

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XIV–XV

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XIV–XV

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Roman Pelczar

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Sekretarz redakcji – dr Paweł Juško

Członkowie – dr Jakub Czopek

– dr Agnieszka Długosz

– dr Piotr Karaś

– dr Hubert Sommer

REDAKTOR TOMU XIV i XV

Dr Paweł Juško

CZŁONKOWIE RADY NAUKOWEJ

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

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

Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski

Dr hab. Sławomir Cudak, Akademia Wymiaru Sprawiedliwości w Warszawie

Dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

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. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

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

Dr hab. Ryszard Pęczkowski, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-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. Ingvi 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 Bernadeta Lekacz

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XIV–XV

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XIV–XV



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2024**

Opracowanie redakcyjne i korekta
PIOTR CYREK

Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim
BERNADETA LEKACZ

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 2024



Publikacja jest dostępna na licencji
Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 International)

ISBN 978-83-8277-232-6 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-8277-253-1 (wersja elektroniczna online)

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe.2024

2181

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydawnictwo@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 19; ark. druk. 19,5; zlec. red. 100/2025

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

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

CZĘŚĆ I

HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Elżbieta Dolata , Zdrowie uczniów przedmiotem dyskusji podczas Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich na przełomie XIX i XX wieku	13
Piotr Jaworski , <i>Uwagi katechetyczne</i> – nieznaną tekst ks. Walentego Gadowskiego przeznaczony dla rodziców, „by umieli pomagać w nauczaniu”	28
Dariusz Sarzała , Edukacja i kultura ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej	55

CZĘŚĆ II

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Iwona Jabłońska , Jak teksty literackie o rodzinie mogą kształtować system wartości u dzieci? ...	69
Grażyna Kmiecik , Wpływ twórczej aktywności na rozwój dziecka z indywidualnymi potrzebami – studium przypadku	79
Kinga Lisowska , <i>Wędrówki z Mikołajem Kopernikiem. Komiksowy przewodnik historyczno-kulturowy</i> jako źródło pracy na rzecz edukacji regionalnej w przestrzeni szkolnej	93
Janusz Zieliński , Przeciążenie informacyjne we współczesnym procesie edukacyjnym człowieka	114
Agnieszka Długosz , Nadmiarowość informacji wyzwaniem w procesie samokształcenia	129
Ewa Żytka-Rydosz , Rola rodziny w rozwoju dziecka	138

CZĘŚĆ III

PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Bogumiła Bobik , Zadania pedagoga specjalnego w systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z niepełnosprawnością	151
Henryk Cudak , Znaczenie aktywności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym osób w wieku starości	165
Anna Dzierżan , Wspieranie rozwoju dziecka ze spektrum autyzmu – rodzicielskie wyzwania	181
Magdalena Kępa-Miazga , Wspieranie młodzieży zagrożonej samobójstwem	192
Ewa Tluczek-Tadla , Wybrane aspekty teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w opiniach studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej	202
Anna Wolpiuk-Ochocińska , Wartość sukcesu rodzinnego i zawodowego oraz dopasowanie ról rodzinnych i zawodowych wśród kobiet i mężczyzn z Podkarpacia	217

CZĘŚĆ IV

CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Ewa Markowska-Gos , Bezdziethość we współczesnym społeczeństwie polskim i jej uwarunkowania	235
Barbara Lulek , Patriotyzm lokalny w perspektywie 20-, 40- i 60-latków na Podkarpaciu	260
Monika Wojtkowiak , Eminent, lost negotiators. Representatives of the young generation in the face of disruptions of the e-world	274
Andrzej Mamroł , Oddziaływanie popularnych seriali amerykańskich a obraz polskiego społeczeństwa – na przykładzie serialu <i>Przyjaciele</i>	289

CZĘŚĆ V

RECENZJE I KOMUNIKATY

Roman Pelczar , Recenzja książki Mirosława Łapota: <i>Inspektorzy szkolni w Galicji doby autonomicznej (1867–1918)</i> , Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2024, 508 ss.	305
Recenzenci i procedura recenzowania	308
Indeksacja w bazach danych	310

Contents

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

PART I

HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY AND CHANGE OF EDUCATIONAL THOUGHT

Elżbieta Dolata , Students' health was a subject of discussion during the Congresses of Polish Physicians and Naturalists at the turn of the 19th and 20th centuries	13
Piotr Jaworski , <i>Catechetical Notes</i> – unknown text by Father Walenty Gadowski intended for parents “to be able to help in teaching”	28
Dariusz Sarzała , Education and ecological culture in the Second Polish Republic	55

PART II

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

Iwona Jabłońska , How can literary texts about family shape children's value system?	69
Grażyna Kmiecik , The impact of creative activity on the development of a child with individual needs – a case study	79
Kinga Lisowska , <i>Wanderings with Nicolaus Copernicus. A comic historical and cultural guide</i> a source of work for regional education in the school space	93
Janusz Zieliński , Information overload in a contemporary human's education process	114
Agnieszka Długosz , Information redundancy as a challenge in the self-learning process	129
Ewa Żytka-Rydosz , The role of the family in child development	138

PART III

PSYCHOLOGY IN THE FACE OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Bogumiła Bobik , Tasks of a special educator in the psychological and pedagogical support system for students with disabilities	151
Henryk Cudak , The importance of activity in the socio-emotional functioning of people in old age	165
Anna Dzierżan , Supporting the development of a child with autism spectrum disorder – parenting challenges	181
Magdalena Kępa-Miazga , Supporting young people at risk of suicide	192
Ewa Tluczek-Tadla , Selected aspects of Howard Gardner's theory of multiple intelligences as perceived by students of pedagogy in preschool and early primary education	202

Anna Wolpiuk-Ochocińska , The value of family and professional success and the matching of family and professional roles among women and men from Podkarpacie	217
--	-----

PART IV

MAN IN THE FACE OF CURRENT SOCIO-CULTURAL CHANGES

Ewa Markowska-Gos , Childlessness in contemporary Polish society and its determinants	235
Barbara Lulek , Local patriotism in the perspective of 20-, 40- and 60-year-olds in Podkarpacie region	260
Monika Wojtkowiak , Eminent, lost negotiators. Representatives of the young generation in the face of disruptions of the e-world	274
Andrzej Mamrol , The impact of popular American series and the image of Polish society – on the example of the Friends series	289

PART V

REVIEWS AND ANNOUNCEMENTS

Roman Pelczar , Review of Miroslaw Łapot's book: <i>Inspektorzy szkolni w Galicji doby autonomicznej (1867–1918)</i> , Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2024, 508 pp.	305
Reviewers and procedure of reviewing	308
Indexing in data bases	310

WPROWADZENIE

31 sierpnia 2024 r. minęła osiemdziesiąta rocznica śmierci Henryka Rowida – jednego z najwybitniejszych przedstawicieli polskiej pedagogiki, nauczyciela i działacza oświatowego. W jego życiorys wpisuje się mocno wątek rzeszowski, ponieważ to właśnie w tym mieście 12 listopada 1877 r. przyszedł na świat. Również tutaj rozpoczął swoją edukację nauczycielską i formację intelektualną jako pedagog, wstępując w 1893 r. do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Rzeszowie¹. Obecnie tradycja tego galicyjskiego zakładu kształcenia nauczycieli jest kultywowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, a w jego budynku znajduje się tablica memoratywna poświęcona osobie Henryka Rowida ufundowana przez społeczność akademicką w 1998 r.

Rozpoczynając swoje dzieło *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, H. Rowid zauważył: „W dobie obecnej dokonują się nie tylko widoczne zmiany, ale pod wielu względami i zupełne przeistoczenia w różnych objawach życia społecznego. Ludzkość szuka nowych wartości i nowych form w dziedzinie twórczości artystycznej i etycznej, na polu nauki i techniki, w dziedzinie społecznej i politycznej. [...] Każda epoka kulturalna wytwarza pewne swoiste formy wychowania. Z chwilą nastania nowych warunków dawniejsze formy ulegają przeistoczeniu, albo też zanikają w zupełności, ustępując miejsca innym, bardziej przystosowanym do życia i potrzeb społeczeństwa. I dzisiaj stwierdzamy powszechną dążność do stworzenia form wychowawczych, odpowiadających nowej erze w dziejach ludzkości. Chcąc zachować żywotność i utrzymać harmonię z duchem epoki, musi szkoła, jako jedna z najważniejszych komórek organizmu społecznego, uświadomić sobie nowe objawy życia, wchłonąć idee nurtujące w nowoczesnym społeczeństwie i odpowiednio je zastosować w pracy wychowawczej celem stworzenia doskonalszego typu człowieka – człowieka przygotowanego do współdziałania w zbiorowym życiu społeczeństwa”².

Czytając przywołane rozważania poczynione przez autora w 1926 r., nie sposób nie odnaleźć analogii do czasów obecnych. A jesteśmy świadkami dynamicznych zmian o charakterze cywilizacyjnym, przede wszystkim kulturowych i technologicznych. Intensywność i tempo tych przeobrażeń powoduje, iż pogłębia się zjawisko konfliktów pokoleń, starszych i młodszych. Coraz więcej kontrowersji pojawia się

¹ Zob. A. Maissner, *Młodzieńcze lata Henryka Rowida* [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus i R. Ślęczka, Kraków 2012, s. 15–16.

² H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*, wyd. 3 popr. i uzupeł., Kraków 1931, s. 3–4.

w obszarze wychowania i szerzej – edukacji. Kwestionowane są dotychczasowe tradycyjne wartości, metody i środki wychowania oraz kształcenia. Niestety dyskusję społeczną na ten temat zdominowały mass media oraz przedstawiciele świata polityki. Zatem tak ważne jest, aby odpowiednio wybrzmiał głos polskich pedagogów, którzy powinni być z jednej strony świadomi zachodzących przeobrażeń społecznych, a z drugiej dostarczać do tej przestrzeni dyskursu publicznego wartościowych treści naukowych, podnosząc w ten sposób jej jakość oraz ustanawiając solidny punkt odniesienia dla poglądów obciążonych resentymentami, uprzedzeniami i brakiem rzetelności naukowej.

W kolejnym (podwójnym: XIV–XV) tomie czasopisma Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego „Kultura – Przemiany – Edukacja” za 2024 r. proponujemy Państwu zestaw takich treści w postaci dziewiętnastu artykułów, usystematyzowanych w tradycyjny już sposób w cztery tematyczne działy merytoryczne, oraz jedną recenzję książki. Sięgają one do historii myśli pedagogicznej i wychowania, ale także analizują współczesne problemy szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej. Pozostajemy otwarci na współpracę z polskimi i zagranicznymi środowiskami akademickimi, ale także na doświadczenia praktyków związanych z różnymi instytucjami systemu oświatowego.

Zapraszamy do nadsyłania swoich prac wszystkich tych z Państwa, którzy chcieliby wziąć udział w przygotowywaniu realizowanego przez nas konsekwentnie cyklu wydawniczego.

Redaktor wydania
dr Paweł Juško

Część I

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

Part I

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

Elżbieta Dolata

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-1902-1410

Zdrowie uczniów przedmiotem dyskusji podczas Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich na przełomie XIX i XX wieku

Students' health was a subject of discussion during the Congresses of Polish Physicians and Naturalists at the turn of the 19th and 20th centuries

Streszczenie

Na przełomie XIX i XX w. w związku z niepokojącymi wynikami badań lekarskich w całej Europie rozgorzały burzliwe dyskusje dotyczące ochrony zdrowia dzieci i młodzieży. Wychodząc z założenia, że efekty pracy dydaktycznej uwarunkowane są dobrym zdrowiem fizycznym i psychicznym, zastanawiano się, jak zapewnić dzieciom optymalne warunki rozwoju i zapobiec chorobom. Na ziemiach polskich forum wymiany poglądów stały się m.in. Zjazdy Lekarzy i Przyrodników Polskich, których zorganizowano 15 w latach 1869–1937. W artykule poddano analizie treść wygłaszanych podczas zjazdów referatów dotyczących zdrowia uczniów celem określenia poruszanych w nich wątków. Analizy dokonano na podstawie sprawozdań i dzienników z poszczególnych zjazdów. Podczas obrad najczęściej dyskutowano o stanie zdrowia uczniów, prezentowano wyniki badań lekarskich, rozmawiano o warunkach higienicznych panujących w szkołach oraz formułowano propozycje rozwiązań poprawiających istniejący stan. Zjazdy obudziły społeczną świadomość w zakresie ochrony zdrowia uczniów i odegrały znaczącą rolę w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX w.

Słowa kluczowe: zdrowie uczniów, wychowanie zdrowotne, higiena szkolna, zjazdy lekarskie

Abstract

At the turn of the 19th and 20th centuries, due to the disturbing results of medical tests, heated discussions on the protection of children's and youth's health flared up all over Europe. Assuming that the effects of pedagogical work are conditioned by good physical and mental health, people wondered how to provide children with optimal conditions for development and prevent diseases. In Poland, the forum for the exchange of views was, among others, the Congresses of Polish Physicians and Naturalists, of which 15 were organized in the years 1869–1937. The article analyzes the content of the papers presented during the congresses, concerning the health of students, in order to determine the topics covered in them. The analysis was made on the basis of the Reports and Journals from the individual Congresses. During the sessions, the most common topics discussed were the health of students, the results of medical tests were presented, the hygienic conditions in schools

were discussed, and proposals for solutions to improve the existing situation were formulated. The congresses awakened public awareness of the need to protect students' health and played a significant role in the development of educational thought and practice at the turn of the 19th and 20th centuries.

Keywords: students' health, health education, school hygiene, medical conferences

Wprowadzenie

Wiek XIX zapisał się w dziejach ludzkości podniesieniem wielu istotnych zagadnień związanych z losem dzieci. Wśród nich ważną kwestię stanowiło ich zdrowie i warunki życia.

Dokonujący się w tym czasie intensywny rozwój wiedzy pedagogicznej dał podstawę twierdzenia, że warunkiem skutecznej pracy dydaktycznej jest dobra kondycja fizyczna i psychiczna uczniów, co wymaga zapewnienia im odpowiednich warunków do rozwoju. Równocześnie dokonujący się wówczas intensywny rozwój nauk przyrodniczych doprowadził do rozkwitu medycyny, który umożliwił prowadzenie badań nad stanem zdrowia dzieci i młodzieży. Niestety ich wyniki nie napawały optymizmem. Bardzo często stwierdzano wady rozwojowe oraz choroby, których przyczyny zaczęto łączyć z nieodpowiednimi warunkami higienicznymi życia i nauki uczniów. Zwrócono ponadto uwagę na przeciążenie uczniów nauką szkolną powodujące zmęczenie i ograniczające możliwości przyswajania wiadomości szkolnych.

W związku z niepokojącymi wynikami badań w całej Europie rozgorzały burzliwe dyskusje dotyczące ochrony zdrowia dzieci i młodzieży. Włączyły się w nie różne środowiska, m.in. pedagodzy, higieniści, lekarze. Wychodząc z założenia, że praca pedagogiczna nad intelektem dziecka musi być poprzedzona pracą nad jego zdrowiem fizycznym i psychicznym, zastanawiano się, jak zapewnić dzieciom optymalne warunki rozwoju, zapobiegać nieprawidłowościom rozwojowym i chorobom. Forum wymiany poglądów stały się m.in. różne konferencje, zjazdy, kongresy, w które obfitował XIX wiek.

Problematyka dziecka, opieki nad nim, wychowania i edukacji podejmowana była przede wszystkim na kongresach i zjazdach pedagogicznych¹. Obok nich zagadnienia te poruszano na zjazdach lekarskich i higienicznych. Wyjątkowe znaczenie w tym zakresie odegrały Zjazdy Lekarzy i Przyrodników Polskich. Miały one znaczącą rolę w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX w.

W artykule poddano analizie treść wygłaszanych podczas zjazdów referatów dotyczących zdrowia uczniów celem określenia poruszanych w nich wątków. Analizy dokonano na podstawie sprawozdań i dzienników z poszczególnych Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich.

¹ W. Jamrożek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015; *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001.

Instytucja Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich

Organizacja Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich zainicjowana została przez dr. Adriana Baranieckiego². 27 października 1868 r. podczas Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Lekarskiego Krakowskiego, którego był członkiem, zawnioskował o przedsięwzięcie dające szerszemu gronu lekarzy możliwość wymiany informacji i doświadczeń w związku z postępem medycyny i specyfiką zawodu lekarskiego. Wniosek przyjęto i postanowiono od 1869 r. „urządzać zjazdy lekarzy i badaczy przyrody polskich”³. Już w tym samym roku wydano Ustawę Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich, w której określono cele i zadania zjazdów oraz zasady organizacyjne. Według ustawy za cel zjazdów uznano:

1. Poznawanie i analizowanie światowej wiedzy medycznej i przyrodniczej, wymiana myśli i doświadczeń w zakresie medycyny i higieny, dostosowanie osiągnięć nauki światowej do potrzeb polskich.
2. Zapozdawanie się z właściwościami geograficznymi i fizycznymi różnych miejscowości w Polsce, poznanie zakładów lekarskich i przyrodniczych.
3. Konsultacje specjalistów i rozwiązywanie problemów naukowych z dziedziny medycyny.
4. Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów między specjalistami (lekarzami, przyrodnikami, higienistami)⁴.

Zasady organizacyjne zawarte w ustawie przewidywały, że zjazdy odbywać będą się co roku, zawsze w innym miejscu ustalonym przez uczestników. W roku 1876 zmieniono zapis, iż zjazdy będą organizowane co 2–3 lata⁵. Zawsze wybierano komitet organizacyjny kolejnego zjazdu, w skład którego wchodził: przewodniczący, wiceprzewodniczący, skarbnik, sekretarz oraz przewodniczący różnych sekcji. Ustalono, że w zjazdach mogli uczestniczyć lekarze, aptekarze, badacze przyrody i inni miłośnicy nauk przyrodniczych⁶.

Zjazdy zaczęto organizować od 1869 r. Z opublikowanych sprawozdań ze zjazdów wynika, że odbyło się ich ogółem 15. Kolejno były to zjazdy:

² Adrian Baraniecki (1828–1891) – lekarz, działacz społeczny i oświatowy, założyciel Towarzystwa Paryskiego Lekarzy Polskich, Muzeum Techniczno-Przemysłowego, twórca Wyższych Kursów dla Kobiet (po jego śmierci funkcjonowały pod nazwą Kursy im. Adriana Baranieckiego), kursów handlowych dla młodzieży i bezpłatnych wykładów niedzielnych dla rzemieślników, członek Akademii Umiejętności, Towarzystwa Lekarskiego Krakowskiego, autor publikacji z zakresu topografii, statystyki lekarskiej i antropologii; I. Bojarska, *Adrian Baraniecki* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 1, Kraków 1935, s. 270; *Adrian Baraniecki. Sławni i zapomniani* [w:] *Encyklopedia Krakowa*, <https://encyklopediakrakowa.pl/slawni-i-zapomniani/86-b/867-baraniecki-adrian.html>

³ *I Zjazd Lekarzy i Przyrodników w Krakowie*, Kraków 1868, s. 2.

⁴ *Ustawa Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich* [w:] *Dziennik VI Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich*, Kraków 1891, s. 1.

⁵ Tamże, s. 2.

⁶ Tamże, s. 1.

1. 18–18.09. 1869 r. w Krakowie.
2. 19–24.07. 1875 r. w Krakowie.
3. 21–26.07. 1881 r. w Krakowie.
4. 1–5.06. 1888 r. w Poznaniu.
5. 17–22.07. 1888 r. we Lwowie.
6. 16–20.07. 1891 r. w Krakowie.
7. 23–25.07. 1894 r. we Lwowie.
8. 1–5.08. 1898 r. w Poznaniu.
9. 21–24.07. 1900 r. w Krakowie.
10. 22–25.07. 1907 r. we Lwowie.
11. 18–22.07. 1911 r. w Krakowie.
12. 2–16.07. 1925 r. w Warszawie.
13. 26–29.09. 1929 r. w Wilnie.
14. 11–15.09. 1933 r. w Poznaniu.
15. 4–7.07. 1937 r. we Lwowie⁷.

Instytucja szybko zdobyła uznanie początkowo w gronie medyków, a później również wśród przedstawicieli innych profesji. W zjazdach uczestniczyli lekarze, higieniści, aptekarze, ale także wielu pedagogów, działaczy oświatowych i społecznych. Wśród nich było wiele znaczących osób z różnych rejonów ziem polskich, zaangażowanych w działania na rzecz ochrony zdrowia⁸. Uczestnikami zjazdów byli m.in. Odo Bujwid, Eugeniusz Piasecki, Henryk Jordan, Bronisław Kaczorowski, Tadeusz Żuliński, Stanisław Markiewicz, Stanisław Kopczyński⁹. W kolejnych zjazdach uczestniczyło coraz więcej osób, począwszy od 263 uczestników I Zjazdu, skończywszy na 812 osobach biorących udział w XV Zjeździe zorganizowanym w 1937 r. Organizację przedsięwzięcia przerwała II wojna światowa.

⁷ Zjazd VIII nie doszedł do skutku, gdyż władze pruskie nie wyraziły zgody na jego zorganizowanie, jednak wydano drukiem przygotowane referaty, a kolejny zjazd uznano za IX.

⁸ E. Dolata, *Galicjyjscy popularyzatorzy zdrowia i higieny przełomu XIX i XX wieku*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 4, s. 79–97.

⁹ **Odo Bujwid** (1857–1944) – bakteriolog, pionier higieny i profilaktyki zdrowotnej; S. Łoza, *Czy wiesz, kto to jest? Uzupełnienia i sprostowania*, Warszawa 1937, s. 30–31; **Bolesław Błażek** (1872 – ok. 1943) – pedagog, prekursor psychometrii; *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1988, s. 26–27; **Henryk Jordan** (1842–1902) – lekarz, pedagog, pionier wychowania fizycznego, higienista; H. Smarzyński, *Henryk Jordan. Pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków 1958; **Bronisław Kaczorowski** (1857–1932) – lekarz stomatolog, lekarz szkolny, higienista; M. Demel, *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, Kraków 2000, s. 83; **Eugeniusz Piasecki** (1872–1947) – lekarz, profesor teorii wychowania fizycznego i higieny szkolnej; K. Toporowicz, *Eugeniusz Piasecki. Życie i dzieło*, Warszawa–Kraków 1988; **Tadeusz Żuliński** (1839–1889) – lekarz szkolny, działacz na polu wychowania fizycznego i zdrowotnego, autor podręcznika do higieny; E. Dolata, *Tadeusz Żuliński – biogram* [w:] *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, Seria: „Galicja i jej dziedzictwo”, t. 16, Rzeszów 2002, s. 210–213; **Stanisław Kopczyński** (1873–1933) – lekarz, działacz społeczny; M. Demel, *Nauczyciel zdrowia*, Warszawa 1972; Stanisław Markiewicz (1839–1911) – lekarz, publicysta, założyciel pierwszych kolonii letnich dla dzieci; E. Dolata, *Biogram* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 80–82.

Tematyka obrad w odniesieniu do zagadnienia zdrowia uczniów

Z analizy sprawozdań ze Zjazdów Lekarzy i Przyrodników Polskich wynika, że tematyka dotycząca zdrowia dzieci i młodzieży była jednym z zagadnień, któremu poświęcano dużo uwagi. Podczas kilku pierwszych zjazdów nie stanowiła ona odrębnego przedmiotu dyskusji, jednak rozmawiano o niej w ramach ogólnych sekcji zajmujących się zdrowiem publicznym.

Już podczas I Zjazdu poruszono kwestię higieny szkolnej. Tadeusz Żuliński podczas ogólnych obrad zgłosił wniosek, „iżby we wszystkich zakładach naukowych, męskich i żeńskich, wyższych i niższych, jako też na wszechnicach, dla wszystkich wydziałów, wykładaną była higiena, a dla publiki i klas roboczych odbywały się odczyty tej umiejętności, w sposobie i zakresie odpowiednim dla słuchaczy”¹⁰.

