i świadczonej usługi np. w postępowaniu mediacyjnym), okazywanie zniecierpliwienia, użycie sarkazmu, odpowiadanie atakiem na atak lub przeciwnie: nadmierna skłonność do zgadzania się z rozmówcą. Czynnikiem mającym szczególnie wpływ na odbiorcę komunikatów w mediacji/negocjacji może być redundacja treści rozumiana jako nadmiar informacji podawanych na ogół w krótkim czasie. Niemożność skupienia się na najważniejszym czy raczej wybrania najważniejszego powoduje, że odbiór tak podanego komunikatu może stać się obciążający dla słuchacza i zakłóca aktywne słuchanie.

Wydaje się, że szczególnie miejsca w kategorii barier utrudniających nam otwartość i kreatywność myślenia w komunikacji zajmuje operowanie schematyzmami postrzegania. Naturalna skłonność do kategoryzacji osób, zachowań, a nawet typów relacji może mieć fałszujący wpływ na ocenę realną sytuacji. Znaczenie ma tu zarówno doświadczenie życiowe, według którego jesteśmy skłonni postrzegać podobne sytuacje czy osoby w podobny sposób, jak i rutyna, która powoduje, że błędnie nadajemy podobnym problemom i sytuacjom podobne rozwiązania. Schematyzm jest formą „pójścia na skróty” w postrzeganiu i działaniu, jest więc zachowaniem nieprofesjonalnym, którego ryzyko powstaje jednak w działaniach określonego typu dość często. Jako ludzie mamy często skłonność do stosowania schematyzmów, a powtarzające się podobieństwa w różnego typu sytuacjach tylko ten proces wzmacniają. Jeśli wspomnieć o efekcie aureoli (czy też efekcie demonicznym), to problem ten staje się jeszcze bardziej widoczny. Robert Cialdini opisując reguły wywierania wpływu na ludzi, wskazał podstawowe sposoby, jakimi wpływamy na siebie, żyjąc w siatce społecznych zależności, jednocześnie uświadamiając czytelnikom, że owe „reguły wpływu” są obecne w każdym aspekcie codziennego funkcjonowania. Zapoznanie się z tymi regułami jest niejako lekturą obowiązkową zarówno mediatorów/negocjatorów, jak i szerokiego grona specjalistów pracujących z ludźmi.

Warto w tym miejscu podkreślić rolę jeszcze jednego uwarunkowania komunikacji – umocowania społecznego jedności. Badacz kulturowych wyznaczników negocjacji Richard R. Gesteland dokonał rozróżnienia modeli prowadzenia

negocjacji na świecie, podkreślając, jak silnym determinantem funkcjonowania negocjatorów jest kultura, w której działają. Autor pisze: „Różnice kulturowe frustrują nas, ponieważ wydają się trudne do rozwikłania i nieprzewidywalne. [...] Naukowcy uważają dzisiaj, że mózg ludzki jest tak programowany, że człowiek myśli »w kategoriach modeli«¹³”.

Nawet osoba z doskonale opanowaną umiejętnością aktywnego słuchania ulega znużeniu i miewa ograniczenia związane z przedłużającą się komunikacją, bywa również, że jesteśmy tak przejęci tym, co chcemy powiedzieć, że słuchamy nieuważnie lub słuchamy wybiórczo, koncentrując się na tym, co chcemy usłyszeć.

Truizmem jest stwierdzenie, że ogromną rolę w procesie komunikowania ma komunikacja niewerbalna. I choć w niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na komunikacji werbalnej, to nie sposób nie wspomnieć o niewerbalnej w związku z jej niebagatelną rolę w funkcjonowaniu społecznym jednostek i w skuteczności wykorzystania komunikacji. Ze specyfiki wyznaczonej tematem niniejszego artykułu wynika konieczność zwrócenia uwagi na kilka kwestii, które mogą mieć bezpośredni wpływ na skuteczność podejmowanych działań mediacyjnych i negocjacyjnych w tym zakresie. Podstawowym warunkiem udanej komunikacji jest zgodność komunikacji niewerbalnej i werbalnej. O ile zakłócenia czy próby zafałszowania tej pierwszej bywają trudne do uchwycenia, o tyle zakłóconą komunikację niewerbalną identyfikujemy dość intuicyjnie, nawet nie potrafiąc określić, gdzie dostrzegamy zakłócenie, wiemy, że jest ono obecne. Ważną rolę odgrywają w tym zakresie różnice kulturowe czy obyczajowe, które mają wpływ na komunikację niewerbalną, jednak niespójność jest raczej odczuwalna niż definiowana i powoduje poczucie niepokoju lub nieufności. Dobry negocjator to nie ten, który poświęca swojej komunikacji niewerbalnej dużo uwagi, ale ten, który wykazuje naturalną spójność między komunikatami werbalnymi i niewerbalnymi.

(Nie)dojrzałość do rozmowy

Dojrzałość stron nierzadko stanowi o biegłości w komunikacji i możliwości wypracowania jeśli nie porozumienia, to płaszczyzny relacji dobrej do komunikowania się. Stając wobec konfliktu, mamy często poczucie uczestniczenia w sytuacji trudnej, traktujemy go jak obciążenie. W codziennych okolicznościach o tym, jak otwarci na kreatywne rozwiązanie konfliktu jesteśmy, decyduje na ogół poziom doświadczenia i świadomość własnych ograniczeń i możliwych trudności. W działaniu mediatora/negocjatora górę winna brać zdolność wykorzystania warsztatu, ale także umiejętności i wiedza odnośnie operacjonalizacji własnych umiejętności. W kontekście analizowanych procesów dojrzałość możemy rozumieć jako swego

¹³ R.R. Gesteland, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Marketing, negocjacje i zarządzanie w różnych kulturach*, Warszawa 2000, s. 9.

Tabela 2. Wybrane błędy poznawcze uczestników mogące wpływać na jakość mediacji i negocjacji

Błąd	Opis
Iluzja asymetrycznego wglądu	Przekonanie o tym, że nasza wiedza na temat innych jest wyższa niż ich wiedza o nas. Tego rodzaju barierę można ograniczyć, zachowując świadomość rzetelnego przygotowania do negocjacji czy mediacji i relatywności własnej oceny.
Nadmierne przekonanie o możliwości rozwiązania win-win	Choć wiele mówi się o możliwościach, jakie dają oba procesy, to pamiętać należy, że nierealne jest uzyskanie idealnie równych korzyści dla obu stron. Nawet jeśli proces przebiegnie bez zarzutu, to prawdopodobnie założenie win-win będzie błędne. Innymi słowy: zawsze jedna ze stron osiąga w wyniku negocjacji/mediacji więcej, co może rodzić poczucie niesprawiedliwości lub nieopłacalności podjęcia procesu.
Nadrzędność przekonań	Skłonność do grupowania opinii o osobach, zachowaniach i zjawiskach tak, aby były one spójne. Najprościej określić to można jako generalizowanie polegające na przypisywaniu rzeczom, zjawiskom, osobom wyłącznie dobrych lub wyłącznie złych cech. Może mieć związek z efektem demonicznym lub efektem aureoli.
Złudzenie ponadprzeciętności	Przecenianie własnych zdolności, kompetencji, wiedzy i umiejętności. Ryzyko powstania tego rodzaju przekonań wiąże się z pozytywnymi doświadczeniami w pierwszym okresie pracy.
Efekt subaddytywności	Błąd w ocenie prawdopodobieństwa, który odnosi się do skłonności w ocenianiu prawdopodobieństwa całości jako mniejszego niż prawdopodobieństwa poszczególnych części ¹⁴ .
Błąd potwierdzenia (efekt konfirmacji)	Preferowanie tych informacji, które będą zgodne z wcześniejszymi hipotezami i założeniami ¹⁵ .
Zakotwiczenie	Nadmierne przywiązanie do pierwotnej pozycji w mediacji/negocjacji, które ujawnia się zwłaszcza wtedy, gdy proces się przedłuża. Zakotwiczenie wsparte bywa faktem, że w sytuacji niepewności opieramy się na tym, co znane.
Reagowanie na argumenty „mocne”	Błąd polega na subiektywnej ocenie argumentów nie na podstawie wiarygodności, ale zgodności z „konkluzją” końcową. Takie postrzeganie powoduje, że efekt (konkluzja) staje się wyznacznikiem trafności argumentu, nie zaś refleksyjna jego analiza. Reasumując, skrótowo nadajemy ważność danych lub argumentów.
Atrybucja samoobronna	Przypisywanie sobie zasługi sukcesu, zaś czynnikiem zewnętrznym odpowiedzialności za wszelkie niedociągnięcia lub porażki

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Tversky, D.J. Koehler, *Support theory: A nonextentional representation of subjective probability*, „Psychological Review” 1994, 101/4, s. 547–567; S. Plous, *The Psychology of Judgment and Decision Making*, New York 1993, s. 233.

rodzaju otwartość na zmianę (również stanowiska) i tolerancję na różne od naszych poglądy (ale także zachowania, sposoby reagowania itp.). Brak dojrzałości komunikacyjnej wiąże się z brakiem sprawności w obrębie tworzenia i przedstawiania alternatyw, nieumiejętnością tworzenia kompromisów i skłonnością do reorientacji.

¹⁴ Por. A. Tversky, D.J. Koehler, *Support theory: A nonextentional representation of subjective probability*, „Psychological Review” 1994, 101/4, s. 545.

¹⁵ S. Plous, *The Psychology of Judgment and Decision Making*, New York 1993, s. 233.

Trzeba jednak pamiętać, że w przypadku obu zawodów (mediatora i negocjatora) pracujemy z ludźmi, a ci miewają ograniczenia, które mogą silnie definiować ewentualne trudności. Dojrzałość stron do podjęcia skutecznej komunikacji wynika w dużej mierze z umiejętności identyfikowania własnych błędów postrzegania. Tabela 2 stanowi próbę eklektycznego ujęcia kilku błędów poznawczych, które mogą wpływać na powodzenie mediacji i negocjacji. Nie odniesiono się w niej do przyczyn powstawania tychże, ale podkreślić należy, że będą one zróżnicowane w mediacji i w negocjacji.

Kłamstwo

Istotnym utrudnieniem wpisanym w omawiane procesy, ale także wszechobecnym w codziennym komunikowaniu się jest kłamstwo. Stanowi poważne utrudnienie zarówno w ustaleniu płaszczyzn komunikacyjnych, określeniu tego, czego dotyczył będzie proces, jak i w definiowaniu stanowisk, potrzeb stron. Jego wszechobecność staje się trudnością, która ostatecznie może przyczynić się do klęski w osiągnięciu kompromisu.

Kłamstwo bywa narzędziem, ale jego etiologia nie jest jednoznaczna. Zadać należy zatem proste z pozoru pytanie: dlaczego ludzie kłamią? Podstawowych powodów jest przynajmniej kilka. Poniżej przedstawiono pięć najpopularniejszych:

1) podstawowym powodem jest takie przedstawianie rzeczywistości, aby odpowiadała korzystnemu obrazowi strony lub aby działania podejmowane na skutek kłamstwa zmierzały do zaspokojenia jej potrzeb. Kłamstwo staje się wówczas „wygodną prawdą”, nadaje możliwość pozytywnej atrybucji siebie samego przez kłamcę;

2) powodem związanym z powyższym jest chęć uatrakcyjnienia własnego wizerunku, wzmocnienia atrakcyjności lub siły przekonania. Potrzeba podniesienia swojej rangi i autorytetu powodowana jest najczęściej zabieganiem o akceptację u innych ludzi. W ten sposób kłamstwo staje się narzędziem manipulacji służącym do uzyskaniu podziwu, co często koreluje z poprawą samopoczucia czy nawet samooceny;

3) ludzie kłamią również dlatego, że mówienie prawdy jest dla nich formą okazania słabości, braku kontroli nad sytuacją. Prawda traktowana bywa jako niewygodna lub niezgodna z tym, jaki jest (często wyidealizowany) obraz własnej osoby;

4) często kłamstwo staje się nawykiem. Z jednej strony dzieje się tak dlatego, że kłamstwo może być wygodne, z drugiej z doświadczenia tego, że w jakiejś sytuacji kłamstwo zadziałało, stało się użyteczne, w związku z czym użyteczność przyczynia się do ponownego posłużenia się kłamstwem;

5) „kłamstwo powtórzone wiele razy staje się prawdą”. Jakkolwiek zdanie to to frazes, ma swoje uzasadnienie w faktie, że ciągle powtarzanie, upowszechnianie

nieprawdy powoduje, że zaczyna ona funkcjonować w przestrzeni jednostki (czy też grupy), a w związku z tym tworzy swego rodzaju presję obecności. Koreponduje to z sytuacją, gdy umysł kłamcy tworzy prawdy dla siebie „wygodne” (np. przedstawia swoje patologiczne zachowania jako usprawiedliwione, a nawet uzasadnione). Kłamstwo staje się wówczas prawdą, którą kłamca chce zobaczyć i sprzedać¹⁶. Kłamca chce również dzięki temu czuć się lepiej, mając świadomość, że kłamstwo funkcjonuje w przestrzeni publicznej, a przez to uwiarygadnia się – operuje zatem „kłamstwem na podobieństwo prawdy”.

Warto podkreślić, że sposób postrzegania kłamstwa w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci znacznie się zmienił. O ile kłamstwo było traktowane jako z natury złe (choćby w kontekście moralnym), to coraz częściej uznawane bywa za narzędzie, a jego jednoznaczne potępienie spotyka się ze swego rodzaju pobłażliwością. Tak jak manipulacja (w którą zresztą jest na trwałe wpisane) kłamstwo traktowane bywa w kategorii „zaradnego postępowania”, „radzenia sobie”, staje się usprawiedliwiane. Być może ma to związek z gloryfikacją skuteczności w działaniu, a być może wiąże się także z e-funkcjonowaniem, w którym życie w internetowej rzeczywistości jest de facto życiem w kłamstwie (tu: kłamstwie „usprawiedliwionym” specyfiką środowiska).

Jakkolwiek powszechne jest kłamstwo, to jego rola w komunikacji, a co za tym idzie w mediacji i negocjacji, może być bardzo poważna. Poza oczywistym utrudnieniem wynikającym z pracy w sytuacji nieprawdziwie opisanej, a przez to w rzeczywistości przedstawionej, a nie realnej (pracujemy wówczas np. na ukrytych, a nie prawdziwych interesach stron), kłamstwo uderza w zaufanie społeczne, które pozwala nam czuć się bezpiecznie w komunikacji międzyludzkiej. Z naturalnej predyspozycji do bycia ufnym wynika niestety również łatwowierność. Pamiętać trzeba również, że skłonność do kłamstwa mają egoiści i w tym kontekście współpraca negocjacyjna jest utrudniona również przez kategoryzację korzyści, którą chcą osiągnąć – wyłącznie swoich. Praca z kłamcą jest zadaniem trudnym. Nawet obnażenie kłamstwa nie daje gwarancji poprawy komunikacji; dzieje się tak również dlatego, że działanie takie traktowane bywa jak atak, a to paradoksalnie powoduje podniesienie ważności kłamstwa, a nawet wzrost przywiązania do niego. Trzeba jednak pamiętać o tym, że wszelkie kłamstwa, w tym projekcje na swój temat, to jedynie pozorne kontrolowanie rzeczywistości, które czasem długo, ale jednak tylko pozornie daje poczucie bezpieczeństwa kłamcy.

Jak już zaznaczono, dla mediatora/negocjatora kłamstwo jest trudnością, a niekiedy stanowić może swoistą blokadę dalszych działań i uniemożliwia proces. Może być ogromnym utrudnieniem chociażby na etapie konsultacji w negocjowaniu lub podczas trwania rozmów mediacyjnych. Demaskowanie kłamstwa (jak wspomniano powyżej) nie zawsze przynosi efekt. Dość istotne jest wartościowanie

¹⁶ Por. A. Zblewska, *Notoryczny kłamca, czyli 6 powodów, dla których ludzie kłamią*, <http://psychologiazycia.com> (dostęp: 10.07.2023).

jego znaczenia, choć i ono nie zawsze jest możliwe. Trzeba pamiętać, że kłamstwo koreluje z zaufaniem, a to jest dobrą matrycą dla rozwiązywania konfliktów. Ale choć odpowiedzialność za kłamstwo spada na kłamcę, to z efektami kłamstwa niestety nie jest tak samo.

Sytuacja

Poza utrudnieniami stojącymi po stronie uczestników zarówno procesu mediacji, jak i negocjacji trzeba wspomnieć również o tych, które są efektem samej sytuacji, w jakiej znalazły się strony. W dużej mierze charakter utrudnień wynikał będzie ze specyfiki okoliczności procesu: inaczej sytuacja wygląda w sprawach mediacyjnych (np. biorąc pod uwagę mediacje rozwodowe czy rodzinne, strony są poinformowana o celu i przebiegu, a sam proces odbywa się w sprzyjających, dogodnych warunkach placówki, w której się toczy), jeszcze inaczej sprawa ma się w przypadku negocjacji biznesowych (gdzie np. decydującą rolę mogą mieć różnice kulturowe, poziom biurokracji czy chociażby wybór miejsca „ja/oponent”), jako ekstremalnie trudne można określić warunki pracy negocjatorów wojskowych i policyjnych (w ich przypadku decydującą rolę pełnią napięcie emocjonalne, czas, miejsce, a nierzadko także niemożność przygotowania się merytorycznego do procesu i jego mocno intuicyjny charakter).

W tym miejscu zdecydowano się przytoczyć kilka utrudnień w procesie negocjacji, które wiążą się z jej charakterem, a mogą utrudniać lub wręcz blokować możliwość porozumienia. I tak podstawową trudnością jest negatywne, a niekiedy wrogie nastawienie do oponenta, a nierzadko traktowanie go w kategorii wroga¹⁷. Podobnie ma się sprawa w odniesieniu do samego procesu, który traktowany bywa jako forma starcia, walki i okazania siły. Warto podkreślić, że traktowanie w ten sposób negocjacji/mediacji ma niemal z definicji złe zakończenie w myśl założenia, że „można spotkać się na udeptanej ziemi, ale na deptanej ziemi nic nie wyrośnie”. Siłowe rozstrzygnięcia konfliktów bywają uwieńczone okazaniem siły, ale na ogół wiążą się z zakończeniem relacji i blokują możliwość podejmowania rozmów w przyszłości. Trzeba jednak pokreślić, że specyfika społeczności i kultury implikuje zestaw utrudnień, które operacjonalizują i warunkują użycie mediacji i negocjacji.

Podręcznik ADR podaje listę warunków sytuacyjnych, które wpływają na możliwości i ograniczenia w prowadzeniu opisywanych procesów:

- wystarczające warunki kontekstu normatywnego powinny obejmować nie tylko wsparcie dla nieformalnych procesów rozwiązywania sporów, ale także rozsądne standardy sprawiedliwości i słuszności;

¹⁷ Warto w tym miejscu wspomnieć o zjawisku reaktywnej dewaluacji, które nierzadko rzutuje na całość procesu.

- normy kulturowe, które pozwalają na prowadzenie mniej formalnych od tradycyjnych form rozwiązania problemów;
- zapewnienie mediatorom/negocjatorom wystarczającego przygotowania, wykształcenia;
- społeczne odniesienie do korupcji i jej obecność w strukturach związanych z sądownictwem i systemem prawa;
- definiowanie uczciwości i poczucia wspólnoty;
- uprzedzenia kulturowe;
- zaplecze administracyjne, operacjonalizacja prawa w zakresie wykorzystania skutków osiągniętych w procesach mediacji i negocjacji¹⁸.

Uwarunkowania (i utrudnienia) środowiskowe stanowią dla mediatorów/negocjatorów swoiste wyzwanie. Jediną formą adaptacji do tego rodzaju utrudnień jest wyłącznie przygotowanie – wiedza na temat możliwości ich wystąpienia. Do powodzenia mediacji/negocjacji przyczynić może się bowiem również to, co wiemy o miejscu i społeczności, w których będą miały miejsce.

Zakończenie

Powstanie niniejszego artykułu powodowane było potrzebą zaakcentowania trudności, z jakimi spotykają się zarówno mediatorzy i negocjatorzy, jak i osoby, które uczestniczą w konflikcie. Bariery komunikacyjne, trudności wynikające z braku umiejętności słuchania, wszechobecne kłamstwa to tylko część z szerokiej kafeterii utrudnień, z którymi zmagamy się w mediacji/negocjacji, ale również w toku codziennego społecznego funkcjonowania. Sytuacja ta dotyczy zwłaszcza osób, które pracują z ludźmi lub do takiej pracy się przygotowują. Zajmując się analizą mediacji i negocjacji również w kontakcie z osobami zawodowo parającymi się oboma procesami (negocjatorami sądowymi, biznesowymi, policyjnymi i wojskowymi), wielokrotnie zwraca uwagę zgłaszana niedostateczna świadomość społeczna możliwości, jakie dają procesy – z jednej strony – i konieczności rzetelnego przygotowania merytorycznego i wypracowania warsztatu tychże z drugiej. Artykuł stanowi zatem jedynie głos w dyskusji na temat tego, jakie trudności ujawniają się podczas stosowania tych form pracy z osobami w konflikcie, ale jego celem jest także zwrócenie uwagi na konieczność pojmowania mediacji i negocjacji jako działalności profesjonalnej i traktowania przygotowania do jej realizacji w kategoriach zadania polegającego na uzyskaniu rzetelnych podstaw merytorycznych, uposażenia kandydatów na mediatorów i negocjatorów w wiedzę, która pozwoli na prawidłowe reagowanie. Również w wiedzę o błędach i trudnościach, jakie przed nimi stoją.

¹⁸ Alternative Dispute Resolution Practitioners Guide, <http://usaid.gov> (dostęp: 20.07.2023), s. 28–33.

Bibliografia

- Alternative Dispute Resolution Practitioners Guide, <http://usaid.gov> (dostęp: 20.07.2023).
- Army Mediation Handbook, A practical guide for using mediation to resolve workplace disputes, Department of the Army Office of the General Counsel ADR Program Office, 2015.
- Bolton R., *People skills*, Warszawa 1996.
- Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
- Kenner E.M., *Negocjacje*, Poznań 2002.
- Czarnawska M., *Podstawy negocjacji i komunikacji*, Pułtusk 2003.
- Czwartos B., *Aktywne słuchanie jako strategia nauczycieli przyczyniająca się do kształcenia postawy samodzielności i autonomii uczących się*, „Konińskie Studia Językowe” 2013, nr 1, s. 43–62.
- Gesteland R.R., *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Marketing, negocjacje i zarządzanie w różnych kulturach*, Warszawa 2000.
- Gójska A., *Mediacja w sprawach rodzinnych*, Warszawa 2011.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa 1996.
- Łęcki K., Szóstak A., *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Warszawa 1996.
- Mediacja – Encyklopedia zarządzania*, <http://mfiles.pl> (dostęp: 2.07.2023).
- Mediacje – Ministerstwo Sprawiedliwości*, <http://www.gov.pl> (dostęp: 2.07.2023).
- Nęcki Z., *Negocjacje w biznesie*, Kraków 2000.
- Plous S., *The Psychology of Judgment and Decision Making*, New York 1993.
- Skinder M., *Wybrane problemy technik negocjacji w administracji*, „Studia z Zakresu Prawa, Administracji i Zarządzania UKW” 2012, t. 1, s. 141–156.
- Tversky A., Koehler D.J., *Support theory: A nonextensional representation of subjective probability*, „Psychological Review” 1994, 101/4, s. 547–567.
- Zblewska A., *Notoryczny kłamca, czyli 6 powodów, dla których ludzie kłamią*, <http://psychologiazycia.com> (dostęp: 10.07.2023).
- Zduniak A., Smoliński J., *Zjednywanie sobie ludzi w procesie komunikowania społecznego*, „Wojsko i Wychowanie” 2000, 2, s. 68–72.

Część IV

**CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH
PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH**

Part IV

**MAN IN THE FACE OF CURRENT
SOCIO-CULTURAL CHANGES**

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0002-0187-547X

Jak w „Tetris” – organizacja czasu i pracy nauczycieli akademickich innowatorów: relacja z badaniami

As in „Tetris” – organization of time and work of academic teachers innovators: research report

Streszczenie

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja wyników badań nad jednym z aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich innowatorów, jakim jest organizacja ich czasu i pracy. W badaniach jakościowych wzięło udział 13 nauczycieli akademickich zajmujących się opracowywaniem, wdrażaniem i popularyzowaniem nowych i użytecznych rozwiązań dydaktycznych w obrębie paradygmatów, koncepcji, modeli, metod, technik i środków kształcenia. Na etapie projektowania i realizacji koncepcji badawczej zastosowano teorię ESA Howarda E. Grubera. W badaniach wykorzystano wielokrotne, deskryptywne studium przypadku, wywiady semistrukturyzowane oraz analizę publikacji badanych oraz zdjęć z prowadzonych przez nich zajęć dydaktycznych. Analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań została przeprowadzona przy zastosowaniu modelu IPA. Po przeprowadzeniu analizy wyników badań udało się nakreślić indywidualne obrazy jednostkowych strategii organizacji czasu i pracy oraz wspólne dla wszystkich badanych prawidłowości w tym obszarze.

Słowa kluczowe: twórcza praca, innowatorzy, organizacja czasu i pracy, teoria ESA.

Abstract

The aim of this study is to present the results of research concerning one of the aspects of creative didactic work of academic teachers innovators, which is the organization of their time and work. 13 academic teachers involving: inventing, implementing and popularizing new and useful didactic solutions within paradigms, concepts, models, methods, techniques and means of education took part in this qualitative research. At the stage of designing and implementing the research concept, the ESA theory of Howard E. Gruber was applied. The research used multiple, descriptive case studies, semi-structured interviews and analysis of the subjects' publications and photos from their didactic classes. The analysis and interpretation of the obtained research results was carried out using the IPA model. After conducting an analysis of the research results, it was possible to outline images of individual strategies for the organization of time and work and common regularities in this area for all the examined innovators.

Key words: creative work, innovators, organization of time and work, ESA theory.

Wprowadzenie

Czas stanowi specyficzną przestrzeń ludzkiego życia. Uwzględniając kategorie czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, człowiek dokonuje wyborów, podejmuje decyzje, projektuje różnego rodzaju działania. Czas jest zatem tłem, a zarazem zasobem ludzkich działań. Każdy człowiek inaczej doświadcza czasu. Jedni uważają, że mają go „za mało” i nie mogą zdążyć z realizacją wszystkich zamiarów, inni – odczuwający nudę – szukają różnych sposobów na „zabicie czasu”, twierdząc przy tym, że w ich życiu niewiele się dzieje. Szczególnie interesującą kwestią jest organizacja czasu przez osoby wykonujące pracę twórczą, a więc świadomie planowaną, celową, długoletnią pracę nastawioną na innowacje, czyli rozwiązania nowe i wartościowe¹. Jak wiele aktywności podejmują oni w ciągu dnia? W ile działań się angażują? Jakie sposoby stosują, by osiągnąć założone cele? Te właśnie obszary ciekawości naukowej stały się kanwą do pytań skierowanych do nauczycieli akademickich innowatorów, którzy opracowują, wdrażają i popularyzują innowacje dydaktyczne rozumiane jako rozwiązania odnoszące się do paradygmatów, strategii, koncepcji, modeli, metod, technik kształcenia i środków dydaktycznych, które można oceniać jako nowe dla ich autora i (przynajmniej) danej uczelni, a przy tym wartościowe, a więc sprzyjające efektywnej realizacji zadań dydaktycznych, i użyteczne, a więc możliwe do zastosowania w różnych szkołach wyższych i innych placówkach edukacyjnych.