Podczas kilku kolejnych zjazdów dyskutowano głównie o warunkach mieszkania i nauki dzieci i młodzieży. Przykładowo podczas II Zjazdu w sekcji skupiającej się wokół zagadnień medycyny publicznej Kazimierz Grabowski – krakowski lekarz zwrócił uwagę na trudne warunki życia mieszkańców Galicji. W referacie pt. *Kilka uwag o sposobach podniesienia stosunków higienicznych w Galicji* zwracał uwagę na złe warunki higieniczne panujące w domach przyczyniające się do dużej zachorowalności na różne choroby dzieci i dorosłych oraz rozprzestrzeniania się epidemii i ogromnej śmiertelności. Podkreślał konieczność upowszechnienia badań lekarskich wśród ludności i prowadzenia działań profilaktycznych oraz popularyzowania podstawowej wiedzy higienicznej¹¹. Z kolei Tadeusz Żuliński w tej samej sekcji wygłosił referat pt. *O potrzebie zaprowadzenia wykładów higieny we wszystkich zakładach naukowych*, gdzie podkreślił znaczenie znajomości zasad higieny dla zapewnienia odpowiednich warunków życia sprzyjających utrzymaniu dobrego zdrowia. Wiedza higieniczna społeczeństwa, jak twierdził, przyczyni się do zmniejszenia występowania chorób i śmiertelności ludności. Zaproponował, aby w różnych instytucjach nauczających – uniwersytetach, szkołach wprowadzić obowiązkowe wykłady z higieny oraz „odczyty popularne stałe dla ludności płci obojga”¹². Przekonywał: „Niechaj to nikogo nie dziwi, że domagamy się tak szerokiego rozpowszechnienia wiadomości higienicznych, ale tego ważność sprawy i rodzaj jej wymaga. Higijena jako nauka o zdrowiu potrzebna jest każdemu bez wyjątku człowiekowi, przepisy jej bowiem i rady powinny przewodzić nam w życiu od pierwszych chwil przyjścia naszego do rozumu. W nich wychowywać się i do nich życiem przyzwyczajając się powinniśmy, tak jak do zasad i praktyk moralnych, przewodniczących nam w życiu duchowym, dla tego też nie bez słuszności higienę

¹⁰ Słowo na poparcie wniosku o higienie, posłanego przez Towarzystwo Paryskie Lekarzy Polskich na Zjazd Lekarzy i Przyrodników do Krakowa w 1869 roku dr. Tadeusza Żulińskiego, Lwów 1869, s. 2.

¹¹ Pamiętnik II Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich we Lwowie, Lwów 1876, s. 409.

¹² Tamże, s. 417.

nazwano katechizmem zdrowia”¹³. Powyższe postulaty przedstawiono Ministerstwu, Radzie Państwa i Radzie Szkolnej Krajowej jako wnioski z obrad Zjazdu¹⁴.

Warunki higieniczno-zdrowotne życia mieszkańców były przedmiotem rozważań również podczas V Zjazdu zorganizowanego we Lwowie w 1888 r. Józef Polak wystąpił wówczas z nowoczesnym programem działań higienicznych w naszym kraju. Dla przykładu omówił ciekawe rozwiązania sanitarne oraz formy walki o zdrowie publiczne w różnych krajach europejskich. Podkreślił, że za poziom higieny w państwie odpowiedzialny jest rząd, samorząd oraz inicjatywa społeczna. Apelowal o pobudzenie polskiej inicjatywy społecznej oraz pilne założenie towarzystwa higienicznego, które koordynowałoby pracę społeczną na rzecz zdrowia i higieny. Proponował, by do zadań towarzystwa należało m.in.:

- „Utrzymywanie kontaktów z Europą dla dopływu nowych myśli oraz dla demonstrowania myśli rodzinnej na arenie światowej.
- Przejęcie przez siły społeczne z rąk władz zaborczych jak największej liczby agend, w szczególności tych, od których zależą sprawy wychowania, kultury i oświaty.
- Stworzenia ciała zbiorowego będącego szkołą społecznego myślenia i działania dla szerokich kręgów społecznych.
- Zorganizowanie ośrodka pracy naukowej niezależnego od zaborczych uniwersytetów, a dotrzymującego kroku Europie.
- Scalenie narodowe poprzez łączenie wysiłków higienistów polskich we wszystkich zaborach”¹⁵.

Propozycja przyjęta została z dużym uznaniem przez pozostałych członków obrad.

Problematyka zdrowia dzieci i młodzieży dominowała podczas obrad IX Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich. Jak wynika ze sprawozdania w sekcji higienicznej przedstawiono wiele interesujących referatów, których treść stanowiła podstawę do szerokiej dyskusji. Bardzo ciekawy referat *O zapobieganiu chorobom zakaźnym w szkole* wygłosił Odo Bujwid. Podkreślał on wielokrotnie, że w szkołach panują bardzo niekorzystne warunki dla zdrowia uczniów. W wystąpieniu wymieniał ciasne klasy, brak urządzeń sanitarnych oraz niski poziom wiedzy higienicznej jako powody łatwego rozprzestrzeniania się chorób i epidemii. Równocześnie wystąpił z propozycją wprowadzenia obowiązkowych wykładów higieny dla nauczycieli w celu zapoznawania ich z metodami zapobiegania chorobom i sposobami postępowania z chorymi dziećmi. Dla uczniów zaś postulował obowiązkową naukę zasad higieny, zdrowego odżywiania i uczenia się¹⁶. Na warunki szkolne zwrócił również

¹³ Tamże.

¹⁴ *Słowo na poparcie wniosku o higienie, posłanego przez Towarzystwo Paryskie Lekarzy Polskich na Zjazd Lekarzy i Przyrodników do Krakowa w 1869 roku dr. Tadeusza Żulińskiego...*, s. 2.

¹⁵ J. Polak, *Podstawy higieny społecznej (Odczyt miany na Zjeździe Lekarzy i Przyrodników Polskich)*, „Zdrowie” 1888, nr 29, październik, s. 318–325.

¹⁶ *Dziennik IX Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich*, red. J. Raczyński, Kraków 1900, s. 189.

uwagę Bolesław Błażek w referacie pt. *Charakter dziennej i tygodniowej pracy ucznia i wady szkół naszych*. Twierdził, że w większości szkół panują bardzo złe warunki nauki, które wpływają negatywnie na rozwój fizyczny młodzieży. Wśród największych bolączek wymieniał: nieodpowiedni sprzęt szkolny, niewygodne, niedostosowane do wzrostu dzieci ławki, przepełnione klasy, brak urządzeń sanitarnych (toalet) i niestosowanie zasad higieny. Ponadto w szkołach funkcjonuje nieodpowiedni system nauczania, który oddziałuje na kondycję psychiczną uczniów. B. Błażek zwrócił również uwagę na przeciążenie uczniów nauką szkolną powodujące zmęczenie i utrudniające przyswajanie wiadomości szkolnych¹⁷. Z kolei Jan Landau zaproponował, aby rząd ustanowił grono lekarzy, którzy przeprowadzą badania wszystkich uczniów szkół ludowych i średnich, a na podstawie wyników badań można będzie podjąć działania zmierzające do poprawy warunków zdrowotnych w szkołach. Propozycja ta spotkała się z olbrzymim zainteresowaniem i poparciem wszystkich zebranych¹⁸.

W podsumowaniu dyskusji za konieczne uznano:

- „Określenie mającego być wyczerpanym materiału szkolnego na nie krótszy termin jak jednego półrocza z zostawieniem zupełnej swobody nauczycielowi.
 - Zniesienie katalogów klasowych i natychmiastowego wpisywania doń not z odpowiedzi ucznia, a zastosowanie natomiast sokratesowskiej metody uczenia z zupełnym wykluczeniem wykładu w klasie (z wyjątkiem historii).
 - Zniżenie ilości godzin do czterech dziennie po 45 minut każda.
 - Zaprowadzenie 15-minutowej przerwy po każdej godzinie nauki.
 - Zaprowadzenie boisk przy gimnazjach.
 - Zostawienie zupełnej swobody uczniom w sposobie użytkowania pauz.
 - Skierowanie nauki historii naturalnej na żywych okazach w polu i w lesie”¹⁹.
- Sformułowane wnioski przekazano do Rady Szkolnej Krajowej.

Podczas IX Zjazdu o zdrowiu uczniów dyskutowano również na sekcji wychowania fizycznego. Sekcję tę prowadził ks. Jan Gralewski, a jej sekretarzem był Eugeniusz Piasecki. W ramach obrad tej sekcji Leonard Bier postulował, aby we wszystkich typach szkół: średnich, wydziałowych, ludowych zatrudniać lekarzy, którzy będą odpowiedzialni za sprawy sanitarno-zdrowotne tych szkół. Autor referatu zaproponował przykładowy zakres obowiązków dla lekarzy szkolnych, a wśród nich wymienił:

1. „Dozór nad stanem higienicznym budynku szkolnego, jego urządzeniem szkolnemi, stancją uczniów.
2. Dozór nad tem, by przestrzegano wykonywania rozporządzeń odnoszących się do higieny nauki i jej środków pomocniczych.
3. Opieka nad zdrowiem młodzieży szkolnej, a mianowicie:

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 188.

¹⁹ Tamże, s. 189.

- zwalczanie i zapobieganie chorobom zakaźnym w porozumieniu i łącznie z lekarzem rządowym,
- stwierdzenie wad fizycznych celem stałego dozoru zdrowia i względ-
nego traktowania przy nauce młodzieży niemi dotkniętej,
- nadzór nad fizycznym wychowaniem młodzieży, o ile zajmuje się nim
szkoła,
- w szkołach średnich i wydziałowych obowiązek obznajmiania młodzieży
z nauką o budowie i czynnościach ustroju ludzkiego i o najważniejszych
zasadach z zakresu higieny osobistej i ogólnej²⁰.

Dodatkowo L. Bier apelował, by na uniwersytetach, w seminariach duchownych i nauczycielskich wprowadzono obowiązkowe wykłady i ćwiczenia praktyczne z higieny osobistej, ogólnej i szkolnej, z których kandydaci na nauczycieli zdawa-
liby egzamin. Ponadto zaproponował, by przy wyborze kierowników szkół dawać
pierwszeństwo pedagogom, którzy położyli zasługi na polu higieny szkolnej²¹.

Z kolei Stanisław Karpowicz zaapelował o zawiązanie „towarzystwa podnie-
sienia fizycznego młodzieży”, które zajmowałoby się:

- zapobieganiem szkodliwym wpływom wychowania domowego i szkolnego,
- rozwijaniem tężyzny fizycznej i duchowej młodzieży,
- wydawaniem odpowiednich pism, broszur, książek, urządzaniem odczytów²².

Towarzystwo miało się składać z 7 wydziałów funkcjonujących w większych
miastach galicyjskich pod kierunkiem komitetu centralnego.

Zagadnienie zdrowia uczniów nabrało również szczególnego wymiaru podczas
obrad X Zjazdu zorganizowanego w roku 1907. Eugeniusz Piasecki zaprezentował
wówczas w sekcji higienicznej materiał przygotowany przez Towarzystwo Na-
uczycieli Szkół Wyższych ilustrujący warunki sanitarno-higieniczne w 40 szkołach
galicyjskich. Okazało się, że w większości z nich warunki, w których odbywała się
nauka, były skandaliczne. Budynki szkolne były stare, nieprzystosowane do potrzeb
szkolnych, w szkołach panowała wilgoć i grzyb, nie było czystego powietrza ze
względu na rzadkie wietrzenie klas i brak wentylatorów. Drewniane podłogi, schody
utrudniały utrzymywanie czystości w budynkach. Korytarze zazwyczaj ciasne,
ciemne powodowały, że pomieszczenia były ponure i duszne. W klasach zazwyczaj
panowało przepełnienie, które utrudniało proces nauczania. W większości szkół
brak było odpowiednich toalet i szatni. Sprzęty szkolne również pozostawiały wiele
do życzenia. Ławki najczęściej nie były dopasowane do wzrostu uczniów, tablice
powieszone w nieodpowiednim miejscu, brakowało pomocy naukowych (map,
ilustracji itp.). W związku z przytoczonymi danymi E. Piasecki zakończył swoje
wystąpienie następującą rezolucją: „Zjazd uznaje, że stosunki wielu budynków szkół
rządowych w Galicji zasługują na najostrzejsze potępienie ze stanowiska higieny.

²⁰ Tamże, s. 187.

²¹ Tamże, s. 188.

²² Tamże.

Zjazd wyraża przekonanie, że godną uznania akcją Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych zmierzającą do naprawy tego stanu rzeczy powinno poprzeć całe społeczeństwo, w szczególności zaś reprezentacja kraju w Sejmie i Radzie Państwa²³. Rezolucja została zaakceptowana przez wszystkich członków posiedzenia.

W tej samej sekcji dr Hornung zaprezentował wyniki badań zdrowia 640 uczniów I szkoły realnej we Lwowie. Okazało się, że w szkole tej było wiele dzieci niedożywionych (58%) oraz chorych. Choroby oczu stwierdzono u 72% badanych, nieżyt nosa u 24,8% uczniów, przytępiiony słuch miało 7,1% dzieci, próchnicę 87%, skrzywienie kręgosłupa 15,1%, nieżyt gardła 26%, przerost migdałów 13,5%, nieżyt oskrzeli 21% badanych²⁴. W dyskusji przyznano, że prawdopodobnie w większości szkół sytuacja zdrowotna może wyglądać podobnie. Obraz zdrowia uczniów był więc bardzo niepokojący.

Duże zainteresowanie wśród zebranych wywołał referat dr. Waleriana Serbeńskiego pt. *W sprawie organizacji lekarzy szkolnych w ogólności, a w seminariach nauczycielskich w szczególności*. Prelegent przedstawił obowiązki lekarzy szkolnych w seminariach, zwracając szczególną uwagę na badanie zdrowia kandydatów przed wstąpieniem do seminariów. Podkreślił, że „tylko drogą uświadomionego pod względem higieny nauczyciela i księdza mogą poprawić się stosunki sanitarne kraju”²⁵. W związku ze swoimi spostrzeżeniami w wykładzie zawarł następujące rezolucje:

1. „X Zjazd Lekarzy i Przyrodników Polskich ponawia rezolucję zjazdu ostatniego uznającą konieczną potrzebę stworzenia stałej opieki lekarskiej w szkołach.
2. Jeżeli ze względu na koszty nie mogą być od razu wszystkie kategorie szkół otoczone stałą opieką lekarską – uważa za najnagłębszą potrzebę zaprowadzenia tej opieki w seminariach nauczycielskich.
3. Uznając ważność należytego uświadomienia nauczycieli ludowych w kierunku higieny – należy dążyć, ażeby liczba godzin przeznaczonych na naukę tych przedmiotów w seminariach nauczycielskich była powiększoną, gdyż jedna godzina tygodniowo, przez jeden kurs, jest bezwarunkowo niewystarczającą.
4. Ze względu na fachową obronę interesów higieny szkolnej należy dążyć do tego, ażeby w skład Rady Szkolnej Krajowej, Rad szkolnych okręgowych i miejscowych – na równi z reprezentantami wyznań i nauczycielstwa, powołani byli reprezentanci zawodu lekarskiego, obeznani ze sprawami higieny szkolnej”²⁶.

Powyższą rezolucję jednomyślnie przyjęto i przedłożono Prezydium Zjazdu, który pozytywnie ją zaopiniował.

Prof. B. Błażek zwrócił dodatkowo uwagę na higienę pracy umysłowej w szkołach. Zauważył, że w wielu szkołach organizacja zajęć wpływa niekorzystnie

²³ *Sprawozdanie z posiedzeń naukowych w sekcjach X Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich we Lwowie*, red. W. Sieradzki, Lwów 1907/8, s. 268.

²⁴ Tamże, s. 269.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

na stan zdrowia uczniów. Prelegent podkreślił konieczność uchwalenia ustawy wprowadzającej do szkół dwa dni w tygodniu wolnych od zajęć popołudniowych, aby uczniowie mogli spędzać więcej czasu na świeżym powietrzu. Konieczność ta wynika według niego z tego, że „etyczne i intelektualne podniesienie młodzieży jest możliwe tylko przy utrzymaniu kontaktu z przyrodą”²⁷.

Podczas obrad odczytane zostały również ciekawe postulaty zawarte w referacie dr. A. Kondratowicza. Proponował on mianowicie, by w celu poprawienia warunków higienicznych w szkołach:

- codziennie zamiatano klasy i wycierano sprzęty szkolne mokrą szmatą, raz na tydzień myto wszystko gorącą wodą, raz na kwartał robiono generalne porządki, w czasie wakacji i w przypadku epidemii dezynfekowano całą szkołę,
- otwierano często okna w czasie nauki, w lecie powinny być one otwarte przez cały dzień, w zimie podczas przerw, a gdy zaistnieje potrzeba również w czasie lekcji,
- uczniowie obowiązkowo wycierali obuwie przed wejściem do szkoły,
- zaprowadzono w każdej szkole spluwaczki z 5% roztworem kwasu karbolowego,
- odpowiednio oświetlano klasy szkolne podczas pisania i czytania,
- urządzano w porze letniej lekcje pogładowe w ogrodzie, polu lub lesie,
- zwracano uwagę na stan zdrowia uczniów, przy podejrzeniu choroby zakaźnej nie pozwalano uczęszczać do szkoły²⁸.

Zjazdowi X towarzyszyła wystawa przyrodniczo-lekarsko-higieniczna. W zaproszeniu na wystawę przesłanym do Krajowej Rady Zdrowia przez komitet organizacyjny czytamy: „Celem wystawy jest obok ujawnienia postępów nauki także rozpowszechnienie zasad higieny, a tem samym przyczynienie się do zastosowania jej postępów do życia codziennego, jako też podniesienie przemysłu krajowego zależnego lub stojącego w łączności do tych nauk”²⁹. Z programu wystawy wynika, iż została ona podzielona na dwa działy: przyrodniczo-lekarski i higieniczny. W dziale higienicznym wyodrębniono dział wychowanie młodzieży, w którego ramach zaprezentowano przykłady nowoczesnych europejskich rozwiązań sprzyjających zdrowiu uczniów. Wśród zaprezentowanych tematów znalazły się: a) higiena budynków, narzędzi i przedmiotów szkolnych, b) higiena internatów i prywatnych zakładów wychowawczych, c) higiena metod nauczania, d) higiena nauczania i środków naukowych, e) nauka higieny dla uczniów i nauczycieli, f) fizyczne wychowanie młodzieży, g) stan zdrowotny szkół, choroby szkolne, nadzór lekarski w szkołach, h) szkoły dla słabo rozwiniętych dzieci, kursy dla niewidomych, głuchoniemych i ułomnych, i) higiena młodzieży poza szkołą, stowarzyszenia opieki nad młodzieżą, kolonie wakacyjne, zebrania i stowarzyszenia dla propagowania

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 280.

²⁹ *Program Wystawy Przyrodniczo-Lekarsko-Higienicznej*, Centralnyj Dierżawnyj Istorienyj Archiv Ukrainy u Lvovi, Akta c.k. Krajowej Rady Zdrowia, Vond 668, opis 1, spr 66.

zasad higieny, k) ogródki freblowskie, l) kąpiele szkolne, m) boiska, parki Jordana, sporty, zabawy i zabawki dla dzieci³⁰.

Zagadnienie zdrowia uczniów omawiano również podczas XI Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich, który odbył się w Krakowie w 1911 r. Organizacją naukową Zjazdu zajął się komitet organizacyjny, którego przewodniczącym został prof. Julian Nowak³¹. Sprawami higieny szkolnej zajmowano się w sekcji zdrowotności publicznej. Funkcję przewodniczącego sekcji sprawował prof. O. Bujwid³².

Dr E. Piasecki w swoim referacie zwrócił uwagę na mierny stan wychowania fizycznego w polskich szkołach. Zauważył, że jego poprawa może nastąpić poprzez upowszechnienie ćwiczeń gimnastycznych na uniwersytetach i w seminariach nauczycielskich, wyposażenie wszystkich szkół w sale gimnastyczne i boiska, wprowadzenie obowiązkowej gimnastyki w szkołach każdego szczebla, rozpragowanie wśród społeczeństwa idei skautingu³³.

Poza tym w referacie zawarł propozycje poprawy warunków sanitarno-higienicznych w mieszkaniach uczniowskich. Wniósł m.in., aby:

- wszelkie stancje, bursy i internaty objąć nadzorem lekarskim w zakresie warunków sanitarnych budynku, opalania, przewietrzania, żywienia wychowanków;
- w domach opieki dla ubogich dzieci wprowadzić tryb zajęć w myśl wskazań zdrowotnych (więcej ruchu, zabawy, przebywania na świeżym powietrzu, odpowiednie żywienie);
- wydawać w szkołach posiłki ubogim uczniom odpowiadające zasadom racjonalnego odżywiania³⁴.

Propozycje dr. Piaseckiego spotkały się z dużym zainteresowaniem wśród uczestników obrad, przez większość zostały zaakceptowane i uznane za konieczne do przedstawienia władzom szkolnym.

W innym referacie pt. *Opieka lekarska nad młodzieżą szkolną* dr S. Kopczyński przybliżył zadania lekarzy szkolnych, którzy według niego powinni być zatrudniani we wszystkich szkołach. Zadania te miałyby się koncentrować wokół trzech aspektów:

- 1) higieny budynków szkolnych (wybór miejsca pod budynek szkolny, sanitarne ogłędziny lokalu szkolnego, higiena wszelkiego rodzaju sprzętów szkolnych);
- 2) higieny nauczania (kontrola nad rozkładami, liczbą dzienną godzin i przerw między lekcjami, nad rozkładem ferii w roku szkolnym);
- 3) higieny indywidualnej młodzieży szkolnej (badanie stanu zdrowia dzieci rozpoczynających naukę szkolną, badania kontrolne zdrowia uczniów dwa razy do roku, zapobieganie rozpowszechnianiu się chorób zakaźnych w szkole).

³⁰ Tamże.

³¹ *XI Zjazd Lekarzy i Przyrodników Polskich*, „Muzeum” 1910, t. 1, s. 320.

³² *Księga pamiątkowa XI Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich w Krakowie, 18–22 lipca 1911*, Kraków 1911, s. 577.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 578.

Zebrani przyjęli tę propozycję z dużym uznaniem, podkreślając istotę zagadnienia.

W tej samej sekcji prof. O. Bujwid podczas swojego wystąpienia mówił o zadaniach higieny szkolnej, podkreślał że „higiena musi uwzględniać wykształcenie zdrowego ducha i zdrowego ciała”³⁵. W tym celu każda szkoła powinna z jednej strony dbać o zdrowie uczniów poprzez zapewnienie odpowiednich warunków nauki, a z drugiej strony rozwijać w nich umiejętność pielęgnowania swojego ciała (odpowiednie odżywianie, higiena osobista, zapobieganie chorobom, przeciwdziałanie alkoholizmowi itp.). W referacie *O budynkach i sprzętach szkolnych* prelegent omawiał studzienki wodociągowe rozpowszechnione w szkołach europejskich i zachęcał do ich stosowania w szkołach polskich w celu poprawy warunków sanitarnych³⁶.

Dr B. Kaczorowski przedstawił z kolei wyniki badań zdrowia i higieny uczniów prowadzonych w szkołach lwowskich przez okres czterech lat. Wyniki badań wskazywały jednoznacznie na słaby stan zdrowia dzieci. Spośród 16 994 przebadanych dzieci dobry stan zdrowia wykazywało 5050, tj. 29,7%, mierny 10 942, tj. 64,4%, zły 1002, tj. 5,9%. Wiele do życzenia pozostawiała również czystość uczniów, sposób odżywiania oraz warunki mieszkaniowe³⁷. Inny lekarz dr N. Gertler w swoim wystąpieniu przytoczył również wyniki swoich badań, które dotyczyły zeszytów szkolnych. W badaniach udowodnił, że zeszyty szkolne zawierają olbrzymią ilość bakterii, co może być jedną z przyczyn rozpowszechniania chorób w szkołach.