W niniejszym opracowaniu przedstawione zostaną wyniki badań jakościowych nad doświadczeniami polskich nauczycieli akademickich innowatorów w organizacji czasu i twórczej pracy.

Organizacja czasu i twórczej pracy nauczycieli – przegląd literatury

Czas stanowi kategorię pojawiającą się w różnych obszarach wiedzy. Na temat czasu snuli swoje rozważania filozofowie, między innymi Platon², Arystoteles³, św. Augustyn⁴, Immanuel Kant⁵, Roman Ingarden⁶. Zagadnienie to zajmowało również socjologów: Anthony’ego Giddensa⁷ i Piotra Sztompkę⁸. Wiele miejsca

¹ H.E. Gruber, *The Evolving Systems Approach to Creative Work* [w:] *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, red. H.E. Gruber, D.B. Wallace, New York 1989, s. 4–18.

² Platon, *Timajos* [w:] *Dialogi*, Warszawa 1993; tenże, *Państwo*, Warszawa 2010.

³ Arystoteles, *Fizyka* [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990.

⁴ Św. Augustyn, *Wyznania*, Warszawa 1987.

⁵ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. 1, Kraków 1957.

⁶ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1998.

⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

⁸ P. Sztompka, *Przestrzeń życia codziennego* [w:] *Przestrzeń życia codziennego*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009.

zagadnieniu czasu poświęcają również psychologowie: Philip Zimbardo i John Boyd oraz Erik Erikson⁹.

Również w obszarze pedagogiki czas jest przedmiotem dyskursu i badań. Jak przekonuje badaczka czasu Elżbieta Tarkowska, badanie doświadczania przez ludzi czasu jest zarówno fascynujące, jak i niezmiernie trudne, gdyż „nie istnieje powszechny, uniwersalny sposób rozumienia czasu. Każdy człowiek ma swoją koncepcję czasu, a jego działania są często jej odbiciem. Koncepcje i pojęcia czasu, konkretne sposoby mierzenia czasu, orientacje temporalne oraz postawy wobec obszarów czasu (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości) są zmienne społecznie i kulturowo, powiązane z typami społeczeństw, ich strukturą, systemami politycznymi czy ekonomicznymi, religią, tradycją i wzorami kultury”¹⁰.

Indywidualność i niepowtarzalność w doświadczaniu przez ludzi czasu i jego organizacji implikuje podejmowanie badań jakościowych, a nie ilościowych w tym zakresie. Niezwykle ciekawe i wnikliwe studium fenomenograficzne doświadczeń nauczycieli dotyczących codziennego czasu w szkole przeprowadziła Alicja Korzeniecka-Bondar¹¹. Z badań tych wyłaniają się zarówno indywidualne znaczenia nadawane czasowi przez poszczególnych badanych nauczycieli, jednostkowe sposoby jego organizacji, jak i prawidłowości związane z pojmowaniem i zagospodarowywaniem czasu w kontekście specyficznej pracy nauczyciela.

Spśród przestudiowanych teorii w procesie badania organizacji czasu i pracy twórczych nauczycieli akademickich innowatorów szczególne znaczenie miała dla mnie teoria *The Evolving Systems Approach to Creative Work* (ESA) Howarda E. Grubera (1980, 1989, 2005) oraz koncepcja czasu codziennego Katarzyny Popiołek (2010).

Teoria ESA wykorzystywana na świecie do badania twórczej pracy ludzkiej¹² powstała na bazie analiz poznawczych studiów przypadków realizowanych przez Howarda E. Grubera oraz jego współpracowników i uczniów¹³. Celem tych wieloletnich badań była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki.

H.E. Gruber wyjaśniając, jak osoby kreatywne organizują swój czas i pracę, zwraca uwagę na to, że ludzie ci podejmują wiele równoległych działań ukierunkowanych na nadrzędny cel swoich działań, jakim jest wypracowanie innowacji.

⁹ P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, Warszawa 2011; E.H. Erikson, *The Life Cycle Completed*, New York 1998.

¹⁰ E. Tarkowska, *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki działań*, Wrocław 1987, s. 21.

¹¹ A. Korzeniecka-Bondar, *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków 2018.

¹² Por. R. Brower, *Constructive Repetition, Time and the Evolving System Approach*, “Creativity Research Journal”, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, 2003, nr 15, s. 61–72; S.M. Rostan, *In the Spirit of Howard E. Gruber’s Gift: Case Studies of Two Young Artists’ Evolving Systems*, “Creativity Research Journal”, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, 2003, nr 15, s. 45–60.

¹³ H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.) *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, New York 1989.

Badacz stosuje wobec tej prawidłowości określenie „sieć przedsięwzięć”¹⁴. Dowodzi w swojej koncepcji, że dostarcza ona twórczym osobom struktury, na bazie której organizują oni kompleksowo swoje życie, a także pomaga w wyznaczaniu celów, w obrębie których osoba może ustawiać różne poziomy aspiracji¹⁵. Ponadto dzięki organizowaniu swojej twórczej pracy w sieć odrębnych, a zarazem powiązanych ze sobą przedsięwzięć możliwe staje się odkładanie zadań i wznawianie ich bez konieczności zaczynania „od zera”. W ten sposób sieć przedsięwzięć pomaga osobie nie tylko organizować twórczą pracę, ale zapewnia także jej ciągłość i długotrwałość podejmowanych w niej tematów oraz działań¹⁶. Badacz podkreśla, że kreatywne osoby szukają takich sposobów zarządzania ich pracą, aby ich działania były owocne i wzbogające, a równocześnie utrzymane zostało poczucie kierunku tego działania¹⁷.

K. Popiołek w swojej koncepcji czasu zwraca uwagę na dwie perspektywy, w których człowiek ujmuje czas – w odniesieniu do codzienności i całości czasu życia. Jak przekonuje autorka, „w percepcji dnia codziennego człowiek opisuje i ocenia sposób regulowania swojego zachowania w konkretnej, łatwej do poznawczego uchwycenia jednostce czasu, jaką jest dzień”¹⁸. Z kolei percepcja czasu życia wymaga refleksyjnego odniesienia się do „najszerzego dostępnego mu percepcyjnie odcinka czasu, którego wyróżnienie związane jest z miejscem zajmowanym obecnie na linii życia, a więc do całości czasu znajdującego się przed tym właśnie punktem i po nim”¹⁹.

Autorka koncepcji proponuje niezwykle przydatny badawczo model percepcji czasu codziennego obejmujący takie kategorie, jak: tempo, kontrola, planowanie, urozmaicenie oraz sposób wypełnienia czasu. Wymiary te posłużyły mi do opisu doświadczenia organizacji własnego czasu i twórczej pracy przez badanych nauczycieli akademickich innowatorów.

Warto podkreślić, że w odniesieniu do badań nad organizacją czasu w kontekście twórczej pracy obie przytoczone tu bliżej teorii wzajemnie się uzupełniają. Jak przekonuje H. Gruber, twórcza praca obejmuje bowiem działania wieloletnie wymagające patrzenia w przyszłość, planowania działań i wyznaczania sobie

¹⁴ H.E. Gruber, *Creativity and Human Survival* [w:] *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, red. H.E. Gruber, D.B. Wallace, New York 1989, s. 286.

¹⁵ H.E. Gruber, *The Evolving Systems...*, s. 22; por. H.E. Gruber, S.N. Davis, *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking* [w:] *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, red. R.J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1988, s. 265.

¹⁶ H.E. Gruber, D.B. Wallace, *The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding Unique Creative People at Work* [w:] *Creativity, Psychology and The History Of Science*, red. H.E. Gruber, K. Bödeker, Boston 2005, s. 55.

¹⁷ H.E. Gruber, S.N. Davis, *Inching...*, s. 265.

¹⁸ K. Popiołek, *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia* [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice 2010, s. 88.

¹⁹ Tamże.

celów własnej twórczej pracy zarówno tych odległych, związanych z perspektywą całości czasu życia, jak i organizowania oraz realizowania codziennych czynności ukierunkowanych na powstawanie innowacji²⁰.

Zarys procedury badawczej

Zarówno na etapie planowania koncepcji badawczej, jak i analizy oraz interpretacji uzyskanych wyników badań zastosowano podejście teoretyczno-metodologiczne ESA (*The Evolving Systems Approach to Creative Work*) Howarda E. Grubera.

Podążając za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego, w zrealizowanych przeze mnie badaniach zastosowana została strategia studium indywidualnych przypadków. Po uwzględnieniu różnych aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich i powstających w jej wyniku innowacji sformułowane zostały następujące problemy badawcze główne:

- 1) Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje wykorzystując teorię ESA H.E. Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w opracowywaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne wobec proponowanych działań ze strony studentów i współpracowników, jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojego czasu i pracy. Interesujące były dla mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe strategie, koncepcje, modele, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach sformułowałam również problemy badawcze dotyczące tego zagadnienia:

- 2) Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?
- 3) Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od 5 lat²¹ wprowadzają takie rozwiązania w pracy ze studentami. Dobór osób

²⁰ H.E. Gruber, *The Evolving Systems...*, s. 25.

²¹ H.E. Gruber dowodzi, że twórcza praca w każdej dziedzinie trwa latami. Długotrwałość obok ukierunkowania na cel jest jedną z jej cech immanentnych. Realizowane przez badacza i jego

do badań odbywał się przy zastosowaniu metody „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania”²². W tabeli 1 przedstawione zostały osoby, które wzięły udział w badaniach nad doświadczeniami w twórczej pracy dydaktycznej wraz z głównymi ich osiągnięciami w tym zakresie²³.

Tabela 1. Obszary i specyfika innowacji dydaktycznych wdrażanych przez badanych nauczycieli akademickich

Lp.	Nauczyciel akademicki	Obszar metodyczny innowacji	Innowacje dydaktyczne wypracowane/ wdrażane przez badanych nauczycieli akademickich
1	2	3	4
NA1	K. Witerska	drama	<ul style="list-style-type: none"> ● Nowe techniki dramy z wykorzystaniem: <ul style="list-style-type: none"> – zadań stymulujących twórcze myślenie w ramach tzw. „dramy kreatywnej”²⁴; – ruchu; – czynnika opresji i wyzwolenia; – multimedialności; – tańca. ● Autorskie ćwiczenia realizowane w obrębie technik dramowych. ● Wypracowanie własnego modelu metodycznego prowadzenia warsztatów z wykorzystaniem dramy obejmującego cele, zasady, techniki, ćwiczenia, środki dydaktyczne. ● Projektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć z zastosowaniem dramy.
NA2	S. Czachorowski	kształcenie z wykorzystaniem myślenia wizualnego	<ul style="list-style-type: none"> ● Wdrożenie do pracy dydaktycznej ze studentami zbioru technik kształcenia bazujących na myśleniu wizualnym: <ul style="list-style-type: none"> – zmodyfikowane mapy myśli; – rysnotki (notatki rysunkowe / wizualne); – lapbooki (miniksiążki przygotowane z wykorzystaniem różnych technik plastycznych, technicznych i różnych materiałów: papier, sznurki, plastik, drewno itp., w zależności od inwencji autora); – grafonospekty (konspekty z wykorzystaniem rysunku/szkiców);

współpracowników przez ponad 30 lata badania nad twórczą pracą osób kreatywnych pozwoliły mu stwierdzić, że twórcza praca związana z nabywaniem wiedzy i umiejętności z danego obszaru, a także projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań obejmuje czas przynajmniej 5 lat; por. H.E. Gruber, *The Evolving Systems...*, s. 25.

²² U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 61.

²³ Osoby biorące udział w badaniach wyraziły zgodę na ujawnienie ich personaliów.

²⁴ Zob. K. Witerska, *Drama kreatywna – perspektywa rozwojowa*, „Chowanna” 2011, nr 36.

1	2	3	4
			<ul style="list-style-type: none"> – autorskie rysunki i animacje komputerowe podczas prezentacji multimedialnych na wykładzie; – tematyczne malowanie kamieni/dachówek/butelek; – teatr Kamishibai. ● „Nauka w puszcze”: rozwiązanie dydaktyczne stosowane podczas seminariów dyplomowych.
NA3	M. Mochocki	LARP (Live Action Role Playing), gamifikacja	<ul style="list-style-type: none"> ● Autorstwo scenariuszy gier fabularnych LARP i stosowanie ich podczas zajęć dydaktycznych ze studentami²⁵. ● Zgamifikowany system oceniania studentów. ● Zastosowanie wykresu Gantta do motywowania studentów do pracy i realizacji przez nich projektów. ● Współtworzenie pionierskich studiów GAMEDEC dla twórców gier.
NA4	M. Markiewicz	case study	<ul style="list-style-type: none"> ● Opracowanie formuły metodycznej dla zastosowania metody case study²⁶.
NA5	K. Lasocińska	metoda (auto) biograficzna	<ul style="list-style-type: none"> ● Autorski model metodyczny zajęć z odniesieniami autobiograficznymi. ● Opracowanie ćwiczeń z wykorzystaniem autobiografii i storytellingu. ● Zaprojektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć bazujących na autobiografiach²⁷.
NA6	W. Glac	gry dydaktyczne, gamifikacja	<ul style="list-style-type: none"> ● Tworzenie scenariuszy gier dydaktycznych i wdrażanie ich w pracy dydaktycznej ze studentami. ● Opracowanie zgamifikowanego systemu oceniania studentów (poziomy, życia, bonusy). ● Rozwiązania motywujące studentów do nauki.
NA7	M. Kuciapski	e-learning	<ul style="list-style-type: none"> ● Opracowanie narzędzi do e-learningu/kursów realizowanych w trybie e-learningu. ● Prowadzenie zajęć w trybie e-learningu z wykorzystaniem zaprojektowanych rozwiązań²⁸.

²⁵ Zob. M. Mochocki, *Edu-larp as revision of subject-matter knowledge*, „International Journal of Role-Playing” 2012, nr 4.

²⁶ Zob. M. Markiewicz, J. Bednarz, *Znaczenie metody case study w kreowaniu postaw przedsiębiorczych studentów i absolwentów szkół wyższych* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.

²⁷ Zob. K. Lasocińska, *Autobiografia jako autokreacja. Twórcze aspekty procesu myślenia autobiograficznego w edukacji dorosłych* [w:] *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, seria: „Biografia i badanie biografii”, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Łódź 2014.

²⁸ Zob. M. Kuciapski, *Model for project management for development and implementation of e-learning courses*, International Conference on Business Informatics Research, Berlin 2010.

1	2	3	4
NA8	S. Dylak	konstruktywizm jako paradygmat kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • Wypracowanie formuły prowadzenia wykładów z zastosowaniem tez płynących z paradygmatu konstruktywistycznego (prezentowanie wiadomości w sposób umożliwiający studentom samodzielne budowanie własnych poglądów i wiedzy; otwartość na opinie/stanowiska studentów, dialog między wykładowcą a studentami). • Inicjator i współtwórca pionierskiego w Polsce projektu obejmującego przygotowanie 20 filmów o szkołach alternatywnych w Europie. • Opracowanie (wraz z zespołem) strategii kształcenia wyprzedzającego²⁹.
NA9	Z. Zaorska	pedagogika zabawy	<ul style="list-style-type: none"> • Implementowanie koncepcji pedagogiki zabawy oraz typowych dla niej metod i technik podczas zajęć ze studentami i innymi odbiorcami (seniorzy). Wymyślanie autorskich zabaw i ćwiczeń bazujących na tej koncepcji kształcenia³⁰.
NA10	A. Pobjewska	edukacja filozoficzna	<ul style="list-style-type: none"> • Wypracowanie (na kanwie propozycji M. Lipmana) autorskiego modelu warsztatów z dociekań filozoficznych obejmującego dobór celów/treści – bazujących na pytaniach / zasad / form / technik / ćwiczeń / pakietu środków dydaktycznych. • Zastosowanie rozwiązań dydaktycznych bazujących na myśleniu pytajnym podczas wykładów i ćwiczeń ze studentami³¹.
NA11	E. Józefowski	arteterapia, edukacja artystyczna	<ul style="list-style-type: none"> • Wypracowanie autorskiego modelu metodycznego warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej zawierającego opis celów/treści (trening wyobraźniowy pobudzający wyobraźnię twórczą / zadania plastyczne dla uczestników warsztatu związane z tym treningiem) /zasad / form / środków dydaktycznych wykorzystanych do jego realizacji³².
NA12	A. Kowalkowska	tutoring, coaching	<ul style="list-style-type: none"> • Modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń / zadań bazujących na tutoring i coachingu³³.

²⁹ Zob. S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.

³⁰ Zob. Z. Zaorska, *Dodać życia do lat*, Lublin 1999.

³¹ Zob. A. Pobjewska, *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź 2019.

³² Zob. E. Józefowski, *Creative Workshop as a Form of Contemporary Art and a Space for Subjective Development I*, „Practice and Theory in Systems of Education” 2015, nr 10.

³³ Zob. A. Kowalkowska, *Tutoring zespołowy – know-how tutora i coacha*, „Tutoring Gedanensis” 2018, nr 3.

1	2	3	4
NA13	E. Dul-Ledwosińska	design thinking, edukacja artystyczna	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptowanie, modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń bazujących na myśleniu projektowym i design thinking.

Źródło: badania własne.

Według H.E. Grubera celem badań nad twórczą pracą prowadzonych z wykorzystaniem studium indywidualnych przypadków jest zrozumienie, jak ewoluowała praca twórcza poszczególnych osób. Dla każdego z nich z osobna istotne jest odkrycie „teorii jednostki” działającej w specyficznym kontekście obejmującym historyczno-społeczne okoliczności jego funkcjonowania. Dlatego też pierwsza faza analizy przeprowadzonych badań obejmowała analizę wertykalną, w wyniku której powstało 13 indywidualnych portretów nauczycieli akademickich innowatorów. Następnie dokonano analizy horyzontalnej obejmującej poszukiwanie prawidłowości i różnic w odniesieniu do wszystkich badanych osób.

W obrębie wielokrotnego deskryptywnego studium przypadku³⁴ dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*Semi Structured Life World Interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń prowadzonych przez badanych nauczycieli.

W procesie analizy i interpretacji uzyskanego materiału badawczego zastosowany został model interpretacyjnej analizy fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis – IPA*). Głównym celem badaczy posługujących się modelem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Zakłada się tu, że człowiek aktywnie angażuje się w interpretację zdarzeń, których doświadcza, a także obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu³⁵.

Zastosowane w badaniach metody badań pozwoliły na zgromadzenie pokaźnego i zróżnicowanego materiału badawczego umożliwiającego wieloaspektowe zgłębienie doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej oraz poznanie specyfiki i właściwości proponowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych.

Kategorie organizacji czasu i pracy u badanych

Wypowiedzi badanych nauczycieli akademickich innowatorów dotyczące doświadczenia przez nich organizacji czasu i własnej twórczej pracy ukazały jednostkowe znaczenia nadawane przez nich tym kategoriom, pozwoliły także na poznanie i opis prawidłowości łączących badane przypadki.

³⁴ R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków 2015.

³⁵ J.A. Smith, I. Pietkiewicz, *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Psychological Journal” 2012, nr 18, s. 361–369.

Tabela 2. Kategorie i prawidłowości w organizacji czasu w kontekście twórczej pracy badanych innowatorów

Lp.	Kategoria czasu	Prawidłowości
1	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> – Szybkie tempo życia implikowane wieloma aktywnościami związanymi z twórczą pracą. – Poczucie wielości pomysłów i działań do zrealizowania oraz braku czasu na realizację ich wszystkich w kontekście zarówno dnia, jak i życia. – Czasochłonność realizacji wielu proponowanych rozwiązań dydaktycznych.
2	Kontrola	<ul style="list-style-type: none"> – Samodzielne wyznaczanie celów i zadań prowadzących do ich osiągnięcia. – Niechęć wobec poczucia narzucania zadań „z zewnątrz” i ich zewnętrznego kontrolowania. Chęć organizowania czasu i pracy na własnych warunkach. – Od „kontrolowanego chaosu” do kalendarzowego uporządkowania.
3	Planowanie	<ul style="list-style-type: none"> – Hierarchizacja i selekcja działań związanych z twórczą pracą. – Dysproporcje w czasie poświęcanym pasjonującej pracy dydaktycznej i pracy naukowej traktowanej jako obowiązek. – Stosowanie indywidualnych strategii i narzędzi w organizacji czasu i pracy. – „Powiniennem” przekodowane na „chcę” – afirmacja działań związanych z twórczą pracą.
4	Urozmaicenie	<ul style="list-style-type: none"> – Angażowanie się w wiele różnych działań związanych z proponowanymi rozwiązaniami dydaktycznymi tworzących „splot aktywności”, w obrębie którego organizowany jest czas, wyznaczane są cele i działania. – Wykonywanie różnych działań związanych z twórczą pracą „równolegle” i „przy okazji”. Komasowanie różnych działań. – „Inspirujące przerwy”: odpoczynek od twórczej pracy połączony z otwartością na nowe inspiracje do twórczych działań. – Wykonywanie różnych działań dopóki przynoszą satysfakcję. – Dążenie do „ciągłego ruchu” w obszarze wykonywanych działań, niechęć do stagnacji i rutyny. – Przenikanie twórczej pracy do życia prywatnego.
5	Sposób wypełnienia czasu	<ul style="list-style-type: none"> – Wysoka aktywność w organizowaniu czasu i pracy. „Pomysł rodzi pomysł”, „projekt rodzi projekt”. – Entuzjazm i radość z wykonywanej pracy i możliwości wypełniania nią swojego czasu. – Krótkotrwałe zwątpienia, odejścia i powroty do twórczej pracy.

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele akademicy innowatorzy określali tempo swojego życia jako szybkie. Oprócz pracy naukowej związanej z prowadzeniem badań, opracowywaniem ich wyników, przygotowaniem publikacji, uczestnictwem w konferencjach naukowych, bardzo dużo czasu poświęcają twórczej pracy dydaktycznej związanej z opracowywaniem, wdrażaniem i popularyzowaniem innowacji dydaktycznych. Prowadzą nie tylko zajęcia dydaktyczne na uczelniach, w których pracują, ale są zapraszani również przez inne placówki edukacyjne do prowadzenia warsztatów, kursów, odczytów na konferencjach itp. Dodatkowo wielu badanych

angażuje się również w edukację nieformalną, współpracuje z różnymi instytucjami kulturalnymi, bierze udział w akcjach edukacyjnych, informacyjnych itp. Wszędzie tam wykorzystują oni proponowane przez siebie innowacje. Aktywności te wzajemnie się przenikają i układają się w specyficzny „splot”, w obrębie którego badani planują swoje działania, hierarchizują ich ważność, ustalają priorytety, czy też podejmują decyzję o rezygnacji z niektórych działań³⁶. Angażowanie się w tak wiele różnych, a jednocześnie połączonych ze sobą ideą innowacyjności działań daje badanym poczucie szybkiego tempa życia i bycia na swoistej „twórczej fali”.

Badani nauczyciele poświęcają dużo czasu na przygotowanie twórczych zajęć, opracowywanie nowych technik, ćwiczeń, zadań, gier, pomocy dydaktycznych itp., a także ich ewaluację i popularyzację.

S. Dylak tak wspomina pracę z wykorzystaniem techniki JIGSAW³⁷:

W Stanach dowiedziałem się o takiej technice JIGSAW i tam pierwszy raz ją zastosowałem. Polegała ona na składaniu różnych tekstów w jedną narrację. Temat był o wymaganiach wobec nauczyciela. Każdy student dostał jakiś artykuł do przeczytania. Podzieliłem ich na grupy po 5 osób. I każdy z nich referował swój tekst i na to mieli 15–20 minut. I to trwało 3 4, 5 spotkań. Wysilek dla mnie już był, żeby im przygotować te teksty do czytania. Ja musiałem to wcześniej przeczytać, także to było też wyzwaniem, nie zadawałem tego, czego nie znałem.

Jak wynika z relacji badanych, szczególnie czasochłonne jest przygotowanie autorskich zajęć z wykorzystaniem gamifikacji. Badani nauczyciele akademicki (W. Glac, M. Mochocki) sami piszą scenariusze gier z pytaniami i zadaniami do wykonania, moderują grę, niekiedy przez wiele godzin sprawdzają także wykonywane przez studentów zadania.

W. Glac – autor i moderator gier dydaktycznych, a także popularyzator gamifikacji w edukacji tak mówi o tej kwestii:

To wymaga mnóstwo pracy niestety, to jest jedyny minus tej metody, że kiedy gra się toczy, a studenci są zaangażowani, to tych prac, tego sprawdzania jest bardzo dużo.

Im więcej jest elementów w tej grze, tym więcej obsługa tej gry kosztuje. Sprawdzanie prac, stawianie punktów, dbanie o to, aby na odpowiednim poziomie była ta rozgrywka w sensie takim dynamicznym, żeby tam się cały czas coś działo, trzeba wyczuć taki moment, kiedy studenci się nudzą, bo nie ma żadnego zadania, to trzeba tam wrzucić szybko coś niespodziewanego lub też reagować na to, że za mało punktów zdobywają w stosunku do moich założeń. Obsługa tych gier jest bardzo czasochłonna, i to mocno, w czasie pracy nie mam na to czasu, więc bardzo często jest to wieczorami, nad tymi grami się siedzi, bo jak się tam trzy naraz toczą czasem, to bywa z tego naprawdę dużo pracy.

Podobnie na ten temat wypowiadał się M. Mochocki, autor gier fabularnych LARP oraz współtwórca studiów GAMEDEC:

³⁶ Z. Okraj, „Splot aktywności” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2020, nr 36–37, s. 103–123.

³⁷ JIGSAW (puzzle): aktywizująca technika kształcenia bazująca na pracy w grupie. Polega na realizacji przez zespół zadania złożonego, którego elementy są dzielone na poszczególnych członków grupy. Każdy z nich przygotowuje swoją partię materiału i przedstawia ją na forum grupy. W ten sposób zadanie zostaje w pełni zrealizowane, a każdy uczestnik zajęć ma swój wkład w jego wykonanie.

W zeszłym tygodniu pisałem feedback dla projektów, które aktualnie mam pod opieką, tych projektów aktualnie jest 7, napisanie dobrego feedbacku dla każdego z nich zajmuje mi 5 godzin.

Wszyscy badani mają poczucie „gonienia” i maksymalnego „wypełnienia” czasu. Trafnie trend ten oddają słowa M. Markiewicz – autorki modelu metodycznego case study:

Brak czasu jest ciągly...

Towarzyszy im przeświadczenie, że wciąż mają więcej pomysłów niż czasu, by wszystkie je wcielić w życie.

Wymownie oddają to również słowa S. Czachorowskiego wprowadzającego innowacje dydaktyczne z wykorzystaniem głównie myślenia wizualnego:

Nie wystarcza czasu na wszystko. Coraz więcej mam rzeczy zaniedbanych, jest to mój problem: za dużo pomysłów, za mało możliwości zrealizowania. Chyba kreatywni tak mają: za dużo pomysłów, za mało możliwości zrealizowania. Stąd frustracja, że nie da się tego zrobić. I trzeba się z tym pogodzić.

Jak ujmuje to E. Dul-Ledwosińska wykorzystująca w pracy dydaktycznej podejście i techniki design thinking:

Ta robota jest nieprzerobiona [...] można usiąść przy komputerze i próbować się wywiązać ze wszystkich obowiązków, ale to też nie poskutkuje.

Specyficzny wymiar przyjmuje kontrolowanie czasu przez badanych nauczycieli.

Wszyscy badani samodzielnie wyznaczają sobie cele własnej pracy i działania prowadzące do ich osiągnięcia. Swoimi sposobami dążą do ich realizacji. Wyrażają przy tym niechęć wobec narzucania im zadań „z zewnątrz” i zewnętrznego kontrolowania ich realizacji. Chcą organizować swój czas i pracę „na własnych warunkach”.

Jak mówi K. Lasocińska – autorka metodycznego modelu warsztatów z odniesieniami autobiograficznymi:

Staram się unikać takiej zadaniowości, to mi się u niektórych osób nie podoba [...] takie: zadanie, odhaczone, zadanie.

E. Dul-Ledwosińska tak wyjaśnia trend występujący u niej, a także u pozostałych badanych innowatorów:

Ludzie kreatywni nie znoszą takich ram metodologicznych, które każą coś zrobić, w takim tempie albo w innym, coś po czymś, czyli sekwencyjnie. Kreatywna strona nie znosi sekwencyjności, po prostu ludzie kreatywni nie pracują w ten sposób, że coś jest po czymś.

Kontrolowanie własnego czasu i działań przez uczestników badań można zmieścić na kontinuum: od „kontrolowanego chaosu” do „kalendarzowego uporządkowania”. Po jednej stronie znajdują się badani, którzy uważają, że organizację ich czasu i pracy cechuje chaos, w którym jednak potrafią „poukładać” swoje pomysły i działania oraz twórczo i efektywnie je zrealizować.

Jak mówi S. Dylak:

Chaos to jest. Czasami wstaję wcześniej rano i coś robię, ale nie jest to reguła. Najlepiej mi się pracuje w nocy. Wszędzie mam kartki, [...] które mają mi o czymś przypominać [...]. Nie jestem zbyt zorganizowany, ja mówię czasami o sobie, że jestem zorganizowany inaczej. Na co dzień z tą organizacją nie jest najlepiej. Natomiast jeżeli trzeba coś zrobić, to chyba potrafię.

Podobnie wypowiada się S. Czachorowski:

Jestem nieuporządkowany. Jak zrobię plan, to i tak go nie robię. I co mi z takiego planu. I to bym zrobił, i to, planuję bardzo dużo, bo warto byłoby zrobić, ale teraz nie wiem, może siły nie ma takiej, biologicznej wydolności, żeby tak dużo popracować...

H.E. Gruber wyjaśnia, że w wielu przypadkach twórczej pracy można odnieść wrażenie, że jej organizacja jest chaotyczna. Jest to jednak chaos „pozorny” wynikający głównie z liczby różnych zadań realizowanych jednocześnie przez kreatywne osoby. W rzeczywistości „na swój sposób” porządkują one jednak swoje działania, a ich wyznacznikiem jest cel, do którego konsekwentnie dążą³⁸.

Pozostali badani wykorzystują do kontrolowania swojego czasu i działań różne narzędzia, głównie kalendarz, w którym zapisują pomysły, terminy różnych wydarzeń, planują działania, spotkania itp.

Jak mówi K. Witerska – autorka kilkuset nowych technik dramowych:

Ja mam swój kalendarz święty, z którym chodzę, taki nieduży, ja go wszędzie ze sobą mam. I tam wpisuję takie rzeczy, pomysły, jakie mi przychodzą.

O nieodzownej roli kalendarza w planowaniu działań i kontrolowaniu własnego czasu mówi również M. Markiewicz:

Wykorzystuję kalendarz w komórce, ale mam też kalendarz swój, oprócz tego mam dodatkowe segregatory, karteczki [...] raz na jakiś czas kiedy puchnie mi notes od tych karteczek, to nie jest rzadko, to jest często bardzo, staram się generalnie, codziennie wieczorem przejrzeć rzeczy i uszeregować je w kontekście rzeczy najważniejszych.

Podobnie wypowiada się również M. Kuciapski – autor innowacyjnych narzędzi stosowanych w e-learningu:

Mam Google kalendarz i po prostu dzielę czas na to wszystko [...] I lecę.

Badani nauczyciele akademicy planując swój czas i działania, odczuwając ich wielość i widząc, jak poszczególne dni wypełniają się szczerlnie różnymi aktywnościami, zaczynają je hierarchizować. Oddzielają zadania istotne dla siebie od mniej ważnych – czasem rezygnując z realizacji tych ostatnich lub powierzając ich wykonanie innym osobom. Redukowanie pewnych zadań na rzecz innych powoduje zmiany w „splocie aktywności”, w które angażują się badani. Nie oznacza to jednak, że system ów się rozpada. Następuje jedynie zmiana w obrębie poszczególnych

³⁸ D. Lavery, *Creative work: On the Method of Howard Gruber*, “The Journal of Humanistic Psychology” 1993, 33(2), s. 102–121.

jego aspektów. Główne formy działań (zajęcia ze studentami/warsztaty/szkolenia/konferencje/publikacje) pozostają bowiem jako jego stałe / powtarzające się elementy zapewniające mu stabilność i kontynuację w czasie.

Zarysowujący się u wszystkich badanych trend trafnie oddają słowa Z. Zaorskiej wdrażającej i popularyzującej w Polsce pedagogikę zabawy:

Trzeba sobie zadawać pytanie, co jest ważne, co jest pilne. Czyli trzeba mieć tę hierarchię.

Hierarchizacja działań wiąże się również z ich bilansowaniem w obszarze pracy naukowej i organizacyjnej, które stanowią ważne aspekty w pracy nauczyciela akademickiego. Najwięcej radości i satysfakcji przynosi badanym twórcza praca dydaktyczna. To ten obszar ich działalności zawodowej pasjonuje i fascynuje ich najbardziej. Pracę naukową traktują oni bardziej jak obowiązek, który „trzeba” realizować i „należy” poświęcić mu czas.

Jak mówi K. Lasocińska:

Jak się pracuje na uczelni, to jest wymóg pracy naukowej, jest przymus taki, więc muszę.

Podobnie wypowiada się na ten temat również W. Glac:

Jeżeli mam z czegoś zrezygnować, to zrezygnuję, żeby usiąść i pisać artykuł naukowy, ale na to, żeby sprawdzić zadania w grze i wprowadzić punkty i wymyśleć kolejne zadania dla studentów, to na pewno zawsze znajdę czas. Ja mam z tego większą frajdę. I większą motywację do tego.

O niechęci do pracy naukowej względem twórczej – dydaktycznej tak mówiła – już na emeryturze – Z. Zaorska:

Nie przykładałam się do tego. Nie fascynowały mnie takie badania dla badań. Dla artykułu.

Praca organizacyjna we wszystkich badanych przypadkach znajduje się najniżej w hierarchii ważności.

Badani nauczyciele stosują w organizacji czasu i pracy indywidualne strategie i techniki, np. autorską zasadę „jednego zdania” w pracy naukowej (K. Lasocińska), technikę „pomodoro”³⁹ (A. Kowalkowska), macierz Eisenhowera⁴⁰ (M. Markiewicz), strategię „organizowania środowiska” (Z. Zaorska) czy też współpracy z „inspirującym otoczeniem” (M. Markiewicz, M. Mochocki).

Jak podkreśla H.E. Gruber, organizacja czasu i pracy przez osobę twórczą nie jest jej „dana”, lecz wynika z własnego pomysłu i realizacji twórcy – jest zatem

³⁹ Technika pomodoro (oryg. *pomodoro technique*) to popularna technika zarządzania czasem, którą opracował Włoch Francesco Cirillo w latach 80. Jej celem jest maksymalizacja koncentracji, a w efekcie skuteczna organizacja czasu pracy i nauki. W technice tej postuluje się podział pracy na krótkie, 25-minutowe odcinki, po których następuje 5 minut przerwy. Nazwa techniki pochodzi od kuchennego minutnika w kształcie pomidora (wł. *pomodoro*), którego F. Cirillo użył w swoich pierwszych eksperymentach, <https://www.livecareer.pl/porady-zawodowe/technika-pomodoro> (dostęp: 6.08.2023).

⁴⁰ Macierz Eisenhowera: narzędzie do zarządzania zadaniami, które pomaga je organizować i ustalać ich priorytety pod kątem pilności i ważności, <https://asana.com/pl/resources/eisenhower-matrix-> (dostęp: 6.08.2023).

elementem systemu, w którym twórczo pracuje człowiek – przechodząc od pomysłu do jego realizacji, od implementacji innowacji do jej popularyzacji. Specyficzna organizacja własnego systemu twórczej pracy, która została skonstruowana przez danego człowieka w ciągu jego życia i w związku z jego potrzebami, ma przede wszystkim umożliwić sprostanie zainicjowanym przez siebie i napotkanym zadaniom oraz ich satysfakcjonującą realizację⁴¹.

W organizacji czasu i pracy badanych nauczycieli wynikająca z poczucia obowiązku wobec różnego rodzaju aktywności myśl „powiniennem to zrobić” przekodowana jest na „chcę”, a następnie „działam”⁴². W przypadku badanych nauczycieli akademickich w odniesieniu do wymyślania/wdrażania i popularyzowania rozwiązań dydaktycznych trafniejsze wydaje się określenie „chcę, więc tworzę”. Myślenie o tym, że „powiniennem”, pojawia się częściej na etapie realizacji działań związanych z angażowaniem się w „splot aktywności” związanych z implementacją i upowszechnianiem proponowanych rozwiązań dydaktycznych. Przeformułowanie „powiniennem” na „chcę”, a następnie „działam” pozwala badanym na satysfakcjonujące wypełnianie pracy, a niekiedy i życia prywatnego tymi działaniami w poczuciu realizowania własnej woli, własnej pasji bez jakiegokolwiek przymusu zewnętrznego czy też wewnętrznego. „Powiniennem – chcę – działam” wydaje się więc kluczem do pogodzenia wszystkich podejmowanych aktywności i czerpania z nich radości i energii do kolejnych działań.

Badani nauczyciele akademicy angażując się w wiele różnych aktywności związanych z implementacją innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, oceniają je jako urozmaicone i satysfakcjonujące. Wykonują dużo innych działań związanych z twórczą pracą „równolegle” i „przy okazji”.

Jak mówi K. Witerska:

Ja robię dużo rzeczy naraz. Jak piszę książki czy piszę artykuły, to nie mogę pisać jednego [...]. Ja muszę pisać ze cztery rzeczy naraz [...] to mi się nie nudzi.

M. Markiewicz tak opisuje sposób realizowania przez siebie kilku zadań jednocześnie:

Staram się kumulować czynności, żebym nie miała pustych przebiegów. Żeby ze sobą łączyć pewne aktywności.

Podobnie wypowiada się Z. Zaorska:

Ja się staram zawsze wieczorem zrobić taką listę. Można zrobić wiele rzeczy za jednym zamachem. To taka jedna z zasad organizacji, robić jedno przy drugim. Co się łączy, co można powiązać. To jest ważne.

⁴¹ Por. H.E. Gruber, *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie” 1985, nr 54, s. 177.

⁴² H.E. Gruber (1989) pisał, że motto osób wykonujących twórczą pracę zawiera się w słowach: *Ought – Can – Create* (powiniennem/mogę/tworzę). Por. H.E. Gruber, *Creativity and conflict resolution* [w:] *The handbook of conflict resolution*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, E.C. Marcus, San Francisco 2006, s. 395; tenże, *Creativity and Human Survival...*, s. 288–289.

Według H.E. Grubera powszechnym wzorcem w pracy twórczej – co wykazały również przeprowadzone badania – jest jednoczesność podejmowanych przedsięwzięć oraz organizowanie ich w specyficzną sieć⁴³ (w swoich badaniach określam tę prawidłowość jako „splot aktywności”, w obrębie których porusza się badany innowator). Osoba kreatywna często angażuje się w więcej niż jedno działanie naraz⁴⁴. Jest to przykład dążenia do różnych przedsięwzięć równolegle, czyli w tym samym czasie⁴⁵. Jak trafnie określa to R. Florida, osoba wykonująca twórczą pracę nie jest w stanie fizycznie wydłużyć dnia, więc maksymalnie wypełnia każdą jego minutę⁴⁶.

Co ważne, wszyscy badani nauczyciele zwracają uwagę na to, że wykonują różne działania związane z twórczą pracą dydaktyczną, dopóki przynoszą im one radość, entuzjazm i satysfakcję. Wycofują się z działań, którymi się już „nasycą”, które zaczynają ich nudzić.

Jak mówi E. Józefowski – autor metodycznego modelu warsztatów twórczych przy kreacji wizualnej i moderator kilkuset niepowtarzalnych spotkań warsztatowych:

Nie lubię powtarzać warsztatów, chciałbym, żeby one były tak samo jak moja twórczość: wynikały z relacji moich zapotrzebowań emocjonalnych, intelektualnych i jeżeli komuś coś oferuję, chciałbym, żeby było uczciwe.

Niektórzy z badanych przekazują „niechciane” aktywności współpracownikom (Z. Zaorska, M. Mochocki). Często w miejsce „wykreślonych” działań pojawiają się nowe pomysły i projekty. W ten sposób w obszarze „splotu” ich aktywności panuje „ciągły ruch”. Badanych cechuje zaś niechęć do stagnacji i rutyny.

W pracy wszystkich badanych nauczycieli pojawiają się „inspirujące przerwy”. Jest to odpoczynek od twórczej pracy połączony jednak z otwartością na nowe inspiracje do twórczych działań. Zarówno na wakacjach, podczas górskich wędrówek czy w czasie podróży pociągiem pojawiają się u nich pomysły na rozwiązanie różnego rodzaju problemów oraz pomysły na nowe rozwiązania dydaktyczne.

W większości badanych przypadków zauważa się przenikanie twórczej pracy do życia prywatnego. Rodzina stanowi dla nich jednak ważny punkt odniesienia w planowaniu czasu i działań.

Jak mówi E. Dul-Ledwosińska:

Rodzina: mąż i syn są moim głównym punktem w życiu. A wszystko inne dopasowuję do życia w rodzinie. Wszystko inne do nich dopasowuję. Jeżeli obowiązki zaczynają przeważać i odczuwam dyskomfort w kontakcie, w relacjach, to odkładam obowiązki na bok, nawet jakby zakładając, że coś może się nie powieść, co się nie zdarzyło do tej pory i okazuje się to zdroworozsądkowym działaniem. Tutaj do tej pory tą busolą, tym kompasem są moi najbliżsi. Jeżeli oni okazują niezadowolenie z tego,

⁴³ H.E. Gruber, *Creativity and Human Survival...*, s. 286.

⁴⁴ H.E. Gruber, D.B. Wallace, *The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding Unique Creative People at Work...*, s. 55.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa 2010, s. 167.

jak ja funkcjonuję, to jest to dla mnie sygnał, że coś robię nie tak. Bardzo istotny punkt odniesienia. Też dla zdrowia takiego i fizycznego, i psychicznego.

Z kolei tak odnosi się do tej sprawy M. Kuciapski:

To nie e-learning mnie zmienił, ale dziecko mnie zmieniło. Muszę pracować wieczorami. Po to żeby mieć czas w dzień.

Pobojevska tak wspomina organizację czasu i pracy w kontekście rodzicielstwa:

Po południu miałam zajęcia wtedy, jak oni [synowie] chodzili do szkoły, no ale to mąż przychodził, on był w takiej sytuacji, że na Politechnice pracowało się od 8 do 15 czy do 16. Wtedy on był poza domem, wracał, ja mogłam mieć zajęcia. Chciałam te zajęcia grupować tygodniowo, jak było 9 godzin, to tak żeby wychodziła 2 razy tygodniowo po południu z domu. No i niestety w tym czasie intensywnej pracy pracowałam także w nocy.

Wszystkich badanych cechuje bardzo duża aktywność. Angażują się w wiele działań i projektów. Można powiedzieć, że „pomysł rodzi pomysł”, a „projekt rodzi projekt”. Ich funkcjonowanie można określić jako „nigdy w spoczynku”. Nawet kiedy nie pracują, kiedy mają przerwę od realizacji zadań zawodowych, myślą o nich, czerpią inspiracje z różnych źródeł, przekuwają je na pomysły, a pomysły na nowe projekty. Twórcze myślenie i działanie jest dla nich jak „tlen”, którego potrzebują do satysfakcjonującej pracy i zadowalającego życia. Praca, którą wykonują, dzięki twórczości implikującej ciągle nowe inspiracje, wymyślanie pomysłów i realizację opartych na nich projektów kończących się innowacjami budzi w nich entuzjazm i radość.

Jak mówią badani:

Raz na jakiś czas zadaję sobie to pytanie, po co ja to wszystko robię? Satysfakcja [...] Jeżeli jest tak wiele aktywności, to i entuzjazm również jest większy (M. Markiewicz).

Ja uwielbiałam te zajęcia (Z. Zaorska).

Praca dydaktyczna może być satysfakcjonująca [...] Mnie uszczęśliwia kilka rzeczy i staram się to robić (E. Józefowski).

Nawet jeśli pojawiają się okresy zwątpienia i myśli, żeby zaprzestać swoich twórczych działań, to i tak badani do nich wracają z nowym pomysłem i projektem. Ten ciągły „ruch” w obrębie twórczego myślenia i działania wydaje się nie mieć końca.

Organizacja czasu i pracy badanych nauczycieli innowatorów przypomina w swojej strukturze i funkcjonowaniu układanie figur w grze „Tetris”⁴⁷. Kolejne zadania pojawiające się w pracy badanych – tak jak spadające w grze figury – starają się oni szybko dopasować do innych podobnych działań, łączą je ze sobą,

⁴⁷ „Tetris” – logiczna gra komputerowa polegająca na dopasowywaniu do siebie kolorowych „błoczków” w różnych kształtach. Po uzupełnieniu błoczkami linii poziomej na całej długości warstwa błoczków znika i tworzy miejsce dla kolejnych, <https://onlygames.io/gry/tetris/tetris.html>- (dostęp: 15.08.2023).

komasują, hierarchizują. Podejmują szybkie decyzje, które zadania przyjąć, a które odrzucić. Kończą jeden etap pracy i zaczynają kolejny. Kiedy zadań jest za dużo, rezygnują z niektórych, skupiają się na wykonywaniu tego, co dla nich najważniejsze i najbardziej satysfakcjonujące. Twórcze i efektywne układanie kolejnych działań w twórczej pracy – tak jak figur w grze – przynosi im radość i satysfakcję, a jednocześnie daje motywację i energię do realizacji kolejnych projektów.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły poznać i opisać prawidłowości w organizacji czasu i pracy nauczycieli akademickich opracowujących i wdrażających innowacje dydaktyczne. Wszystkie badane przypadki pokazują, że kreatywność wyznaczająca cele i przebieg ich twórczej pracy pomaga organizować również jej strukturę i rytm oraz zarządzać swoim czasem tak, by móc „pomieścić” i efektywnie „poukładać” w nim wiele zróżnicowanych, ale jednocześnie połączonych nadrzędnym celem działań, które dają poczucie szczęścia i spełnienia. Obraz organizacji czasu i pracy badanych nauczycieli innowatorów jest niezwykle inspirujący. Potrafią oni bowiem swój czas wykorzystywać maksymalnie: twórczo, dynamicznie i z przeświadczeniem, że właśnie tak: „było warto”⁴⁸.

Bibliografia

- Brower R., *Constructive Repetition, Time and the Evolving System Approach*, “Creativity Research Journal” 2003, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, nr 15.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.
- Erikson E.H., *The Life Cycle Completed*, New York 1998.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010.
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa 2010.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.
- Gruber H.E., *And the Bush Was Not Consumed: The Evolving Systems Approach to Creativity* [w:] *Towards a Theory of Psychological Development*, red. S. Modgil, C. Modgil, Windsor 1980.
- Gruber H.E., *Creativity and Human Survival* [w:] *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, red. H.E. Gruber, D.B. Wallace, New York 1989.
- Gruber H.E., *The Evolving Systems Approach to Creative Work* [w:] *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, red. H.E. Gruber, D.B. Wallace, New York 1989.
- Gruber H.E., *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, “Archives de Psychologie” 1985, nr 54.

⁴⁸ Zwrotu „było warto” wielokrotnie używała podczas wywiadu Z. Zaorska. Żadna z badanych osób nie relacjonowała żalu z powodu takiego, a nie innego sposobu organizacji własnego czasu i pracy. Wszyscy badani czerpią satysfakcję z jej realizacji.

- Gruber H.E., *History and Creative Work: From the Most Ordinary to the Most Exalted*, “Journal of the History of the Behavioral Sciences” 1983, nr 19.
- Gruber H.E., Davis S.N., *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking* [w:] *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, red. R.J. Sternberg, Cambridge 1988.
- Gruber H.E., Wallace D.B., *The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding Unique Creative People at Work* [w:] *Creativity, Psychology and The History of Science*, red. H.E. Gruber, K. Bödeker, Boston 2005.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1998.
- Józefowski E., *Creative Workshop as a Form of Contemporary Art and a Space for Subjective Development I*, „Practice and Theory in Systems of Education” 2015, nr 10.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, Kraków 1957.
- Korzeniecka-Bondar A., *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Kraków 2018.
- Kowalkowska A., *Tutoring zespołowy – know-how tutora i coacha*, „Tutoring Gedanensis” 2018, nr 3.
- Kuciapski M., *Model for project management for development and implementation of e-learning courses*, International Conference on Business Informatics Research, Berlin 2010.
- Lasocińska K., *Autobiografia jako autokreacja. Twórcze aspekty procesu myślenia autobiograficznego w edukacji dorosłych* [w:] *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, seria: „Biografia i badanie biografii”, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Łódź 2014.
- Lavery D., *Creative work: On the Method of Howard Gruber*, “The Journal of Humanistic Psychology” 1993, nr 33.
- Markiewicz M., Bednarz J., *Znaczenie metody case study w kreowaniu postaw przedsiębiorczych studentów i absolwentów szkół wyższych* [w:] *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, red. W. Bizon, A. Poszewiecki, Gdańsk 2013.
- Mochocki M., *Edu-larp as revision of subject-matter knowledge*, „International Journal of Role-Playing” 2012, nr 4.
- Okraj Z., „*Splot aktywności*” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2020, nr 36–37.
- Platon, *Państwo*, Warszawa 2010.
- Platon, *Timajos* [w:] *Dialogi*, Warszawa 1993.
- Pobojewska A., *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź 2019.
- Popiołek K., *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia* [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice 2010.
- Rostan S.M., *In the Spirit of Howard E. Gruber’s Gift: Case Studies of Two Young Artists, Evolving Systems*, “Creativity Research Journal” 2003, nr 15.
- Smith J.A., Pietkiewicz I., *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Psychological Journal” 2012, nr 18.
- Sztompka P., *Przestrzeń życia codziennego* [w:] *Przestrzeń życia codziennego*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009.
- Św. Augustyn, *Wyznania*, Warszawa 1987.
- Tarkowska E., *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki działań*, Wrocław 1987.
- Witerska K., *Drama kreatywna – perspektywa rozwojowa*, „Chowanna” 2011, nr 36.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków 2015.
- Zaorska Z., *Dodać życia do lat*, Lublin 1999.
- Zimbardo P., Boyd J., *Paradoks czasu*, Warszawa 2011.

Katarzyna Myśliwiec

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID: 0000-0002-6422-2572

Samoocena poziomu kompetencji informatycznych przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych

Self-assessment of the level of digital competences of future teachers in grades I–III of primary schools and kindergartens

Streszczenie

Współczesna rzeczywistość i przemiany w niej zachodzące związane z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych warunkują nowe obszary przygotowania nauczycieli wszystkich szczebli edukacji, w tym także przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych. W artykule przedstawiono wyniki badań prowadzonych wśród studentów III roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w obszarze kompetencji informatycznych. Respondenci dokonali samooceny w zakresie rozumienia podstaw informatyki, eksploatacji systemu komputerowego, komunikacji człowieka z komputerem, użytkowania urządzeń peryferyjnych oraz ochrony własności intelektualnej.

Słowa kluczowe: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, edukacja medialna, kształcenie studentów, kompetencje informatyczne studentów.

Abstrakt

The contemporary reality and the changes taking place in it related to the development of information and communication technologies determine new areas of preparation for teachers at all levels of education, including nursery schools and grades I–III of primary schools. The article presents the results of research conducted among third-year students of preschool and early school pedagogy in the area of digital competencies. Respondents made a self-assessment in the field of understanding the basics of computer science, the operation of a computer system, human-computer communication, the basics of the use of peripherals, and the protection of intellectual property.

Key words: pre-school and early school pedagogy, media education, student education, students' digital competencies.

Wstęp

Przygotowanie przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych jest procesem wieloletnim i złożonym. Wiedza i umiejętności kształtowane na przestrzeni lat spędzonych w murach uczelnianych oscyluje wokół wielu obszarów edukacyjnych, składając się na katalog kompetencji. Rozważania nad sylwetką współczesnego nauczyciela skłaniają autorów licznych publikacji do prowadzenia

badania w tym zakresie. Kluczowy jednak w kontekście podejmowanej problematyki jest etap przygotowania, który warunkuje dalszy rozwój zawodowy, tworząc niejako ramy dla całościowego kształcenia. W rzeczywistości XXI wieku, także tej szkolnej, ważną rolę odgrywają technologie informacyjno-komunikacyjne. Są one elementem naszej codzienności, a także placówek, w których jeszcze dziś studenci, później już nauczyciele będą realizować swoje cele, funkcjonując w otaczającym ich świecie. W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczących samooceny kompetencji informatycznych prowadzonych wśród studentów III roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna.

Przygotowanie studentów do pracy w przedszkolu i w szkole w zakresie wiedzy i umiejętności z obszaru edukacji informatycznej

Powołując się na charakterystykę nauczyciela sformułowaną przez Stanisława Korczyńskiego, warto podkreślić, że nauczyciel powinien wiedzieć, jak nauczyć swoich wychowanków dostrzegania zmian zachodzących w najbliższym otoczeniu w kraju i na świecie. Zdaniem autora nauczyciel powinien także inicjować postępy w doskonaleniu metod pracy i stosowaniu takich środków, które będą wspierać wszechstronne kształtowanie osobowości uczniów, ich postaw i przekonań. Powinien także, według S. Korczyńskiego, umożliwiać dzieciom rozwój twórczości, wspierać inicjatywy samodzielnego działania, myślenia, rozumowania oraz wyciągania wniosków. Autor uznaje, że nauczyciel kształtuje także umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów, dokonywania krytycznej oceny uzyskiwanych z różnych źródeł informacji. Powinien także, zdaniem S. Korczyńskiego, co wydaje się być szczególnie istotne w kontekście podjętej problematyki badawczej, być zdolny do samooceny oraz do sprawnej organizacji własnej nauki, badań i pracy¹.

Kazimierz Żegnałek opisując wizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, przyjmuje, że zależy on w „dużym stopniu od uczelni przygotowujących do tego zawodu. Właściwy dobór kandydatów na studia nauczycielskie, a następnie odpowiednie ich kształcenie i wychowanie, wywiera istotny wpływ na to, jakim będzie przyszły nauczyciel, a tym samym jak będzie postrzegany przez uczniów, rodziców i własne środowisko. Wizerunek nauczyciela pozostaje w ścisłym związku z efektem jego pracy, a także jego pozycją społeczną”².