W podsumowaniu dyskusji bardzo mocno podkreślono konieczność intensywnych działań w zakresie poprawy warunków higienicznych w szkołach i ochrony zdrowia uczniów. Zwrócono szczególną uwagę na potrzebę powołania powszechnej instytucji lekarzy szkolnych oraz wprowadzenia obowiązkowej nauki higieny na wszystkich szczeblach kształcenia³⁸.

Postulaty odnoszące się do kwestii zdrowia uczniów wypracowywane podczas zjazdów stanowiły podstawę formułowania konkretnych wniosków, które przedstawiano władzom szkolnym. We wnioskach tych każdorazowo podkreślono konieczność systematycznej poprawy warunków sanitarno-zdrowotnych w szkołach, wskazując propozycje konkretnych rozwiązań.

Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że zainteresowanie zdrowiem uczniów na przełomie XIX i XX w. wykazywało wiele różnych środowisk. Istotną platformą wymiany poglądów były Zjazdy Lekarzy i Przyrodników Polskich, które przeważnie

³⁵ Tamże, s. 582.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 587.

³⁸ Tamże.

organizowane były na terenie Galicji. Mimo utrudnień ze strony zaborców, którzy w zjazdach dostrzegali podtekst patriotyczny i zjednoczeniowy, propagowano wyniki prowadzonych w kraju i za granicą badań medycznych oraz pedagogicznych, popularyzowano wiedzę higieniczno-medyczną i pedagogiczną. Analiza treści referatów zawartych w sprawozdaniach i dziennikach zjazdów daje podstawę do stwierdzenia, iż tematyka dzieci i młodzieży z biegiem czasu nabierała coraz większego znaczenia. Na kolejnych zjazdach pojawiała się coraz więcej referatów dotyczących zdrowia uczącej się młodzieży oraz poruszano coraz więcej zagadnień. W wyniku przeprowadzonej analizy można uznać, że dyskusje dotyczące zdrowia uczniów koncentrowały się wokół takich zagadnień, jak:

- stan zdrowia uczniów i prezentowanie badań lekarskich prowadzonych w szkołach;
- warunki higieniczno-zdrowotne panujące w szkołach i ich wpływ na zdrowie uczniów;
- postulaty higieniczne w odniesieniu do przedstawianych informacji;
- przykłady nowoczesnych rozwiązań sanitarnych stosowanych w szkołach innych państw;
- wnioski i petycje do władz szkolnych i krajowych o podjęcie działań na rzecz poprawy sytuacji sanitarno-zdrowotnej w szkołach.

Prezentowane informacje dawały obraz panujących w szkołach polskich warunków nauki i stanu zdrowia uczniów. Z kolei doniesienia o nowoczesnych rozwiązaniach higienicznych stosowanych w szkołach europejskich (ławki, tablice, rozwiązania architektoniczne budynków szkolnych itp.) umożliwiały opracowywanie koncepcji poprawy istniejącego stanu³⁹. Dzięki wymianie poglądów i podejmowanym dyskusjom budziła się stopniowo świadomość koniecznych zmian w ochronie zdrowia dzieci i młodzieży. Ważne okazały się wypracowywane podczas obrad wnioski i rezolucje wystosowywane do władz krajowych i szkolnych, mobilizujące do wprowadzania odpowiednich regulacji prawnych. Pod wpływem tych działań polska szkoła ulegała stopniowemu przeobrażeniu⁴⁰. Zmieniały się sukcesywnie warunki nauki szkolnej dzięki budowie i urządzaniu budynków szkolnych z uwzględnieniem zaleceń higienicznych, organizowaniu procesu nauczania według wskazówek lekarskich, co wpływało na poprawę stanu zdrowia uczniów. Przy szkołach zaczęto zakładać boiska sportowe, ogrody umożliwiające uczniom ruch na świeżym powietrzu. Zaprowadzono jako obowiązkową naukę gimnastyki i higieny. W szkołach zatrudniano lekarzy szkolnych, którzy prowadzili badania stanu zdrowia uczniów i profilaktykę zdrowotną. Oczywiście wiele rozwiązań wymagało czasu, ale stopniowo poprawiała się rzeczywistość higieniczno-zdrowotna

³⁹ Wystawy, „Muzeum” 1907, t. 1, s. 217.

⁴⁰ E. Juško, A. Niedojadło, *Problematyka zdrowia w systemie wychowawczym polskiej szkoły powszechnej w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939* [w:] *Człowiek w zdrowiu i chorobie*, red. E. Barnaś, Tarnów 2016, s. 186–198.

szkół. Można uznać, że Zjazdy Lekarzy i Przyrodników Polskich obudziły społeczną czujność i inicjatywę w kwestii ochrony zdrowia uczniów.

Zagadnienie zdrowia uczniów nie traci na aktualności. Współcześnie pedagodzy i lekarze sygnalizują również przeciążenie uczniów nauką szkolną, publikują niepokojące wyniki badań wskazujące na spadek kondycji fizycznej i psychicznej dzieci i młodzieży oraz niedostatek odpowiedniej opieki w tym zakresie. Badacze wskazują na brak równowagi między obciążającymi, zorganizowanymi zajęciami (korepetycje, różnorodne zajęcia dodatkowe) a czasem wypoczynku i spontanicznych aktywności dzieci⁴¹. Również aktualnie toczą się dyskusje, jak zapewnić optymalne warunki rozwoju dzieciom i młodzieży oraz jak zadbać o dobry stan ich zdrowia. Wciąż dostrzega się wiele braków i koniecznych działań w ochronie zdrowia uczniów.

Bibliografia

- Akta c.k. Krajowej Rady Zdrowia, Centralny Dierżawny Istorichnyj Archiv Ukrainy u L'vovi, Vond 668, opis 1, spr 66.
- Adrian Baraniecki. Sławni i zapomniani [w:] *Encyklopedia Krakowa*, <https://encyklopediakrakowa.pl/slawni-i-zapomniani/86-b/867-baraniecki-adrian.html> (dostęp: 19.09.2024).
- Atroszko B., *Dlaczego uczniowie polskich szkół są przeciążeni nauką?*, „Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD. students and assistants QUAERE 2021”, vol. XI, June 28–30, 2021, Hradec Králové, The Czech Republic, https://www.researchgate.net/publication/356439479_Dlaczego_uczniowie_polskich_szkol_sa_przeciazeni_nauka (dostęp: 16.09.2024).
- Bojarska I., *Adrian Baraniecki* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 1, Kraków 1935.
- Demel M., *Nauczyciel zdrowia*, Warszawa 1972.
- Demel M., *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, Kraków 2000.
- Dolata E., *Tadeusz Żuliński – biogram* [w:] *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, Seria: „Galicja i jej dziedzictwo”, t. 16, Rzeszów 2002.
- Dolata E., *Galicyjscy popularyzatorzy zdrowia i higieny przełomu XIX i XX wieku*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 4, s. 79–97.
- Dziennik IX Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich*, red. J. Raczyński, Kraków 1900.
- Dziennik VI Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich*, Kraków 1891.
- Dziennik XIV Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich w Poznaniu*, red. J. Jakubowski, Poznań 1933.
- Dziennik XV Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich we Lwowie*, Lwów 1937.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004.
- Jamrożek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.
- Juśko E., Niedojadło A., *Problematyka zdrowia w systemie wychowawczym polskiej szkoły powszechnej w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939* [w:] *Człowiek w zdrowiu i chorobie*, red. E. Barnaś, Tarnów 2016.

⁴¹ B. Atroszko, *Dlaczego uczniowie polskich szkół są przeciążeni nauką?*, „Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD. students and assistants QUAERE 2021”, vol. XI, June 28–30, 2021, Hradec Králové, The Czech Republic, s. 566–574.

- Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001.
- Księga pamiątkowa XI Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich w Krakowie, 18–22 lipca 1911*, Kraków 1911.
- Łoza S., *Czy wiesz kto to jest? Uzupełnienia i sprostowania*, Warszawa 1937.
- Pamiętnik II Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich we Lwowie*, Lwów 1876.
- Polak J., *Podstawy higieny społecznej (Odczyt miany na Zjeździe Lekarzy i Przyrodników Polskich)*, „Zdrowie” 1888, nr 29.
- Program XVIII Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich, który miał się odbyć w Poznaniu*.
- Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1988.
- Słowo na poparcie wniosku o higienie, posłanego przez Towarzystwo Paryskie Lekarzy polskich na Zjazd Lekarzy i Przyrodników do Krakowa w 1869 roku dr. Tadeusza Żulińskiego*, Lwów 1869.
- Smarzyński H., *Henryk Jordan. Pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków 1958.
- Sprawozdanie z posiedzeń naukowych w sekcjach X Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich we Lwowie*, red. W. Sieradzki, Lwów 1907/8.
- Toporowicz K., *Eugeniusz Piasecki. Życie i dzieło*, Warszawa–Kraków 1988.
- Wystawy, „Muzeum” 1907, t. 1.*
- I Zjazd Lekarzy i Przyrodników w Krakowie*, Kraków.
- XI Zjazd Lekarzy i Przyrodników Polskich, „Muzeum” 1910, t. 1.*

ks. Piotr Jaworski

ORCID: 0000-0001-5772-5334

***Uwagi katechetyczne* – nieznany tekst ks. Walentego Gadowskiego przeznaczony dla rodziców, „by umieli pomagać w nauczaniu”¹**

***Catechetical Notes* – unknown text by Father Walenty Gadowski intended for parents “to be able to help in teaching”**

Streszczenie

Ks. Walenty Gadowski należał do jednego z pionierów ruchu odnowy katechetycznej, propagatorem nowych metod szeroko rozumianej edukacji religijnej. Opracował katechizmy z nowym sposobem przekazu wiedzy, wprowadził ilustracje, teksty Pisma Świętego, opowiadania biblijne, przykłady z dziejów ojczystych i życia świętych. Katechizmy przemawiały zatem do całej osobowości ucznia.

Wkład ks. W. Gadowskiego we współczesną katechetykę jest ogromny. Był on przede wszystkim praktykiem katechezy, odważnym pionierem, który nie bał się szukać nowych dróg rozwiązań w nauczaniu religii, nie rezygnując z dorobku naukowego i doświadczenia jego poprzedników oraz katechetyków, a co najważniejsze, sam był nie tylko autorem katechizmów dla dzieci, młodzieży, dorosłych, ale również znakomitym praktykiem kładącym duży nacisk na dostosowanie nauczania do możliwości percepcyjnych odbiorców, czyli na przystępność nauczania.

Archiwum Diecezjalne w Tarnowie posiada w swoich zasobach bogatą spuściznę naukową ks. Walentego Gadowskiego, a wśród nich również teksty praktycznie nieznane, gdyż nie były nigdzie publikowane lub publikowane tylko częściowo.

W poczet tych pism należy zaliczyć: *Wychowanie religijne, Dydaktykę i metodykę, Pedagogikę chrześcijańską* oraz tzw. *Czytanki majowe*² pisane z myślą o nabożeństwach majowych w diecezji, ale i poza jej terenem. Oprócz wymienionych do tego zbioru zaliczyć należy także mniej obszerne teksty, jak: *Przygotowanie do pierwszej spowiedzi i pierwszej Komunii św. dla dzieci w wieku przedszkolnym, Katechizowanie elementarne* czy też niezwykle ważny tekst *W sprawie ulepszenia katechizmu*. W zbiorach stanowiących spuściznę ks. Gadowskiego znajduje się również liczący 7 kart niezwykle ciekawy tekst *Uwagi katechetyczne* napisany w Bochni w 1951 r. i dotyczący wskazówek

¹ Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, *Uwagi katechetyczne*, brak paginacji. W oryginale tytuł tekstu ks. Gadowskiego brzmi *Uwagi katechetyczne*, natomiast na maszynopisie u góry jest zamieszczona piórem adnotacja: „do rozdawania rodzicom, by umieli pomagać w nauczaniu”.

² Należy w tym miejscu podkreślić, że wspomniane pisma, tj. *Wychowanie religijne, Dydaktyka i metodyka, Pedagogika chrześcijańska* oraz tzw. *Czytanki majowe* są w chwili obecnej na etapie opracowywania edycji źródłowej w ramach badań prowadzonych przez ks. Jacka Siewiorę i autora prezentowanego artykułu.

dla rodziców odnośnie edukacji i wychowania religijnego. Wszystkie wspomniane teksty pozostają w zbiorach tarnowskiego Archiwum Diecezjalnego.

Słowa kluczowe: ks. Walenty Gadowski (1861–1956), diecezja tarnowska, katecheza, nauczanie religii, wychowanie religijne

Abstract

Fr Walenty Gadowski was one of the pioneers of the catechetical renewal movement, a promoter of new methods of religious education in its broadest sense. Fr W. Gadowski developed catechisms with a new way of transmitting knowledge. He introduced illustrations, texts of the Holy Bible, biblical stories, examples from native history and the lives of saints. Thus the catechisms appealed to the whole personality of the pupil.

Fr W. Gadowski's contribution to contemporary catechetical studies is immense. He was first and foremost a practitioner of catechesis, a courageous pioneer who was not afraid to look for new ways and solutions in teaching religion, not abandoning the scientific achievements and experience of his predecessors and catechists, and most importantly, he himself was not only the author of catechisms for children, adolescents and adults, but also an excellent practitioner who placed a great emphasis on adapting the teaching to the perceptive capabilities of the audience, i.e. on the accessibility of the teaching.

The Diocesan Archive in Tarnów has in its resources a rich scientific legacy of Fr Walenty Gadowski, including texts that are practically unknown because they have not been published anywhere, or published only partially.

These writings include: *Religious Education, Didactics and Methodology, Christian Pedagogy* and the so-called *May Readings* written for May services in the diocese but also outside the diocese. In addition to those mentioned above, the collection also includes less extensive texts, such as *Preparation for First Confession and First Holy Communion for Pre-school Children, Elementary Catechesis*, or the extremely important text *On Improving the Catechism*. In the collection of Fr Gadowski's legacy there is also an extremely interesting text, consisting of 7 pages, entitled *Uwagi katechetyczne* [Catechetical notes] written in Bochnia in 1951 and concerning guidelines for parents on religious education and upbringing. All the texts mentioned above remain in the collection of the Tarnów Diocesan Archive.

Keywords: Father Walenty Gadowski (1861–1956), Tarnów Diocese, catechesis, religious instruction, religious education

Wprowadzenie

Istotą szeroko rozumianego procesu wychowania religijnego dzieci i młodzieży była edukacja religijna. Wybitny polski katecheta i pedagog ks. Walenty Gadowski (1861–1956) pisał: „nauka religii stanowi grupę, na którą składa się sześć przedmiotów: cztery główne, a dwa pomocnicze. Celem wychowania religijnego jest łączyć ludzi z Bogiem na stałe, a przez to doprowadzić ich do zbawienia. Właśnie one sześć przedmiotów pomagają ku temu skutecznie, obejmując całą duszę i usposabiając do łączenia się z Bogiem nie tylko w życiu prywatnym, ale i społecznym. Dzieje biblijne kształcą wyobraźnię i stronę emocjonalną, a podają wzory życia prywatnego i społecznego. Katechizm ujmuje prawdy Boże w rozumowe całokształty logiczne i budzi przekonania religijne, co jest trwałą podstawą życia religijnego, jako chwilowe, choćby nader intensywne uczucia. Nauka obrzędów działa, jako

pogląd, a uczy korzystać ze środków łaski Bożej. Dzieje Kościoła wpływają znów na wyobraźnię i są w stanie wyrobić przeświadczenie, że Kościół jest instytucją Bożą. W żywotach świętych podają nadto mnóstwo wzorów do naśladowania. Pieśni religijne budzą i uszlachetniają uczucia, a zarazem przysposabiają do czynnego udziału w religijnym życiu parafii. [...] Modlitwy podnoszą duszę bezpośrednio ku Bogu”³.

Należy jednak zauważyć, że proces wychowania religijnego dokonywał się nie tylko poprzez systematyczną katechizację w szkole i w kościele, ale także miał miejsce na polu pozalekcyjnym, zwłaszcza dzięki działalności szkół, jak również licznych bractw, stowarzyszeń i organizacji nie tylko przykościelnych, ale także typowo świeckich. Polscy katechetycy nie pozostali obojętni wobec prób odnowy w nauczaniu religii. Szczególne zasługi w kształtowaniu i rozwoju myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej trzeba przypisać ks. W. Gadowskiemu – kapłanowi diecezji tarnowskiej.

1. Ks. Walenty Gadowski (1861–1956) – pasjonat katechezy

Ks. Walenty Gadowski urodził się 8 grudnia 1861 r. w Nowym Wiśniczu koło Bochni, gdzie zmarł 14 maja w 1956 r. Po ukończeniu studiów filozoficzno-teologicznych w Wyższym Seminarium Duchownym w Tarnowie otrzymał święcenia kapłańskie 10 lipca 1884 r. Pracował jako wikariusz i katecheta w Pilźnie, a potem w Nowym Sączu i Tarnowie. W latach 1891–1929 był nauczycielem religii w seminariach nauczycielskich w Tarnowie i Bochni. W latach 1926–1929 nauczał religii i pedagogiki w prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Bochni⁴.

W roku 1887 w wieku 26 lat został powołany przez bp. Ignacego Łobosa na wykładowcę katechetyki i pedagogiki w WSD w Tarnowie, gdzie prowadził wykłady aż do 1924 r. Ważną datą dla rozwoju polskiej katechetyki jest dzień 5 stycznia 1897 r., kiedy to ks. W. Gadowski wydał w Tarnowie pierwszy numer „Dwutygodnika Katechetycznego” w celu rozwijania współpracy i dokształcania katechetów. Skłoniły go do tego przemyślenia po pierwszym zjeździe katechetów Galicji, który odbył się w 1895 r. w Krakowie. Zasadnicze artykuły z dziedziny pedagogiki i katechetyki, szczególnie z zakresu metodyki nauczania religii, wychodziły najczęściej spod pióra samego redaktora naczelnego. Zaznajamiał czytelników – katechetów z nową metodą katechetyczną, której sam był twórcą, nazwaną przez niego metodą „Dwutygodnika”.

³ W. Gadowski, *Szkice katechez do Małego Katechizmu dla 3-ej i 4-ej klasy powszechnej*, wyd. 2 przerobione, Miejsce Piastowe, Wydawnictwo Drukarnia Zakładów Wychowawczych, 1930, s. 5–6.

⁴ ADT, Akta Personalne, sygn. PG VI/1, brak paginacji. Ks. Walenty Gadowski – kwestionariusz personalny (tabela służbowa) księży diecezji tarnowskiej. Zob. też: P. Markowicz, J. Stala, *Gadowski Walenty* [w:] *Encyklopedia Tarnowa*, red. A. Niedojadło i in., Tarnów 2010, s. 127.

Na łamach „Dwutygodnika” publikowane były liczne artykuły o problematyce historyczno-wychowawczej, przedstawiające rozwój szkolnictwa w starożytności i w dziejach nowożytnych, uwzględniając wielki wkład chrześcijaństwa w rozwój edukacji. Czasopismo docierało do uczących religii od Lwowa aż po Kraków.

W pierwszym numerze z 5 stycznia 1897 r. w artykule wstępnym *W imię Boże* ks. W. Gadowski nakreślił cel i zamierzony program pisma: „W myśl uchwały I Wiecu Katechetów w Krakowie w 1895 r., a pełni otuchy, że Bóg pobłogosławi zbożnym zamiarom, do wydawnictwa pierwszego w Polsce pisma katechetycznego. Zamierzamy w każdym numerze podawać: 1. Katechezę praktyczną, zwłaszcza dla szkół ludowych; 2. Krytyczną ocenę katechez lub artykułów z dziedziny katechetyki; 3. Egzortę szkolną lub nieco z homiletyki szkolnej; 4. Rozbiór obowiązujących ustaw szkolnych; 5. Artykuł z pola pedagogiki chrześcijańskiej; 6. Recenzje dzieł pedagogicznych i katechetycznych oraz wydawnictw dla młodzieży; 7. Miscellanea, potrącające o wszystko, co katechezie może być przydatnym”⁵.

Na przełomie lat 1898/1899 dzięki zabiegom ks. W. Gadowskiego powstało pierwsze Stowarzyszenie Katechetów w Krakowie. Dla księdza W. Gadowskiego ważną rolę wychowawczą pełniła działalność artystyczna (głównie dzięki funkcjonowaniu szkolnych teatrów), a także zajęcia sportowe (dzięki niemu powstały szlaki Orlej Perci w Tatrach i Sokolej Perci w Pieninach⁶). Organizował biblioteki szkolne oraz założył w 1907 r. w Tarnowie Stowarzyszenie Bibliotek Chrześcijańskich. Jednocześnie, pomimo wielu zajęć, w tym samym czasie dbał o osobisty rozwój intelektualny zwłaszcza w zakresie katechetyki, kończąc studia specjalistyczne w Lipsku⁷. Ks. Walenty Gadowski zmarł 14 maja 1956 r. w Bochni⁸.

2. Ruch odnowy katechetycznej

Ruch odnowy katechetycznej na przełomie XIX i XX w. szczególnie rozwijał się w krajach Europy Zachodniej i wzbudzał zainteresowanie wśród polskich księży. Głównym inspiratorem tego ruchu w Polsce był ks. Gadowski, który przeniósł do polskiej katechezy i ulepszył metodę monachijską nazwaną na kongresie katechetycznym w Monachium w 1913 r. *Gadowskische methode*. Zapożyczył od profesora Uniwersytetu w Dilingen Antona Webera pięciostopniowy układ treści

⁵ S. Pawlina, „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski” [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 4, red. R. Łukaszuk, Lublin 1995, s. 407–408.

⁶ W. Gadowski, *Wspomnienia katechety*, Bochnia 1951, mps, s. 224.

⁷ J. Stala, *Nota biograficzna ks. Walentego Gadowskiego* [w:] *Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861–1956) w rozwój katechetyki*, red. J. Stala, Kraków 2006, s. 13–19.

⁸ ADT, Liber Mortuorum dla parafii św. Mikołaja w Bochni, sygn. KMB XXX/12. Zapis zgonu ks. Walentego Gadowskiego.

lekcji, jednocześnie nadał mu nieco inny charakter. Przeniósł wykład ze stopnia drugiego na trzeci w miejsce wyjaśnienia, a w czwartym stopniu jednostki metodycznej zaproponował pogłębienie zamiast skupienia. Przeciwstawił się zbyt skomplikowanemu dochodzeniu do pojęć przy zastosowaniu tylko jednego poglądu; postulował potrzebę stosowania kilku uzmysłowień, poglądów, zwłaszcza wówczas, gdy prawda katechizmowa zawiera kilka odrębnych części⁹.

Ksiądz W. Gadowski już w roku 1891 na łamach „Przeglądu Powszechnego” wykazał niedostatki Herbartowskiej teorii stopni formalnych¹⁰. Wprowadzenie jej założeń z psychologii asocjacyjnej spowodowało, że w przedstawionym toku przebiegu nauczania zabrakło czynności abstrahowania – tak istotnej dla prawidłowego przebiegu myślenia¹¹. Pisząc o toku myślenia w zastosowaniu do nauczania elementarnego, ks. W. Gadowski wskazywał na różnice, jakie zachodzą w rozumieniu pojęć analizy i syntezy¹² w zależności od tego, czy się je rozpatruje z punktu widzenia logiki czy psychologii asocjacyjnej. Problem ten o wiele później stał się tematem rozmów na zjazdach katechetów niemieckich.