Problematyka przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu zdaniem Anny Jakubowicz-Bryx i Moniki Kwiecieńskiej jest tematyką najczęściej i najchętniej podejmowaną w opracowaniach pedeutologicznych. Autorki powołują się na teksty wybitnych pedagogów i psychologów, przytaczając Bogusławę Dorotę Gołębiak,

¹ S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Opole 2005, s. 121.

² K. Żegnałek, *Wizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Siedlce 2008, s. 209.

Tadeusza Lewowickiego, Henrykę Kwiatkowską, Annę Wilkomirską, Wincentego Okonia. Według A. Jakubowicz-Bryx i M. Kwiecińskiej badanie stawania się nauczycielem umożliwia przeprowadzenie diagnozy stanu „jak jest i jak powinno być” po to, by absolwenci kierunków pedagogicznych, rozpoczynając przygodę z zawodem, stając przed grupą uczniów, mieli poczucie, że są kompetentni. Zdaniem autorek da to im możliwość twórczego działania, codziennego zbliżania się do ideału nakreślonego przez ich samych na podstawie podejmowanych refleksji nad własną działalnością³.

Otoczająca nas rzeczywistość i przemiany w niej zachodzące uwarunkowane rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych generują nowe obszary przygotowania nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych. Obecnie systematyczne korzystanie z Internetu przez dzieci coraz młodsze stanowi według Łukasza Tomczyka i Katarzyny Potyrały wyzwanie dla szkół i rodzin oraz warunkuje kształt polityki edukacyjnej i społecznej. Zdaniem autorów rodzice i nauczyciele odpowiedzialni za kształtowanie właściwych nawyków uczniów zmagają się z zagrożeniami wynikającymi ze świata cyfrowego oraz związanymi z nimi problemami wychowawczymi i technicznymi⁴.

Katarzyna Wiśniewska-Borysiak podkreśla, że „kształtowanie i rozwijanie kompetencji informatyczno-medialnych wśród studentów pedagogiki jest niekończącym się, całościowym procesem. Kompetencji tych nie można bowiem opanować raz na zawsze, gdyż postęp w zakresie technologii jest nieustanny i prowadzi do ciągłych zmian zarówno w społeczeństwie, jak i w każdej innej dziedzinie życia oraz nauki. Kształcenie informatyczne nauczycieli, pedagogów powinno mieć charakter ustawiczny. Jest to szczególnie istotne zwłaszcza dzisiaj, w dobie coraz większego dostępu uczniów do materiałów rozpowszechnianych za pośrednictwem komputera i internetu. Dlatego też nauczyciel niepotrafiący korzystać z możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych z jednej strony pozbawia się efektywnego środka dydaktycznego, jakim jest komputer, a z drugiej strony pełnienia roli przewodnika uczniów po gąszczu informacji udostępnianych poprzez media”⁵.

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁶ w szczegółach określających to, co absolwent powinien umieć po ukończeniu studiów, odnaleźć można zapisy dotyczące samodzielnego

³ A. Jakubowicz-Bryx, M. Kwiecińska, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa mistrzostwa*, Bydgoszcz 2022, s. 19.

⁴ Ł. Tomczyk, K. Potyrała, *Bezpieczeństwo cyfrowe dzieci i młodzieży w perspektywie pedagogiki mediów*, Kraków 2019, s. 11.

⁵ K. Wiśniewska-Borysiak, *Kształcenie kompetencji informatyczno-medialnych studentów kierunku pedagogika w oparciu o diagnozę potrzeb rynku pracy i oświaty województwa kujawsko-pomorskiego* [w:] *Kształcenie komplementarne jako egzemplifikacja idei Life Long Learning*, red. K. Smulka, Toruń 2016, s. 84.

⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf> (dostęp: 26.02.2023).

zdobywania wiedzy i kształtowania swoich profesjonalnych umiejętności związanych z działalnością pedagogiczną wspieranych różnymi źródłami i nowoczesnymi technologiami. W zakresie technologii informacyjnej uznano, że absolwent powinien mieć podstawową wiedzę i wykazywać umiejętności z zakresu technik informatycznych związanych z przetwarzaniem tekstów, korzystaniem z arkuszy kalkulacyjnych, baz danych, usług w sieciach informatycznych, posługiwaniem się grafiką prezentacyjną, pozyskiwaniem i przetwarzaniem informacji. Uznano także, że absolwent powinien posiadać umiejętność zróżnicowanego stosowania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej.

W szczegółowych efektach kształcenia wskazano także, że nauczyciel w zakresie technologii informacyjnej posiada „podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji”⁷. W obrębie dydaktyki prowadzonej na danym etapie edukacyjnym przewidziano, że nauczyciel przedszkoli i klas I–III będzie potrafił edukacyjnie zastosować media i technologię informacyjną w pracy z dziećmi.

W ramach realizowanych praktyk w czasie studiów student ma podejmować współdziałanie z opiekunem na temat wykorzystywania środków multimedialnych i technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej, a pełniąc rolę nauczyciela wykorzystywać je w toku zajęć. Ponadto student ma organizować aktywności poznawcze i motywować uczniów do współdziałania, wspierając rozwijanie umiejętności samodzielnego uczenia się z wykorzystaniem technologii informacyjnej.

Powyższe rozważania stanowiły inspirację do podjęcia badań w obszarze kompetencji informatycznych, informacyjnych oraz multimedialnych studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. W niniejszej publikacji zaprezentowana zostanie analiza wyników badań związana z samooceną poziomu **kompetencji informatycznych** przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych. Analiza wyników badań prowadzonych w obszarze pozostałych kompetencji zostanie zaprezentowana w innych publikacjach.

Założenia prowadzonych badań i analiza wyników

Przedmiotem badań uczyniono autorefleksję studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat ich poziomu **kompetencji informatycznych**. Problem badawczy zawarto w pytaniu: *Jak przyszli nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oceniają poziom swoich kompetencji informatycznych?* Podjęto badania o charakterze ilościowym, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego,

⁷ Tamże.

posłużono się techniką ankiety ukierunkowanej kwestionariuszem pytań. Pytania zostały opracowane na podstawie klasyfikacji kompetencji zaproponowanej przez Aleksandra Piecucha. Szczegółowy opis wiedzy i umiejętności zawartych w zastosowanej przez autora typologii posłużył do stworzenia narzędzia badawczego. Przyjęto za A. Piecuchem, że „tytułowe kompetencje składają się na katalog wiedzy, umiejętności i postaw wobec technik informatycznych. Muszą być one rozumiane jako otwarty katalog, który wraz z dynamicznym rozwojem informatyki będzie ulegał równie dynamicznym zmianom”⁸.

Dobór grupy badawczej był celowy, podyktowany etapem zaawansowania respondentów w toku podjętego kształcenia. Badaniami objęto dwa roczniki studentów studiów stacjonarnych i dwa roczniki studentów studiów niestacjonarnych. Kwestionariusze ankiet gromadzono w latach 2020 i 2021. Zgromadzono ich 199. Studenci w momencie wypełniania kwestionariusza ankiety realizowali szósty semestr trzeciego roku studiów licencjackich. Po ukończeniu III roku zgodnie z obowiązującymi ówczesnie standardami kształcenia (przywołanymi częściowo w powyższym rozdziale) mogli oni podjąć pracę w zawodzie nauczyciela przedszkola lub klas I–III szkoły podstawowej. Uznano więc, że dokonanie samooceny poziomu kompetencji informatycznych studentów na tym etapie kształcenia pozwoli podjąć aktywność związaną z ich pogłębieniem, uzupełnieniem lub pozostawieniem na zadowolającym studentów poziomie. Deklaracja badanych przyczyniła się do utworzenia kategorii treści, dobrania odpowiednich narzędzi, które miały wypełnić ich oczekiwania, wpisując się w tematykę oraz cele realizowanych kursów. Szczególnie istotne w planowaniu procesu kształcenia stały się umiejętności i wiedza, którą studenci ocenili nisko.

Przyjęte kategorie zostały ułożone w kolejności zgodnie ze stopniem deklarowanych ocen respondentów. Najlepiej ocenione obszary znajdują się w górze tabel, najniżej w dolnych wierszach. Kolumny z oznaczeniem „S” reprezentują wyniki badań prowadzonych wśród studentów studiów stacjonarnych, z oznaczeniem „NS” studentów studiów niestacjonarnych.

Badani uznali, że w średnim stopniu interesują się rozwojem informatyki. Jest to najwyżej oceniona kategoria w obszarze rozumienia podstaw informatyki – 94% studentów. 54% respondentów na ocenę średnią określa rozumienie podstawowych pojęć informatycznych, a 85% w średnim stopniu rozumie istotę interdyscyplinarności tej dziedziny. Wiedza na temat architektury komputera, struktury otwartej systemu komputerowego oraz wynikających z tego korzyści dla użytkownika została oceniona przez 52% badanych studentów na poziom niski, a 46% przypisało temu obszarowi kompetencji ocenę średnią. 95% respondentów uznało, że w niskim stopniu posługuje się wiedzą na temat podstawowych parametrów podzespołów komputera, oceny ich znaczenia dla wydajności systemu komputerowego. Wszyscy badani uważali, że nie

⁸ A. Piecuch, *Szkoła XXI wieku – problemy i wyzwania*, Rzeszów 2019, s. 170–172.

potrafią samodzielnie określić parametrów podzespołów zestawu komputerowego dedykowanego określonym zastosowaniom. W uzupełniającej badanie dyskusji okazało się, że braki studentów w tym zakresie są duże. Wybierając sprzęt do własnych zastosowań, kierują się doradztwem sprzedawców, artykułami internetowymi porównującymi parametry narzędzi. Ta wiedza zostaje z nimi na krótko i pomimo, że ostatecznie podejmują decyzje zakupowe, to są one podyktowane przede wszystkim opinią osoby ich zdaniem bardziej kompetentnej w tym zakresie. Wyniki badań zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Opinie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat poziomu posiadanych kompetencji informatycznych z zakresu rozumienia podstaw informatyki

Zakres kompetencji – rozumienie podstaw informatyki	Poziom niski				Poziom średni				Poziom wysoki			
	S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199	
Zainteresowanie rozwojem informatyki.	0	5	5	3%	99	90	189	94%	5	0	5	3%
Rozumienie istoty interdyscyplinarności informatyki.	0	19	19	10%	97	74	171	85%	7	2	9	5%
Rozumienie podstawowych pojęć z dziedziny informatyki i umiejętność posługiwania się nimi w mowie i piśmie.	20	41	61	31%	71	38	109	54%	13	16	29	15%
Znajomość architektury komputera, rozumienie, czym jest struktura otwartego systemu komputerowego oraz wynikających z tego korzyści dla użytkownika.	63	41	104	52%	38	54	92	46%	3	0	3	2%
Wiedza na temat podstawowych parametrów podzespołów komputera, ich znaczenie dla wydajności systemu komputerowego.	95	94	189	95%	9	1	10	5%	0	0	0	0%
Umiejętność samodzielnego określenia parametrów poszczególnych podzespołów/modułów zestawu komputerowego dedykowanego określonym zastosowaniom.	104	95	199	100%	0	0	0	0%	0	0	0	0%

Źródło: badania własne.

Analizowana kategoria związana z eksploatacją systemu komputerowego w ocenie respondentów także osiągnęła wiele niskich ocen. Jedyнным obszarem ocenionym wysoko przez studentów była ich wiedza związana z prawidłowym sposobem rozpoczynania i kończenia pracy z systemem komputerowym, na co wskazało 94%

respondentów, natomiast 71% badanych w średnim stopniu zna i przestrzega zasad bezpiecznej i higienicznej pracy z komputerem. W pozostałych obszarach treści i umiejętności związanych z eksploatacją systemu komputerowego respondenci oceniają się nisko, ponieważ 64% studentów uznało, że w niskim stopniu radzi sobie z doбором optymalnego sposobu komunikacji, odpowiedniego do sytuacji, uwzględniając przy tym bezpieczeństwo przesyłanych danych. Z kolei 89% respondentów uważało, że nie wie, w jaki sposób działa ochrona antywirusowa. W rozmowie pojawiła się informacja, że studenci stosują odpowiednie zabezpieczenia, lecz nie zawsze dokonują bieżących aktualizacji oprogramowania antywirusowego oraz baz wirusów. Również nisko oceniło swoją wiedzę związaną ze znajomością różnych standardów komunikacji komputera ze środowiskiem zewnętrznym 89% badanych. I tu podobnie dyskusja pogłębiająca pozwoliła stwierdzić, że studenci korzystają z różnych kanałów transmisji danych typu Bluetooth, USB, WiFi, Fire-Wire, sieć komputerowa przewodowa, ale dobór odpowiedniego interfejsu sprzętowego dla zabezpieczenia prawidłowej komunikacji jest dla nich trudnością: 91% respondentów uznało, że nie potrafi dobrać materiałów eksploatacyjnych dla systemu komputerowego oraz w razie konieczności znaleźć materiały zastępcze.

W kategorii eksploatacji systemu komputerowego scharakteryzowanej przez A. Piecucha badani nisko ocenili swoją umiejętność ochrony prywatności w sieci lokalnej i globalnej (92%), archiwizowania i niszczenia danych i informacji (98%). Studenci uznali, że nie potrafią także przeprowadzać samodzielnej konserwacji sprzętu komputerowego i oprogramowania (99%), a 92% zlokalizować przyczyny usterek, samodzielnie usunąć te typowe i mało złożone. 96% respondentów nisko oceniło także swoją umiejętność doboru rodzaju nośnika danych do określonego zadania. Wiele wymienionych elementów składających się na charakterystykę eksploatacji systemu komputerowego jest nadal wyzwaniem dla przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, co tłumaczy obserwowaną (np. w czasie praktyk w szkole) dużą niepewności w pracy z narzędziami cyfrowymi. Są to treści i umiejętności, które są realizowane jeszcze na etapie szkoły średniej lub wcześniej, a więc potrzeba ich doskonalenia wiąże się z okresem kształcenia sprzed rozpoczęcia studiów. Szczegółowa analiza wyników badań została zamieszczona w tabeli 2.

Komunikacja człowieka z komputerem jest jednym z ważniejszych elementów kompetencji informatycznych. Respondenci umiejscowili na średnim poziomie jedynie swoje umiejętności doboru właściwego zestawu oprogramowania uwzględniającego potrzeby edukacyjne własne i uczniów – 71% badanych. Pozostałe wymienione przez A. Piecucha obszary komunikowania się człowieka z komputerem zostały ocenione przez respondentów jako niskie. 92% studentów nie wie, jak zabezpieczyć komputer przed dostępem osób niepowołanych, a 99% z nich nie potrafi zainstalować systemu operacyjnego, wykonać profesjonalnej korekty ustawień monitora ekranowego. Wszyscy badani nisko ocenili swoją umiejętność dokonania wyboru systemu operacyjnego ze względu na jego zastosowanie.

Tabela 2. Opinie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat poziomu posiadanych kompetencji informatycznych z zakresu eksploatacji systemu komputerowego

Zakres kompetencji – eksploatacja systemu komputerowego	Poziom niski				Poziom średni				Poziom wysoki			
	S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199	
1	2	3	4		5	6	7		8	9	10	
Wiedza na temat prawidłowego sposobu rozpoczynania i kończenia pracy z systemem komputerowym.	0	0	0	0%	5	6	11	6%	99	89	188	94%
Znajomość i przestrzeganie zasad bezpiecznej i higienicznej pracy z komputerem.	19	29	48	24%	78	66	144	71%	7	2	9	5%
Umiejętność doboru odpowiedniego sposobu komunikacji optymalnego do sytuacji i ze względu na bezpieczeństwo przesyłanych danych.	61	67	128	64%	43	28	71	36%	0	0	0	0%
Wiedza na temat działania ochrony antywirusowej, stosowanie odpowiednich zabezpieczeń, bieżące aktualizowanie oprogramowania antywirusowego, a także baz wirusów.	86	91	177	89%	18	4	22	11%	0	0	0	0%
Znajomość różnych standardów komunikacji komputera ze środowiskiem zewnętrznym. Korzystanie z różnych kanałów transmisji danych: USB, Bluetooth, FireWire, WiFi, sieć komputerowa przewodowa. Umiejętność doboru odpowiedniego interfejsu sprzętowego dla zabezpieczenia prawidłowej komunikacji.	83	95	178	89%	21	0	21	11%	0	0	0	0%
Umiejętność doboru materiałów eksploatacyjnych dla potrzeb systemu komputerowego – w razie konieczności wskazanie materiałów zastępczych	91	91	182	91%	13	4	17	9%	0	0	0	0%
Umiejętność ochrony własnej prywatności w sieci lokalnej i globalnej.	96	87	183	92%	8	8	16	8%	0	0	0	0%
Umiejętność zlokalizowania przyczyny usterki, samodzielne usuwanie typowych i mało złożonych usterek.	92	92	184	92%	12	3	15	8%	0	0	0	0%
Umiejętność doboru rodzaju nośnika danych do określonego zadania.	96	95	191	96%	8	0	8	4%	0	0	0	0%

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Umiejętność archiwizowania danych i informacji, ich niszczenie.	100	95	195	98%	4	0	4	2%	0	0	0	0%
Umiejętność samodzielnego wykonywania konserwacji sprzętu komputerowego i oprogramowania.	103	95	198	99%	1	0	1	1%	0	0	0	0%

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Opinie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat poziomu posiadanych kompetencji informatycznych z zakresu komunikacji człowieka z komputerem

Zakres kompetencji – komunikacja człowieka z komputerem	Poziom niski				Poziom średni				Poziom wysoki			
	S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199	
Umiejętność doboru optymalnego zestawu oprogramowania ze względu na potrzeby edukacyjne uczniów i własne.	18	12	30	15%	68	73	141	71%	18	10	28	14%
Zabezpieczanie komputera przed dostępem osób niepowołanych.	91	92	183	92%	13	3	16	8%	0	0	0	0%
Umiejętność instalowania systemu operacyjnego.	103	95	198	99%	1	0	1	1%	0	0	0	0%
Umiejętność wykonania profesjonalnej korekty ustawień monitora ekranowego.	103	95	198	99%	0	0	0	0%	1	0	1	1%
Umiejętność wyboru systemu operacyjnego ze względu na zastosowanie systemu operacyjnego.	104	95	199	100%	0	0	0	0%	0	0	0	0%

Źródło: badania własne.

Z analizy wyników badań przeprowadzonych wśród przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych wynika, że w stopniu średnim znają i przestrzegają zasady bezpiecznej, higienicznej pracy z urządzeniami peryferyjnymi (67%). Najczęściej również wskazywali na poziom średni, jeżeli chodzi o wiedzę na temat przeznaczenia poszczególnych typowych urządzeń peryferyjnych w postaci drukarki, skanera, plotera, projektora multimedialnego, urządzeń wielofunkcyjnych, tabletu itp. (55%). Jak badani dodali w rozmowie, współcześnie praca z komputerem często wiąże się z koniecznością obsługi urządzeń tego typu, a czas studiów, praktyki z nimi związane zwykle wymagają opracowania materiałów przy ich użyciu. Według uzyskanych wypowiedzi 70% studentów nie radzi sobie z usuwaniem typowych, mało złożonych awarii urządzeń, zoptymalizowaniem ich ustawień, pobieraniem i przeprowadzaniem aktualizacji sterowników (89%) oraz w 94% z konserwacją zgodną ze sposobem i czasem określonym przez producenta. Z kolei 94% respondentów uznało, że w niskim stopniu potrafi właściwie dobrać materiały

eksploatacyjne dla poszczególnych urządzeń, a także 77% badanych nisko ocenia swoje umiejętności pracy z nietypowymi urządzeniami peryferyjnymi w postaci magnetowidu, magnetofonu, kamery analogowej, cyfrowej, odtwarzacza DVD, BlueRay, GPS, aparatu cyfrowego, palmtopa. Studenci wyjaśnili, że częściowo wymienione narzędzia są dla nich archaiczne, nie mieli nigdy z nimi kontaktu, a niektóre zaś zbyt zaawansowane, jak kamera, aparat cyfrowy, GPS. Szczegółową analizę wyników badań zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4. Opinie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat poziomu posiadanych przez nich kompetencji informatycznych z zakresu podstaw użytkowania urządzeń peryferyjnych

Zakres kompetencji – podstawy użytkowania urządzeń peryferyjnych	Poziom niski				Poziom średni				Poziom wysoki			
	S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199	
Znajomość i przestrzeganie zasad bezpiecznej i higienicznej pracy z urządzeniami peryferyjnymi.	13	25	38	19%	73	61	134	67%	18	9	27	14%
Wiedza na temat przeznaczenia poszczególnych typowych urządzeń peryferyjnych: drukarka, skaner, ploter, urządzenia wielofunkcyjne, projektor multimedialny, tablet i inne.	29	39	68	34%	62	48	110	55%	13	8	21	11%
Umiejętność usunięcia typowych i mało złożonych awarii urządzenia.	74	65	139	70%	19	28	47	23%	11	2	13	7%
Umiejętność zoptymalizowania ustawienia urządzeń.	62	78	140	70%	34	17	51	26%	8	0	8	4%
Korzystanie z nietypowych urządzeń peryferyjnych przyłączonych do komputera, np. magnetowid, magnetofon, kamera analogowa, kamera cyfrowa, odtwarzacz DVD, BlueRay, aparat cyfrowy, palmtop, GPS.	72	81	153	77%	29	14	43	21%	3	0	3	2%
Umiejętność pobrania i przeprowadzenia aktualizacji sterowników.	91	86	177	89%	13	9	22	11%	0	0	0	0%
Umiejętność konserwacji urządzeń zgodnie ze sposobem i w czasie przewidzianym przez producenta.	95	92	187	94%	9	3	12	6%	0	0	0	0%
Właściwy dobór materiałów eksploatacyjnych dla poszczególnych urządzeń.	99	89	188	94%	5	6	11	6%	0	0	0	0%

Źródło: badania własne.

W ocenie respondentów wiedza i umiejętności z zakresu ochrony własności intelektualnej również nie osiągnęły, ich zdaniem, zadowalającego poziomu: 87% studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej uznało, że nie potrafi

zabezpieczyć danych przed dostępem osób niepowołanych, podobnie jak w poprzednich kategoriach dotyczących komputera. Zdecydowana większość, bo 94% badanych nie rozróżnia rodzajów licencji programów komputerowych.

Tabela 5. Opinie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat poziomu posiadanych kompetencji informatycznych z zakresu ochrony własności intelektualnej

Zakres kompetencji – ochrona własności intelektualnej	Poziom niski				Poziom średni				Poziom wysoki			
	S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199		S = 104	NS = 95	razem N = 199	
Umiejętność zabezpieczenia danych przed dostępem osób niepowołanych.	83	90	173	87%	18	5	23	11%	3	0	3	2%
Wiedza na temat rozróżniania i rodzajów licencji programów komputerowych.	97	93	190	94%	7	2	12	6%	0	0	0	0%

Źródło: badania własne.

Konkluzje

Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że na ogół respondenci nisko oceniali swoją wiedzę dotyczącą kompetencji informatycznych. Tylko nielicznym kategoriom badani przypisali poziom średni lub wysoki. Najlepiej studenci ocenili swoją wiedzę na temat prawidłowego sposobu rozpoczynania i kończenia pracy z systemem komputerowym. Średnią ocenę uzyskały takie komponenty kompetencji informatycznych, jak: znajomość i przestrzeganie zasad bezpiecznej, higienicznej pracy z komputerem i urządzeniami peryferyjnymi, wiedza na temat przeznaczenia poszczególnych urządzeń peryferyjnych, rozumienie podstawowych pojęć informatycznych, a także istoty interdyscyplinarności tej dziedziny. Respondenci uznali, że w średnim stopniu radzą sobie z doбором optymalnego zestawu oprogramowania uwzględniającego potrzeby edukacyjne uczniów i własne, a także w stopniu średnim interesują się rozwojem informatyki. Pozostałe elementy poszczególnych obszarów kompetencji zostały ocenione nisko.

Świadomość wszechstronnego wpływu technologii na wszystkie elementy procesu edukacyjnego obejmujące zarówno uczniów, nauczycieli, jak i rodziców wraz z wynikami prowadzonych badań sugerują konieczność poszukiwania rozwiązań dla powstałego wyzwania. Podstawowy postulat, który nasuwa się na myśl, dotyczyć powinien zwiększenia liczby godzin oraz poszerzenia treści kursów umożliwiających rozwijanie kompetencji informatycznych już w czasie kształcenia akademickiego. Swobodne i pewne posługiwanie się technologią wymaga

czasu, zaangażowania nauczycieli i ich studentów, którzy dostrzegają konieczność takiego kształcenia, posiadają kompetencje w omawianym zakresie oraz zaplecze dydaktyczne umożliwiające wspieranie rozwoju kompetencji informatycznych.

Wiedza i umiejętności z zakresu podstaw informatyki są punktem wyjścia do kształtowania metodycznych zastosowań technologii w procesie edukacji. Jest warunkiem koniecznym do biegłego i pewnego posługiwania się narzędziami. Dlatego w podsumowaniu warto przytoczyć słowa Stefana T. Kwiatkowskiego, który uważa, że „nowe wyzwania stojące przed nauczycielami, wynikające ze stale rosnących wymagań, które są ku nim kierowane, rodzą zatem nie tylko konieczność gruntownej redefinicji ich roli zawodowej, lecz także pociągają za sobą spoczywający na władzach poszczególnych uczelni obowiązek wprowadzania niezbędnych w tym zakresie modyfikacji, polegających na rozszerzeniu całego szeroko pojmowanego procesu kształcenia i dokształcania nauczycieli o elementy stanowiące odpowiedź na nowe wyzwania. Tylko podjęcie zdecydowanych kroków w tej materii może dać pedagogom szansę na optymalne wywiązywanie się z szerokiego zakresu ich zawodowych powinności, a to z kolei jest koniecznym warunkiem edukacji uczniów spełniającej nowe opisane kryteria”⁹.

Bibliografia

- Jakubowicz-Bryx A., Kwiecińska M., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa mistrzostwa*, Bydgoszcz 2022.
- Korczyński S., *Nauczyciel w procesie przemian* [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Opole 2005.
- Kwiatkowski S.T., *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli* [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, red. S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, Warszawa 2017.
- Piecuch A., *Szkoła XXI wieku – problemy i wyzwania*, Rzeszów 2019.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf> (dostęp: 26.02.2023).
- Tomczyk Ł., Potyrała K., *Bezpieczeństwo cyfrowe dzieci i młodzieży w perspektywie pedagogiki mediów*, Kraków 2019.
- Wiśniewska-Borysiak K., *Kształcenie kompetencji informatyczno-medialnych studentów kierunku pedagogika w oparciu o diagnozę potrzeb rynku pracy i oświaty województwa kujawsko-pomorskiego* [w:] *Kształcenie komplementarne jako egzemplifikacja idei Life Long Learning*, red. K. Smulska, Toruń 2016.
- Żegnałek K., *Wizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Siedlce 2008.

⁹ S.T. Kwiatkowski, *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli* [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, red. S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, Warszawa 2017, s. 133.