Nie dziwi więc fakt, że z chwilą opracowania przez katechetyków monachijskich na początku dwudziestego stulecia metody nauczania religii zwanej „monachijską” ks. W. Gadowski jako pierwszy zapoznawał z nią polskich czytelników na łamach „Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego”¹³. Informował, że w duchu tej nowej metody każda lekcja powinna stanowić całość metodyczną, jednolitą tak pod względem logicznym, jak i poglądowym. Względ logiczny wymagał, aby na lekcję składały się pojęcia pokrewne, zgrupowane wokół jednego pojęcia naczelnego. Jedność zaś poglądowa miała polegać na tym, że za podstawę całej jednostki katechetycznej służył tylko jeden środek poglądowy¹⁴.

Jednostka lekcyjna (katechetyczna) winna była się składać z trzech stopni głównych i dwóch pobocznych. Stopniami głównymi były: 1) wykład, 2) wyjaśnienie, 3) zastosowanie; pobocznymi natomiast: a) przygotowanie i b) skupienie. Cały schemat nowej metody przedstawiał się więc następująco: 1) zapowiedź treści, przygotowanie, 2) wykład, 3) wyjaśnienie, 4) skupienie, 5) zastosowanie. Zgodnie z właściwą sobie krytyczną postawą ks. W. Gadowski nadał pięciostopniowemu układowi lekcji nieco inny charakter. Ogólny schemat ulepszonej metody monachijskiej przedstawił i szczegółowo każdy z przyjętych stopni omówił na łamach

⁹ B. Bilicka, *Wkład ks. Gadowskiego i ks. Z. Bielawskiego w przewyżczeniu modelu katechizmu deharbowskiiego*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 1(19), s. 181–190.

¹⁰ W. Gadowski, *Kilka słów o toku myślenia w zastosowaniu do nauczania elementarnego*, „Przegląd Powszechny” 1891, R. 8, t. 32, s. 389–395.

¹¹ Tamże, s. 391.

¹² Tamże, s. 389 i 390 oraz 393.

¹³ W. Gadowski, *Monachijska metoda katechizowania*, „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski” 1907, R. 11, nr 3, s. 88.

¹⁴ Tamże.

„Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego”¹⁵. Wyróżnił mianowicie: 1) przygotowanie (*praeparatio*), 2) pogląd (*perceptio*), 3) wykład (*propositio*), 4) pogłębienie (*explicatio*), 5) zastosowanie (*applicatio*). Wyeksponował więc znaczenie poglądu w pięciostopniowym układzie lekcji, a wykład przesunął na miejsce trzecie, przyznając mu rolę wyprowadzania, abstrahowania z poglądu odpowiednich pojęć.

3. Edycja źródłowa: *Uwagi katechetyczne* ks. Walentego Gadowskiego

„Religia katolicka nie jest wytworem filozofii ani przeczulonej wyobraźni, lecz jest Objawieniem Bożem, zatem należy jej uczyć nie drogą filozofowania ani przez opowiadanie mitów, lecz na tle faktów biblijnych. Fakty te podobają się dzieciom dla swej nadzwyczajności, a porywają ich serce i wolę, są głębią uczucia i rzeczywistością”¹⁶.

„Nauką religii¹⁷ w szkole powszechnej zwiemy grupę złożoną z pięciu odmiennych przedmiotów. Są to: dzieje biblijne, katechizm, liturgika ze swymi obrzędami i modlitwami, historia Kościoła z żywotami Świętych i pieśni religijne. Nauka ta służy do krzewienia życia religijnego i moralnego. Ma ona usposobić dzieci i młodzież do codziennego łączenia się z Bogiem i do zbawienia duszy swojej. Nawiązuje ona często do etycznych przeżyć dziecka, więc jest aktualna i pogładowa, a różnorodnością swej grupy interesuje zarówno malców, jak dorosłych. Źle uczy religii, kto uprawia przy niej jednostronność i nie uwzględnia wszystkich jej działów, kto widzi w niej tylko wiedzę książkową, a nie łączy jej z życiem”¹⁸.

Następnie ks. Gadowski przywołuje zagadnienie szkoły twórczej nazywanej również szkołą pracy. Wynikało to z tego, że nowo powstające systemy szkół, tzw. szkoły przystosowane, przyjęły odmienne nazwy: w Belgii „szkoła życia”, w Szwajcarii „szkoła czynna”, w Rosji, Niemczech i Austrii „szkoła pracy”, we Francji „szkoła nowa”, w Stanach Zjednoczonych „szkoła daltońska”, a w Polsce „szkoła twórcza”¹⁹. Wszystkie nazwy kryją w sobie podobną treść, a ich programy

¹⁵ W. Gadowski, *Stopnie lekcji*, „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski” 1908, R. 13 [T. 13], nr 1, s. 23–26; 1909, R. 13 [T. 13], nr 10, s. 370–375; 1909, R. 13, T. 14, nr 1, s. 401–404, nr 2, s. 447–451, nr 6, s. 624–627, nr 7, s. 680–683; 1909, R. 14, T. 15, nr 5, s. 158–162, nr 6, s. 198–203.

¹⁶ Wspomniany dokument ks. Walentego Gadowskiego rozpoczyna się pewnego rodzaju wstępem, w którym autor zaznacza, czym jest religia katolicka: ADT, sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, *Uwagi katechetyczne*, brak paginacji archiwalnej, k. 1.

¹⁷ Sukcesywnie autor wymienia poszczególne elementy, jakie w jego przekonaniu powinny składać się na nauczanie religii.

¹⁸ ADT, sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, *Uwagi katechetyczne*, brak paginacji archiwalnej, k. 1.

¹⁹ K. Banszel, *Co to jest [tzw.] szkoła pracy, czyli szkoła twórcza. Wykład wypowiedziany we Lwowie dnia 11 grudnia 1923 r.*, Warszawa 1933, s. 3.

miały za zadanie wychować jednostkę uspołecznioną, człowieka zdolnego do tworzenia nowych wartości duchowych i materialnych oraz zdolnego do podjęcia pracy produkcyjnej. Odmienne cele polityczne poszczególnych krajów, inna specyfika społeczno-gospodarcza i edukacyjna spowodowały różny sposób formułowania celów nauczania i wychowania przez pracę, preferowania innych zajęć wytwórczych oraz różnorodny rodzaj organizacji zajęć szkolnych. Niezależnie od tych różnic „szkoły pracy” miały wiele elementów wspólnych bazujących głównie na fenomenie pracy i wykorzystania jej walorów dydaktycznych i wychowawczych do poprawy procesu nauczania i wychowania²⁰.

Na gruncie polskim nowo pojawiająca się koncepcja szkoły eksperymentalnej została określona mianem „szkoły twórczej”²¹, której głównym promotorem i propagatorem był Henryk Rowid (1877–1944). Jako nauczyciel pracował w szkołach ludowych, był redaktorem „Ruchu Pedagogicznego” i „Chowanny”, a do najważniejszych jego prac zaliczyć można: *Reformę kształcenia nauczycieli* (1917), *Szkołę twórczą* (1926), *Psychologię pedagogiczną* (1923 – skrypt, 1930 – podręcznik), *System daltoński w szkole powszechnej* (1933) oraz *Podstawy i zasady wychowania* (1946). Koncepcję szkoły pracy poruszył również w swoim tekście ks. Walenty Gadowski: „Nowoczesne domaganie się szkoły pracy w miejsce szkoły rozumowania znajduje w dobrze zrozumianej nauce religii pełne zrealizowanie. Już matka uczy dzieci modlić się i żyć po chrześcijańsku, a szkoła powinna rozwijać owe ćwiczenia i pogłębiać je zasobem wiedzy religijnej, stopniowo rozszerzanym”²².

Skuteczną pracę wychowawczo-katechetyczną warunkują również możliwości, które otrzymuje nauczyciel katecheta. Owszem, kluczem do sukcesu będzie jak najlepsza formacja katechety, jednak na jakość jego pracy mają także wpływ dodatkowe uwarunkowania, czasem nawet niezależne od katechety i katechizowanych. Należy do nich zaliczyć odpowiednio ułożone i dobrane programy nauczania, możliwość dysponowania różnego rodzaju pomocami naukowymi czy też klimat sprzyjający zakładaniu różnego rodzaju organizacji uczniowskich, prowadzenia uroczystości religijno-patriotycznych czy nawet troski o właściwie wyposażony księgozbiór szkolny. Wszystkie te czynniki mają wpływ na skuteczność pracy katechetycznej,

²⁰ M. Piekarski, *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida: implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. XXXV, z. 1, s. 273–274 (273–282).

²¹ Odnosnie używanej na gruncie polskim nazwy „szkoła twórcza” jej propagator Henryk Rowid stwierdza: „Widocznie nazwa szkoła twórcza ma głębsze znaczenie, tkwi w niej treść realna i odpowiada bardziej duchowi języka polskiego niż np. «szkoła pracy», skoro ustala się coraz powszechniej w naszej literaturze pedagogicznej i skoro osoby pracujące teoretycznie czy też praktycznie w dziedzinie wychowania posługują się tym terminem na określenie pewnych dążeń i ideałów pedagogicznych”. Zob. H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, wyd. II rozszerzone, Kraków 1929, s. VI.

²² ADT, sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, *Uwagi katechetyczne*, brak paginacji archiwalnej, k. 1.

a podstawą do jak najlepszej organizacji różnych form edukacji religijnej są odpowiednio wypracowane mechanizmy i rozwiązania prawne dopuszczające szereg różnego rodzaju możliwości działania. Zagadnienie osoby katechety porusza również ks. Gadowski: „Katecheta ma szczytny wzór postępowania w osobie Chrystusa Pana, który nauczał głównie w podobieństwach i przypowieściach. Podobieństwa czerpał Pan Jezus z najbliższego otoczenia, dobrze znanego słuchaczom. Nie starał się On zabłyszczeć, lecz szukał i zbawiał, co było zginęło. Poświęceniem siebie na krzyżu pociągnął ku sobie nawet łotra pokutującego i setnika rzymskiego; do czynnej miłości pobudził trwożliwych: Nikodema i Józefa z Arymatei. Prostota i przystępność, połączone z łagodnością, a konsekwencją w postępowaniu i ożywione gorącą miłością Boga i dusz dziecięcych, powinny promieniować z każdej lekcji religii”²³.

Kolejnym niezwykle istotnym aspektem było wskazanie poszczególnych elementów nauczania religijnego: „Działy, tworzące naukę religii, przerabia się w ten sposób, że jednego z pięciu działów / z przeżyciami sześciu / uczy się jako przedmiotu głównego, a inne uwzględnia się pomocniczo, ale żadnego się nie pomija.

Chcąc objąć lekcją całą duszę dziecka, trzeba oddziaływać na zmysły, rozum i wolę. Dokonujemy tego w tak zwanych stopniach lekcji trzech głównych i trzech pomocniczych. Omówimy je pokrótce.

1/. Nawiązanie, czyli przygotowanie lekcji jest stopniem pierwszym, pomocniczym. Katecheta odpytuje dawne wiadomości, pokrewne nowej lekcji, zwłaszcza te, które chce potem zużytkować jako dowody. Ułatwia tem apperpcję i assocjację nowej prawdy, a tym samem dopomaga do jej zrozumienia i zapamiętania. Przygotowanie zakończy się konkretnem zapowiedzeniem nowej lekcji.

Następnie poda katecheta

2/. pogląd odpowiedni zaczerpnięty z przeżyć dziecka, z dziejów biblijnych, lub z liturgiki i o ile możności uzmysłowiony obrazkiem. Najczęściej używa się opowiadania biblijnego, bo tym samym opiera się lekcję na gruncie Objawienia Bożego. Jest to stopień główny, którego opuścić nie wolno. Pogląd opowiedziany trzeba odpytać i wykorzystać ku obudzeniu odpowiednich uczuć i postanowień. Wprawdzie będą to uczucia zmysłowe, odpowiadające przewadze rozwoju zmysłowego u dzieci, ale mogą być bardzo żywe. Na tej samej lekcji rozmnażamy je jeszcze uczuciami duchowymi”²⁴.

I dalej ks. Gadowski kontynuuje: „Na rozum oddziały trzeci stopień, tj. 3/wykład. Jest to stopień główny, chociaż składa się nieraz z kilku tylko pytań pobudzających dzieci, by z danego poglądu abstrahowały znamiona pojęcia głównego. Katecheta powinien zapytać najpierw o rzeczy znane już dzieciom, a potem pytać o rzeczy łatwe i od nich postąpić ku trudniejszym. Cechy zbyt trudne można przy pierwszym

²³ ADT, sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, *Uwagi katechetyczne*, brak paginacji archiwalnej, k. 1.

²⁴ Tamże, k. 2.

przerabianiu opuścić. Katecheta uporządkuje, potem cechy we formie katechizmowej i poda określenie katechizmowe. Im krótszą drogą doprowadził katecheta dzieci do złożenia określenia, im widoczniejszy jest dla dzieci (koniec str. 2) I ścisły związek nowej prawdy z poglądem poznanym, tym lepszy był wykład. Strzeżmy się jednak przesady w dokładności, bo dzieciom trudno skupić długi szereg pytań. Dokładniejsze wyjaśnienia zostawmy dla stopnia następnego²⁵.

Sukcesywnie ks. Gadowski analizuje, jak ważny jest element pogłębienia (*explicitio*): „4/. Pogłębienie jest stopniem pomocniczym i może być rozłożonym na różne fazy. Pierwsze pogłębienie ma wytworzyć asocjacje idei, co pomoże do lepszego zrozumienia i do zapamiętania. W razie potrzeby przeprowadza się tu dowód z Pisma św., najlepiej jako sposób poznania lub upewnienia się, np. skąd żydzi przekonali się, że P. Jezus zmartwychwstał?, że jest Bogiem? Siła dowodowa leży nie w ilości tekstów – wystarczy jeden klasyczny i dobrze zrozumiany – ale w wierze w nieomyślność słowa Bożego, więc wypada ją wzbudzać. Do pogłębienia należą też odpowiednie obrzędy chrześcijańskie, pieśni i modlitwy. Pogłębienie zakończy katecheta jakimś opowiadaniem, które ma oddziaływać na uczucie i będzie przejściem do stopnia następnego. Aby dzieci nie wysilały pamięci, nie odpytuje się owego opowiadania²⁶.

Powszechnie wiadomo, że najlepszą weryfikacją edukacji religijnej jest jej przełożenie na codzienne życie i postawy etyczno-moralne. Stąd też w tekście znajduje się informacja na temat kolejnego stopnia lekcyjnego nazywanego zastosowaniem moralnym: „5/. Zastosowanie moralne jest piątym i to głównym stopniem lekcji. We wspomnianym przykładzie katecheta uwydatni pobudki wpływające na akcję, a po tym przytoczy podobny wypadek z życia dzieci i każe dzieciom osądzić, co powinny w tym razie uczynić. Roztropny katecheta nie uganiania się za coraz to nowymi i świetnymi zastosowaniami, ale wraca do tych samych na różnym tle i dopilnuje wykonania postanowień. Polacy są zapaleni, ale mają wolę niewytrwałą. Przez niewykonywanie dobrych postanowień utrwała się dziecko w swojej chwiejności, przez wykonywanie zaś wzmacnia wolę swoją. Czyny proste i łatwe mają niezmierzanie większą wartość wychowawczą niż marzenia bohaterskie, nigdy nie realizowane. Z reguły katecheta nie narzuca postanowień, lecz usposabia dzieci, by się na nie samorzutnie zdobyły²⁷.

Kolejny punkt tekstu ks. Gadowskiego dotyczy zakończenia lekcji oraz powtarzania (utrwalania) materiału, rozwijając przy tym kwestię drugiego i trzeciego pogłębienia, o których również pisze w osobistych *Wspomnieniach Katechety*.

„Lekcję zakończy 6/ ćwiczenie połączone nieraz z drugim pogłębieniem. Starzy przypominali, że «ćwiczenie wyrabia mistrzów», posłuży ku temu odczytanie przez dzieci lekcji nowej z katechizmu, przy czym katecheta odpytuje krótko zastosowanie i dorzuca nowe wyjaśnienia, przystępne. Zwykle katechezy w szkole

²⁵ Tamże, k. 3.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

lub w kościele ważą w życiu więcej niż wymowne nawet kazania, bo po kazaniu nie ma ćwiczenia. Gdy czasu mamy niewiele, odłożymy raczej na później niektóre pytania katechizmowe, a nie opuszczajmy ćwiczenia. Wówczas dzieci nie tylko poznają prawdy katechizmowe, ale się ich już w szkole uczą. Ćwiczeniem należy objąć także dobre postanowienia. Na tym nie koniec. 7. Na lekcji najbliższej odpyta katecheta materiał przerobiony na lekcji poprzedniej i uzupełni rzecz nowymi wyjaśnieniami nie długimi. Będzie to trzecie pogłębienie.

Przy powtarzaniu wspólnym kilku lekcji grupuje katecheta prawdy przerobione według innej zasady, wskazuje ich związek z innymi partjami katechizmu, lub z innymi zdarzeniami życiowymi i wysnuje stąd nowe prawdy katechizmowe. Jest to czwarte pogłębienie²⁸.

„Przy powtarzaniu całej partii opuszcza katecheta szczegóły mniej ważne, a zestawia ściślej prawdy naczelne. Tym samym przedstawi rzecz w nowym świetle i doda wyjaśnienia. Jest to piąte pogłębienie. Cała następna nauka religii ma być pogłębieniem i rozszerzaniem materiału z klas niższych, a szkoła życia pogłębi rzecz praktycznie.

Wobec tak wielu pogłębień, dostępnych katechecie, nie powinien on przeładowywać uczniów materiałem przy pierwszym pogłębianiu, lecz rozłożyć rzecz na czas dłuższy. Wystarczy, gdy w ciągu roku szkolnego przerobi z uczniami wszystko, czego plan szkolny wymaga. In der Beschränkung zeigt sich der Meister / Goethe /.

Inaczej postępujemy wówczas, gdy sprawdziliśmy, że dziecko z poprzedniej nauki zna główne określenia. Zamiast przedstawionego właśnie toku naprowadzająco-egzegetycznego użyje wówczas katecheta egzegetyczno-naprowadzającego,

²⁸ Ks. Gadowski prowadzi szeroką analizę tzw. kolejnych pogłębień we *Wspomnieniach katechety*, gdzie pisze: „Wprowadzenie systematycznych pogłępień stanowi wybitną cechę metody przeze mnie zaleconej. W szkołach diecezji tarnowskiej wydało to skutki pomyślne. Dla instrukcji przytaczam tu ze wspomnień Instytucji pewne wyjaśnienia o st[o]pnianach pogłębienia: Pierwsze pogłębienie [podkreślenie oryginalne] ma tworzyć asocjacje idei, kojarzyć prawdę świeżo poznaną z dawniej znanymi, co pomaga do zapamiętania, a zarazem rzuca światło na ową prawdę i odpowiada dążeniu naturalnemu do syntezy. Przy tym pogłębienie ma wprowadzać w głębsze zrozumienie rzeczy, zatem podaje wyjaśnienia dokładniejsze i przerobi nowe pytania katechizmowe, które z owych wyjaśnień wynikają. W razie potrzeby przeprowadzi tu katecheta dowód z Pisma św. Drugim pogłębieniem jest odczytanie przez dzieci lekcji nowej, przy czym katecheta ma sposobność odpytać przerabiane wyjaśnienia i zastosowania, memoryzować powtórne odpowiedzi katechizmowe, wyjaśnić zwroty zbyt trudne dla dzieci, a nawet w razie potrzeby uzupełnić wyjaśnienie treści. Na lekcji następnej odpyta katecheta z rzeczy przerobionych i uzupełni nowymi przykładami i uzupełnieniami. Odpytanie łączy się przeto z rozszerzeniem lekcji. Przy powtarzaniu wspólnym kilku lekcji katecheta [powinien] ugrupować prawdy według innej zasady, uwidocznić ich związek z prawdami innych działów katechizmu, wysnuć stąd nowe wnioski i dać nowe wyjaśnienia. Będzie to czwarty stopień pogłębienia. Na piątym stopniu, tj. przy powtarzaniu całej partii opuści katecheta szczegóły mniej ważne, a zestawia ściślej prawdy naczelne. Tymczasem rzuci na nie nowe światło i znów doda wyjaśnienia. Cała wspólna nauka następna ma być pogłębieniem i stopniowym rozszerzaniem poprzedniego zasobu wiadomości, a szkoła życia pogłębi rzecz jeszcze więcej”. W. Gadowski, *Wspomnienia katechety*, Bochnia 1951, mps, s. 134–135.

czyli nie będzie wysnuwał określenia z poglądu, ale 1/. w nawiązaniu lekcji odpyta określenie i rozłoży je na części. Po tym zapowie, które części trudniejsze wyjaśni.

2/. Z każdej takiej części zrobi lekcję podrzędną, wysnuwając ją z poglądu tokiem naprowadzającym. Po tym 3/. skupi na powrót części wyjaśnione, 4/. doda przykład, obliczony na uczucie i nawiąże doń zastosowanie moralne. 5/. Za ćwiczenie posłuży czytanie i odpytywanie katechizmu, połączone z pogłębianiem wyjaśniającym. Na lekcji następnej 6/. odpyta się całość i pogłębi.

Ostrzegamy ponownie przed długim rozumowaniem, bo malcy jeszcze nie dorosli do tego; znużą się rychło i będą bałamutnie odpowiadały nawet w kwestjach, które już poznały.

Osobliwszą uwagę trzeba zwracać na ćwiczenia. Gdzie plan zniewala do przetwarzania zbyt wiele materiału, a nie zostawia czasu na ćwiczenie, tam uczniowie mało wyniosą ze szkoły dla życia. Na ćwiczenie poświęcamy każdą wolną chwilę w szkole, więc minuty, zbywające niekiedy po przerobieniu nowej lekcji, zastępowanie nieobecnych członków Grona nauczycielskiego itp.

Uczmy nie dla popisu na egzaminie szkolnym, lecz dla życia. Dzieci potrafią zużytkować w pełni to jedynie, co umieją, a umieją to, co zapamiętały, a pamiętają, co często i dokładnie powtarzały. Repetitio mater studiorum. Rozsądne powtarzanie zwiemy: memoryzowaniem.

Przed memoryzowaniem powinny dzieci rzecz dobrze zrozumieć; pomoże to do szybkiego i wiernego zapamiętania. Nieraz dobrze będzie napisać na tablicy zdanie odnośne. Liczymy się z tym, że pierwsze omówienie sprawy oswoja tylko dzieci z nową dla nich rzeczą i formą, ale nie czepia się jeszcze pamięci. U malców pomaga do zapamiętania powtórzenie chórem.

Pedologia wykazała, że w zdaniu dłuższym uczniowie zapamiętają rychło początek i koniec, a zapominają część środkową. Niedobrze więc byłoby uczyć na pamięć krótkimi zdaniami, bo wówczas owych części środkowych znajdzie się wiele. Lepiej memoryzować zdanie rozwinięte, jakim z reguły bywają odpowiedzi katechizmowe, byle znów nie zbyt długie. Od czasu do czasu każmy powtórzyć od środka zdania, gdzie związek myśli na to zezwoli.

Nie powtarzajmy zdania na pierwszej lekcji tak długo, aż je wszyscy zapamiętają, bo znudzimy i znużymy uczniów. Stwierdzono, że mniej czasu się straci i rezultat jest trwalszy, gdy uczniowie powtórzą rzecz tylko trzy lub cztery razy / można chórem, ale za to powtarzają owo określenie po dwakroć na kilku lekcjach następnych. Pomaga tu podświadomy wpływ aperepcji”.

Sukcesywnie ks. Walenty Gadowski wskazuje na środki służące wytrwaniu w podjętych ćwiczeniach, zadaniach i praktykach, zwracając przy tym szczególną uwagę na modlitwę, liturgię i śpiew pieśni kościelnych.

„Najskuteczniejszym środkiem do wytrwania w ćwiczeniach religijnych i etycznych jest nadprzyrodzona łaska Boża. Święci osiągalni nadzwyczajne skutki przez swe katechezy, chociaż one nie były arcydziełkami wymowy, bo modlili się gorąco

za swoich słuchaczy i wypraszali im skuteczną łaskę Bożą. Katecheta zatem powinien modlić się często za dzieci i wspólnie z dziećmi, odwiedzać z nimi Najśw. Sakrament, odmawiać z dziećmi Różaniec, rozważać z nimi Drogę Krzyżową itp. W życiu religijnym wdrożyć można tylko przez praktykowanie z dziećmi życia religijnego. Sam P. Jezus jest tu wzorem wymownym.

Z liturgiki omawia katecheta obrzędy i modlitwy, z którymi się dziecko styka, lub których potrzebuje. Nauka liturgiki pogłębia naukę katechizmu, czerpiąc zeń tło dogmatyczne: Aby wyzyskać pogładową stronę obrzędów, nie opowiada się o nich, lecz przygotowuje się do nich przez przerobienie tła dogmatycznego lub historycznego i zapowiedzenia, kiedy ów obrzęd zobaczą w kościele. Katecheta zachęca, by dzieci przyglądnięły się uważnie obrzędowi, bo po tym opiszą go w szkole. Zwraca przy tym uwagę na dwie lub trzy cechy charakterystyczne i poucza, o co dzieci wtenczas modlić się mają. Na pierwszej lekcji po nabożeństwie każe katecheta opowiedzieć, co dziecko widziało w kościele. Jakież niedokładności w opowiadaniu uzupełniają inne dzieci lub sam katecheta. Nastąpi pouczenie z odpytaniem, co dany obrzęd wyraża i w jaki sposób zeń korzystać. Nie uczy się w szkole powszechnej o obrzędach, z którymi się dziecko bardzo rzadko, albo nigdy nie spotka. Przy błogosławieństwach przytoczy katecheta, o co Kościół wówczas się modli, aby dzieci nie przypisywały im znaczenia zabobonnego.

Pieśni religijne wzbudzają uczucia religijne, pozwalają brać czynny udział w procesjach i nabożeństwach i umożliwiają łączenie się myślą z Bogiem przy pracy fizycznej. Ożywiają one bardzo naukę religii. Katecheta dobiera zwrotkę, odpowiadającą treści lekcji, a wybiera ją ile możliwości z pieśni, które lud śpiewa w danej parafii. Katecheta omawia i zaśpiewa ową zwrotkę, na melodię używając w parafii. Po tym zapyta, które dzieci potrafią tę pieśń zaśpiewać i odśpiewa ją wraz z nimi; wreszcie zaśpiewa z całą klasą.

Przez częste śpiewanie owej zwrotki / np. na początku i na zakończenie lekcji / nauczą się dzieci zarówno tekstu, jak melodii. Nie potrzeba więc pieśni memoryzować. Katecheta szuka sposobności, aby przerabiać coraz to inne zwrotki danej pieśni i nauczy w ten sposób całej pieśni. Równocześnie inne zapobiegnie przekręcaniu tekstu, jakiego się niepiśmienni łatwo dopuszczają. Dla tych, którzy w przyszłości powędrują w świat za zarobkiem, pieśń religijna będzie główną podporą wiary i narodowości. Dobrze jest zachęcać dzieci, by od czasu do czasu zastąpiły modlitwę odmówieniem pieśni, wyrażając jej myśli swoimi słowami”.

Wskazówki ks. Gadowskiego dla rodziców kończy niezwykle ważny postulat, aby stopniować nauczanie poszczególnych treści adekwatnie do możliwości percepcyjnych dzieci: „Charakterystyczną cechą metody ewangelicznej jest stopniowanie. P. Jezus nie uczy od razu nowej prawdy dokładnie, ale podaje z niej tylko niektóre szczegóły na tle przeżyć słuchaczy lub poglądu, a przy najbliższych sposobnościach uzupełnia swe pouczenie. Ewangelia uczy więc o danej prawdzie nie jeden raz, lecz kilka razy, coraz dokładniej. Ostatecznie można by wykluczyć tylko

memoryzowanie określenia najważniejszego, ale i najtrudniejszego, a poprzestać na pomocniczych określeniach łatwiejszych. Wykorzystamy w ten sposób apercepcję uczniów, co naukę znacznie ułatwi. Często będzie można rzecz uzupełnić już na bliskich lekcjach, czasem nawet na następnej lekcji, w każdym razie w tym samym roku szkolnym, więc wyczerpie się program nauki, a praca będzie znacznie łatwiejszą i trwalszą. Bochnia, 1/7.1951. X.W. Gadowski”.

Podsumowanie

Uwagi katechetyczne ks. Walentego Gadowskiego są niezwykle ciekawym tekstem aktualnym także dzisiaj. Autor omawianych wskazówek głosił, „by nie rozrywano gwałtem natury dziecka na dwie części i nie pielęgnowano najpierw strony intelektualnej, a potem dopiero uczuciowej i moralnej. Z zapatrywaniem takim często spotkać się można: postanowienia woli przekazuje się ostatniemu stopniowi lekcji, a stopnie poprzednie zużywa się na kształcenie rozumu. Metoda monachijska żąda: należy uwzględniać całą naturę dziecka niepodzielną, zmysło-duchową. Powtarzam z naciskiem, że już opowiadanie służy nie tylko do uzmysłowienia, ale także do oddziaływania na chcenie zmysłowe. Właśnie ten podwójny charakter naszej metody zapewnia jej stanowcze pierwszeństwo wobec wszystkich innych metod”²⁹. Ksiądz Walenty Gadowski, nestor katechetów polskich dwudziestolecia międzywojennego, ocenia, „że dla religii, która jest Objawieniem Bożym, więc zarazem zjawiskiem historycznym, źródłami są Pismo św. i tradycje Kościoła”³⁰. Ks. W. Gadowski uważa, że sięganie po naukowe metody w nauce szkolnej w odniesieniu do tych źródeł obudzi zainteresowania uczniów, co z pewnością sprowokuje do pytań, a wskutek tego do pogłębienia wiedzy. Skwapliwe wykorzystywanie przy tym przeżyć religijno-etycznych ma szansę wyzwolić naukę religii z przerostu intelektualizmu i zamienić lekcję nauki religii w szkołę życia religijnego. Źródłowe nauczanie religii, zdaniem tego autora, usuwa katechetę na drugi plan, tą drogą „budzi w uczniach przeświadczenie, że dana prawda jest rzeczywiście słowem Bożym”³¹.

Elementami propozycji ks. W. Gadowskiego, równoległymi do tychże w nowym wychowaniu, są tutaj: respekt dla zainteresowań ucznia, usunięcie nauczyciela-katechety na drugi plan, odwołanie się do przeżyć uczniów oraz uznanie źródeł istotnych w dziedzinie naukowej (Pismo św. – w teologii) za pomoc dydaktyczną (uczenie się przez badanie).

Należy podkreślić, że z propozycjami ks. W. Gadowskiego współgrały starania

²⁹ W. Gadowski, *Monachijska metoda...*, s. 91.

³⁰ Tenże, *Źródłowe nauczanie religii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1931, R. 20, z. 1, s. 1–4.

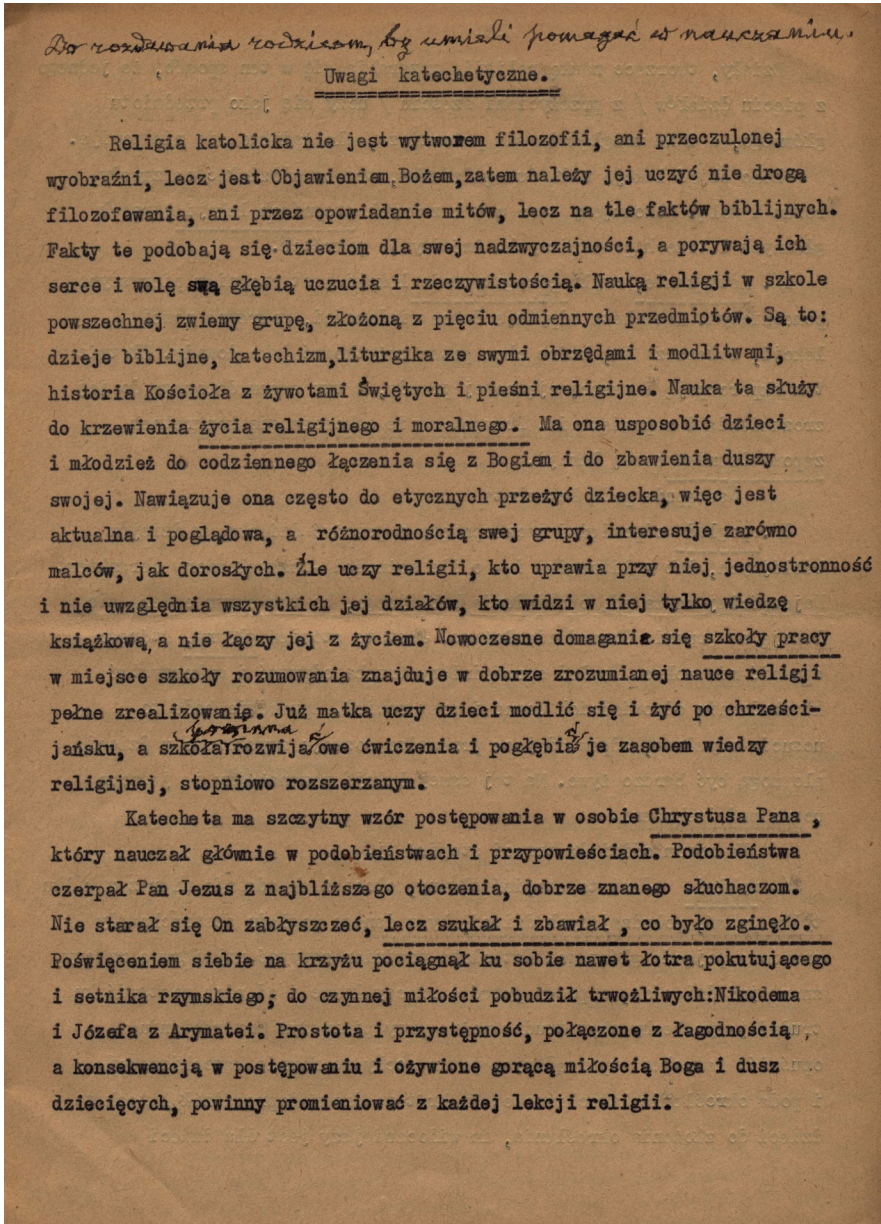
³¹ Tamże, s. 2.

innych katechetów i próby całościowych ujęć sytuacji katechetyki na tle wzmożonego ruchu nowego wychowania. Obradując nad kształtem nowoczesnego nauczania religii, nie pominięto sprawy pomocy dydaktycznych. Referat na ten temat wygłosił ks. W. Gadowski. Za podstawową pomoc do nauczania religii uznał Pismo św. znajdujące się na każdej ławce, za przydatne pomoce: mapy, obrazy do historii biblijnej (dla klas starszych reprodukcje znanych dzieł sztuki), obrazy do nauki historii, modele z archeologii biblijnej, obrazy z dziejów Polski i życia świętych. Widział potrzebę ułożenia wypisów z Pisma św., dzieł Ojców Kościoła i Żywotów Świętych³².

³² AKS, zespół Kurii Diecezjalnej, Akta Osobowe, Lit. S, Dz. III, nr 12, t. 1, k. 5v – 6v. Protokół 3. Zebrania Komisji Szkolnej Episkopatu Polskiego, 3 marca 1919.

ANEKS

1. *Uwagi katechetyczne ks. Walentego Gadowskiego. Źródło: ADT, sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, Uwagi katechetyczne, brak paginacji.*



-2-

Działy, tworzące naukę religii, przerabia się w ten sposób, że jednego z pięciu działów / z przeżyciami sześciu / uczy się jako przedmiotu głównego, a inne uwzględnia się pomocniczo, ale żadnego się nie pomija.

Chcąc objąć lekcję całą duszę dziecka, trzeba oddziaływać na zmysły, rozum i wolę. Dokonujemy tego w tak zwanych stopniach lekcji, trzech głównych i trzech pomocniczych. Omówimy je pokrótce.

1/. Nawiązanie, czyli przygotowanie lekcji jest stopniem pierwszym, pomocniczym. Katecheta odpytuje dawne wiadomości, pokrewne nowej lekcji, zwłaszcza te, które chce potem zużytkować jako dowody. Ułatwia tem apercepcję i asocjację nowej prawdy, a tym samem dopomaga do jej zrozumienia i zapamiętania. Przygotowanie zakończy się konkretnem zapowiedzeniem nowej lekcji.

Następnie podaje katecheta

2/. pogląd odpowiedni zaczerpnięty z przeżyć dziecka, z dziejów biblijnych, lub z liturgiki i - o ile możliwości - uzmysłowiony obrazkiem. Najczęściej używa się opowiadania biblijnego, bo tym samym opiera się lekcję na gruncie Objawienia Bożego. Jest to stopień główny, którego opuścić nie wolno. Pogląd opowiedziany trzeba odpytać i wykorzystać ku obudzeniu odpowiednich uczuć i postanowień. Wprawdzie będą to uczucia zmysłowe, odpowiadające przebiegowi rozwoju zmysłowego u dzieci, ale mogą być bardzo żywe. Na tej samej lekcji ^{rozmaitych} ~~rozmaitych~~ je jeszcze uczuciami duchowymi.

Na rozum oddziałuje trzeci stopień tj.

3/. wykład. Jest to stopień główny, chociaż składa się nieraz z kilku tylko pytań, pobudzających dzieci, by z danego poglądu abstrahowały znajomą pojęcia głównego. Katecheta powinien zapytać najpierw o rzeczy, znane już dzieciom, a potem pytać o rzeczy łatwe i od nich postąpić ku trudniejszym. Cechy zbyt trudne można przy pierwszym przerabianiu opuścić. Katecheta uporządkuje, potem cechy w formie katechizmowej i podaje określenie katechizmowe. Im krótszą drogą doprowadzi katecheta dzieci do złożenia określenia, im widoczniejszy jest dla dzieci

- 4 -

Lekcję zakończy 6/. ćwiczenie, połączone nieraz z drugim pogłębieniem. Starzy przypominali, że "ćwiczenie wyrabia mistrzów". Posłuży ku temu odczytanie przez dzieci lekcji nowej z katechizmu, przy czym katecheta odpytuje krótko zastosowanie i dorzuca nowe wyjaśnienia, przystępne. Zwykle katechezy w szkole lub w kościele ważą w życiu więcej, niż wymowne nawet kazania, bo po kazaniu niema ćwiczenia. Gdy czasu mamy niewiele, odkóźmy raczej na później niektóre pytania katechizmowe, a nie opuszczajmy ćwiczenia. Wówczas dzieci nie tylko poznają prawdy katechizmowe, ale się ich już w szkole nauczą. Ćwiczeniem należy objąć także dobre postanowienia.

Na tym nie koniec. 7/. Na lekcji najbliższej odpyta katecheta materiał przerobiony na lekcji poprzedniej i uzupełni rzecz nowymi wyjaśnieniami nie długimi. Będzie to trzecie pogłębienie.

Przy powtarzaniu wspólnym kilku lekcji grupuje katecheta prawdy przerobione według innej zasady, wskazuje ich związek z innymi partjami katechizmu, lub z innymi zdarzeniami życiowymi i wysnuje stąd nowe prawdy katechizmowe. Jest to czwarte pogłębienie.

Przy powtarzaniu całej partii opuszcza katecheta szczegóły mniej ważne, a zestawia ściślejsze prawdy naczelne. Tym samym przedstawi rzecz w nowym świetle i doda wyjaśnienia. Jest to piąte pogłębienie. Cała następna nauka religii ma być pogłębieniem i rozszerzaniem materiału z klas niższych, a szkoła życia pogłębienie i rozszerzenie.

Wobec tak wielu pogłębień, dostępnych katechecie, nie powinien on przekadywać uczniów materiałem przy pierwszym pogłębieniu, lecz rozłożyć rzecz na czas dłuższy. Wystarczy, gdy w ciągu roku szkolnego przerobi z uczniami wszystko, czego plan szkolny wymaga.

In der Beschränkung zeigt sich der Meister / Goethe /.

Inaczej postępujemy wówczas, gdy sprawdziliśmy, że dziecko z poprzedniej nauki zna główne określenia. Zamiast przedstawionego właśnie toku naprowadzająco-egzegetycznego użyje wówczas katecheta egzegetyczno-naprowadzającego, czyli nie będzie wysnuwał określenia z poglądu, ale 1/. w nawiązaniu lekcji odpyta określenie i rozłoży je

- 5 -

na części. Po tym zapowie, które części trudniejsze wyjaśni.

2/. Z każdej takiej części zrobi lekcję podrzędną, wysnuwając ją z poglądu tokiem naprowadzającym. Po tym 3/. skupi napowrót części wyjaśnione, 4/. doda przykład, obliczony na uczucie i nawiąże doń zastosowanie moralne. 5/. Za ćwiczenie posłuży czytanie i odpytywanie katechizmu, połączone z pogłębianiem wyjaśniającym. Na lekcji następnej 6/. odpyta się całość i pogłębi.

Ostrzegamy ponownie przed długim rozumowaniem, bo malcy jeszcze nie dorosli do tego ; znużą się rychło i będą bałamutnie odpowiadały nawet w kwestiach, które już poznały.

Osobliwszą uwagę trzeba zwracać na ćwiczenia. Gdzie plan zniewala do przerabiania zbyt wiele materiału, a nie zostawia czasu na ćwiczenie, tam uczniowie mało wyniosą ze szkoły dla życia. Na ćwiczenie poświęcamy każdą wolną chwilę w szkole, więc minuty, zbywające niekiedy po przerobieniu nowej lekcji, zastępowanie nieobecnych członków Grona nauczycielskiego i tp.

Uczmy nie dla popisu na egzaminie szkolnym, lecz dla życia. Dzieci potrafią zużytkować w pełni to jedynie, co umieją, a umieją to, co zapamiętały, a pamiętają, co często i dokładnie powtarzały. Repetitio mater studiorum. Rozsądne powtarzanie zwiemy : memoryzowaniem.

Przed memoryzowaniem powinny dzieci rzecz dobrze zrozumieć; pomoże to do szybkiego i wiernego zapamiętania. Nieraz dobrze będzie napisać na tablicy zdanie odnośne. Liczymy się z tym, że pierwsze omówienie sprawy oswaja tylko dzieci z nową dla nich rzeczą i formą, ale nie czepia się jeszcze pamięci. U malców pomaga do zapamiętania powtórzenie chórem.

Pedologia wykazała, że w zdaniu dłuższym uczniowie zapamiętują rychło początek i koniec, a zapominają część środkową. Niedobrze więc byłoby uczyć na pamięć krótkimi zdaniami, bo wówczas owych części środkowych znajdzie się wiele. Lepiej memoryzować zdanie rozwinięte, jakim z reguły bywają odpowiedzi katechizmowe, byle znów nie zbyt długie. Od czasu do czasu każdy powtórzyć od środka zdania, gdzie związek myśli

- 6 -

na to zezwoli.

Nie powtarzajmy zdania na pierwszej lekcji tak długo, aż je wszyscy zapamiętają, bo znużymy i znużymy uczniów. Stwierdzono, że mniej czasu się straci i rezultat jest trwalszy, gdy uczniowie powtarzają rzecz tylko trzy lub cztery razy / można chórem /, ale za to powtarzają owo określenie po dwakroć na kilku lekcjach następnych. Pomaga tu podświadomy wpływ appercepcji.

Najskuteczniejszym środkiem do wytrwania w ćwiczeniach religijnych i etycznych jest nadprzyrodzona łaska Boża. Święci osiągalni nadzwyczajne skutki przez swe katechezy, chociaż one nie były arcydziełami wymowy, bo modlili się gorąco za swoich słuchaczy i wyprasali im skuteczną łaskę Bożą. Katecheta zatem powinien modlić się często za dzieci i wspólnie z dziećmi, odwiedzać z nimi Najśw. Sakrament, odmawiać z dziećmi Różaniec, rozważać z nimi Drogę Krzyżową i t.p. W życie religijne wdroyć można tylko przez praktykowanie z dziećmi życia religijnego. Sam P. Jezus jest tu wzorem wymownym.

Z liturgiki omawia katecheta obrzędy i modlitwy, z którymi się dziecko styka, lub których potrzebuje. Nauka liturgiki pogłębia naukę katechizmu, czerpiąc z niej tło dogmatyczne. Aby wyzyskać poglądową stronę obrzędów, nie opowiada się o nich, lecz ~~ich~~ przygotowuje się do nich przez przerobienie tła dogmatycznego lub historycznego i zapowiedzenia, kiedy ów obrząd zobaczą w kościele. Katecheta zachęca, by dzieci przyglądneły się uważnie obrzędowi, bo potem opiszą go w szkole. Zwraca przy tym uwagę na dwie lub trzy cechy charakterystyczne i poucza, o co dzieci wtenczas modlić się mają. Na pierwszej lekcji po nabożeństwie każe katecheta opowiedzieć, co dziecko widziało w kościele. Jakies niedokładności w opowiadaniu uzupełniają inne dzieci, lub sam katecheta. Nastąpi pouczenie z odpytaniem, co dany obrząd wyraża i w jaki sposób z niego korzystać. Nie uczy się w szkole powszechnej o obrzędach, z którymi się dziecko bardzo

- 7 -

rzadko, albo nigdy nie spotka. Przy błogosławieństwach przytoczy katecheta, o co Kościół wówczas się modli, aby dzieci nie przypisywały im znaczenia zabobonnego.

Pieśni religijne wzbudzają uczucia religijne, pozwalają brać czynny udział w procesjach i habożeństwach i umożliwiają łączenie się myślą z Bogiem przy pracy fizycznej. Ożywiają one bardzo naukę religii. Katecheta dobiera zwrotkę, odpowiadającą treści lekcji, a wybiera ją ile możliwości z pieśni, które lud śpiewa w danej parafii. Katecheta omawia i zaśpiewa ową zwrotkę, na melodię używaną w parafii. Po tym zapyta, które dzieci potrafią, tę pieśń zaśpiewać i odśpiewa ją ~~razem~~ wraz z nimi; wreszcie zaśpiewa z całą klasą.

Przez częste śpiewanie owej zwrotki / np. na początku i na zakończenie lekcji / uczą się dzieci zarówno tekstu, jak melodii. Nie potrzeba więc pieśni memoryzować. Katecheta szuka sposobności, aby przerabiać coraz to inne zwrotki danej pieśni i nauczy w ten sposób całej pieśni. Równocześnie zapobiegnie przekręcaniu tekstu, jakiego się niepiśmienni łatwo dopuszczają. Dla tych, którzy w przyszłości powędrują w świat za zarobkiem, pieśń religijna będzie główną podporą wiary i narodowości. Dobrze jest zachęcać dzieci, by od czasu do czasu zastąpiły modlitwę odmówieniem pieśni, wyrażając jej myśli swoimi słowami.

Charakterystyczną cechą metody ewangelicznej jest stopniowanie.

P. Jezus nie uczy od razu nowej prawdy dokładnie, ale podaje z niej tylko niektóre szczegóły na tle przyżyc^{ia} słuchaczy lub poglądu, a przy najbliższych sposobnościach uzupełnia swe pouczenie. Ewangelia uczy więc o danej prawdzie nie jeden raz, lecz kilka razy, coraz dokładniej. Ostatecznie można by wykluczyć tylko memoryzowanie określenia najważniejszego, ale i najtrudniejszego, a poprzestać na pomocniczych określeniach łatwiejszych. Wykorzystamy w ten sposób appercepcję uczniów, co naukę znacznie ułatwi. Często będzie można rzecz uzupełnić już na bliskich lekcjach, czasem nawet na następnej lekcji, w każdym razie w tym samym roku szkolnym, więc wyczerpie się program nauki, a praca będzie znacznie łatwiejszą i trwalszą.