Tomasz Warchol

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-7978-8149

Marta Solecka

Uniwersytet Rzeszowski
studentka kierunku pedagogika

Rozwijanie myślenia komputacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej

Developing computational thinking in early childhood education

Streszczenie

W artykule zaprezentowano współczesne zmiany zachodzące w edukacji wczesnoszkolnej pod wpływem oddziaływania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). W ramach tych zmian przedstawiono modyfikacje sposobu prowadzenia procesu edukacyjnego, jak również procesu uczenia się uczniów. Autorzy skupili się na skonfrontowaniu założeń podstawy programowej z rozwojem TIK w kontekście myślenia komputacyjnego. W artykule wyjaśniono zagadnienie procesu myślenia komputacyjnego na podstawie aktualnej literatury, jak również przedstawiono obecne rozwiązania metodyczne w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych umożliwiających wsparcie rozwoju myślenia komputacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), myślenie komputacyjne, mata edukacyjna, kodowanie we wczesnej edukacji.

Abstract

The article presents contemporary changes taking place in early childhood education under the influence of information and communication technologies (ICT). As part of these changes, modifications to the way the educational process is conducted, as well as the student learning process, are presented. The authors focused on confronting the assumptions of the core curriculum with the development of ICT in the context of computational thinking. The article explains the issue of the computational thinking process based on the current literature, as well as presents current methodological solutions in the field of the use of teaching aids to support the development of computational thinking in early school education.

Key words: information and communication technologies (ICT), computational thinking, educational mat, coding in early education.

Wstęp

Edukacja od zawsze była i jest istotnym elementem każdego społeczeństwa. Trzeba przyznać, że obecnie jest ona pod wpływem „szturmu technologicznego”. Efektem tego są ułatwienia w prowadzeniu procesu nauczania, ale również zwiększenie wymagań dla nauczycieli w kontekście realizacji założeń podstawy programowej poprzez intensyfikację wykorzystania nowoczesnych technologii prawie w każdym zakresie realizacji treści kształcenia. Generuje to sytuację, w której nauczyciele muszą uczyć nie tylko tego, co zawarte w podstawie programowej, ale również uczyć odpowiedzialnego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK).

Dodatkowo poprzez wymagania stawiane przez podstawę programową w kwestii sposobu realizacji treści kładzie się nacisk, aby uczniowie już od początku edukacji uczyli się głównie poprzez samodzielne odkrywanie świata, jak również rozwiązywanie problemów.

Jest to bez wątpienia sytuacja, w której nauczyciele muszą przyjąć postawę facylitatora, który będzie pracował w taki sposób, aby uczniowie uczyli się z wykorzystaniem TIK odkrywać świat i rozwiązywać problemy. Nie można tego zrobić bez odpowiednio przygotowanego ucznia, który będzie charakteryzował się właściwymi wysoko rozwiniętymi procesami poznawczymi, a w szczególności myśleniem komputacyjnym.

Autorzy artykułu skupili się na eksplikacji tego pojęcia, jak również przedstawili współczesne metody rozwijania tego rodzaju myślenia z wykorzystaniem różnorodnych środków dydaktycznych, głównie mat przeznaczonych do kodowania, których zastosowanie możliwe jest już w edukacji przedszkolnej.

Charakterystyka edukacji wczesnoszkolnej w kontekście współczesnych zmian cywilizacyjnych

Współczesne przemiany cywilizacyjne są głównie efektem rozwoju informatyki, co powoduje zmianę sposobu funkcjonowania społeczeństwa w różnych dziedzinach życia ludzkiego. Informatyka wkroczyła w nasze życie i ma za zadanie wspomagać człowieka w jego funkcjonowaniu. Cyfryzacja objęła cały świat i doprowadziła do modyfikacji w zakresie wykonywanej przez człowieka pracy, komunikowania się, zarządzania danymi, rozwiązywania problemów, rozwoju robotyki, sztucznej inteligencji, a w szczególności wymusiła istotne zmiany w edukacji, z którą wiążą się wszystkie wymienione wyżej obszary działalności człowieka¹.

¹ D. Morańska, *Nauczanie programowania w edukacji wczesnoszkolnej – rozwijanie myślenia komputacyjnego. Dylematy i problemy*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2018, nr 4/26, s. 37.

Zmiany edukacyjne dotyczą wszystkich etapów kształcenia, a uwagę warto zwrócić na te, które zachodzą w początkowym etapie edukacji, jakim jest kształcenie wczesnoszkolne.

Jak pokazują najnowsze wyniki badań, to właśnie w początkowym etapie kształcenia następuje intensyfikacja kontaktu uczniów z nowoczesnymi technologiami poprzez różnorodne działania, np. oglądanie filmów, granie w gry wideo, korzystanie z tabletek i komputerów². Przy tak dynamicznym rozwoju istnieje potrzeba odpowiedzialnego zaangażowania uczniów w codzienną zabawę i naukę z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK) już na etapie edukacji wczesnoszkolnej³.

Należy również dodać, że wyniki badań nad efektywnością i zastosowaniem TIK wskazują niezwykle potężny potencjał technologii informacyjno-komunikacyjnych we wzmacnianiu procesu uczenia się i innych procesów rozwojowych uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Współczesne technologie cyfrowe mogą zapewnić uczniom nowe możliwości angażowania się w atrakcyjną i odpowiedzialną naukę, komunikację, eksplorację i rozwój. Odpowiednio zintegrowane narzędzia cyfrowe mogą wzmocnić efekty nauczania w edukacji wczesnoszkolnej⁴. Technologie cyfrowe zastosowane w zabawkach odpowiednio wdrożone w proces uczenia się wzmacniają pozycję edukacyjną uczniów. W tym kontekście technologie cyfrowe otwierają nowe ścieżki dla alternatywnych interakcji społecznych i zmieniają relacje edukacyjne między uczniami a nauczycielami⁵.

Trzeba stwierdzić, że już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej konieczne jest kształtowanie podstawowych kompetencji informatycznych. Nie chodzi tu wyłącznie o umiejętność korzystania z nowoczesnych środków informatycznych, ale również o kształtowanie świadomości informatycznej i kultury informatycznej. Przejawia się to w znajomości nowych narzędzi technologii informacyjnych, jak również w znaczeniu i roli metod informatycznych, które mogą służyć rozwiązywaniu problemów z różnorodnych dziedzin życia, ale w taki sposób, by służyły rozwojowi jednostki i społeczeństwa⁶.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego zakłada, że obecna szkoła ma za zadanie stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych

² M. Gjelij, K. Buza, K. Shatri, N. Zabeli, *Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo*, "International Journal of Instruction" 2020, vol. 13, no. 1, s. 166.

³ A. Ng, S. Kewalramani, G. Kidman, *Integrating and navigating STEAM (inSTEAM) in early childhood education: An integrative review and inSTEAM conceptual framework*, "Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education" 2022, 18(7), em2133, s. 2–3.

⁴ I. Kalas, *Integration of ICT in early childhood education* (artykuł zaprezentowano na *The X World Conference on Computers in Education*, 2013, Toruń, Poland).

⁵ *Raport UNESCO 2012*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220416> (dostęp: 6.03.2023).

⁶ D. Morańska, *Nauczanie programowania w edukacji wczesnoszkolnej – rozwijanie myślenia komputacyjnego. Dylematy i problemy...*, s. 38.

do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów, m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach⁷.

Nauka na etapie edukacji wczesnoszkolnej na podstawie przytoczonych zmian powinna skupić się na właściwej metodyce w zakresie wykorzystania najnowszych rozwiązań informatycznych, używania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Aktualnie ważne jest wykształcenie u najmłodszych uczniów zdolności do korzystania z informacji zawartych w otoczeniu, podejmowania decyzji, przewidywania rozwiązań oraz dobierania sposobu rozwiązywania problemu do bieżącej sytuacji. Ważne jest wykształcenie sposobu myślenia problemowego, a nie tworzenie algorytmów czy gotowych wzorców rozwiązań.

Poszukując właściwego kierunku do realizacji przedstawionych założeń, trzeba stwierdzić, że już na etapie edukacji wczesnoszkolnej należy skupić się na dążeniu do rozwijania istotnego w kontekście współczesnej edukacji myślenia komputacyjnego, które wydaje się być dla obecnych czasów procesem łączącym rozwój technologiczny, rozwój poznawczy uczniów i wymagania współczesnej szkoły.

Pojęcie myślenia komputacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej

Aktualna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej ukierunkowana jest na zdobywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności koniecznych do rozwiązywania problemów przy użyciu metod i technik wywodzących się z informatyki. Zawiera ona zapis o osiągnięciach w zakresie: „1) rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów, 2) programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych, 3) posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, 4) rozwijania kompetencji społecznych, 5) przestrzegania prawa i zasad bezpieczeństwa”⁸.

Dokonując szerszej analizy w zakresie wymienionego drugiego podpunktu, „programowanie obecnie jest rozumiane znacznie szerzej niż tylko samo napisanie programu w języku programowania. To cały proces, informatyczne podejście do

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. poz. 56.

⁸ Tamże, Dz.U. 2017, poz. 356, s. 175.

rozwiązywania problemu: od specyfikacji problemu (określenie danych i wyników, a ogólniej – celów rozwiązania problemu) przez znalezienie i opracowanie rozwiązania do zaprogramowania rozwiązania, przetestowania jego poprawności i ewentualnej korekty przy użyciu odpowiednio dobranej aplikacji lub języka programowania. Tak rozumiane programowanie jest częścią zajęć informatycznych od najmłodszych lat, wpływa na sposób nauczania innych przedmiotów, służy właściwemu rozumieniu pojęć informatycznych i metod informatyki. Programowanie wspomaga rozwijanie takich umiejętności, jak: logiczne myślenie, precyzyjne prezentowanie myśli i pomysłów, sprzyja dobrej organizacji pracy, buduje kompetencje potrzebne do pracy zespołowej i efektywnej realizacji projektów⁹.

Programowanie jako doskonalenie sprawności zakłada rozwój myślenia komputacyjnego, którego idea sięga lat 50. i 60. XX w. i obejmuje swoim zakresem myślenie algorytmiczne, czyli takie, które polega „wyłącznie na poszukiwaniu rozwiązania postawionego problemu”¹⁰.

Myślenie komputacyjne to zdecydowanie szersze pojęcie, którym określa się „postawy i umiejętności, jakie każdy, nie tylko informatyk, powinien starać się wykształcić i stosować. Myślenie komputacyjne stanowi naturalne poszerzenie kompetencji określanych jako 3R (*reading, writing, arithmetic*) o umiejętności stosowania metod pochodzących z informatyki przy rozwiązywaniu problemów. Myślenie komputacyjne daleko wykracza poza tradycyjną informatykę i stanowi ramy dla myślenia o problemach pochodzących z różnych dziedzin i metodach ich rozwiązywania”¹¹.

„W procesie rozwiązywania skomplikowanych problemów wykorzystuje się kolejno cztery kluczowe techniki myślenia komputacyjnego, tj. dekompozycję, analizę (rozpoznawanie wzorców), abstrahowanie (abstrakcja) i tworzenie algorytmu”¹².

Podobne podejście reprezentuje M. Sysło, który twierdzi, że ten typ myślenia ma swoje zastosowanie nie tylko na zajęciach informatycznych, ale we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego, dlatego należy już od najmłodszych lat edukacji wprowadzać środki dydaktyczne umożliwiające rozwój myślenia komputacyjnego¹³.

Kluczowe techniki myślenia komputacyjnego zbliżone są do ujęcia procesu dociekania opisanego przez J. Deweya, amerykańskiego filozofa i pedagoga, czołowego przedstawiciela progresywizmu. Wyróżnił on: „1) odczucie trudności, 2) jej wykrycie i określenie, 3) nasuwanie się możliwego rozwiązania, 4) wyprowadzenie

⁹ Tamże, Dz.U. 2017, poz. 356, s. 27.

¹⁰ K. Kanaki, M. Kalogiannakis, *Assessing Algorithmic Thinking Skills in Relation to Gender in Early Childhood*, „Educational Process: International Journal” 2022, 11(2), s. 44–59.

¹¹ J. Wing, *Computational Thinking*, „Communications of the ACM” 2016, 49(3), s. 33–35.

¹² M. Skibińska, J. Zacniewska, *Rozwijanie myślenia komputacyjnego u dzieci wczesnej edukacji*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2021, t. 41, nr 1, s. 39–61.

¹³ M. Sysło, A.B. Kwiatkowska, *Introducing a new computer science curriculum for all school levels in Poland [w:] Informatics in Schools. Curricula, Competences, and Competitions*, red. A. Brodник, J. Vahrenhold, Springer, Cham 2015, s. 141–154.

przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania, 5) dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne¹⁴. Wykorzystanie procedur logicznego rozumowania oraz dociekania to według J. Deweya podstawa wykształconego myślenia.

Rozwijanie myślenia komputacyjnego musi rozpoczynać się na najniższych poziomach edukacji, ponieważ już od edukacji wczesnoszkolnej wiąże się głównie z kształceniem określonych umiejętności i postaw u uczniów, głównie polegających na precyzyjnym prezentowaniu myśli i pomysłów, które mogą być realizowane poprzez układanie historyjek z rozsypanek obrazkowych, do których uczeń formułuje swoje historie, problemy i przedstawia sposoby ich rozwiązań. Dostrzeganie, analizowanie i rozwiązywanie problemów, które można przeprowadzić na podstawie wydarzeń, które miały miejsce w życiu uczniów i na ich podstawie dokonać antycypowania różnych dróg rozwiązania powstałej sytuacji, konfrontując je z prawdziwym rozwiązaniem sytuacji.

Metodyka rozwijania myślenia komputacyjnego

Początkowo rozwijanie umiejętności myślenia komputacyjnego następuje bez użycia narzędzi informatycznych. Istotą takiego nauczania programowania jest przekształcanie i zastępowanie danych. Te czynności mają miejsce, gdy znaki, symbole, słowa zastępowane są obrazem, ruchem, dźwiękiem lub symbolom czy przedmiotom przypisuje się określone znaczenie¹⁵.

Uczniowie w początkowych fazach stymulowania myślenia komputacyjnego mogą dopasowywać obrazki, rozwiązywać krzyżówki, selekcjonować elementy czy układać opowiadania z rozsypanych obrazków, używając ściśle określonych słów, np. „najpierw”, „później”, „następnie” lub warunków „jeśli – wtedy”. W rozwoju poznawczym uczniów w kontekście stymulowania myślenia komputacyjnego takie czynności są istotne, bo pozwalają na stymulowanie operacji logicznych i operacji konkretnych.

Według teorii Piageta dopiero w stadium operacji formalnych możliwe jest osiągnięcie zdolności do abstrakcyjnego myślenia oraz abstrahowania kluczowego dla rozwoju myślenia komputacyjnego i programowania¹⁶.

Można zatem stwierdzić, że idealnym okresem rozpoczęcia stymulowania myślenia komputacyjnego jest wczesna edukacja, a kluczowym elementem jest dobór środków dydaktycznych pozwalających na wprowadzenie uczniów w ten

¹⁴ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 102.

¹⁵ M. Skibińska, J. Zacniewska, *Rozwijanie myślenia komputacyjnego...*, s. 49.

¹⁶ E. Laskowska, *Zaburzenia w zakresie myślenia abstrakcyjnego jako objaw uszkodzenia mózgu. Sposoby oceny funkcji abstrahowania*, „Neuroskop” 2012, nr 14, s. 67.

proces. Pierwszym krokiem przygotowującym uczniów jest nauczanie kodowania „offline”, czyli z wykorzystaniem maty do kodowania.

Mata do kodowania to środek dydaktyczny, który może być wykorzystywany zarówno w pracy z uczniami w stadium przedoperacyjnym, operacji konkretnych oraz operacji formalnych. Używanie maty do kodowania pozwala na wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia, a przede wszystkim myślenia komputacyjnego, które swoim zakresem obejmuje myślenie algorytmiczne, myślenie logiczne czy umiejętności rozwiązywania problemów. Chcąc zwiększyć poziom transferu wiedzy podczas zajęć, na których wykorzystuje się maty do kodowania, można zastosować dodatkowe elementy, np. kolorowe kartoniki, kolorowe kubeczki, kostki do gry¹⁷. Wskazane dodatki powodują, że mata do kodowania wspiera rozwój poznawczy ucznia i stymuluje myślenie komputacyjne, a dodatkowo pozwala na przekazywanie wiedzy i umiejętność w zakresie innych edukacji.

Przykładem ćwiczenia w obszarze edukacji polonistycznej z zastosowaniem mat jest układanie słów z kolorowych kartoników, gdzie kolor oznacza konkretną literę. Pozwala to na ćwiczenie prawidłowej wymowy pod względem gramatycznym, fleksyjnym, składniowym. Za pomocą maty i kolorowych kartoników można również wprowadzać części mowy, stymulować rozwój czytania czy tworzenia opowiadań. Innym przykładem zastosowania mat w edukacji matematycznej i informatycznej są ćwiczenia, które mogą dotyczyć takich czynności, jak układanie obrazków na podstawie instrukcji czy kodu binarnego, ćwiczenia związane z symetrią, kodowaniem gier planszowych czy rozwiązywaniem problemów.

Pracując z matą, możemy wykorzystywać teksty bajek lub historyjek w obcym języku, które zapoznają uczniów z innymi językami i pozwalają na przyswajanie „globalne, całościowe, z przewagą procesów syntetycznych”¹⁸.

Uczenie się tradycyjnych opowiadań globalnie wykorzystuje procesy prawej półkuli mózgowej, natomiast zadania, które uczniowie wykonują podczas nauki na macie do kodowania, tj. układanie sekwencji obrazków, zastępowanie obrazka czy układanie strzałek zgodnie z opowiadaniem, zaliczane są do ćwiczeń lewo-półkulowych.

Z uwagi na możliwości rozwojowe uczniów formy pracy z matą do kodowania powinny być zróżnicowane. W edukacji przedszkolnej praca z matą oraz kartami obrazkowymi będzie punktem wyjściowym do poznawania figur geometrycznych, cyfr, kolorów, klasyfikowania obiektów, układania rytmów, a także do orientacji w przestrzeni czy schemacie własnego ciała. Natomiast w edukacji wczesnoszkolnej te same środki dydaktyczne posłużą do rozszerzenia dotychczasowych ćwiczeń o kolejne poziomy trudności, które nadal będą pobudzać do angażowania procesów poznawczych, a więc także rozwijać myślenie komputacyjne.

¹⁷ <https://kodowanienadywanie.pl/blog/> (dostęp: 20.03.2023).

¹⁸ A. Raźniak, *Zakodowane opowiadania, czyli jak wykorzystywać kodowanie w metodzie narracyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1, s. 29.

W kolejnych etapach edukacji następuje dobór programów i aplikacji przystosowanych do procesów poznawczych uczniów. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej posiada szeroki wybór innowacyjnych aplikacji oraz programów ogólnodostępnych, które umożliwiają naukę programowania przez zabawę. Współcześnie jednym z najpopularniejszych programów mających potencjał dydaktyczny w zakresie rozwoju myślenia komputacyjnego jest ScratchJR. Dzięki łatwości w obsłudze oraz dostępności polskiej bezpłatnej wersji językowej pozwala na łatwe tworzenie aplikacji zawierających grafikę, dźwięk, ruch oraz posiadających szerokie możliwości interakcji z użytkownikiem¹⁹.

Bazowym elementem programu ScratchJR jest „duszek”, który wykonuje polecenia określone przez skrypt tworzony w formie kolorowych bloczków, które w rzeczywistości stanowią ekwiwalent obiektu w jednym z profesjonalnych języków programowania.

Podobnym rozwiązaniem edukacyjnym są OzoBoty – małe programowalne roboty, za pomocą których uczniowie zabierani są w niesamowitą przygodę rysowania, rozwiązywania problemów podczas pracy w grupie²⁰. OzoBoty mogą być wykorzystywane z uczniami, którzy nie opanowali umiejętności czytania, natomiast podczas pracy z uczniami potrafiącymi czytać stosuje się aplikację OzoBlockly podobną do ScratchJR. Uczniowie za pomocą komputera lub tabletu kodują sposoby poruszania się i efekty świetlne OzoBota. Innym programem jest Kodable, który umożliwia naukę kodowania na różnych poziomach trudności: od poznania sekwencji i algorytmów (dla uczniów w wieku 4–6 lat) po programowanie obiektowe z wykorzystaniem JavaScript (dla uczniów w wieku 9–11 lat)²¹. Kolejnym przykładem jest Logo Komeniusz/Logomocja, w którym „praca z programem polega na sterowaniu żółwiem na ekranie komputera. Żółw poruszając się po planszy, wykonuje odpowiednie komendy wpisywane przez użytkownika z klawiatury”²². Dzięki temu możliwe jest tworzenie prostych, podstawowych elementów oraz bardziej zaawansowanych konstrukcji w formie programów.

Przedstawione rozwiązania i przykłady programów stanowią idealne zaplecze dla współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który chce rozwijać myślenie komputacyjne.

¹⁹ L. Bała, P. Bała, *Nauka programowania w szkole podstawowej: scratch* [w:] *Informatyka w edukacji: kształcenie informatyczne i programowanie dla wszystkich uczniów*, red. A. Kwiatkowska, M. Sysło, Toruń 2016, s. 99.

²⁰ W. Czernski, *Nowe sposoby nauki programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, t. 13, s. 129–134.

²¹ M. Roszak, *Nauka programowania jako wyzwanie edukacyjne nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Interdyscyplinarne badania z zakresu nauk pedagogicznych i humanistycznych*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Lublin 2020, s. 57–66.

²² W. Czernski, *Nowe sposoby nauki programowania...*, s. 132.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule zagadnienie rozwoju myślenia komputacyjnego wydaje się obecnie bardzo ważnym aspektem na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Można jednoznacznie stwierdzić, że prawidłowe stymulowanie tego procesu w początkowym okresie edukacji będzie miało korzystny efekt w dalszej nauce uczniów, np. w kwestii używania TIK do wspierania procesu uczenia się, ale również w zakresie używania narzędzi TIK w różnych okolicznościach życia codziennego. W związku z tym trzeba poszukiwać metod, środków, które w łatwy, ale skuteczny sposób będą wspierać uczniów w stymulowaniu i rozwoju myślenia komputacyjnego.

Bibliografia

- Bała L., Bała P., *Nauka programowania w szkole podstawowej: scratch* [w:] *Informatyka w edukacji: kształcenie informatyczne i programowanie dla wszystkich uczniów*, red. A. Kwiatkowska, M. Sysło, Toruń 2016.
- Czerski W., *Nowe sposoby nauki programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, t. 13.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, Warszawa 1988.
- Gjelaj M., Buza K., Shatri K., Zabeli N., *Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo*, “International Journal of Instruction” 2020, no. 1.
- Kalas I., *Integration of ICT in early childhood education*, <https://docplayer.net/7428674-Integration-of-ict-in-early-childhood-education.html> (dostęp: 31.03.2023).
- Kanaki K., Kalogiannakis M., *Assessing Algorithmic Thinking Skills in Relation to Gender in Early Childhood*, “Educational Process: International Journal” 2022, 11.
- Kodowanie na dywanie*, <https://kodowanienadywanie.pl/blog> (dostęp: 20.03.2023).
- Laskowska E., *Zaburzenia w zakresie myślenia abstrakcyjnego jako objaw uszkodzenia mózgu. Sposoby oceny funkcji abstrahowania*, „Neuroskop” 2012, nr 14.
- Morańska D., *Nauczanie programowania w edukacji wczesnoszkolnej – rozwijanie myślenia komputacyjnego. Dylematy i problemy*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2018, nr 4.
- Ng A., Kewalramani S., Kidman G., *Integrating and navigating STEAM (inSTEAM) in early childhood education: An integrative review and inSTEAM conceptual framework*, “Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education” 2022, 18.
- Raport UNESCO 2012*, Published in March 2013 by the Sector for External Relations and Public Information of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227146> (dostęp: 6.03.2023).
- Raźniak A., *Zakodowane opowiadania, czyli jak wykorzystywać kodowanie w metodzie narracyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 1.
- Roszak M., *Nauka programowania jako wyzwanie edukacyjne nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Interdyscyplinarne badania z zakresu nauk pedagogicznych i humanistycznych*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Lublin 2020.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.

Skibińska M., Zacniewska J., *Rozwijanie myślenia komputacyjnego u dzieci wczesnej edukacji*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2021, nr 1.

Syśło M., Kwiatkowska A.B., *Introducing a new computer science curriculum for all school levels in Poland* [w:] *Informatics in Schools. Curricula, Competences, and Competitions*, red. A. Brodник, J. Vahrenhold, Cham 2015.

Walat W., *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2010, nr 1.

Warchoń T., *Wybrane rodzaje aktywności uczniów szkoły podstawowej w edukacji pozaformalnej*, Rzeszów 2021.

Wing J., *Computational Thinking*, „Communications of the ACM” 2016, 4.

Krystian Tuczyński

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-8220-2199

Klaudia Szlęk

Uniwersytet Rzeszowski

Narzędzia i techniki edukacji zdalnej w kontekście edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej

Tools and techniques of remote education in the context of early and preschool education

Streszczenie

Treść artykułu została ukierunkowana na przedstawienie technik i narzędzi e-learningowych w edukacji najmłodszych. W opracowaniu autorzy zobrazowali kluczowe uwarunkowania, które wpłynęły na rozwój i zastosowanie e-learningowej formy kształcenia w środowisku edukacyjnym, a także zakres ich wykorzystania. W artykule zostały szczegółowo omówione narzędzia, które wspomagają realizację zajęć edukacyjnych w alternatywnej formie nauczania-uczenia się na etapie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Opracowanie zawiera opis do wykonania „krok po kroku” praktycznych zadań dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie skutecznego stosowania technologii e-learningowych w procesie kształcenia.

Słowa kluczowe: e-learning, kształcenie, edukacja, dydaktyka, aplikacje e-learningowe.

Abstract

The content of the article was focused on presenting e-learning techniques and tools in the education of the youngest. In the study, the authors presented the key conditions that influenced the development and application of the e-learning form of education in the educational environment, as well as the scope of their use. The article discusses in detail the tools that support the implementation of educational activities in an alternative form of teaching-learning at the stage of early childhood and pre-school education. The study contains a step-by-step description of practical tasks for teachers of early childhood education in the field of effective use of e-learning technologies in the educational process.

Key words: e-learning, training, education, didactics, e-learning applications.

Wprowadzenie

W obecnych czasach postęp technologiczny widoczny jest niemal w każdej dziedzinie życia, szczególnie we współczesnej edukacji, w której nauczyciele coraz częściej i chętniej sięgają po innowacyjne metody nauki ułatwiające pracę z dziećmi¹. Należy do nich między innymi e-learning, który szczyt popularności zyskał w czasie pandemii COVID-19 w 2020 r. Wskazana forma wykorzystywana jest na każdym szczeblu edukacyjnym: począwszy od szkoły podstawowej, skończywszy zaś na dydaktyce realizowanej w szkolnictwie wyższym.

Nowoczesne narzędzia i techniki wykorzystywane w e-learningu ułatwiają przyswajanie wiedzy i sprawiają, że nauka jest przyjemniejsza, a liczne badania w tym zakresie wskazują, że jest skuteczniejszą formą procesu kształcenia w stosunku do tradycyjnego kształcenia². Narzędzia e-learningowe umożliwiają naukę w wybranym dla uczniów czasie, miejscu, a co najważniejsze – w indywidualnym tempie.

Mimo że szczyt pandemii już dawno za nami, do chwili obecnej nauczyciele wykorzystują różnorodne narzędzia (szczególnie te internetowe), które zdecydowanie uatrakcyjniają i wspomagają prowadzone przez nich zajęcia i pozwalają uczniom na naukę w domu.