Bochnia, 1/7.1951.

X.W.Gadowski.

2. Strona pierwsza tekstu: *Zagadnienie nauczania przystępnego*. Ks. Walenty Gadowski. Fragment *Katechizmu Elementarnego* dotyczącego nauczania przystępnego dostosowanego do możliwości percepcyjnych dzieci. Źródło: ADT, Zespół: Akta Personalne, sygn. PG VI/2, brak paginacji.

O nauczaniu przystępnem.

Rozróżniamy dwa jakie nauczanie: okolicznościowe i gruntowne. Pierwsze bywa niedokładne, ale jest przystępne nawet dla dzieci, drugie stara się o dokładność i posługuje się chętnie definicjami, dowodami i sprowadzaniem.

Małe dzieci nie są sposobne do prowadzenia naukowego, bo mają rozum bardzo rozwinięty. Rozum ich jednak stale się kształci i uświadamia się jako ciemność. Dziecko kapytuje o wszystko, co widzi. Gdy dorosli podadzą mu definicję naukową, dziecko jej nie rozumie. Gdy się to często powtarza, dziecko przestaje kapytować i zamiast się rozwijać rozumowo, staje się coraz tęple. Dorosli powinni podać mu określenie pojęcia, podpadające pod amysty. Stopniowo na nowe kapytania dziecka podaje się mu wyjaśnienia coraz dokładniejsze, ale jeszcze podpadające pod amysty, a z czasem nawet łatwie określenia gruntowne. Brak to rozwijamy rozum dziecka i zarażamy potrzebom cywilizacji.

Mr. Dziecko kapytuje: "W jaki sposób mogą kolejarze mogą tak szybko jechać? Wskazujemy im na wał kolejowy i mówimy im: "Widzicie, że są wały kolejowe, są boki do gładkie. Dookoła: "Dziś mogą szybko jechać, bo gładko po szynach, a szyny są gładkie."

3. Strona pierwsza tekstu: *Katecheza a katechizm*. Źródło: ADT, sygn. PG VI/2, bs.

1)

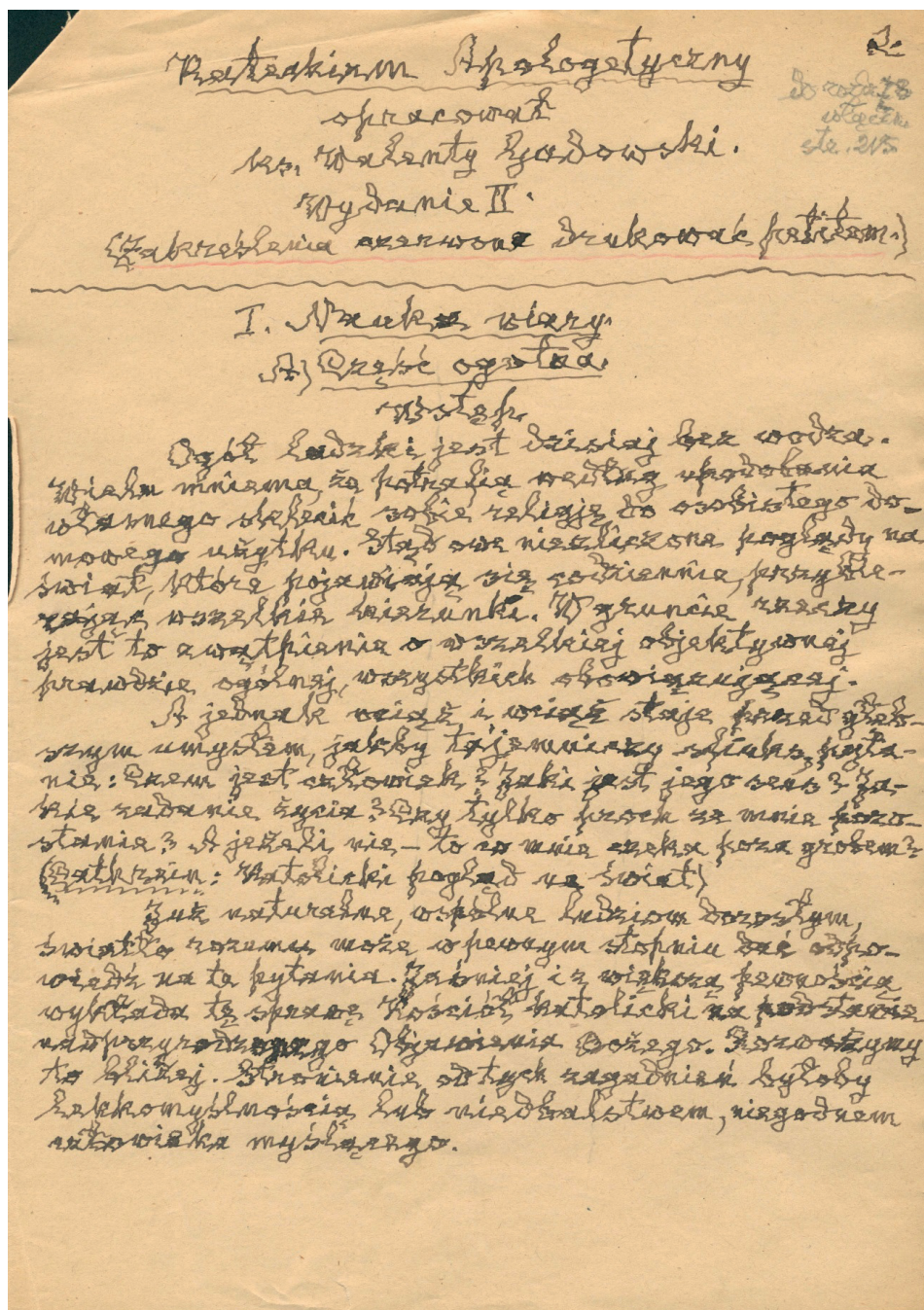
Katecheza a katechizm.

Świat katolicki rozbił się od dawna na przystępny-
mi katechizmami, co skutkuje, że o dobrego katechizmę należy
właściwie rozumieć, należy się słowo Boga i czy będą wposo-
bieni do stosowania go w życiu. O jednak katecheza jest, waki-
nie, ona nie katechizm i była pierwszą nie katechizm! Świat
katechizm - i to idealny - jest sam Chrystus Bóg, a wierni go
streszczają. Ewangelie są katechizm, postępują się wprostowie
i liczą. Opcie Kościoła. Wtedy odwrócić się wykład im
jakiś niedomaganie w sposobie nauczania!

Wyobrażania batochwalek i pogański tryb życia ka-
stąpili oni rozniosłymi idealami i szlubyymi zakorami
chrześcijańskimi. Ewangelij św. nie starali się zastąpić
ciężkim zachęcał gorąco do ich czytania. Ewangelie są ma-
ją po dziś dzień w sobie urok osobliwy i nigdy się nie
zmieniają, choćbyśmy je czytali po setne i tysiączne razy.
Kochamy je nie tylko prostacków, ale i umysły genialne, jak
Płdama Mickiewicza, Gulgusa Słowackiego i innych. Dlaczego
nie uczono katechizmów na ewangeljach? Długo się, że
dotąd o tam nie pomyślano.

Katechizm są na ogół poprawne pod względem teologicz-
nym, bo nad tam czasu przesłali, ale odtręcają wielu swoją
baleonizacją, suchobią i abstrakcyjnością. Przyjmują się
one bowiem na ogół metody teologicznej, naukowej, która pro-

4. Strona pierwsza fragmentu *Katechizmu Apologetycznego* autorstwa
ks. Walentego Gadowskiego. Źródło: ADT, sygn. PG VI/2, bs.



5. Strona pierwsza fragmentu *Katechizmu Elementarnego* autorstwa
ks. Walentego Gadowskiego. Źródło: ADT, sygn. PG VI/2, bs.

a.

Modlitwy najpotrzebniejszej.

+ Żłanek Wierzytwa bō.
W Boga, Ojca i Syna i Ducha Św.

+ Modlitwa Sanybka.
Ojciec nasz, który jest w niebie, święta się imię
Twoje, przyjdź królestwo Twoje, bądź wola Twoja jako
w niebie, tak i na ziemi. Chleba naszego powszednie-
go daj nam dzisiaj i odpaci nam nasze winy, jako
i my odpuszczamy naszym winowajcom i nie wódz
nas na pokuszenie, ale nas zbaw ode złego. Amen

+ Przedświadczenie Biskupie.
Zdrowaś Maryjo, któraś pełna, Pan z Tobą, Bł-
gostawioną Ty miłodny niewiastami i Błogostawion-
ość żywota Twojego, Jezus. — Święta Maryjo, Mat-
ko Boża, modl się za nami grzesznymi teraz i
w godzinę śmierci naszej. Amen

+ Światł Apostolski.
Wierzę w Boga, Ojca wszechmogącego, Stworzy-
ciela nieba i ziemi — i w Jęzusza Chrystusa, Syna
Jego, jedynego, Pana naszego, który się powstał z Du-
cha Św., narodził się z Maryi Dany — umarł pod
Drewnem Żłobnym, ukrzyżowany, umarł i pogrzebiony.
Wstąpił do piekieł, trzeciego dnia zmartwychwstał,
wstąpił na niebiosa, siedzi na prawicy Boga, Ojca
wszechmogącego. Stamtąd przyjdzie, sędzie ży-
wych i umarłych. — Wierzę w Ducha Św., świętą Mo-
dlił powołujący, świętych obcowania, grzechów
odpuszczający, rządzi zmartwychwstaniem — i żyje
wieczny. Amen

+ Dwa najważniejsze przykazania.
Miłuj Boga nadewszystko, a bliźniego, jak
siebie samego.

+ Złamanie pierwsze przykazania. (Dekalog)
Kam jest Pan Bóg twój, którego się wywodzi z Egipt-
ku, z ziemi niewoli.

1. Nie będziesz miał bogów cudzych przede Mną.
2. Nie będziesz miał imienia Pana Boga twego na daremno.
3. Pamiętaj, abyś dzień święty święcił.

Bibliografia

Źródła archiwalne

1. Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT)

Gadowski W., *Uwagi katechetyczne*, mps ss.7, Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego.

Liber Mortuorum dla parafii św. Mikołaja w Bochni, Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. KMB XXX/12. Zapis zgonu ks. Walentego Gadowskiego.

ADT, Akta Personalne, sygn. PG VI/1, brak paginacji. Ks. Walenty Gadowski – kwestionariusz personalny (tabela służbowa) księży diecezji tarnowskiej.

2. Archiwum Diecezjalne w Siedlcach (ADS)

Zespół Kurii Diecezjalnej, Akta Osobowe, Lit. S, Dz. III, nr 12, t. 1, k. 9v. Protokół 5. Zebrania Komisji Szkolnej Episkopatu Polskiego, 4 marca 1919.

3. Archiwum Parafii pw. Św. Mikołaja w Bochni

Wspomnienia katechety, Bochnia 1951, mps, brak sygnatury.

Publikowane pisma i opracowania ks. Gadowskiego

Gadowski W., *Kilka słów o toku myślenia w zastosowaniu do nauczania elementarnego*, „Przegląd Powszechny” 1891, R. 8, t. 32, s. 389–395.

Gadowski W., *Monachijska metoda katechizowania*, „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski” 1907, R. 11, nr 3, s. 88–92.

Gadowski W., *Stopnie lekcji*, „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski” 1908, R. 13 [T. 13], nr 1, s. 23–26; 1909, R. 13 [T. 13], nr 10, s. 370–375; 1909, R. 13, T. 14, nr 1, s. 401–404, nr 2, s. 447–451, nr 6, s. 624–627, nr 7, s. 680–683; 1909, R. 14, T. 15, nr 5, s. 158–162, nr 6, s. 198–203.

Gadowski W., *Szkice katechez do Małego Katechizmu dla 3-ej i 4-ej klasy powszechnej*, wyd. 2 przerobione, Miejsce Piastowe, Wydawnictwo Drukarnia Zakładów Wychowawczych, 1930.

Gadowski W., *Wspomnienia katechety*, Bochnia 1951, mps, Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, Archiwum Parafii pw. Św. Mikołaja w Bochni, brak sygnatury.

Gadowski W., *Źródłowe nauczanie religii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1931, R. 20, z. 1, s. 1–4.

Opracowania

Banszel K., *Co to jest [tzw.] szkoła pracy, czyli szkoła twórcza. Wykład wypowiedziany we Lwowie dnia 11 grudnia 1923 r.*, Warszawa 1933.

Bednarski D., *Bractwa pobożne, stowarzyszenia i ruchy kościelne w diecezji katowickiej (1945–1989)*, Katowice 2011.

Bilicka B., *Wkład ks. Gadowskiego i ks. Z. Bielawskiego w przewyciężaniu modelu katechizmu deharbowskiiego*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 1(19), s. 181–190.

Markowicz P., Stala J., *Gadowski Walenty* [w:] *Encyklopedia Tarnowa*, red. A. Niedojadło i in., Tarnów 2010.

Pawlina P., „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski” [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 4, red. R. Łukaszyk, Lublin 1995, s. 407–408.

Piekarski M., *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida: implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. XXXV, z. 1, s. 273–282.

Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wyd. II rozszerz., Kraków 1929.

Stala J., *Nota biograficzna ks. Walentego Gadowskiego [w:] Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861–1956) w rozwój katechetyki*, red. J. Stala, Kraków 2006, s. 13–19.

Dariusz Sarzała

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: 0000-0002-4574-5132

Edukacja i kultura ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej

Education and ecological culture in the Second Polish Republic

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie procesu kształtowania się systemu ochrony przyrody w Drugiej Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem działań edukacyjnych dotyczących ochrony środowiska przyrodniczego i kształtowania kultury ekologicznej. Materiał źródłowy stanowią dzienniki urzędowe Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za lata 1918–1939, a także dzieła autorskie wybitnych naukowców zajmujących się w tym okresie problematyką ochrony przyrody i edukacją ekologiczną oraz akty prawne dotyczące ochrony przyrody w II Rzeczypospolitej. Zgromadzony zbiór piśmiennictwa i akty prawne pochodzą zatem z lat dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku. W celu pogłębienia analizy podjętej problematyki zwarto w nim także nowsze opracowania dotyczące ochrony środowiska przyrodniczego i edukacji ekologicznej. W artykule wykazano, że w okresie II Rzeczypospolitej wykształcone zostały pierwsze mechanizmy systemowe sprzyjające ochronie przyrody, a także zapoczątkowany został proces rozwoju edukacji i kultury ekologicznej społeczeństwa polskiego.

Słowa kluczowe: edukacja ekologiczna, ochrona przyrody, kultura ekologiczna, Druga Rzeczpospolita

Abstract

The aim of this article is to present the process of shaping the nature conservation system in the Second Polish Republic, with particular emphasis on educational activities aimed at protecting the natural environment and developing ecological culture. The source material consists of official journals of the Ministry of Religions and Public Enlightenment for the years 1918–1939, as well as works by outstanding scientists who dealt with nature conservation and ecological education during this period, as well as legal acts on nature conservation in the Second Polish Republic. The collected literature and legal acts date back to the 1920s and 1930s. In order to deepen the analysis of the issues discussed, more recent studies on nature conservation and ecological education are also included. The article shows that during the Second Polish Republic the first systemic mechanisms supporting nature conservation were developed and the process of developing ecological education and culture in Polish society was initiated.

Keywords: ecological education, nature conservation, ecological culture, Second Polish Republic

Wprowadzenie

Okres Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939) stanowił bardzo ważny etap kształtowania się systemu ochrony środowiska przyrodniczego w Polsce. W okresie tym podejmowano bowiem wiele ważnych przedsięwzięć związanych nie tylko

z przyjęciem ustawodawstwa dotyczącego ochrony przyrody, lecz także wprowadzono tę tematykę do programów nauczania szkolnego. Podejmowano również szeroką działalność wychowawczą i edukacyjną na rzecz ochrony przyrody w wymiarze ogólnospołecznym.

Ideę ochrony przyrody w okresie Drugiej Rzeczypospolitej postrzegano w kategorii prądu kulturowego związanego z kształtowaniem świadomości ekologicznej¹, który miał stanowić integralny element całokształtu kultury społeczeństwa polskiego. Ponadto akcentowano potrzebę popularyzowania wiedzy o środowisku życia oraz wskazywano na konieczność wychowania społeczeństwa polskiego do harmonijnego współżycia ze światem przyrody². Autor polskiej idei ochrony przyrody J.G. Pawlikowski postulował, żeby idea ta przenikała masy społeczne³ i stanowiła ochronę dobrowolną, wkomponowaną w całokształt kultury życia społecznego⁴. Podkreślano również, że trudno mówić o miłości Ojczyzny bez miłości i ochrony przyrody ojczystej⁵.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie procesu kształtowania się systemu ochrony przyrody w Drugiej Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem działań wychowawczych i edukacyjnych dotyczących ochrony środowiska przyrodniczego oraz ich znaczenia w rozwoju tej idei. Objętość niniejszej publikacji z uwagi na wymogi redakcyjne ograniczona została do najważniejszych tego rodzaju przedsięwzięć podejmowanych w okresie II Rzeczypospolitej. Podstawę źródłową stanowią dzienniki urzędowe Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za lata 1918–1939, a także dzieła autorskie wybitnych naukowców zajmujących się w tym okresie problematyką ochrony przyrody i edukacją ekologiczną oraz akty prawne dotyczące ochrony przyrody w II Rzeczypospolitej. W związku z tym zgromadzony zbiór piśmiennictwa i akty prawne pochodzą z lat dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku. Niemniej w celu pogłębienia analizy podjętej problematyki zawarto w nim także nowsze pozycje dotyczące ochrony środowiska przyrodniczego i edukacji ekologicznej.

Kształt organizacyjny i programowy ochrony przyrody w Drugiej Rzeczypospolitej

W Drugiej Rzeczypospolitej pomimo trudnej sytuacji politycznej i gospodarczej podjęto niezwłocznie działania ukierunkowane na ochronę przyrody, co znalazło swoje odzwierciedlenie już w dekreście Rady Regencyjnej o opiece nad zabytkami

¹ J.G. Pawlikowski, *O lice ziemi. Wybór pism*, Warszawa 1938, s. 91; tenże, *Przyroda* [w:] *Encyklopedia podręczna prawa publicznego*, t. II, red. Z. Cybichowski, Warszawa 1928, s. 91.

² M. Sokołowski, *O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego*, „Ochrona Przyrody” 1925, z. 5, s. 4.

³ J.G. Pawlikowski, *Spoleczna organizacja ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody” 1922, z. 3, s. 5.

⁴ E. Wolter, *Historyczne aspekty edukacji ekologicznej w Polsce*, Warszawa 2006, s. 167.

⁵ A. Wodziczko, *Ochrona przyrody w szkole* [w:] *Skarby przyrody i ich ochrona*, red. W. Szafer, Warszawa 1932, s. 318.

sztuki i kultury z dnia 31 października 1918 r.⁶. Należy także zaznaczyć, że szereż ważnych tego rodzaju działań poczyniło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRIOP), czego przykładem jest zarządzenie z 1919 r. zakazujące niszczenia, uszkodzania lub wywożenia z kraju zabytków przyrody, których wykaz miał być systematycznie uzupełniany⁷.

Powołano także organ doradczy mający za zadanie nie tylko prowadzenie inwentaryzacji pomników przyrody, lecz również podejmowanie działań o charakterze ochronnym przewidzianych w obowiązujących ustawach i zajmujący się przygotowywaniem stosownej legislacji w zakresie ochrony przyrody⁸. Pierwszym takim organem była powstała w 1919 r. Tymczasowa Komisja Państwowa Ochrony Przyrody stanowiąca ciało doradcze i opiniotwórcze funkcjonujące przy Ministrze Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Komisja ta działania swe skoncentrowała przede wszystkim na przygotowaniu projektu rozporządzenia dotyczącego powołania centralnego organu administracji państwowej, czyli Państwowej Rady Ochrony Przyrody (PROP). Przystąpiła niezwłocznie do prac nad organizacją Centralnej Rady i oddziałów prowincjonalnych, a następnie kuratoriów w miastach uniwersyteckich (we Lwowie, Warszawie i Poznaniu). Ponadto zaprosiła do współpracy zainteresowanych specjalistów kompetentnych w dziedzinie ochrony środowiska przyrodniczego oraz podjęła prace dotyczące wprowadzenia zasad ochrony przyrody do edukacji szkolnej⁹. Komisja rozpoczęła w 1920 r. wydawanie czasopisma „Ochrona Przyrody”, które istniało pod tym tytułem do 2000 r.

Tymczasowa Państwowa Komisja Ochrony Przyrody (PROP) 10 czerwca 1925 r. została zamieniona na Państwową Radę Ochrony Przyrody, która z kolei została zreformowana w 1936 r.¹⁰ i poszerzona do 20–30 członków powoływanych na sześcioletnią kadencję przez Ministra WRIOP oraz Ministra Rolnictwa i Reform Rolnych spośród osób, których działalność naukowa, praktyczna lub społeczna gwarantowała rękojmię należytego prowadzenia prac w dziedzinie ochrony przyrody. Powołano obejmujące kilka województw oddziały PROP, które ostatecznie powstały w Krakowie, Lwowie, Poznaniu, Warszawie i Wilnie¹¹. Państwowa Rady

⁶ Dekret Rady Regencyjnej z dnia 31 października 1918 r. o opiece nad zabytkami sztuki i kultury (Dz. Pr. PP, nr 16, poz. 36).

⁷ Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o ochronie niektórych zabytków przyrody z dnia 4 września 1919 r., nr 8340/IV/19 (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1919, R. II, nr 10/11, z 1 listopada 1919 r., poz. 3, 318–320).

⁸ J.G. Pawlikowski, *Przyroda...*, s. 806.

⁹ A. Wodziezko, *Ochrona przyrody wczoraj, dziś i jutro*, „Ochrona Przyrody” 1936, nr 16, s. 8; M. Sokołowski, *O wprowadzeniu ochrony przyrody...*, s. 14.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 stycznia 1936 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Rolnictwa i Reform Rolnych o Państwowej Radzie Ochrony Przyrody (Dz.U. RP, nr 94, poz. 660).

¹¹ Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 22 stycznia 1937 r. (nr IV, n-13591/36), „Monitor Polski”, nr 27, poz. 41.

Ochrony Przyrody wystąpiła także z inicjatywą powołania Ligi Ochrony Przyrody jako stowarzyszenia wyższej użyteczności mającego na celu popularyzowanie idei ochrony przyrody i kształtowanie pozytywnego stosunku człowieka do środowiska przyrodniczego, która powstała w 1928 r. Ponadto podjęła intensywne prace nad przygotowaniem projektu specjalnej ustawy dotyczącej ochrony przyrody, który w dużej mierze powstał dzięki inicjatywie i zaangażowaniu czołowych polskich działaczy i pionierów ochrony przyrody, m.in. W. Szafera i J.G. Pawlikowskiego oraz F. Zolla, który zajął się redakcją niniejszej ustawy.

W wyniku podjętych działań powstała pierwsza polska ustawa o ochronie przyrody¹². Prace nad opracowaniem tej ustawy trwały dość długo, gdyż już w sprawozdaniu z 1928 r. Szafer pisał, że gotowy projekt miał zostać przedłożony rządowi i ciałom ustawodawczym¹³. Ustawa została jednak przyjęta dopiero w 1934 r. Akt ten składający się z 34 artykułów stanowił pierwszą w Polsce ustawę o ochronie przyrody pełniącą rolę ramowego aktu, który regulował najważniejsze zagadnienia prawnych metod i sposobów ochrony przyrody. Przyjęta ustawa była wówczas aktem bardzo postępowym, gdyż celem zawartych w niej unormowań było usunięcie dysharmonii, jaką w relacjach człowieka ze światem przyrody wprowadziła cywilizacja techniczna.