Edukacja na odległość – eksplikacja pojęcia

Postęp technologiczny dyktuje konieczność wprowadzenia zmian w edukacji³. E-learning jest obecnie najprężniej rozwijającym się sposobem odejścia od tradycyjnej formy kształcenia, który tworzy wiele nieocenionych możliwości⁴.

Najogólniej ujmując problem, można zaznaczyć, iż e-learningiem (edukacją zdalną) nazywamy wszelkie działania o charakterze dydaktycznym, które w swojej istocie bazują na technologiach e-learningowych. Głównymi narzędziami wykorzystywanymi w e-learningu są stacjonarne lub przenośne komputery, palmtopy oraz telefony komórkowe (smartfony).

E-learning często (niesłusznie) utożsamiany jest jednoznacznie z wykorzystaniem Internetu w kształceniu. W praktyce wspomniana forma kształcenia wykorzystywać może takie nośniki informacji, jak płyty kompaktowe, przekazy telewizyjne czy (obecnie archaiczne) transmisje radiowe o charakterze edukacyjnym.

¹ P. Kopciał, *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2013, nr 9, s. 54.

² A. Plichta, J. Płażek, *E-learning jako narzędzie wspomagające proces uczenia się*, „Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe Człowiek. Media. Edukacja” 2012, s. 23.

³ D. Siemieniecka, *Creative Use of Multimedia Technology in Teacher's Work*, „The Teacher for the Knowledge Society: With Contributors from Argentina, Norway, Poland and USA” 2008, nr 3, s. 63.

⁴ W. Walat, *Pozytywne i negatywne zmiany w funkcjonowaniu szkoły wyższej pod wpływem e-learningu*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2014, nr 2, s. 290–300.

E-learning w swojej współczesnej formie podzielony został na dwa podstawowe tryby, do których zalicza się:

- CBT (ang. *Computer Based Training*),
- WBT (ang. *Web Training, on-line learning*).

CBT stanowi tryb szkolenia, w którym osoba ucząca się wykorzystuje komputer wraz z programami dostarczonymi w formie typowych nośników danych. Wśród nich wyróżnić można m.in. płyty CD, DVD oraz pamięci typu *Flash*. Otrzymane dane posiadają z góry określoną postać, której forma nie ulega w żaden sposób modyfikacjom. Wspomnianą formę e-learningu charakteryzuje brak możliwości natychmiastowego kontaktowania się z nauczycielem, jak ma to miejsce w przypadku kształcenia stacjonarnego. Ważnym punktem charakteryzującym pobieranie nauk za pośrednictwem trybu CBT jest duża doza samodyscypliny oraz znaczna motywacja w poszerzaniu swojej wiedzy i umiejętności. Oznacza to, iż wspomniana forma ma znamiona samokształcenia.

WBT stanowiący drugi ze wspomnianych trybów e-learningu dotyczy nauczania bazującego na wykorzystywaniu komputerów stacjonarnych, laptopów lub innych urządzeń teleinformatycznych z użyciem lokalnej lub zewnętrznej sieci komputerowej (intranet lub internet). W przeciwieństwie do CBT opisywana forma charakteryzuje się możliwością modyfikacji przez prowadzącego treści w trybie on-line. Wartą podkreślenia zaletą WBT jest możliwość sprawnej komunikacji na linii nauczyciel – uczeń zarówno w czasie rzeczywistym, jak i za pośrednictwem rozmaitych narzędzi internetowych, np. poczty elektronicznej, chatu, forum. Podobnie jak w przypadku CBT, materiały cechują się zarówno multimedialnością, jak i interaktywnością. Niewątpliwą korzyścią tego trybu e-learningu z całą pewnością jest możliwość kontaktu zarówno z nauczycielem, jak i innymi użytkownikami kursu. Najczęstszą formę transferu danych stanowi specjalnie przeznaczona do tego celu platforma (e-learningowa), do której dostęp jest możliwy za pośrednictwem przeglądarki internetowej⁵.

Wspólnym mianownikiem omówionych trybów jest korzystanie z zasobów edukacyjnych w dowolnym miejscu i czasie. W przypadku CBT warunkiem koniecznym jest posiadanie danych na określonym nośniku, natomiast WBT wymaga od nas stałego, pewnego, (najlepiej) szerokopasmowego łącza internetowego.

Uzupełnieniem podstawowej terminologii z zakresu e-learningu jest przedstawienie kluczowych modeli kształcenia on-line. Wśród nich wyróżnić należy kształcenie:

- synchroniczne,
- asynchroniczne,
- mieszane.

Pierwszy ze wspomnianych modeli dotyczy e-kształcenia, które odbywa się w tym samym czasie, choć w różnych miejscach⁶. Oznacza to, iż proces kształcenia

⁵ D. Nocar, *E-learning v distančním vzdělávání*, Wyd. UP, Olomuniec 2004, s. 233.

⁶ W. Konarski, *Dla kogo e-learning?*, http://oda-nowa.now.pl/oficyna/122/KW_Dla_kogo_e-learning.pdf (dostęp: 12.04.2023).

realizowany jest w czasie rzeczywistym (jak ma to miejsce w przypadku kształcenia tradycyjnego). Każdy z uczestników (studenci i nauczyciel akademicki), korzystając z połączenia internetowego, spotyka się na specjalnej platformie edukacyjnej w ustalonym wcześniej terminie. Uczestnicy kształcenia mogą w dowolnym czasie dołączyć do realizowanych zajęć⁷. Przewagą jest tutaj możliwość dołączenia z dowolnego miejsca (np. własnego domu). Spotkania mogą mieć charakter cyklicznych spotkań lub być okazjonalne, w zależności od ustaleń. Synchroniczny model e-learningu może być realizowany za pośrednictwem komunikatorów (np. *Messenger* lub *WhatsApp*)⁸.

Asynchroniczny model e-learningu zakłada uczenie się w różnych miejscach oraz w różnym czasie. Istotną korzyścią tego modelu jest możliwość uczenia się w wybranym przez studenta momencie. Oznacza to, iż zapoznawanie się z e-materiałami czy wykonywanie rozmaitych poleceń może być realizowane przez studenta o dowolnej porze. Podobnie jak w przypadku modelu synchronicznego, istnieje możliwość komunikacji, jednak jej przebieg realizowany jest za pośrednictwem forum lub poczty elektronicznej. Kluczowymi cechami charakteryzującymi ten model e-learningu są: indywidualizacja kształcenia oraz samokontrola osiąganych efektów kształcenia. Niewątpliwą zaletą dla studentów jest tutaj przede wszystkim stały dostęp do materiałów edukacyjnych, które (w zależności od skrupulatności nauczyciela) poddawane mogą być częstej aktualizacji.

Mieszany model e-learningu stanowi połączenie dwóch poprzednich modeli, tj. synchronicznego i asynchronicznego. Jest on szczególnie wykorzystywany w sytuacjach, gdy dany przedmiot akademicki realizowany jest w pełni za pośrednictwem e-learningu. W praktyce oznacza to, iż komunikacja realizowana jest zarówno za pośrednictwem forum, na którym studenci w specjalnie wydzielonych „pokojach” mogą zadawać pytania (tryb asynchroniczny), jak i poprzez chat, w którym kontakt realizowany jest „na żywo”. Poza komunikacyjną funkcją mieszanego modelu e-learningu można zauważyć możliwość uczenia się zarówno dzięki materiałom udostępnionym przez nauczyciela akademickiego, jak i wykładom prowadzonym w czasie rzeczywistym⁹.

Narzędzia e-learningowe wspomagające edukację wczesnoszkolną i przedszkolną

Internet oferuje mnóstwo stron edukacyjnych dla uczniów zarówno w wieku przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym.

Jedną z nich jest platforma „Genially”, dzięki której możemy tworzyć m.in. interaktywne prezentacje, infografiki, quizy, gry edukacyjne czy nawet escape

⁷ S. Juszcyk, *Edukacja na odległość*, Toruń 2002, s. 136.

⁸ G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Difin, Warszawa 2010, s. 109.

⁹ Tamże.

roomy¹⁰. Istotną cechą, która wyróżnia tę stronę spośród innych, jest możliwość dodawania interaktywności do różnych elementów na prezentacji. Dzięki tej funkcji dzieci mogą dowolnie przesuwac elementy w prezentacji, co umożliwi stworzenie zadań, które zaangażują uczniów, ale także sprawią, że zadanie stanie się ciekawsze i bardziej atrakcyjne. Prezentacje można urozmaicić dodając filmiki, nagrania głosowe, odnośniki do stron czy różne animacje umożliwiające m.in. przejścia do „tajemniczych” slajdów¹¹. W ten sposób możemy stworzyć materiał, który zaciekawi ucznia i zachęci do nauki, gdyż wiedza przyswajana w ten sposób jest interesująca w przeciwieństwie do tradycyjnej, książkowej formy uczenia się¹².

„Genially” umożliwia także współtworzenie projektów z tzw. współpracownikami, dzięki czemu możemy stworzyć prezentację wspólnie z uczniami lub innymi nauczycielami. Platformę można wykorzystać nie tylko w nauce zdalnej, ale również podczas pracy na lekcji na każdym przedmiocie szkolnym¹³.

Strona ze względu na duże możliwości może wydawać się skomplikowana, a obsługa wymaga wcześniejszego przeszkolenia się z jej funkcjonalnością. Warto jednak pamiętać, że dzięki jej wykorzystaniu prowadzone przez nauczycieli lekcje wejdą na tzw. „wyższy poziom”, natomiast uczniowie nie będą znudzeni i przytłoczeni materiałem, który muszą przyswoić.

Kolejnym przydatnym narzędziem internetowym jest strona „LearningApps”¹⁴. Jest to platforma, która stanowi bazę aplikacji w postaci ćwiczeń z niemal wszystkich przedmiotów szkolnych. Zawiera materiały przeznaczone dla różnych poziomów edukacyjnych, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej, skończywszy zaś na kształceniu zawodowym i ustawicznym¹⁴. Uczniowie podczas rozwiązywania zadań lub tworzenia własnych materiałów utrwalają zdobytą na lekcji wiedzę i umiejętności w przyjemny i odmienny dla nich sposób. Co ciekawe, strona pozwala nam na stworzenie wirtualnej klasy i kont uczniów. Można to wykorzystać m.in. do przeprowadzenia testu sprawdzającego czy zlecenia pracy domowej, ponieważ nauczyciel ma możliwość monitorowania postępów pracy każdego ucznia, a także sprawdzenia ich odpowiedzi. Innowacyjny sposób skontrolowania poziomu wiedzy

¹⁰ Aplikacja Genially, <https://www.superbelfrzy.edu.pl/glowna/genially-genialne-narzedzie-na-czas-edukcji-zdalnej-i-nie-tylko/> (dostęp: 28.02.2023).

¹¹ N. Hermita, Z. Hainul Putra, J. Alim, T. Wijaya, S. Anggoro, *Elementary Teachers' Perceptions on Genially Learning Media Using Item Response Theory (IRT)*, „Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)” 2021, vol. 4(1), s. 1–20.

¹² L. Castillo-Cuesta, *Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Ducato*, „International Journal of Learning, Teaching and Educational Research” 2022, vol. 21, no. 1, s. 225.

¹³ A. Foks, *Jak sobie poradzić ze zdalnym nauczaniem?* [w:] *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistycznej*, red. A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal, Kraków 2020, s. 11–21.

¹⁴ *Wprowadzenie do LearningApps*, <https://www.superbelfrzy.edu.pl/learningapps-nauka-i-zabawa-w-internecie/> (dostęp: 10.03.2023).

z pewnością będzie bardziej atrakcyjny dla ucznia niż tradycyjny sprawdzian czy kartkówka.

„LearningApps” oferuje ogromną liczbę aplikacji stworzonych przez użytkowników z całego świata. Znajdziemy tam materiały m.in. z matematyki, języka polskiego, plastyki, muzyki, informatyki, ale również języków obcych, takich jak włoski czy nawet łacina¹⁵. Wystarczy wpisać w wyszukiwarce interesujący nas temat i wybrać spośród tysięcy pasujących aplikacji tę, która najbardziej nam odpowiada, po czym wykorzystać ją do pracy z uczniami. Jeżeli spośród dostępnych aplikacji nie znajdziemy adekwatnej do realizowanych treści, możemy z łatwością stworzyć własną aplikację. Dużym plusem jest możliwość wyboru różnych wariantów gier edukacyjnych, które możemy dobrać w zależności od rodzaju zadania, jakie chcemy postawić uczniom. Do wyboru mamy m.in. pasujące pary, oś liczbową, ustawianie kolejności, grę „Milionerzy”, zadania z uzupełnieniem luk, krzyżówki, wykreślanki i wiele innych¹⁶. Nasze prace możemy także udostępnić innym użytkownikom lub zostawić je tylko do własnego użytku. Z materiałów dostępnych na stronie „LearningApps” możemy korzystać podczas pracy na lekcji, używając do tego tablicy interaktywnej. Co więcej, na lekcjach informatyki uczniowie mogą spróbować swoich sił w tworzeniu własnych gier i zabaw, a następnie udostępnić do użytku swoim kolegom i koleżankom z klasy. Platforma świetnie nadaje się także do wykorzystania w kształceniu na odległość, ponieważ uczeń ma możliwość aktywnego uczestniczenia w lekcji, rozwiązywania zadań, grania w gry, które jednocześnie mają wartości edukacyjne. Dzięki wykorzystaniu tej strony możemy przełamać stereotyp nudnej pracy domowej, którą zadana w formie gry lub quizu z pewnością zachęci uczniów do jej rozwiązania¹⁷.

Prosty sposób tworzenia materiałów dydaktycznych wspomagających e-learning oferuje również platforma „Wordwall”¹⁸. Pozwala ona na przygotowanie interaktywnych ćwiczeń i zadań na podstawie istniejących już na stronie szablonów, takich jak koło fortuny, test, krzyżówki, teleturniej, odkrywanie kart i wiele innych. Strona jest prosta, intuicyjna, a co istotne, tworząc zadanie z użyciem szablonu, np. koło fortuny, z łatwością możemy przekształcić zadanie np. w krzyżówkę bez konieczności wprowadzania nowych danych¹⁹. Jest to bardzo duże

¹⁵ C. Guaqueta, A. Castro-Garces, *The Use of Language LearningApps as a Didactic Tool for EFL Vocabulary Building*, „English Language Teaching” 2018, vol. 11, no. 2, s. 66.

¹⁶ *Tworzenie aplikacji w LearningApps*, <https://learningapps.org/createApp.php> (dostęp: 10.03.2023).

¹⁷ A. Gandzel, *Wykorzystanie wybranych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej w rozwoju percepcji słuchowej jako elementu konstytuującego naukę czytania i pisanie* [w:] *Wyniki badań interdyscyplinarnych w aspekcie edukacji techniczno-informatycznej i bezpieczeństwa*, red. M. Śniadkowski, Lublin 2020, s. 99–121.

¹⁸ *Podstawy Wordwall*, <https://wordwall.net/pl> (dostęp: 15.03.2023).

¹⁹ M. Kordus, *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2, s. 51.

ułatwienie w pracy nauczyciela, ponieważ jednym kliknięciem możemy stworzyć interesujący uczniów materiał dydaktyczny²⁰. Tak jak we wcześniej wymienionych narzędziach, również tutaj możemy korzystać z gotowych ćwiczeń udostępnionych przez innych użytkowników i dobrowolnie je przekształcać adekwatnie do swoich potrzeb²¹. Ćwiczenia z „Wordwall” mogą mieć także funkcję zadania do wykonania przez uczniów. Nauczyciel może korzystać z tej opcji w czasie zajęć, zwłaszcza gdy uczniowie mają dostęp do własnych urządzeń. Funkcja jest szczególnie przydatna w e-learningu, zwłaszcza że udział uczniów w zajęciach nie będzie polegał jedynie na słuchaniu, ale przede wszystkim na działaniu, które z pewnością ich zaktywizuje. Co istotne, wyniki każdego ucznia są zapisywane i udostępniane nauczycielowi, przez co ma możliwość śledzenia postępów pracy, ale i kontroli ich osiągnięć edukacyjnych z określonych działów. Wspomniana opcja doskonale sprawdzi się także jako alternatywna forma dla sprawdzianów, kartkówek czy zadań domowych. Wykorzystanie interaktywnych ćwiczeń ma korzyści zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów. Jest to nie tylko oszczędność czasu i energii, ale także przyjemna i atrakcyjna forma nauki, która sprawdzi się nawet na zajęciach w grupie przedszkolnej²².

Nieoczywistymi narzędziami, które z pewnością są przydatne w edukacji zdalnej, są tzw. generatory chmur wyrazów. Istnieje wiele stron, które możemy wykorzystać do stworzenia grafik zawierających wyrazy. Jest to m.in. „Mentimeter”, „Wordart” czy „Answergarden”. Każda z nich działa na takiej samej zasadzie, czyli polega na wpisywaniu słów-skojarzeń czy odpowiedzi na zadane pytanie (w zależności od pomysłu nauczyciela)²³. Chmury wyrazowe możemy wykorzystać m.in. do utrwalenia pisowni wyrazów z trudnościami ortograficznymi, do nauki nazw miesięcy, kolorów, zwierząt itp. Tworząc chmurę, można jednocześnie dobrać do niej odpowiedni kształt, co w połączeniu z konkretną treścią przyniesie duże rezultaty. Przykładowo: przygotowując chmurę z wyrazami z samogłoską „ó”, możemy wybrać kształt, który będzie odpowiadał naszej głosce. Powstałe grafiki z wyrazami można wykorzystać jako środki dydaktyczne, które później znajdą swoje miejsce w przestrzeni klasowej²⁴. Wspomniana forma procesu kształcenia umożliwia utrwalanie wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie zajęć. Ponadto aktywizuje ucznia, pobudza kreatywność, skłania do myślenia, a co najważniejsze – podnosi atrakcyjność zajęć, co jest szczególnie ważne w kontekście edukacji na odległość.

²⁰ *Tworzenie chmury wyrazowej*, <https://wordwall.net/pl/features> (dostęp: 15.03.2023).

²¹ K. Łoś, *Nowe technologie a realizacja scenariusza zajęć*, „Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polishlehrkräfte” 2020, s. 21.

²² E. Putri, Z. Zulherman, *The Use of Wordwall Application Towards Elementary School Students Acceptance: Extension TAM Model*, „Al-Ishlah Jurnal Pendidikan” 2022, vol. 14, no. 4, s. 55–59.

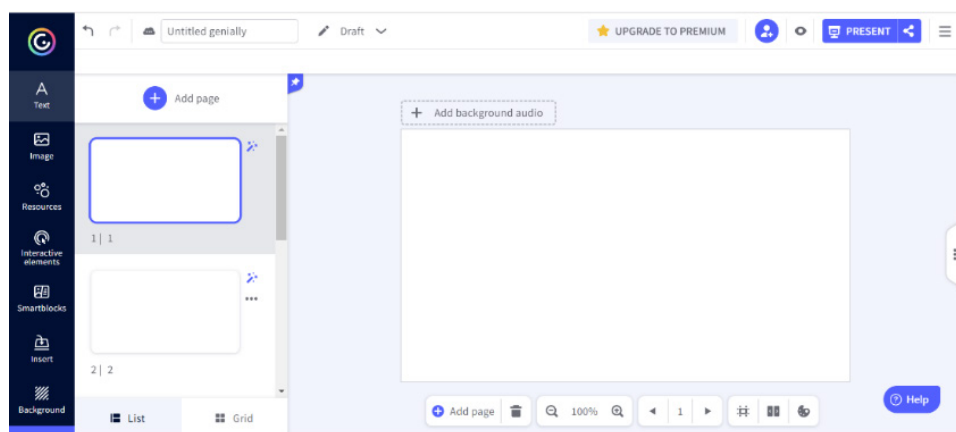
²³ K. Pietrasik-Kulińska, D. Szuba, J. Stańdo, *Ekspresja artystyczna dzieci młodszych z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Warszawa 2007, s. 12.

²⁴ *Wprowadzenie do chmur wyrazowych*, <https://tikowybelfer.blogspot.com/2018/04/chmury-wyrazowe-jako-narzedzie.html> (dostęp: 20.03.2023).

Możliwość korzystania z dostępnych w Internecie narzędzi edukacyjnych w znacznej mierze pomaga i ułatwia pracę nauczyciela. Uczeń poprzez zabawę jest w stanie przyswoić treści, które mogą się wydawać dla niego zbyt trudne lub niezrozumiałe, szczególnie poprzez e-learning, kiedy to kontakt bezpośredni z nauczycielem jest ograniczony.

Ćwiczenia praktyczne z wykorzystaniem aplikacji Genially oraz LearningApps

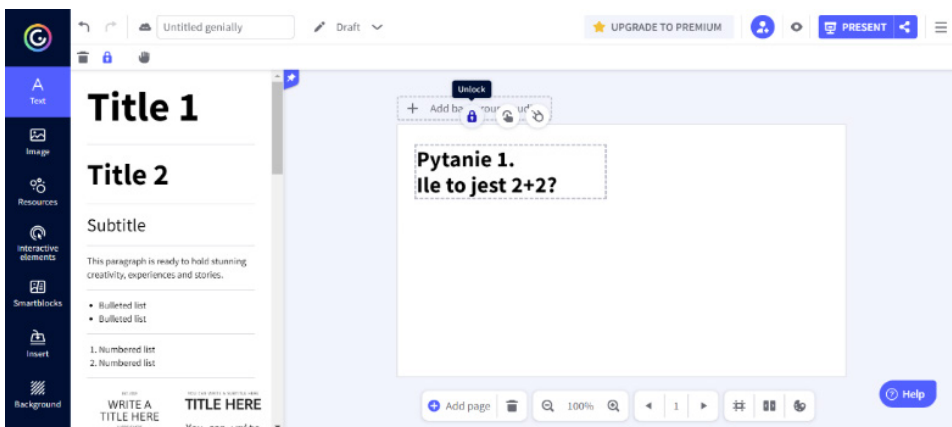
Platformę „Genially” możemy wykorzystać do stworzenia interaktywnej prezentacji multimedialnej dotyczącej dodawania liczb w zakresie 10.



Rys. 1. Ekran startowy tworzenia prezentacji w Genially

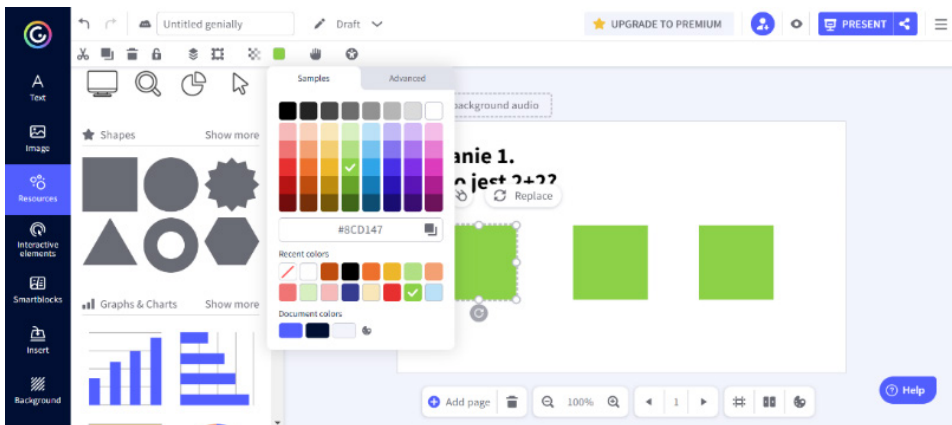
Pierwszym krokiem, jaki należy wykonać, jest zalogowanie się do witryny www.genially.com oraz przejście do panelu głównego. Za pomocą przycisku „create genially” rozpoczynamy tworzenie prezentacji. Na początek tworzymy 5 pustych slajdów.

Na pierwszych trzech tworzymy działania, na dwóch ostatnich umieszczamy napisy, przykładowo: „Świetnie!” oraz „Spróbuj jeszcze raz!” Dodajemy napisy z poleceniami, np. „Ile to jest 2+2?” Można tutaj dodać opcję „lock”, która sprawi, że napisy będą nieruchome, nie będzie można ich zmieniać ani przesunąć.



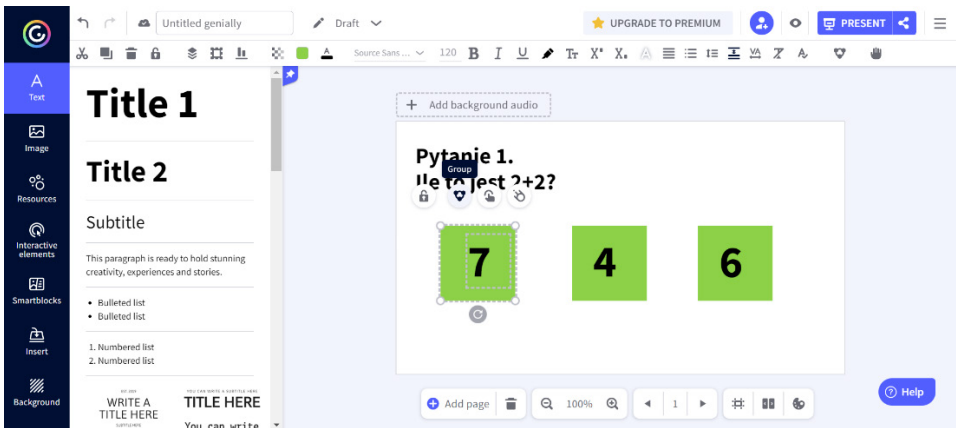
Rys. 2. Prace nad aplikacją w zakresie dodawania do 10

Następnie wymyśliśmy działania matematyczne, a odpowiedzi z cyframi umieszczamy na kwadratach, które znajdziemy w zakładce „Resources”. Można tutaj dowolnie modyfikować kształty czy kolory.



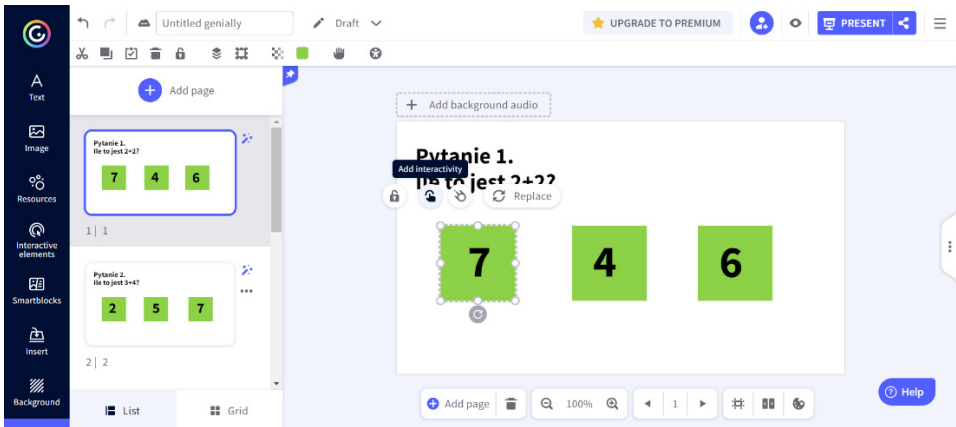
Rys. 3. Tworzenie działań matematycznych

Dodając cyfry do wybranych przez nas kształtów, można je dodatkowo ze sobą zgrupować, aby tworzyły jeden element. Zaznaczamy kursorem np. kwadrat z cyfrą, a następnie wybieramy przycisk „group”.