Należy jednak zaznaczyć, że chociaż ustawa miała charakter nowatorski, to jednak nie spełniła w pełni swego zadania, gdyż zwlekano z wydawaniem rozporządzeń wykonawczych. Niemniej dzięki przyjęciu tej ustawy model ochrony przyrody w Polsce zmienił swój charakter z biernego na czynny, co zaowocowało szeregiem przedsięwzięć o charakterze proekologicznym i znalazło wyraz m.in. we wprowadzeniu tematyki dotyczącej ochrony przyrody do programów nauczania szkolnego. Podjęto także działania dotyczące biocenotycznej ochrony poszczególnych zespołów (tj. zakładania parków i rezerwatów przyrody) o bogatych walorach przyrodniczych, które stwarzały jednocześnie duże możliwości w zakresie prowadzenia edukacji i kształtowania kultury ekologicznej¹⁴.

Problematyka ochrony przyrody w działalności edukacyjnej i wychowawczej

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej dużą wagę przywiązywano do tematyki dotyczącej ochrony przyrody w procesie dydaktyczno-wychowawczym, co zostało uwzględnione w programach szkolnych¹⁵. Od czasu ogłoszenia Ustawy z dnia

¹² Ustawa z dnia 10 marca 1934 r. o ochronie przyrody, Dz.U. 1934, nr 31, poz. 274.

¹³ W. Szafer, *Sprawozdanie z działalności Państwowej Rady Ochrony Przyrody w roku 1928*, Kraków 1929, s. 5.

¹⁴ W. Goetel, *Parki narodowe w Polsce [w:] Skarby przyrody i ich ochrona...*, s. 273.

¹⁵ *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Przyroda*, wyd. piąte, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Skład Główny Książnica – A.T.N.S.W.,

11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa problematykę ekologiczną realizowano w ścisłym odniesieniu do idei ochrony przyrody¹⁶. Począwszy od 1933 r. nauczyciele zostali zatem zobowiązani do kształtowania czynnych postaw ekologicznych dzieci i młodzieży, co m.in. dotyczyło opieki nad najbliższymi znajdującymi się rezerwatami przyrody, obiektami chronionymi, ochrony i dokarmiania ptaków, poznawania relacji organizmów żywych w ich naturalnym siedlisku oraz rozumienia zagrożeń związanych z zaburzaniem przez człowieka równowagi biocenotycznej w środowisku życia.

Wychowanie ekologiczne realizowano hasłowo, nie tylko w ramach lekcji nauki o przyrodzie, lecz także na lekcjach geografii, rysunków, języka polskiego czy też historii¹⁷. Ponadto treści kształcenia były łączone zarówno z wycieczkami i zajęciami praktycznymi w ogrodzie szkolnym, jak i ze „Świętem sadzenia drzewek”, na które decyzją Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ustanowiono w szkołach powszechnych jeden dzień nauki przypadający między 25 września a 25 października. Ponadto „Święto sadzenia drzewek” proponowano łączyć ze „Świętem lasu” i pogadankami dla młodzieży szkolnej na temat potrzeby szanowania, ochrania drzew, lasów, a także znaczenia przyrody dla całokształtu kultury państwa¹⁸.

Ważnymi celami wychowania ekologicznego realizowanego w ramach zajęć szkolonych było wzbudzenie umiłowania przyrody ojczystej, zbliżenie uczniów do środowiska przyrodniczego, a także „zaprawianie” do poszanowania życia we wszelkich jego przejawach, a zwłaszcza do ochrony rodzimego krajobrazu. W treści dokumentacji szkolnej podkreślano również, że niezbędne jest wychowanie czynnego obywatela znającego przyrodę ojczystą, zdolnego do obserwowania środowiska życia oraz biegłego w kwestiach społeczno-gospodarczych, a także wdrożonego do czytania wybitnych dzieł przyrodniczych i czasopism z tego zakresu¹⁹.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego starało się jednocześnie motywować nauczycieli szkół powszechnych zarówno do organizowania wycieczek przyrodniczych dla dzieci (w godzinach zajęć szkolnych), jak i wspierania ich udziału w ochronie zabytków przyrody oraz kształtowania samodzielności

Warszawa 1925; *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe*, cz. III: *Przyrodznawstwo. Fizyka i chemia*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Skład Główny Książnica – A.T.N.S.W., Warszawa 1925, s. 3–103; *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy IV (I) i ramy programu klas następnych*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Sekcja Szkolnictwa Średniego, Warszawa 1920, s. 21–23, 42–48, 55–61; *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej*, cz. V: *Przyroda*, Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1918; A. Wodziczko, *Ochrona przyrody w szkole...*, s. 318.

¹⁶ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389.

¹⁷ E. Wolter, *Wychowanie ekologiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 2, s. 128.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 129.

w obserwowaniu środowiska przyrodniczego oraz gromadzenia książek o tematyce przyrodniczej. Natomiast kuratorom w poszczególnych okręgach szkolnych zalecano organizowanie kursów i konferencji dla nauczycieli oraz wspieranie w motywowaniu ich do czytania dzieł pedagogicznych i psychologicznych z zakresu higieny szkolnej oraz socjologii wychowania²⁰.

Wśród środków dydaktycznych proponowano nie tylko opracowania monograficzne dotyczące poszczególnych gatunków roślin i zwierząt, lecz także tablice, przeźrocza, rysunki do epidiaskopu, filmy, atlasy roślin i zwierząt przeznaczone do użytku indywidualnego. Ponadto zachęcano nauczycieli, aby podczas lekcji szkolnych umożliwili uczniom realizowanie czynności praktycznych, doświadczeń („ćwiczeń własnoręcznych”) oraz organizowali wycieczki do ogrodów botanicznych, zakładali ogrody szkolne, pracownie przyrodnicze i chemiczne, gromadzili bibliotekę przyrodniczą²¹.

Wymienione zalecenia były zgodne zarówno z podstawą prawną, czyli Ustawą z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, jak i ideologią ruchu pedagogicznego tzw. Nowego Wychowania, który według niektórych badaczy stanowił najważniejszy fenomen edukacyjny schyłku XIX i pierwszej połowy XX w.²²

Działalność edukacyjna dotyczyła jednak nie tylko szkół, gdyż Państwowa Rada Ochrony Przyrody, której przewodniczącym był Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, popularyzowała ideę ochrony przyrody wśród całego społeczeństwa polskiego²³.

Z inicjatywy i nakładem Rady Ochrony Przyrody opublikowano wiele cennych opracowań poświęconych realizacji idei ochrony przyrody oraz działalności praktycznej w tym obszarze. Dużą wagę przywiązywano zwłaszcza do popularyzacji książek i czasopism poświęconych ochronie środowiska przyrodniczego²⁴, a także podejmowano działalność informacyjną na ten temat (np. plakaty informacyjne)²⁵.

²⁰ Pismo Ministerstwa WRiOP z dnia 14 lipca 1931 roku (nr II – 15464/31) w sprawie programu pracy na rok szkolny 1931/1932 w zakresie organizowania kursów i konferencji związanych ze szkolnictwem średnim ogólnokształcącym oraz zakładami kształcenia nauczycieli, k. 31, Archiwum Akt Nowych. Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wydział Programowy. Okólniki, zarządzenia wewnętrzne, pisma ogólne i sprawy wewnętrzne wydziału. Daty krańcowe: 1931–1939, sygn. 192 (nr mikrofilmu B 9187).

²¹ E. Wolter, *Wychowanie...*, s. 126.

²² C. Majorek, *Próba rekapitulacji dorobku konferencji [w:] Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. A. Messner, C. Majorek, Rzeszów 2000, s. 443.

²³ E. Wolter, *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Drugiej Rzeczypospolitej w zakresie ochrony przyrody*, „*Studia Ecologiae et Bioethicae*” 2012, nr 10(2), s. 21.

²⁴ Komunikat o wydawnictwach, *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 1938 (R. XXI), nr 11 (z 5 listopada 1938 r.), poz. 358, s. 460 i 461.

²⁵ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 stycznia 1936 r. wydanego w porozumieniu z Ministrem Rolnictwa i Reform Rolnych o Państwowej Radzie Ochrony Przyrody (Dz.U. R.P. 1936, nr 94, poz. 660).

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w okresie międzywojennym obok wartościowej działalności legislacyjnej w postaci współtworzenia aktów normatywnych dotyczących ochrony przyrody podjęło zatem szeroką działalność edukacyjną, która znalazła swój wyraz nie tylko w kreowaniu wychowania ekologicznego na gruncie nauki szkolnej, lecz także służyła kształtowaniu świadomości ekologicznej całego społeczeństwa.

Parki i rezerваты przyrody w Drugiej Rzeczypospolitej jako obiekty edukacji ekologicznej i kształtujące kulturę ekologiczną

W Drugiej Rzeczypospolitej wśród ważnych inicjatyw w kwestii ochrony środowiska przyrodniczego szczególną uwagę warto zwrócić na działania związane z ochroną wartościowych obiektów przyrodniczych i zakładaniem parków oraz rezerwatów przyrody. Szersze możliwości w tym zakresie stwarzała wspomniana wcześniej ustawa o ochronie przyrody z dnia 10 marca 1934 r. W wyniku tego rodzaju działań powoływano lub też próbowano powołać wiele parków narodowych, takich jak: Puszcza Białowieska, Góry Świętokrzyskie, Tatry, Pieniny, Babia Góra, Czarnohora, Jar Dniestru, Góry Czywczyńskie i Gorgany²⁶.

Proces tworzenia parków narodowych był jednak trudny i długotrwały, w wielu przypadkach zaczynający się od założenia pojedynczego rezerwatu na terenie własności państwowej, właścicieli ziemskich lub terenu wykupionego. Niektóre parki zakładane były w obrębie terenów będących własnością Polskiej Akademii Umiejętności (np. Babia Góra), ale prowadzono także wykup ziem, którym zajmowało się Polskie Towarzystwo Tatrzańskie oraz Liga Ochrony Przyrody, natomiast środki na ten cel były pozyskiwane m.in. z ogólnopolskich zbiórek pieniędzy.

Niezależnie od inicjatyw dotyczących tworzenia parków przyrody planowano i tworzone na terenie całego kraju liczne i różnorodne rezerваты służące ochronie środowiska przyrodniczego, których liczba systematycznie się powiększała. W roku 1932 r. w całym kraju było ich 121. Na terenie województwa lwowskiego znajdowały się w tym okresie cztery rezerваты, a osiem było projektowanych, w stanisławowskim ich liczba wynosiła odpowiednio sześć i osiem, a w tarnopolskim pięć, natomiast siedem projektowano²⁷.

Podjęto również próbę uporządkowania terminologicznego ich nazewnictwa, przyjmując dwa terminy odnoszące się do obszarów przyrody chronionej: park

²⁶ W. Goetel, *Parki narodowe w Polsce...*, s. 273–293; B. Pawłowski, *Zagadnienie ochrony szaty roślinnej Gór Czywczyńskich*, „Ochrona Przyrody” 1937, nr 17, s. 93–109; K. Krzemień, *J. Smoleński (1881–1940)* [w:] *Geografia w Uniwersytecie Jagiellońskim (1849–1999). Wybitni geografowie Uniwersytetu Jagiellońskiego*, red. B. Kortus, A. Jackowski, K. Krzemień, Kraków 1999, s. 51–67.

²⁷ W. Szafer, *Rezerваты w Polsce* [w:] *Skarby przyrody i ich ochrona...*, s. 294–317.

narodowy i rezerwat przyrody. Pojęcie parku narodowego zostało przyjęte od pierwszego na świecie Parku Narodowego Yellowstone, powstałego w 1872 r., i stosowane było w odniesieniu do dużych obszarów, czyli wielkich rezerwatów²⁸. Termin „park” nie był jednak początkowo jednomyślnie akceptowany z uwagi na skojarzenia z parkiem dworskim bądź miejskim. Początkowo nie oddzielano również ściśle pojęcia rezerwatu od pojęcia parku. Przyjęto, że określenie „park narodowy” określa większy obszar, w którym ochronie podlega całokształt zjawisk przyrodniczych, tj. krajobraz, świat zwierząt i roślin we wszystkich odmianach²⁹. W związku z tym uznano, że park narodowy stanowi zwieńczenie dzieła ochrony przyrody, gdyż wszystkie obiekty w jego obszarze podlegają ochronie, a wpływ człowieka na przyrodę w jego obrębie jest ściśle ograniczony³⁰, natomiast obiekty mniejsze zostały nazwane „pomnikami natury”.

Podejmowanie inicjatyw związanych z zakładaniem parków narodowych i rezerwatów przyrody na obszarach wyróżniających się spośród innych wartościami przyrodniczymi, naukowymi, kulturowymi oraz krajobrazowymi miało bardzo ważne znaczenie w budowaniu systemu ochrony przyrody i kształtowaniu kultury ekologicznej. Jeden z najwybitniejszych ideologów ochrony przyrody okresu międzywojennego Jan Gwalbert Pawlikowski będący przewodniczącym Komisji Ochrony Przyrody Towarzystwa Tatrzańskiego – pierwszej organizacji ochrony przyrody w Polsce wysunął tezę, która do dziś stanowi podstawę koncepcji tzw. ochrony zintegrowanej, tj. ochrony obejmującej dziedzictwo przyrodnicze i kulturowe, że pełna ochrona przyrody wymaga opieki nad krajobrazem³¹.

Parki i rezerваты przyrody stwarzały nie tylko możliwość realizowania turystyki ukierunkowanej na poznawanie przyrody zachowanej w naturalnym stanie oraz obserwowanie jej piękna i osobliwości, lecz także stanowiły przestrzeń dla pracy badawczej, m.in. umożliwiały prowadzenie cennych długofalowych obserwacji, a zwłaszcza prowadzenia doświadczeń bezpośrednio w środowisku o bogatych walorach przyrodniczych. Dzięki rezerwatom przyrody można było jednak nie tylko realizować badania naukowe, lecz także podejmować działania w zakresie edukacji ekologicznej. Istniała bowiem możliwość kształcenia młodzieży szkolnej w „naturalnej pracowni biologicznej” stanowiącej naukowy warsztat pracy³² czy też inspirowania jej do twórczości artystycznej oraz motywowania do działań na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego.

²⁸ Tenże, *O parkach narodowych* [w:] *Skarby przyrody i ich ochrona*..., s. 65–80.

²⁹ W. Goetel, *Parki narodowe w Polsce*..., s. 273.

³⁰ Tamże.

³¹ Z. Mirek, *Aktualność myśli Jana Gwalberta Pawlikowskiego na tle współczesnych przemian cywilizacyjnych i tendencji w ochronie przyrody*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2001, nr 1, s. 127.

³² H. Weryński, *Nasz stosunek do przyrody i jej ochrony*, Kraków 1931, s. 11–15.

Podsumowanie

W podsumowaniu należy stwierdzić, że okres Drugiej Rzeczypospolitej odegrał istotną rolę w kształtowaniu się systemu ochrony środowiska w Polsce i był jego ważnym etapem, który pozwolił na wykształcenie pierwszych mechanizmów systemowych sprzyjających ochronie przyrody oraz zapoczątkował proces rozwoju edukacji i kultury ekologicznej społeczeństwa polskiego. Wyrazem tego było nie tylko przyjęcie ustaw dotyczących ochrony przyrody w Polsce i powołanie organów zajmujących się tą działalnością, lecz także wprowadzenie tematyki ochrony przyrody do edukacji szkolnej i motywowanie do aktywności w zakresie działań na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego m.in. poprzez podejmowanie tej problematyki w czasopiśmie i książkach. Ważną rolę pod tym względem odegrały także działania ukierunkowane na ochronę wartościowych obiektów przyrodniczych związane z zakładaniem parków i rezerwatów przyrody, które pozwoliły chronić nie tylko unikatowe walory przyrodnicze, lecz także prowadzić badania naukowe i zajęcia edukacyjne przeznaczone dla młodzieży szkolnej.

W proces ochrony środowiska przyrodniczego i krzewienia edukacji oraz kultury ekologicznej włączyły się zarówno osoby reprezentujące administrację państwową, jak i ludzie nauki, przyrodnicy, którzy inspirowali główne rozwiązania systemowe dotyczące ochrony przyrody w Polsce i dążyli do tego, żeby idea ochrony środowiska przyrodniczego była nie tylko obecna w programach szkolnych, lecz jednocześnie przenikała do najszerzych warstw społeczeństwa.

W podejmowanych działaniach i postulatach dotyczących ochrony przyrody starano się dążyć do systematycznego kształtowania postaw proekologicznych i kultury ekologicznej, na które składają się nie tylko wiedza i przekonania dotyczące środowiska przyrodniczego, lecz także związana z nimi gotowość do działań na rzecz przyrody i aktywność w sferze zachowań nacechowanych szacunkiem do środowiska przyrodniczego oraz odpowiedzialności za jego ochronę³³. Działalność ta nie straciła na swej aktualności i nadal stanowi szansę na wychowanie człowieka chcącego i umiającego żyć w harmonii z przyrodą, który będzie potrafił zapobiegać narastającym zagrożeniom ekologicznym³⁴.

³³ W. Tyburski, *Komponenty kultury ekologicznej* [w:] *Podstawy kultury ekologicznej*, red. J. Dołęga, Warszawa 2002, s. 22; D. Sarżała, *Kształtowanie kultury ekologicznej a integralny rozwój osobowy* [w:] *Podstawy kultury ekologicznej*, red. J.M. Dołęga, Warszawa 2002, s. 93; I. Fudali, *Kultura ekologiczna młodzieży – kulturą działania czy kulturą rozumienia ekorozwoju*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2004, nr 2–3, s. 40.

³⁴ A. Papuziński, *Edukacja ekologiczna jako instrument polityki ekologicznej, uwagi na marginesie „Narodowej strategii edukacji ekologicznej: przez edukację do zrównoważonego rozwoju”* [w:] *Polityka ekologiczna III Rzeczypospolitej*, red. A. Papuziński, Bydgoszcz 2000, s. 113–132; D. Sarżała, *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa ekologicznego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia” 2019, nr 32(3), s. 35; *Education and Ecological Culture. European Foundation Society and Education*, <https://www.sociedadadyeducacion.org/en/the-institute/>

Podsumowując, warto także dodać, że przedsięwzięcia dotyczące edukacji ekologicznej tego okresu są cennym dziedzictwem kultury narodowej stanowiącym podwaliny tego rodzaju edukacji zarówno w drugiej połowie XX w., jak i na początku XXI w. Inicjatywy dotyczące budowy systemu ochrony środowiska przyrodniczego w II Rzeczypospolitej i przedsięwzięcia z tym związane na gruncie edukacji można także uznać za początek jej procesu ewolucji. Ważnym etapem tego procesu było wdrożenie reformy edukacyjnej w 1999 r., w wyniku której edukacja ekologiczna prowadzona jest na wszystkich etapach procesu dydaktyczno-wychowawczego. Warto również zaznaczyć, że edukacja taka jest obecnie niezbędna, gdyż zapewnienie bezpieczeństwa w dobie narastającego kryzysu ekologicznego wymaga tworzenia właściwych relacji między człowiekiem a światem przyrody, a zwłaszcza kształtowania postaw proekologicznych, co nie jest możliwe bez włączenia problematyki ekologicznej w ogólny proces dydaktyczno-wychowawczy.

W krótko trwającym okresie dwudziestolecia międzywojennego pomimo wielu ważnych wyzwań, z jakimi musiał zmierzyć się kraj, zwłaszcza związanych z odbudową gospodarki i struktur państwowości, dorobek w zakresie ochrony przyrody był zatem imponujący oraz wart naśladowania przez kolejne pokolenia i stanowi twórczą inspirację dla praktyki edukacyjnej w XXI w.

Bibliografia

Źródła

- Dekret Rady Regencyjnej z dnia 31 października 1918 r. o opiece nad zabytkami sztuki i kultury (Dz. Pr. PP, nr 16, poz. 36).
- Goetel W., *Parki narodowe w Polsce* [w:] *Skarby przyrody i ich ochrona*, red. W. Szafer, Warszawa 1932.
- Komunikat o wydawnictwach, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1938 (R. XXI), nr 11 (z 5 listopada 1938 r.), poz. 358.
- Pawlikowski J.G., *O lice ziemi. Wybór pism*, Warszawa 1938.
- Pawlikowski J.G., *Przyroda* [w:] *Encyklopedia podręczna prawa publicznego*, t. II., red. Z. Cybichowski, Warszawa 1928.
- Pawlikowski J.G., *Spoleczna organizacja ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody” 1922, z. 3.
- Pawłowski B., *Zagadnienie ochrony szaty roślinnej Gór Czywczyńskich*, „Ochrona Przyrody” 1937, nr 17.
- Pismo Ministerstwa WRiOP z dnia 14 lipca 1931 r. (nr II – 15464/31) w sprawie programu pracy na rok szkolny 1931/1932 w zakresie organizowania kursów i konferencji związanych ze szkolnictwem średnim ogólnokształcącym oraz zakładami kształcenia nauczycieli, k. 31, Archiwum Akt Nowych. Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wydział Programowy. Okólniki, zarządzenia wewnętrzne, pisma okólne i sprawy wewnętrzne wydziału. Daty krańcowe: 1931–1939, sygn. 192 (nr mikrofilmu B 9187).

education-and-ecological-culture/ (dostęp: 21.04.2024); *Education for Sustainable Development, Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2014*, A/RES/69/211, United Nations, 28 January 2015, http://www.unesco.at/bildung/gap_res_n1471200.pdf (dostęp: 23.04.2024).

- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe, cz. III: Przyrodoznawstwo. Fizyka i chemia*, wyd. szóste zmienione, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1925.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy IV (I) i ramy programu klas następnych*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sekcja Szkolnictwa Średniego, Warszawa 1920.
- Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Przyroda*, wyd. piąte, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1925.
- Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej, cz. V: Przyroda*, Warszawa 1918.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 stycznia 1936 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Rolnictwa i Reform Rolnych o Państwowej Radzie Ochrony Przyrody (Dz.U. R.P. 1936, nr 94, poz. 660).
- Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o ochronie niektórych zabytków przyrody z dnia 4 września 1919 r., nr 8340/IV/19 (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1919, R. II, nr 10/11, z dnia 1 listopada 1919 r., poz. 3).
- Sokołowski M., *O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego*, „Ochrona Przyrody” 1925, z. 5.
- Szafer W., *O parkach narodowych* [w:] *Skarby przyrody i ich ochrona*, red. W. Szafer, Warszawa 1932.
- Szafer W., *Rezerваты w Polsce* [w:] *Skarby przyrody i ich ochrona*, red. W. Szafer, Warszawa 1932.
- Szafer W., *Sprawozdanie z działalności Państwowej Rady Ochrony Przyrody w roku 1928*, Kraków 1929.
- Ustawa z dnia 10 marca 1934 r. o ochronie przyrody, Dz.U. 1934, nr 31, poz. 274.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389.
- Weryński H., *Nasz stosunek do przyrody i jej ochrony*, Kraków 1931.
- Wodziczko A., *Ochrona przyrody w szkole* [w:] *Skarby przyrody i ich ochrona*, red. W. Szafer, Warszawa 1932.
- Wodziczko A., *Ochrona przyrody wczoraj, dziś i jutro*, „Ochrona Przyrody” 1936, nr 16.
- Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 22 stycznia 1937 (nr IV, n-13591/36), „Monitor Polski”, nr 27, poz. 41.