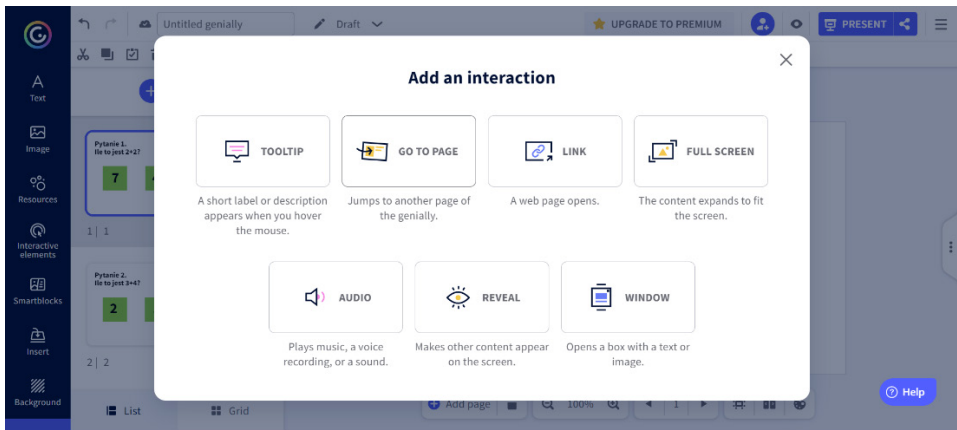
Rys. 4. Uzupełnianie brakujących opcji

Tworząc odpowiedzi, dwie spośród nich muszą być nieprawidłowe.

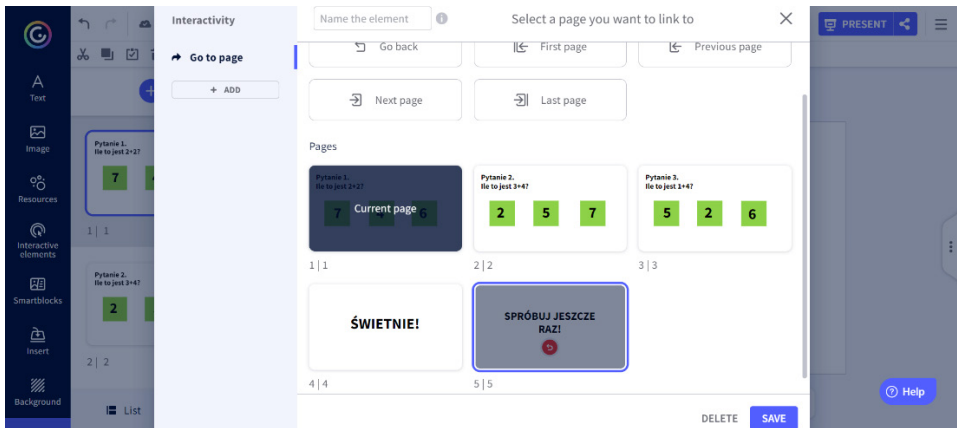


Rys. 5. Wskazanie poprawnej odpowiedzi w zadaniu

Do błędnych odpowiedzi dodajemy funkcję interaktywności za pomocą przycisku „add interactivity”, a następnie wybieramy opcję „go to page” i wybieramy slajd z napisem „Spróbuj jeszcze raz!”

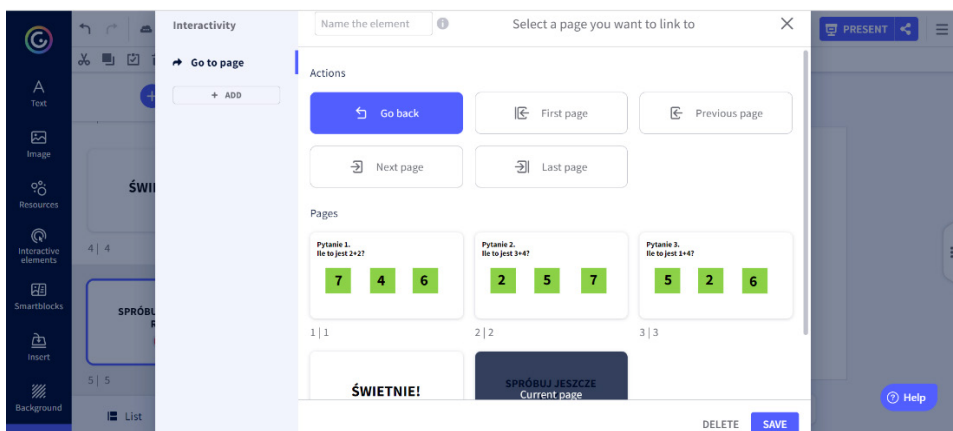


Rys. 6. Dodawanie interakcji w tworzonej prezentacji



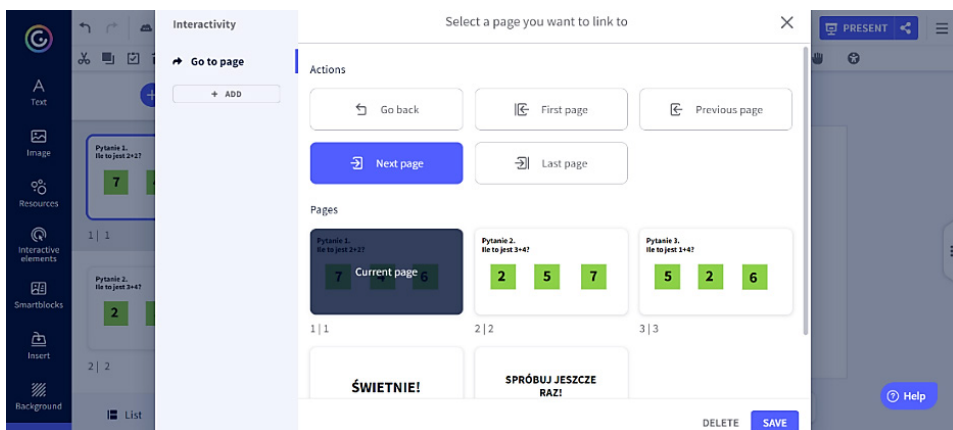
Rys. 7. Uzupełnienie zadania o odpowiedzi zwrotne do rozwiązującego

Warto dodać, że na tej stronie powinien się także znaleźć przycisk, który sprawi, że wrócimy do poprzedniego slajdu, na którym znajdowały się działania.

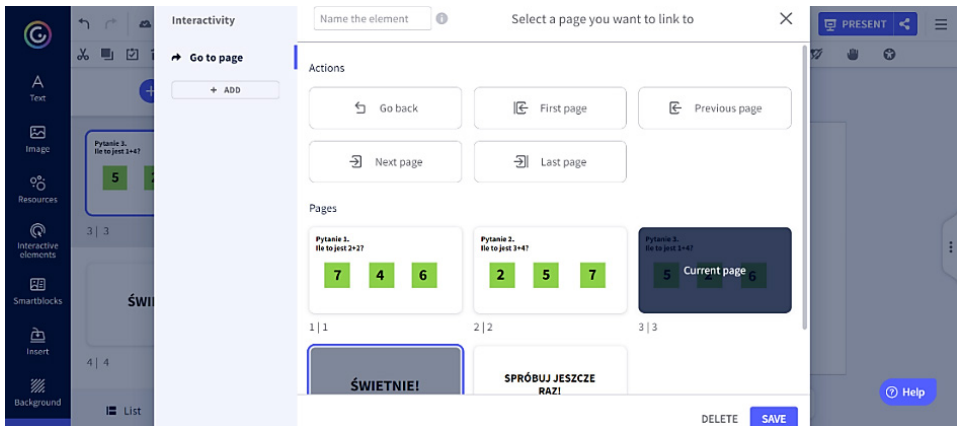


Rys. 8. Wstawianie elementów nawigacyjnych

Podobnie postępujemy z prawidłową odpowiedzią. Zaznaczenie poprawnego wyniku spowoduje, że zostaniemy przeniesieni na kolejne slajdy. Przy ostatnim pytaniu do prawidłowego rozwiązania również dodajemy przycisk interaktywności, który sprawi, że przeniesiemy się do slajdu z napisem „Świetnie!”



Rys. 9. Tworzenie algorytmu postępowania w przypadku wskazania poprawnej odpowiedzi

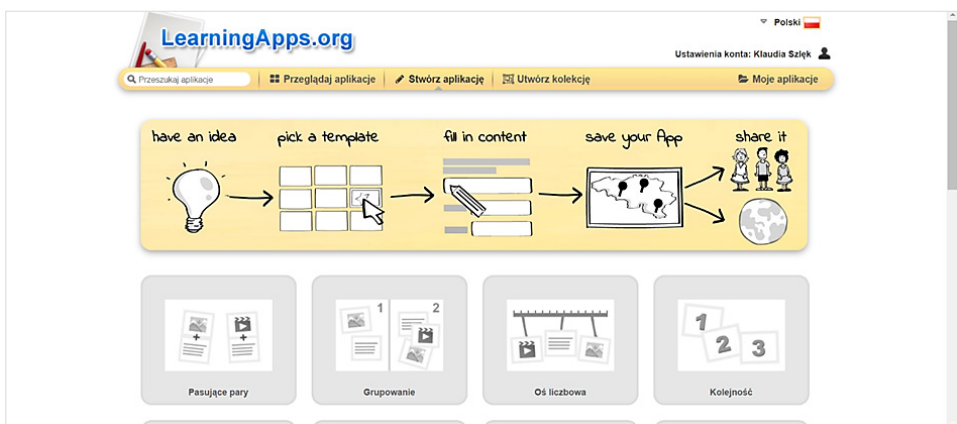


Rys. 10. Zakończenie pracy nad prezentacją

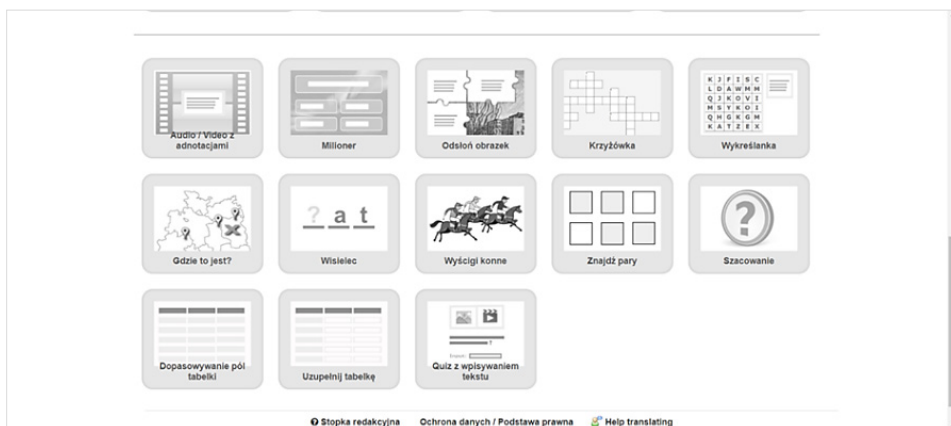
W ten sposób możemy szybko stworzyć prostą grę edukacyjną, która urozmaici lekcje oraz zaciekawi uczniów, omawiając nawet mało atrakcyjny dla nich materiał.

Strona „LearningApps” oferuje duży wybór szablonów, które można wykorzystać do stworzenia ciekawych pomocy dydaktycznych. Jednym z nich jest „Milioner”, dzięki któremu możemy stworzyć grę przeznaczoną np. do podsumowania wiedzy dotyczącej omówionej już tematyki. Poniżej zostanie przedstawiony schemat tworzenia teleturnieju z pytaniami sprawdzającymi do lektury Marii Terlikowskiej *Drzewo do samego nieba*.

Po zalogowaniu na stronie przechodzimy do zakładki „Stwórz aplikację”, a następnie szukamy szablonu o nazwie „Milioner”.



Rys. 11. „Lista kroków” niezbędna do wykonania prezentacji



Rys. 12. Przedstawienie dostępnych rodzajów aplikacji

Po wybraniu go, zaczynamy tworzyć grę. Nadajemy jej tytuł, wpisujemy polecenie dla uczniów, a następnie układamy poszczególne pytania. Każde z nich ma określony poziom trudności oraz odpowiednią wartość punktową, podobnie jak w prawdziwym teleturnieju „Milionerzy”.



Rys. 13. Tworzenie aplikacji „Milionerzy”

The screenshot shows a quiz editor interface. At the top, there is a section titled "Pytania w grze. - Łatwe. (1'000)". Below this, there is a question: "Do której klasy chodził Paweł?". There are four possible answers listed: "Do piątej", "Do czwartej", "Do szóstej", and "Do trzeciej". Below the question and answers, there is a blue button labeled "+ Dodaj pytania do gry".

Below the first section, there is another section titled "Pytania w grze. - Średnie. (5'000)". Below this, there is a question: "Jakie kwiaty rosły w tajemniczym ogrodzie?". There are two possible answers listed: "Róże" and "Tulipany". Below the question and answers, there is a blue button labeled "+ Dodaj pytania do gry".

Rys. 14. Uzupełnienie pytania możliwymi wariantami

W jednym z ostatnich okienek mamy możliwość wpisania informacji zwrotnej, a także wskazówek dla ucznia. Wszystkie funkcje są czytelnie i precyzyjnie opisane.

The screenshot shows a quiz editor interface. At the top, there is a blue button labeled "+ Dodaj pytania do gry". Below this, there is a section titled "Informacja zwrotna.". Below this, there is a text input field with the placeholder text "Wpisz tekst, który pojawi się, gdy zostanie znalezione prawidłowe rozwiązanie." and the text "Świetnie Ci poszło!".

Below the feedback section, there is a section titled "Pomoc". Below this, there is a text input field with the placeholder text "Wprowadź wskazówki do rozwiązania, które zostaną wyświetlone po kliknięciu przez użytkownika na ikonkę w lewym górnym rogu aplikacji. Jeśli nie potrzebujesz tego, po prostu zostaw puste pole." and a blue button labeled "Zapisz aplikację".

Rys. 15. Uzupełnienie pytań o wiadomość zwrotną dla rozwiązującego quiz

Po zakończeniu procesu tworzenia klikamy „Zapisz aplikację”. Strona przeniesie nas do powstałej gry, którą później nadal możemy modyfikować według potrzeb.



Rys. 16. Przedstawienie stworzonej aplikacji w działaniu

Gra rozpoczyna się po wciśnięciu przycisku „OK”. Jeżeli uczeń zaznaczy błędną odpowiedź, ma możliwość rozpoczęcia rozgrywki od początku.

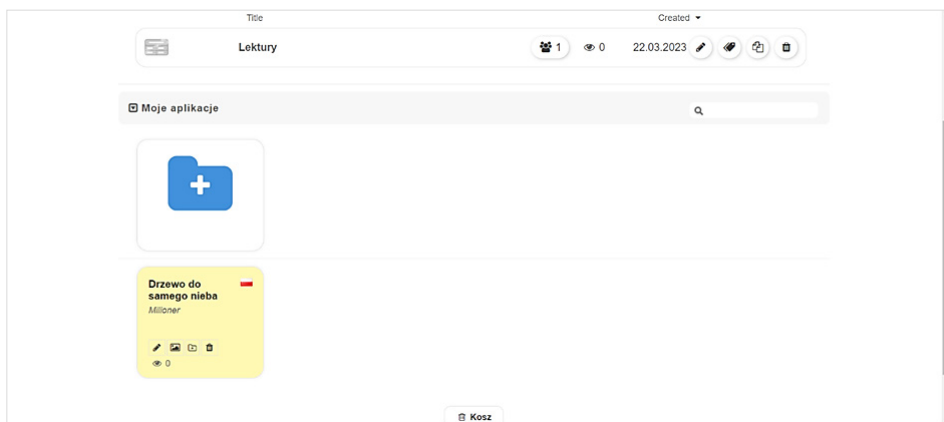


Rys. 17. Ekran końcowy pojawiający się w przypadku wskazania niepoprawnej odpowiedzi

Po zapisaniu aplikacji trafia ona do zakładki „Moje aplikacje”, gdzie również istnieje możliwość jej modyfikacji. Dodatkowo istnieje możliwość dodania miniatury, przeniesienia do folderu lub usunięcia. Co ważne, aplikacja nie usuwa się od razu, lecz przenosi się do kosza, skąd można ją przywrócić do dalszego użytku. Jest to istotna funkcja, jeżeli przez przypadek zdarzy nam się skasować ważny materiał.

Ze stworzonych przez nas aplikacji tworzymy kolekcję, w których istnieje możliwość dodawania materiałów utworzonych przez innych użytkowników. Aplikacje

można grupować według tematyki, dodawać do nich napisy czy instrukcje. Uczniowie po uzyskaniu dostępu do kolekcji mogą pracować nad aplikacjami w dowolnej kolejności. Zaznaczenie funkcji „Śledź stan pracy” pozwoli nauczycielowi kontrolować postępy każdego ucznia.



Rys. 18. Folder zawierający bazę stworzonych aplikacji

„LearningApps” dzięki prostej obsłudze pozwala na szybkie stworzenie innowacyjnych środków dydaktycznych. Wykorzystując także inne szablony dostępne na stronie, możemy stworzyć materiał, który pomoże nam w przeprowadzeniu ciekawej lekcji, a gra „Milioner” będzie dopełnieniem zdobytej wiedzy i umiejętności w czasie zajęć.

Zakończenie

Współczesna edukacja wymaga od nauczycieli wykorzystania innowacyjnych form przekazu informacji. Skostniała, nastawiona w głównej mierze na podawanie gotowej wiedzy, forma kształcenia powinna zostać wzbogacona o rozmaite technologie teleinformatyczne, które dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej są naturalnym środowiskiem ich funkcjonowania w społeczeństwie. Ważne jest, aby wykorzystywane technologie e-learningowe nie ograniczały się jedynie do wspomagania tradycyjnego kształcenia nowoczesnymi środkami dydaktycznymi (takimi jak tablica interaktywna, wizualizer czy oprogramowanie dydaktyczne), lecz by stanowiły one o formie zajęć dydaktycznych.

Dzięki wykorzystaniu powyższych narzędzi w czasie zajęć nie tylko wzbogacimy ich atrakcyjność, ale również ułatwimy uczniom proces przyswajania nowych wiadomości często niezbyt przykuwających uwagę i nużących.

Bibliografia

- Allo M., *Is the online learning good in the midst of Covid-19 pandemic? The case of EFL learners*, „Jurnal Sinesthesia” 2020, nr 10.
- Aplikacja *Genially*, <https://www.superbelfrzy.edu.pl/glowna/genially-genialne-narzedzie-na-czas-edukacji-zdalnej-i-nie-tylko/> (dostęp: 28.02.2023).
- Castillo-Cuesta L., *Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Ducato*, „International Journal of Learning, Teaching and Educational Research” 2022, vol. 21, no. 1.
- Foks A., *Jak sobie poradzić ze zdalnym nauczaniem?* [w:] *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistycznej*, red. A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal, Kraków 2020.
- Gandzel A., *Wykorzystanie wybranych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej w rozwoju percepcji słuchowej jako elementu konstytuującego naukę czytania i pisanie* [w:] *Wyniki badań interdyscyplinarnych w aspekcie edukacji techniczno-informatycznej i bezpieczeństwa*, red. M. Śniadkowski, Lublin 2020.
- Guaqueta C., Castro-Garces A., *The Use of Language Learning Apps as a Didactic Tool for EFL Vocabulary Building*, „English Language Teaching” 2018, vol. 11, no. 2.
- Hermita N., Hainul Putra Z., Alim J., Wijaya T., Anggoro S., *Elementary Teachers' Perceptions on Genially Learning Media Using Item Response Theory (IRT)*, „Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)” vol. 4(1).
- Juszczyk S., *Edukacja na odległość*, Toruń 2002.
- Konarski W., *Dla kogo e-learning?*, http://oda-nowa.now.pl/oficyna/122/KW_Dla_kogo_e-learning.pdf (dostęp: 12.04.2023).
- Kopciał P., *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2013, nr 9.
- Kordus M., *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2.
- Kurniawati A., Noviani J., *Indonesian Students' Perception about the Effectiveness of E-Learning Implementation During COVID-19*, „The New Educational Review”.
- Łoś K., *Nowe technologie a realizacja scenariusza zajęć*, „Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte” 2020.
- Naidu S., *E-learning: A guidebook of principles, procedures and practices*, „New Delhi: Commonwealth Educational Media Centre for Asia” 2006.
- Nocar D., *E-learning v distančnim vzdělávání*, Wyd. UP, Olomuniec 2004.
- Penkowska G., *Meandry e-learningu*, Difin, Warszawa 2010.
- Pietrasik-Kulińska K., Szuba D., Stańdo J., *Ekspresja artystyczna dzieci młodszych z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Warszawa 2007.
- Plichta A., Płażek J., *E-learning jako narzędzie wspomagające proces uczenia się*, Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe „Człowiek. Media. Edukacja”, 2012.
- Podstawy Wordwall*, <https://wordwall.net/pl> (dostęp: 15.03.2023).
- Putri E., Zulherman Z., *The Use of Wordwall Application Towards Elementary School Students Acceptance: Extension TAM Model*, „Al-Ishlah Jurnal Pendidikan” 2022, vol. 14, no. 4.
- Siemieniecka D., *Creative Use of Multimedia Technology in Teacher's Work*, „The Teacher for the Knowledge Society: With Contributors from Argentina, Norway, Poland and USA” 2008, no. 3.
- Tworzenie aplikacji w LearningApps*, <https://learningapps.org/createApp.php> (dostęp: 10.03.2023).
- Tworzenie chmury wyrazowej*, <https://wordwall.net/pl/features> (dostęp: 15.03.2023).
- Walat W., *Pozytywne i negatywne zmiany w funkcjonowaniu szkoły wyższej pod wpływem e-learningu*, „Edukacja. Technika. Informatyka” 2014, nr 2.
- Wprowadzenie do chmur wyrazowych*, <https://tikowybelfer.blogspot.com/2018/04/chmury-wyrazowe-jako-narzedzie.html> (dostęp: 20.03.2023).
- Wprowadzenie do LearningApps*, <https://sonsonauka.pl/learningapps-nauka-i-zabawa-w-internecie/> (dostęp: 10.03.2023).

Grzegorz Grzybek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-8919-2429

Kobieta: między tradycją a współczesnością. Samowychowanie do kobiecości

Woman: between tradition and contemporary times. Self-education for femininity

Streszczenie

Modele tradycyjnej i współczesnej wizji kobiecości są sobie przeciwstawne i ukazują przemiany wrażliwości etycznej i religijnej. Pozytywne aspekty współczesnej wizji kobiecości, takie jak: „świadomość siebie i swoich możliwości” „wielozadaniowość” czy „niezależność”, podkreślają jej podmiotowość i konieczność podejścia dialogowego autorytetów społecznych i religijnych. Głównym zadaniem jednostki jest integracja etosu życiowego uwzględniającego współczesne przemiany i wizję siebie. Przemiany w sferze obyczajowej i społecznej roli płci w etosie życiowym mogą zostać zintegrowane między innymi przy przyjęciu „etycznego erotyzmu” odnoszącego się przede wszystkim do sfery aksjologicznej, nie zaś normatywnej. Pozwala to na zachowanie własnej podmiotowości i świadomego samowychowania.

Słowa kluczowe: wizja kobiecości, współczesność, tradycja, etyczny erotyzm, religia, samowychowanie.

Abstract

The models of the traditional and contemporary vision of femininity are opposed to each other indicating changes in ethical and religious sensitivity. Positive aspects of the present day vision of femininity, namely “self-awareness and awareness of one’s capabilities”, “multi-tasking”, “independence”, emphasize its subjectivity and the need for a dialogical approach of social and religious influential entities. The main task of an individual is to integrate life ethos that takes into account contemporary changes and the vision of oneself (self-awareness). Changes in traditions and the social role of gender in life ethos can be integrated by adopting “ethical eroticism” referring primarily to the axiological sphere, not the normative one. This approach allows to maintain one’s own subjectivity and conscious self-education.

Key words: the vision of femininity, contemporary times, tradition, ethical eroticism, religion, self-education.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest wskazanie na opozycyjne ujęcie między tradycyjnie i modernistycznie pojętą kobiecością. Istota tych przemian dotyka także przeobrażeń w sferze religijnej i etycznej, które warunkują samowychowanie. W artykule

została wykorzystana część badań ankietowych zrealizowanych od listopada 2020 do czerwca 2021 r. za pośrednictwem Internetu. W badaniach wzięło udział 1055 osób.

W artykule zostały przedstawione rezultaty badań dotyczące dwóch z czterech pytań ankietowych: sposobów działania współczesnej i tradycyjnie pojmowanej kobiety. Analiza badań ma charakter etyczny i wychowawczy. Liczba osób biorących udział w badaniu była nieograniczona. W badaniu wzięło udział 88,8% (937) kobiet oraz 11,2% (118) mężczyzn. Jeśli chodzi o specyfikę zamieszkania, to dane są następujące: miasto do 50 tys. mieszkańców – 26,5% (280), miasto powyżej 50 tys. mieszkańców – 27,2% (287), wieś – 46,3% (488).

Respondenci deklarowali też swój stosunek do wiary religijnej. Wśród respondentów były osoby uznające się za głęboko wierzące – 12,6% (133), wierzące – 67,3% (710), raczej niewierzące – 12,7% (134), całkowicie niewierzące – 7,4% (78). Analiza ankiet jest zgodna z metodą normatywno-konstrukcyjną, którą posługuje się autor. Jest to ujęcie o charakterze normatywnym właściwym dla myśli pedagogicznej, nie zaś diagnostycznym właściwym dla części nauk społecznych¹.

Elementy współczesnego obrazu kobiety

Respondentom zostało zadane następujące pytanie: „Według Pani/Pana, które określenie najbardziej charakteryzuje sposób działania współczesnej kobiety?” Spośród zaproponowanych odpowiedzi ankietowani zaznaczyli następujące propozycje: „świadomość siebie i swoich możliwości” – 42,7% (451); „wielozadaniowość” – 27% (285); „niezależność” – 25,8% (272); „odwaga i otwartość seksualna” – 1,9% (20); „wyzwolenie” – 1,5% (16); „inne” – 1% (11).

Na uwagę zasługuje wynik podkreślający „świadomość siebie” kobiet, a więc kwestia tożsamości, a także przekonanie o swoich możliwościach w zakresie działania i tworzenia. Warto też podkreślić, że co czwarta respondentka/respondent wskazali na wielozadaniowość i niezależność. Nieoczekiwanie mniejsze znaczenie dla odpowiadających miały takie elementy, jak: „odwaga i otwartość seksualna”, „wyzwolenie” – podkreślane przez środowiska feministyczne².

Świadomość swoich możliwości i niezależność oznaczają jednak, że „wyzwolenie” nie jest postulatem aktualnym, ponieważ w jakimś sensie się ono już

¹ G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010, s. 15–16. Metoda obejmuje trzy etapy: 1) diagnostyczno-opisowy; 2) antropologiczno-normatywny / aksjologiczno-normatywny; 3) praktyczno-normatywny (wychowawczy).

² G. Kuby, *Globálna sexuálna revolúcia. Strata slobody v mene Slobody*, Bratislava 2013, s. 24–34; J. Butler, *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*, przekł. K. Krasuska, wstęp O. Tokarczuk, Warszawa 2008, s. 186–202.

dokonało³. Należy zwrócić także uwagę na to, że świadomość swoich możliwości związana jest z wewnętrznym poczuciem kontroli swojego działania i wynikającego stąd sprawstwa⁴. Być może zawiera się w tym przełamanie kryzysu tożsamości, gdzie kobieta nie określa się jako żona męża czy matka dzieci⁵. Świadomość siebie i swoich możliwości pozwala przełamać obecny w literaturze problem „inności” kobiety⁶. Możliwości, jakie dały przemiany społeczne począwszy od XIX w., sprawiły powszechność wykształcenia wśród kobiet i zaangażowania w życie społeczne⁷. Zmieniło to spojrzenie na kobietę będącą menedżerem, przełożonym. Ukazało spore i odmienne zdolności zarządzania, gdzie większą rolę odgrywa dialog niż zarządzanie poprzez polecenia⁸.

Zaangażowanie zawodowe oraz aktywność społeczna w powiązaniu z obowiązkami domowymi podkreślają wskazanie na „wielozadaniowość” kobiet. Łączenie ról, tj. obowiązków zawodowych i macierzyństwa, przy większym włączaniu ojców w zadania rodzicielskie bywa określane jako tzw. „matkowanie”⁹. „Wielozadaniowość” i „świadomość siebie” wiążą się nieodłącznie z „planowaniem rodziny”, tj. kontrolą urodzeń. Z uwagi na zadania zawodowe i zaangażowanie społeczne kobiet, a także złożoność życia w zurbanizowanym społeczeństwie, decyzja w tym zakresie i decydujący udział kobiet są naturalną konsekwencją¹⁰. W tym można też dostrzec przełamanie stereotypu „szczęśliwej pani domu”¹¹. Niemniej jednak pojawiła się tendencja wskazująca na to, że kobiety obwinia się o to, iż rodzi się mniej dzieci. Mają one woleć karierę zawodową i mieć czas na rozrywkę niż rodzić dzieci. Ich przekonanie w tym względzie jest inne, to znaczy, że nie ma dobrego klimatu do rodzenia dzieci, w tym odpowiedniej polityki równościowej¹².

³ E. Fromm, *Miłość, płęć i matriarchat*, przekł. B. Radomska, G. Sowiński, Poznań 2011, s. 29–56.

⁴ B. Wojciszke, *Kobieta zmienną jest*, Gdańsk 2015, s. 40–41.

⁵ B. Friedan, *Mistyka kobiecości*, przeł. A. Grzybek, Warszawa 2013, s. 119–130.

⁶ S. De Beauvoir, *Druga płęć*, przekł. G. Mycielska, M. Leśniewska, *Wstęp do polskiego wydania* M. Środa, Warszawa 2014; J. Wodzik, *Czy kobieta istnieje? Spór o pojęcie kobiecości pomiędzy esencjonalizmem a antyesencjonalizmem we współczesnej myśli feministycznej*, Warszawa 2016, s. 16–29; M. Rembierz, *Kobiecość w kontekście męskiej idealizacji i antykobiecej cywilizacji. Spór o tożsamość kobiety w antropologiach filozoficznych i religijnych*, „Studia Teologiczne i Humanistyczne” 2012, 2/3, s. 96–121; C. Gilligan, *Innym głosem. Teoria psychologiczna a rozwój kobiet*, Warszawa 2015, s. 189–214; K. Ślęczka, *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999.

⁷ J. Petry-Mroczkowska, *Feminizm – antyfeminizm. Kobieta w Kościele*, Kraków 2012, s. 158–164.

⁸ A. Zwoliński, *Kobieta. Silna płęć*, Kraków 2016, s. 178–183.

⁹ J. Petry-Mroczkowska, *Feminizm – antyfeminizm...*, s. 180–183.

¹⁰ Zob. M. Mead, *Mężczyźni i kobiety*, przekł. K. Jagiełło i A. Kochan, Kraków 2013, s. 222–238.

¹¹ B. Friedan, *Mistyka kobiecości...*, s. 80–118.

¹² J. Kaczanowska, *Znikające matki. Raport „Dlaczego Polki nie mają dzieci”*, „Twój Styl” 2023, nr 6(395), s. 61–66.

Wydaje się, że trochę bardziej należy się przyjrzeć kwestii „niezależności”, ponieważ może ona implikować istotne elementy dotyczące sfery religijnej i etycznej.

Niezależność w odniesieniu do sfery religijnej i etycznej może wskazywać, że jednostka częściej może w praktyce mieć subiektywne podejście, które oznacza ograniczone zaufanie do autorytetów społecznych oraz roli religii w formowaniu własnych ocen. Odczytywanie wartości i przekładanie ich na sferę normatywną często dokonuje się w świadomości własnej wolności i niezależności od ocen moralnych i zachowania norm religijnych¹³. Normy religijne dotyczące małżeństwa też podlegają weryfikacji. Nierozwiązywalność węzła małżeńskiego¹⁴ wypychana jest przez podejście sprawdzania możliwości wytrzymania z wybranym partnerem¹⁵. W kontekście kohabitacji, która stanowi zasadniczo trwały układ wspólnego życia¹⁶, lęk przed związaniem zbyt mocnym i utratą niezależności owocuje powstawaniem związków krótkotrwałych. Zygmunt Bauman nazywa je kieszonkowymi¹⁷.

Mimo że respondenci i respondenci w niewielkim stopniu podkreślili kwestię odwagi i otwartości seksualnej, to warto wskazać na przeobrażenia modeli określających relacje seksualne. Model tradycyjnej moralności, gdzie seks jest podporządkowany płodności, czy też model praktyczno-religijny, gdzie seks jest podporządkowany związkowi – małżeństwu zastępowany jest przez model przyjemnościowo-użyteczny. Postulowany model przemiany seksualności w miłość jako oddanie¹⁸ jest praktycznie nierealizowany z uwagi na wysokie wymagania relacyjne. Podporządkowanie sfery seksualnej miłości, gdzie ma miejsce uwznioślenie miłości romantycznej, jest natomiast narażone na próbę czasu¹⁹.

Polki coraz częściej formułują swoje oczekiwania seksualne²⁰ i dzielą się także swoim fantazjami erotycznymi²¹.

¹³ J. Kopka, *Jednostka wobec moralności – subiektywna wizja przyszłości* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Kraków 2008, s. 57–74.

¹⁴ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań–Warszawa 1994, nr 2382–2386, s. 537–538.

¹⁵ M. Świętochowicz, *Małżeństwo na chwilę*, „Newsweek Polska” 2018, nr 5, s. 17–20.

¹⁶ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2008, s. 134–138.

¹⁷ Z. Bauman, *Razem, osobno*, przekł. T. Kunz, Kraków 2003, s. 38–39.

¹⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 2010, s. 87–92.

¹⁹ Zob. G. Grzybek, *Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samowychowanie*, Rzeszów 2020, s. 79–82; Z. Sobolewski, *Seks, małżeństwo i rodzina. Vademecum spowiednika*, Pelplin 2013, s. 150–183; B. Wojciszke, *Psychologia miłości. Intymność. Namietność. Zobowiązanie*, wyd. poszerz., Gdańsk 2018, s. 10–16.

²⁰ A. Litorowicz-Siegert, *Raport: Rozkosze? Poproszę! Seksualne fantazje kobiet teraz w roli głównej*, „Twój Styl” 2022, nr 7(384), s. 61–65. Chodzi także o brak zgody na proste formatowanie w tym względzie: A. Graff, *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2011, s. 164–187.

²¹ A. Depko, S. Jędrzejewska, *Chciałabym, chciała... O czym Polki marzą w łóżku*, Warszawa 2017.

Tradycyjny model kobiecości

Należy teraz wskazać na elementy tradycyjnego ujęcia kobiecości. Respondentkom i respondentom zostało zadane następujące pytanie: „Według Pani/Pana, które określenie najbardziej charakteryzuje sposób działania tradycyjnie pojmowanej kobiety?” Do wyboru były następujące odpowiedzi, które zaznaczyli ankietowani: „troskliwość i unikanie ryzyka” – 26,3% (277); „usłużność wobec domowników” – 24% (253), „posłuszeństwo i uległość wobec męża (ojca)” – 20,9% (220); „łagodność” – 13,9% (147); „inne” – 9,6% (101); „cnotliwość i religijność poddańcza” – 5,4% (57).

Najwięcej wyborów uzyskała wizja kobiety ukazująca jej „troskliwość i unikanie ryzyka” (26,3%). Jest to zbieżne z pozytywnym stereotypem kobiecości podkreślającym jej czułość²² czy też wspólnotowość²³. Na drugim miejscu znalazła się odpowiedź mocno podkreślająca patriarchalny model kobiecości – „usłużność” (24%). Historia takiego ujęcia kobiecości jest bardzo długa, niemniej jednak, jak się wydaje, mocno zawarta jest w tradycyjnej moralności²⁴. Niewiele mniej respondentek/respondentów wskazało na cechę tradycyjnie pojętej kobiecości, jaką jest „posłuszeństwo i uległość wobec męża (ojca)” (20,9%). Odpowiedź na to pytanie bardzo mocno implikuje poszukiwania pogodzenia tradycyjnie ujętej kobiecości ze współczesnymi zmianami²⁵.

Dlaczego od kobiety oczekuje się łagodności? Taką odpowiedź wybrało 13,9% ankietowanych. Bogdan Wojciszke zwraca uwagę, że w stereotypie kobiecości podkreśla się taką cechę. Kobiety mają być bardziej lubiane, gdy się zgadzają, są „grzecznymi dziewczynkami”²⁶. Nie tyle wynika to z różnic charakterologicznych czy biologicznych między kobietą i mężczyzną, ile z uwarunkowań kulturowych, w tym także kultury patriarchalnej²⁷.

²² G. Grzybek, *Etos życia. Wychowanie do małżeństwa w założeniach etyki rozwoju*, Rzeszów 2014, s. 124–133.

²³ B. Wojciszke, *Kobieta zmienną jest...*, s. 66–71.

²⁴ M. Uliński, *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Kraków 2001, s. 29–31; R. Buttiglione, *Etyka w kryzysie*, red. T. Styczeń, Lublin 1994, s. 202–208; J. Legowicz, *Wstęp* [w:] J.J. Rosussau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1955, s. XLV (I–LXXXVI); K. Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Gdańsk 2011, s. 7–38.

²⁵ S. Morgala, *Kobiecość a męskość* [w:] *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014, s. 243–249; L. Słup, *Pytanie o tożsamość kobiety* [w:] *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014, s. 113–115; M. Zielińska, *Współczesne modele kobiecości. Perspektywa feministyczna* [w:] *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014, s. 125–131.

²⁶ B. Wojciszke, *Kobieta zmienną jest...*, s. 70.

²⁷ E. Fromm, *Miłość, płęć i matriarchat*, przekł. B. Radomska, G. Sowiński, Poznań 2011, s. 104–105; 124–137.

Stosunkowo dużo – względem pierwszego pytania – respondentek i respondentów wybrało odpowiedź „inne” (9,6%). Można założyć, że mogą to być inne elementy podkreślające wizję ciepłej, oddanej kobiety.

Pokrótce należy się zatrzymać nad następującą cechą: „cnotliwość i religijność poddańcza” (5,4%). Niewiele osób wybrało tę odpowiedź, jednak współcześnie dyskutowany jest model kobiecości podkreślający jej „cnotliwość”, wzór Maryi jako Dziewicy, w tym także religijność pozbawioną elementów sprawczych we wspólnotach kościelnych²⁸. Katechizm Kościoła Katolickiego wskazuje, że „Cnota czystości pozostaje w zależności od kardynalnej cnoty umiarkowania, która zmierza do przeniknięcia rozumem uczuć i popędów ludzkiej zmysłowości”²⁹. Chodzi zatem o właściwy rozwój osobowości etycznej polegającej według teorii etyki rozwoju na odpowiednim kształtowaniu zdolności poznawczych i wolietywnych³⁰. Zachowanie cnoty czystości, mimo że polega ono na wysiłku osobistym, w praktyce uwarunkowane jest kulturowo³¹.

Należy zwrócić uwagę, że w pozytywnym wymiarze godność kobiety i sens jej podstawowego powołania ma być związany z miłością. Kobieta ma jej doświadczać i obdarzać nią. Zwieńczeniem jej miłości powinno być macierzyństwo. To szczytne ujęcie modelu kobiecości zawarte w liście apostoelskim „o godności i powołaniu kobiety” Jana Pawła II³² nie jest jednak elementem współczesnego modelu kobiecości, a model zaangażowania i powołania życiowego chcą same dookreślać³³. Osobnym problem jest to, czy należy i wolno piętnować prawo do dookreślania swojej wizji macierzyństwa czy też liczby dzieci³⁴. Natomiast jeśli chodzi o miłość, która nie tylko stanowi o powołaniu człowieka, ale też szczęściu³⁵, to jej normatywizowanie lub podporządkowywanie płodności czyni znak zapytania³⁶.

²⁸ Zob. W. Kacper, *Kościół katolicki. Istota. Rzeczywistość. Posłannictwo*, Kraków 2014, s. 270–272; J. Petry-Mroczkowska, *Feminizm – antyfeminizm...*, s. 75–117; *Kobiety uczą Kościół. Monika Waluś, Ewa Wipszycka, Elżbieta Adamiak, Halina Bortnowska, Alina Karoń-Ostrowska, Hanna Gronkiewicz-Waltz, Barbara Chyrowicz, Małgorzata Chmielewska, Teresa Kieniewicz, Monika Szewc, Magdalena Środa w wywiadach Jarosława Makowskiego*, Warszawa 2007.

²⁹ *Katechizm Kościoła Katolickiego...*, nr 2341, s. 529.

³⁰ G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie...*, s. 13.

³¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego...*, nr 2344, s. 529.

³² Jan Paweł II, *List apostoelski „Mulieris dignitatem” z okazji roku Maryjnego o godności i powołaniu kobiety*, Wrocław 2004, nr 30, s. 117–119.

³³ G. Grzybek, *Powołanie kobiety: między etosem a egzystencją. Samowychowanie erotyczne*, „Paedagogia Christiana” 2021, nr 2/48, s. 107–121.

³⁴ A. Perz, *Kultura pozytywnego planowania rodzicielstwa w nauczaniu Kościoła katolickiego* [w:] *Kultura chrześcijańska*, red. J. Łukowski, Kielce 2004, s. 189–190 (182–190).

³⁵ Jan Paweł II, *List apostoelski „Mulieris dignitatem”...*, s. 113–117, nr 29. Zob. też A. Wierzbicki, *Wojtyła, kobieta i charakter*, „Filozofuj!” 2021, nr z dnia 23 maja, s. 1–2.

³⁶ G. Grzybek, *Etos i eros...*, s. 15–82; tegoż, *Biblijny obraz kobiety a współczesne prawa seksualne. Konkluzje etyczne i wychowawcze* [w:] *Etické myslenie minulosti a súčasnosti (ETPP 2023/25). Etika v 20. a 21. storočí II. Ethical thinking. Past & Present*, eds. V. Gluchman, J. Kalajtzidis, Prešov 2023, s. 250–251.

Etyczny erotyzm, etos życiowy a samowychowanie do kobiecości

Współczesne przewartościowania społeczne, zmiana modeli relacji, w tym modeli seksualnych, każą poszukiwać adekwatnych zasad rozwoju osobowego. Jedną z propozycji jest „etyczny erotyzm”. Etos życiowy oznacza wzory postępowania i wartościowania kształtujące sposób bycia, który odnosi się do moralności i etyki³⁷. Etos życiowy, aby był właściwie ukształtowany, wymaga właściwego przewartościowania współczesnych przemian, wpływu tradycyjnej moralności wspartej normami religijnym z własnymi dążeniami i celami życiowymi. W kontekście relacyjnym, który stanowi jedno z ważniejszych wyzwań dla współczesnej kobiety, wymaga odpowiedniego zintegrowania etosu erotycznego z etosem życiowym. Można wskazać, że wizja tradycyjnie pojmowanej kobiecości odbiega od obrazu współczesnej kobiecości.

Kluczowe rysy tradycyjnie pojmowanej kobiecości: „troskliwość i unikanie ryzyka”, „usłużność wobec domowników”, „posłuszeństwo i uległość wobec męża (ojca)”, „łagodność” są w wyraźnej opozycji wobec „świadomości siebie i swoich możliwości”, „wielozadaniowości” i „niezależności” charakteryzujących obraz współczesnej kobiety. Nie jest tak, że można w prosty sposób zintegrować w sobie przeciwstawne elementy. Odpowiedni rozwój zdolności poznawczych i wolitywnych pozwalający na ukształtowanie swojego etosu życiowego jest niezbędny.

Idea „etycznego erotyzmu” polega na zintegrowaniu sfery seksualnej z etosem życiowym. To zintegrowanie opiera się właśnie na rozwoju zdolności poznawczych i wolitywnych, także w odniesieniu do sfery erotycznej. Właśnie sfera seksualna z jednej strony jest mocno moralizowana, z drugiej zaś podlega w wymiarze społecznym istotnym przemianom. Moralizowanie sfery erotycznej dokonuje się przez zakazy, nakazy, przykazania. „Etyczny erotyzm” nie opiera się na sferze normatywnej, moralności społecznej, ale aksjologicznej, która jest przez podmiot kształtowana w zgodzie z własnym etosem życiowym. Właściwe rozpoznanie wartości pozwala na ukształtowanie swoistej estetyki egzystencji i seksualności, gdzie podmiot moralny sam musi dookreślić umiar, stosowność, jakość sfery seksualnej i relacyjnej. Ani wychowanie seksualne powiązane z moralizacją, ani edukacja seksualna dostarczająca wiedzy technicznej nie wystarczą. Podmiotowość moralna domaga się samowychowania erotycznego opartego na znajomości siebie, specyfiki relacji seksualnych oraz natury erotyzmu³⁸. W kontekście przemian społecznych i znaczenia sfery erotycznej na właściwe wychowanie i samowychowanie impulsu seksualnego wskazuje papież Franciszek³⁹.

³⁷ G. Grzybek, *Etos życia...*, s. 72. Zob. też: J. Mariański, *Wartości prorodzinne młodzieży*, „Ius Matrimoniale” 1997, nr 2(8), s. 159–190.

³⁸ G. Grzybek, *Etos i eros...*, s. 197–202.

³⁹ Ojciec Święty Franciszek, *Posynodalna adhortacja apostołska „Amoris laetitia”. O miłości w rodzinie*, Kraków 2016, nr 280–286, s. 221–226.

W podsumowaniu warto jeszcze wskazać na autorską tezę ukazującą istotę wychowania do kobiecości: „Samowychowanie do kobiecości polega na integracji etosu życiowego, co oznacza w doświadczeniu egzystencjalnym umiejętność oparcia się moralności nacisku i włączenie etosu erotycznego do etosu życiowego”⁴⁰. Biorąc pod uwagę znaczenie miłości, szczęścia i rodziny w kształtowaniu się etosu życiowego, etos erotyczny stanowi kluczową rolę w samowychowaniu do kobiecości⁴¹.

Podsumowanie

Wskazując na religijność i wrażliwość etyczną jako komponenty samowychowania, należy podkreślić pozytywne elementy współcześnie i tradycyjnie pojętej kobiecości. Współczesnym przemianom religijności zapewne należy przyglądać się na wielu płaszczyznach⁴². Warto zwrócić uwagę, że choć wrażliwość etyczna czy pobożność są powiązane z religijnością, to nie można tych elementów styčných utożsamiać.

Pozytywne aspekty współczesnego modelu kobiecości, takie jak „świadomość siebie i swoich możliwości” „wielozadaniowość” czy „niezależność”, wiążą się z wymiarem etycznym i podkreślają ukształtowanie etosu życiowego, nie posiadają jednak bezpośredniego przełożenia na sferę religijną. „Świadomość siebie i swoich możliwości” czy „niezależność” mogą sugerować postawę podmiotową wobec autorytetów religijnych, gdzie „autorytet” musi dowieść swoich racji niekoniecznie według własnych schematów i zasad dowodzenia. Z pozytywnymi aspektami „współczesnej wizji kobiecości”, spośród wymienionych przez respondentki i respondentów cech, może się wkomponować w etos życiowy jednostki tylko „troskliwość i unikanie ryzyka”, które wpisują się w pozytywny wymiar stereotypu żeńskiego etosu⁴³.

Pozostałe wskazane cechy „wizji współczesnego i tradycyjnego modelu kobiecości” są względem siebie opozycyjne i mogą stanowić oś sporu w kształtowaniu się ról społecznych kobiety. Niemniej jednak podstawowe zadanie dotyczy twórczego modelu samowychowania kobiety, a to może się odbyć między innymi poprzez integrację etosu życiowego z innymi elementami życia, w tym z religijnością i wrażliwością etyczną.

⁴⁰ G. Grzybek, *Kobieta między etosem a egzystencją. Samowychowanie do kobiecości*, Rzeszów 2023 (w druku).

⁴¹ Tamże.

⁴² Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014, s. 32–43.

⁴³ G. Grzybek, *Etos życia...*, s. 115–133.

Bibliografia

- Bauman Z., *Razem, osobno*, przeł. T. Kunz, Kraków 2003.
- Beauvoior de S., *Druga pleć*, przeł. G. Mycielska, M. Leśniewska, *Wstęp* do polskiego wydania M. Środa, Warszawa 2014.
- Butler J., *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. K. Krasuska, *Wstęp*, O. Tokarczuk, Warszawa 2008.
- Buttiglione R., *Etyka w kryzysie*, red. T. Styczeń, Lublin 1994.
- Depko A., Jędrzejewska S., *Chciałabym, chciała ... O czym Polki marzą w łóżku*, Warszawa 2017.
- Friedan B., *Mistyka kobiecości*, przeł. A. Grzybek, Warszawa 2013.
- Fromm E., *Miłość, pleć i matriarchat*, przeł. B. Radomska, G. Sowiński, Poznań 2011.
- Gilligan C., *Innym głosem. Teoria psychologiczna a rozwój kobiet*, Warszawa 2015.
- Graff A., *Świat bez kobiet. Pleć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2011.
- Grzybek G., *Biblijny obraz kobiety a współczesne prawa seksualne. Konkluzje etyczne i wychowawcze* [w:] *Etické myslenie minulosti a súčasnosti (ETPP 2023/25). Etika v 20. a 21 storočí II. Ethical Thinking. Past & Present*, eds. V. Gluchman, J. Kalajtžidis, Prešov 2023.
- Grzybek G., *Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samowychowanie*, Rzeszów 2020.
- Grzybek G., *Etos życia. Wychowanie do małżeństwa w założeniach etyki rozwoju*, Rzeszów 2014.
- Grzybek G., *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010.
- Grzybek G., *Kobieta między etosem a egzystencją. Samowychowanie do kobiecości*, Rzeszów 2023.
- Grzybek G., *Powołanie kobiety: między etosem a egzystencją. Samowychowanie erotyczne*, „Paedagogia Christiana” 2021, nr 2/48.
- Jan Paweł II, *List apostolski „Mulieris dignitatem” z okazji roku Maryjnego o godności i powołaniu kobiety*, Wrocław 2004.
- Kacper W., *Kościół Katolicki. Istota. Rzeczywistość. Posłannictwo*, Kraków 2014.
- Kaczanowska J., *Znikające matki. Raport: „Dlaczego Polki nie mają dzieci”*, „Twój Styl” 2023, nr 6 (395).
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań–Warszawa 1994.
- Kobiety uczą Kościół. Monika Waluś, Ewa Wipszycka, Elżbieta Adamiak, Halina Bortnowska, Alina Karoń-Ostrowska, Hanna Gronkiewicz-Waltz, Barbara Chyrowicz, Małgorzata Chmielewska, Teresa Kieniewicz, Monika Szewc, Magdalena Środa w wywiadach Jarosława Makowskiego*. Warszawa 2007.
- Kopka J., *Jednostka wobec moralności – subiektywna wizja przyszłości* [w:] *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Mariański, L. Smyczek, Kraków 2008.
- Kuby G., *Globálna sexuálna revolúcia. Strata slobody v mene Slobody*, Bratislava 2013.
- Legowicz J., *Wstęp* [w:] J.J. Rosussau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1955.
- Litorowicz-Siegert A., *Raport: „Rozkosze? Poproszę! Seksualne fantazje kobiet teraz w roli głównej”*, „Twój Styl” 2022, nr 7(384).
- Marek Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014.
- Mariański J., *Wartości prorodzinne młodzieży*, „Ius Matrimoniale” 1997, nr 2(8).
- Mead M., *Mężczyźni i kobiety*, przeł. K. Jagiełło i A. Kochan, Kraków 2013.
- Morgała S., *Kobiecość a męskość* [w:] *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014.
- Ojciec Święty Franciszek, *Posynodalna Adhortacja apostolska „Amoris laetitia”. O miłości w rodzinie*, Kraków 2016.
- Perz A., *Kultura pozytywnego planowania rodzicielstwa w nauczaniu Kościoła katolickiego* [w:] *Kultura chrześcijańska*, red. J. Łukomski, Kielce 2004.
- Petry-Mroczkowska J., *Feminizm – antyfeminizm. Kobieta w Kościele*, Kraków 2012.
- Rembierz M., *Kobiecość w kontekście męskiej idealizacji i antykobiecej cywilizacji. Spór o tożsamość kobiety w antropologiach filozoficznych i religijnych*, „Studia Teologiczne i Humanistyczne” 2012, nr 2/3.

- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2008.
- Słup L., *Pytanie o tożsamość kobiety* [w:] *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014.
- Sobolewski Z., *Seks, małżeństwo i rodzina. Vademecum spowiednika*, Pelplin 2013.
- Szumlewicz K., *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Gdańsk 2011.
- Ślęczka K., *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999.
- Świętochowicz M., *Małżeństwo na chwilę*, „Newsweek Polska” 2018, nr 5.
- Uliński M., *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Kraków 2001.
- Wierzbicki A., *Wojtyła, kobieta i charakter*, „Filozofuj!” 2021, nr z dnia 23.05.
- Wodzik J., *Czy kobieta istnieje? Spór o pojęcie kobiecości pomiędzy esencjonalizmem a antyesencjonalizmem we współczesnej myśli feministycznej*, Warszawa 2016.
- Wojciszke B., *Kobieta zmienną jest*, Gdańsk 2015.
- Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zobowiązanie*, wyd. poszerz., Gdańsk 2018.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 2010.
- Zielińska M., *Współczesne modele kobiecości. Perspektywa feministyczna* [w:] *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. J. Augustyn, Kraków 2014.
- Zwoliński A., *Kobieta. Silna pleć*, Kraków 2016.

Recenzenci i procedura recenzowania

Recenzenci krajowi

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Dr hab. Henryk Cudak, Akademia Humanitas w Sosnowcu
Dr hab. Grażyna Gajewska, Uniwersytet Zielonogórski
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański
Dr hab. Marek Jeziorański, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Dr hab. Maciej Kołodziejcki, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze
Dr hab. Teresa Krasowska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Ks. dr hab. Adam Maj, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Dr hab. Andrzej Niedojadło, Tarnowska Szkoła Wyższa Akademia Nauk Stosowanych
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach
Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Dr hab. Jan Ryś, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Ks. dr hab. Adam Solak, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
Dr hab. Ryszard Skrzyński, Akademia Zamojska
Prof. dr hab. Mirosław Szymański, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

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:

redacjakpe@ur.edu.pl

tel. 17 872 18 16