Opracowania

- Education and Ecological Culture*, <https://www.sociedadyeducacion.org/en/the-institute/education-and-ecological-culture/> (dostęp: 21.04.2024).
- Fudali I., *Kultura ekologiczna młodzieży – kulturą działania czy kulturą rozumienia ekorozwoju*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2004, nr 2–3.
- Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2014, A/RES/69/211, United Nations, 28 January 2015, http://www.unesco.at/bildung/gap_res_n1471200.pdf (dostęp: 23.04.2024).
- Krzemień K., *J. Smoleński (1881–1940)* [w:] *Geografia w Uniwersytecie Jagiellońskim (1849–1999). Wybitni geografowie Uniwersytetu Jagiellońskiego*, red. B. Kortus, A. Jackowski, K. Krzemień, Kraków 1999.
- Majorek C., *Próba rekapitulacji dorobku konferencji* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. A. Messner, C. Majorek, Rzeszów 2000.
- Mirek Z., *Aktualność myśli Jana Gwalberta Pawlikowskiego na tle współczesnych przemian cywilizacyjnych i tendencji w ochronie przyrody*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2001, nr 1.

- Papuziński A., *Edukacja ekologiczna jako instrument polityki ekologicznej, uwagi na marginesie „Narodowej strategii edukacji ekologicznej: przez edukację do zrównoważonego rozwoju”* [w:] *Polityka ekologiczna III Rzeczypospolitej*, red. A. Papuziński, Bydgoszcz 2000.
- Sarzała D., *Kształtowanie kultury ekologicznej a integralny rozwój osobowy* [w:] *Podstawy kultury ekologicznej*, red. J.M. Dołęga, Warszawa 2002.
- Sarzała D., *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa ekologicznego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – „Paedagogia-Psychologia” 2019, nr 32(3), <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.3.27-37>.
- Tyburski W., *Komponenty kultury ekologicznej* [w:] *Podstawy kultury ekologicznej*, red. J. Dołęga, Warszawa 2002.
- Wolter E., *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Drugiej Rzeczypospolitej w zakresie ochrony przyrody*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2012, nr 10(2).
- Wolter E., *Historyczne aspekty edukacji ekologicznej w Polsce*, Warszawa 2006.
- Wolter E., *Wychowanie ekologiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 2.

Część II

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

Part II

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

Iwona Jabłońska

AHNS w Radomiu
ORCID: 0000-0003-3676-7863

Jak teksty literackie o rodzinie mogą kształtować system wartości u dzieci?

How can literary texts about family shape children's value system?

Streszczenie

Rodzina to nie tylko osoby, ale przede wszystkim relacje, jakie przez lata kształtują się między rodzicami i dziećmi, wspomnienia, przeżycia łączące te bliskie sobie osoby. Ojciec i matka są pierwszymi osobami, od których dziecko uczy się, jak postępować, jak zachowywać się w różnych sytuacjach, jak wyrażać swoje myśli, uczucia, co należy cenić, jakim warto być, co jest złe, co to jest miłość. Przejmuje ich poglądy i system wartości. Celem artykułu jest próba ukazania, jak interpretując teksty literackie o tematyce rodzinnej, można kształtować system wartości i ukazywać wartość rodziny. Autorzy wybranych tekstów tak skonstruowali ich treści, by dziecko mogło je odnieść do własnych doświadczeń i osobistych przeżyć. Ponadto ma możliwość dowiedzieć się, co to jest miłość. Może przekonać się, że miłość to nie tyle słowa, co wzajemna troska o siebie, gotowość do pomocy, to wsparcie i okazywanie uczuć o każdej porze i każdego dnia. Analizując je, możemy ukazać takie wartości, jak: zaufanie, szczerość, poczucie bezpieczeństwa, opieka, pomoc, wspólne spędzanie czasu, miłość. Odwołując się do różnorodnych treści, można nie tylko zachęcać dzieci do podobnych form zachowań, tłumaczyć i uczyć prawidłowych wzorców życia, przeciwdziałać niepoprawnym postępowaniom, ale także ukazywać znaczenie wartości. Dobór odpowiedniej literatury jest nieocenioną pomocą w pracy wychowawczej, ponieważ przez kontakt z nią można dostarczyć dziecku wiedzy z każdej dziedziny, kształtować postawy. Im częściej ma do czynienia z różnymi opowiadaniem, utworami lub historyjkami, w których ukazywane są wartości, tym więcej zrozumie i będzie naśladowało te zachowania. Nie należy ulegać presji czasów, a wręcz przeciwnie warto zadbać o dobrostan dziecka i skłaniać je do przemyśleń, ukazywać różne problemy, angażować w dyskusje, by zaczynało samodzielnie doceniać wartości.

Słowa kluczowe: edukacja, literatura, rodzina, relacje osobowe

Abstract

Family means not only individuals but first and foremost relationships, which have been developing between parents and children for years. Father and mother are the first people from whom children learn how to behave in different situations, how to express their thoughts and feelings, what should be valued, what kind of people they are worth being, what is wrong, what love is. Children adopt their parents' views and value system. The purpose of the article is to make an attempt to show how, by interpreting literary texts about family, the value system can be shaped and the value of family be presented. The authors of the selected texts constructed their content in such a way so that a child could relate the content to their own personal experiences. Moreover, children

have an opportunity to find out what love is. They can realise that love is not only words but also mutual concern, readiness to help, support and the displays of affection at any time and any day. By analyzing the texts we can show values such as confidence, sincerity, the feeling of security, care, help, spending time together as well as love. By referring to varied content one can not only encourage children to display similar forms of behaviour, explain, teach the right patterns of life, prevent wrong behaviour but also show the meaning of values. The selection of suitable literature is an invaluable help in educational work, because it provides children with knowledge in every field and it shapes attitudes. The more frequently children have to do with different stories in which values are presented, the more they understand and will imitate those behaviours. One should not give in to time pressure, on the contrary, it is advisable to take care of children's well-being and encourage them to think as well as show them different problems and engage them in discussions so that children could start appreciating values on their own.

Keywords: education, literature, family, personal relationships

Wstęp

Dostęp do nowoczesnych rozwiązań technicznych, proponowane rzekomo doskonalsze metody wychowania i oferty różnorodnych zajęć, coraz lepiej rozumiane procesy psychiczne nie zapewnią prawidłowego rozwoju dziecka. W procesie rozwoju człowieka niezastąpiony jest drugi człowiek. Musi pomóc dziecku rozpoznawać rzeczywistość, zrozumieć jej istotę, ukazać wartościowe postawy, które mogą stanowić punkty orientacyjne niezbędne dla dobrego i odpowiedzialnego życia. Dziecko po przyjściu na świat nie potrafi ocenić sytuacji, określić, co jest dobre, a co złe, jaka postawa jest godna pochwały, a jakiej nie należy naśladować. Uczy się wartościowania dzięki uczestniczeniu w różnych zdarzeniach. One są źródłem poznawania i nośnikiem pewnych wartości. Przyjęty przez człowieka system wartości wpływa na życie codzienne, stosunek do innych osób. To, co w życiu wybieramy i realizujemy, decyduje o tym, czy życie będzie autentycznie ludzkie, czy ulegnie degradacji¹. Leon Dyczewski uważa, że „system wartości jest również ważną częścią kultury, w jakiej żyje człowiek. Wartości kształtują świadomość człowieka, motywują go do aktywności, integrują ludzi, ukierunkowują i stabilizują rozwój”². Czy sobie to uświadamiamy, czy nie, wpływają one na każdą naszą decyzję i działanie. Wartości normują wszystkie wymiary życia. Wyznaczają nasze postawy wobec ludzi i rzeczy. Umożliwiają realizację życiowych planów, wpływają na stany emocjonalne. Roman Ingarden uważa, że „działanie byłoby bezsensowne i bezcelowe, gdyby się w nim nie liczyć z wartościami, nie uwzględniać ich istnienia”³. Brak wartości stanowi niejako zagrożenie.

¹ W. Cichoń, *Świat wartości i sposoby jego poznawania* [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Kraków–Wrocław 1978, s. 163–167.

² L. Dyczewski, *Miejsce i funkcja wartości w kulturze* [w:] *Kultura w kręgu wartości*, red. L. Dyczewski, Lublin 2001, s. 39.

³ R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 107.

Istota wartości

Co to są wartości i czy są potrzebne? Nie ma jednoznacznego określenia, czym są wartości. Każda dziedzina nauki przyjmuje swoją koncepcję. Według Mieczysława Łobockiego wartość „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądanía, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”⁴. W psychologii wartością jest „zainteresowanie, jakim obdarza się jakąś osobę”⁵. Wartości wynikają z nastawienia i potrzeb jednostki. W ujęciu filozoficznym wartości to „wszystko co cenne, godne pożądanía i wytworzenia, co stanowi cel ludzkich dążeń”⁶.

Ogólnie wartością jest to, o co warto zabiegać, co stanowi przedmiot troski, cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka⁷. Czy zastanawiamy się, co tak naprawdę jest w życiu ważne? Raczej nie. To, co posiadamy w swojej osobowości, zostało zbudowane na jakimś fundamencie, przekazane w sposób niezauważalny.

Kto uczy poznawać wartości?

Pierwsza jest rodzina. Rodzina jako pierwotne środowisko wychowawcze wprowadza dziecko w świat wartości, jest dla dziecka wzorem, matrycą na dalsze lata życia. „O roli rodziny jako naturalnego środowiska wychowawczego świadczy fakt, że to ona, a nie przedszkole czy szkoła, mimo ich niepowtarzalnego znaczenia w wychowaniu, stanowi pierwsze źródło przekazu symbolicznego, w niej małe dziecko uczy się wyrażania uczuć i myśli, a także odpowiednich reakcji i zachowań. Tu spotyka się z wartościowaniem. Te bardzo proste informacje tworzą zrąb wiedzy dziecka o cenionym w najbliższym mu otoczeniu i kręgu kulturowym systemie wartości”⁸.

Cały proces wychowawczy rozpoczyna się w domu. Następuje to naturalnie. Nie teoria, lecz zachowania, czyli system wartości rodziców najbardziej przemawia do dzieci. Im częściej dziecko ma możliwość uczestniczenia w różnych sytuacjach życiowych, słuchania, jak radzić sobie z różnymi kłopotami, tym więcej rozumie i zaczyna te zachowania wcielać w swoje postępowanie.

Zadaniem dorosłego, a tym bardziej pedagoga jest pomóc dziecku uporządkować świat, stąd jako pośrednik powinien wyłonić i ukazać to, co cenne, czyli

⁴ M. Łobocki, *Pedagogika wobec wartości* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwowski, Kraków 1993, s. 25.

⁵ N. Sillamy, *Słownik psychologiczny*, Katowice 1995, s. 319.

⁶ W. Krajewski, *Słownik pojęć filozoficznych*, Warszawa 1996, s. 207.

⁷ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka*, Lublin 1997, s. 11.

⁸ B. Milerski, B. Śliwowski, *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, s. 192.

wychowywać do wartości. Wychowanie do wartości polega „na stworzeniu wychowankom sytuacji kształcących intelektualne rozpoznawanie wartości, ich nazywanie i uczciwe uzasadnianie ich miejsca w hierarchii uznanej przez pedagoga za prawdziwą”⁹. Zgodnie z teorią Piageta na okres od 7 do 12 lat przypada stadium operacji konkretnych. Oznacza to, że dziecko w tym czasie posiada szereg zdolności związanych z nabywaniem informacji o świecie i o sobie na podstawie konkretności¹⁰. Uczy się poprzez styczność z różnymi bodźcami. Niezawodnym środkiem jest literatura dziecięca. Nie musi być wyszukana. Wiersze, opowiadania zamieszczone w podręcznikach są przykładami, które mogą pomóc dziecku w zrozumieniu świata, tego co w życiu jest ważne, uświadomić, co jest ważne nie tylko dla samego bohatera, lecz także dla innych. Ważne jest postrzeganie wartości jako potrzeby społecznej. Kształcenie i wychowanie powinny przygotować dziecko do refleksji nad wartościami. Analizując treść, niekoniecznie należy się skupić tylko na zagadnieniu przypisanym do kręgu tematycznego, lecz poruszyć też inne przesłania. Ale czy to zostanie dokonane, czy nie, zależy od wychowawcy. Dlatego przedmiotem rozważań uczyniono różne teksty zawarte w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej *Gra w kolory* Wydawnictwa JUKA i *Już w szkole* Wydawnictwa Nowa Era¹¹.

Wartość rodziny w wybranych tekstach literackich

Hanna Łochocka w utworze *Moja rodzina – i druga A* opisuje codzienne życie w rodzinie, jakie prace wykonują dorośli, jakie dzieci oraz jakie konsekwencje ponosi dziecko, kiedy nie wywiązuje się ze swojego zadania w określonym czasie. Istotnym elementem wychowania jest kształtowanie postawy współodpowiedzialności. Każdy człowiek ma nie tylko oczekiwania, ale zobowiązania, jest włączony w realizację zadań. Dziecko uczy się działać na rzecz dobra wspólnego, czyli uspołecznia się. Udział w pracach domowych stwarza szansę na kształtowanie sprawności, uczenie się odpowiedzialności, wywiązywania z obowiązków, współpracy. Umiejętności współdziałania nabywa się w konkretnych warunkach. Najodpowiedniejsze dla dziecka są codzienne sytuacje, ponieważ są realne, nie sztuczne.

Opowiadanie *Prawdziwy prezent* Agnieszki Galicy pokazuje, od kogo dowiadujemy się o obyczajach, kto uczy nas szacunku. Ojciec tłumaczy synowi, kiedy jest Dzień Matki, jak należy go obchodzić oraz przekazuje coś niezwykle ważnego. „Każdy prezent jest prawdziwy [...] najprawdziwszy jest ten, który sami zrobimy.

⁹ K. Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej* [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Katowice 1994, s. 16.

¹⁰ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresu życia*, t. 2, Warszawa 2003, s. 135.

¹¹ Pragnę na wstępie wyjaśnić, że odwoływanie się do tekstów zamieszczonych we wskazanych podręcznikach nie ma żadnego związku z reklamą bądź propagowaniem tych pakietów edukacyjnych.

Ważne jest tylko to, że pamiętamy o kochanej osobie”. Przedstawiona przez autorkę sytuacja w bardzo przekonujący sposób mówi, jak ważne jest to, co robimy dla drugiej osoby, jak ważna jest pamięć o drugiej osobie, o jej święcie.

Fragment z książki Mariana Orlonia *Zwariowane dzieciaki* zatytułowany *Do mojej mamy w szpitalu* pokazuje dzieciom, co sprawia człowiekowi przyjemność, co daje radość chorej mamie przebywającej w szpitalu. Uzmysławia dziecku, że dla mamy nieważne jest to, czy dziecko potrafi napisać bezbłędnie adres, ale to, że pamięta o niej. Choć dzieli ich odległość, myślami są ze sobą. Wykorzystując ten tekst, możemy uczyć dzieci, jak istotne jest to, byśmy pamiętali o najbliższych, jaką radość sprawiają drobne upominki, rozmowa przez telefon. Spędzenie z kimś nawet kilku minut okazuje się wartością bezcenną.

Andrzejkowe katarzynki Ireny i Krzysztofa Kubiaków to opowieść o tym, skąd wiemy o naszych tradycjach. Babcia i dziadek opowiadają wnuczce o zabawach i wróżbach w czasie andrzejek i katarzynek. Jest to piękny przykład integracji pokoleń. Pielęgnowanie tradycji, zwyczajów jest ważną częścią kultury, w jakiej żyje człowiek. Dzieci zapoznając się z tym tekstem, dowiadują się, jaką skarbnicą wiedzy są ich dziadkowie i babcie. Różnica wieku nie jest przeszkodą w odkrywaniu tajemnic, poznawaniu świata, a wspólnie spędzany czas jednoczy nas.

Fragment opowiadania Marii Ewy Letki *Piosenka dla Janka* porusza kilka niezwykle istotnych kwestii. Pierwszą jest kultywowanie rodzinnych tradycji. Zdarza się, że zawody wykonywane przez dziadków, babcie są kontynuowane przez ich dzieci, następnie wykonują je wnukowie, prawnukowie. Rodziny zapisują się w historii jako pokolenie muzyków, cukierników itp. Ale co zrobić, kiedy dziecko – potencjalny przedstawiciel rodu nie będzie mógł kształcić się w tym kierunku z powodu posiadanej dysfunkcji. W takiej sytuacji pomoc i zrozumienie rodziny okazują się niezwykle cenne. Autorka zwraca uwagę na bardzo ważną umiejętność – mówienie o swoich problemach, odczuciach, lękach, niedoskonałościach. Dziecko komunikuje najbliższemu, że kiedy się boi, to nie wymawia dobrze „r”. Zwierza się, gdyż znajduje oparcie, zrozumienie u bliskich. Dzięki tej opowieści dzieci nabierają przekonania, że tylko szczerza rozmowa może pomóc, że nie należy wstydzić się swoich lęków, a rodzina daje oparcie w każdej sytuacji. Kontakt ze wspierającymi rodzicami, dziadkami jest nie do przecenienia. Dziecko wychowywane w zrozumieniu, empatii będzie takie zachowania przenosiło najpierw do zabaw z rówieśnikami, a potem do kontaktów z innymi. Rodzina spojona uczuciem miłości, akceptacji, wyrozumiałości pozwala kształtować i rozumieć, czym są wartości. Chcemy, by dzieci były wrażliwe na potrzeby innych, by potrafiły dostrzec uczucia towarzyszące drugiemu człowiekowi. Nie możemy zapomnieć, że wrażliwości musimy najpierw sami doświadczyć. Każdy człowiek ma inną wrażliwość, daną tylko jemu, która pozwala otwierać się na działanie.

We fragmencie wiersza Małgorzaty Mrózek-Dąbskiej *Spacer z tatą* dziewczynka marzy o spacerze z tatą. Pragnie, by tato trzymał ją za rękę. Jest to uczucie

przeżywane przez dzieci bardzo częste. Hanna Olechnowicz zauważa, że dzieci przejawiają „silny głód kontaktu z ojcem”¹². Ojciec niejednokrotnie rozłączony jest z dzieckiem z powodu miejsca i czasu pracy. Swoją nieobecność rekompensuje dziecku najdroższymi zabawkami, modnymi gadżetami. Okazuje się, że wartością najbardziej pożądaną jest wspólnie spędzany czas. Dziewczynka pragnie bliskości jego osoby.

*Kiedy już będę bardzo zmęczona,
tato posadzi mnie na ramiona
(tacy będziemy jak nikt szczęśliwi).
A wokół ludzie będą się dziwić
i wszyscy będą patrzyli na to
jak na barana niesie mnie tato.*

Ojciec daje podwaliny pod rozwój zaufania. W książce *Dziecko własnym terapeutą* ta sama autorka pisze: „dla dziecka walka o więź (a więc o miłość) jest walką o życie, ale także o realizowanie zakodowanej genetycznie siły rozwoju”¹³. Bez miłości nie ma prawidłowego rozwoju. Mamy zaprogramowaną bliskość, intymność. Największą przyjemnością dla człowieka jest bycie z kochaną osobą. Dziecko pragnie się przytulić, być z drugim człowiekiem, pragnie miłości.

Czas darowany drugiej osobie jest wartością bezcenną. Relacje osobowe stanowią najwyższą wartość. Człowiek rozwija się poprzez osobowe powiązania, dzięki relacjom z innymi ludźmi. Kiedy ich zabraknie – człowiek nie może się rozwijać. Żadna instytucja wspierająca rozwój dziecka nie jest w stanie zastąpić rodziny (prawidłowo pełniącej swoje funkcje).

Tekst *Nos* Anny Onichimowskiej podpowiada, jak można spędzać z dzieckiem wolny czas. Oglądanie zdjęć swoich bliskich u niejednej osoby wywołuje śmiech, zdziwienie albo zaciekawienie, przywołuje wspomnienia. Ze zdjęć dowiadujemy się nie tylko do kogo jesteśmy podobni, jak wyglądała babcia, mama bądź tata, jak byli mali, ale poznajemy nasze korzenie, przeszłość, uczymy się historii. Stare fotografie są pamiątką. Każdy rodzi się w rodzinie, gdyby nie babcia, dziadek, ojciec i matka, nie byłoby nas. W dobie telefonów, smartfonów ktoś może uznać tę formę za nieatrakcyjną. Jednak swoje pochodzenie, historie rodzinne powinniśmy znać.

Dzięki opowiadaniu *Zuch Zuzanka* Agnieszki Galicy dzieci dowiadują się, jak wygląda życie zuchów na letnim wakacyjnym obozie. Niemniej jednak jest też drugi wątek. Zanim dziecko wyjedzie pierwszy raz samodzielnie wypoczywać w rodzinie, toczą się dyskusje. Rodzice rozmawiają ze sobą, czy pozwolić dziecku na wyjazd, czy nie. Dopiero potem podejmują decyzję. Dzieci czytając ten tekst, przekonują się, jak ważna jest rozmowa, wzajemne słuchanie się, w jaki sposób rozwiązuje się rodzinne problemy, jak komunikują się rodzice. Schemat postępowania rodziców

¹² H. Olechnowicz, *Dziecko własnym terapeutą*, Warszawa 2006, s. 99.

¹³ Tamże, s. 27.

z dużym prawdopodobieństwem zostanie przeniesiony przez dziecko na relacje najpierw z rówieśnikami, a w dorosłym życiu na relacje z dorosłymi, ponieważ dzieci często naśladują zachowania swoich rodziców i ich zachowanie. Wzajemny kontakt matki i ojca jest dla dziecka wzorem zachowań interpersonalnych, który będzie powielało w przyszłości. Obserwując relacje między swoimi rodzicami, uczy się wyrażać swoje opinie i emocje, uczy się dialogu.

Dzieci doskonale potrafią wyczuć nastrój człowieka, dręczące go kłopoty, nawet wtedy, kiedy stara się je ukryć. W rodzinie wszyscy się o siebie troszczą, pomagają sobie nawzajem w różny sposób. Tekst Marii Rosińskiej *Jak to w rodzinie* ukazuje codzienne życie rodzinne. Tata i mama pracujący nad projektami, zajmujący się przygotowaniem obiadów i prowadzeniem domu są tak przemęczeni, że praca zawodowa staje się udręką, plany nie przynoszą efektów, myślą nad nimi nieustannie, przez co tracą humor. Wszystko wydaje im się bardzo trudne. Dzieci zauważają problem. Syn przypomina sobie jakąś pogadankę o roli wypoczynku. Wpada na pomysł, kupuje bilety do kina i przy obiedzie wręcza je rodzicom. Po kilku dniach okazuje się, że tacie lepiej się pracuje. Mówi: „Nareszcie wymyśliłem! Już parę dni męczyłem się nad pewnymi szczegółami mego projektu: tak źle, a tak jeszcze gorzej! A dziś rano budzę się i od razu – jakby mnie coś olśniło – wiem! Mielicie rację: wystarczy mózg przewietrzyć innymi wrażeniami, a zaraz lepiej się pracuje!”

W opowiadaniu pokazane jest, jak wszyscy się o siebie troszczą, jak wnikliwie przyglądają się sobie, jak ważna jest empatia, wrażliwość i czułość na los drugiego człowieka. Nie tylko rodzice czynią wszystko dla dzieci, dzieci również dostrzegają, że rodzicom należy pomóc, że oni też potrzebują życzliwości, wyrozumiałości. Na tle sytuacji zrozumiałych i bliskich dla dzieci pokazane jest znaczenie wartości uniwersalnych dotyczących relacji międzyludzkich. Walorem tekstu jest wywołanie emocji i skłonienie do działania. Opowiadania z życia codziennego są im najbliższe, przez co stają się dla nich zrozumiałe.

Dzieci często zostawiane są pod opieką dziadka, babci. Nie słuchają ani ich próśb, ani upomnień. Niejednokrotnie wykorzystują to, że osoby starsze niedosłyszą, nie znają nowinek techniki. Ale... jeśli dziecko od najmłodszych lat uczone jest szacunku dla starszych osób, tego, że nikogo nie można okłamywać, należy dotrzymywać danego słowa, to nie ulegnie żadnej pokusie. Najważniejsze są te pierwsze kroki w wychowaniu, to czego rodzice uczą dziecko od pierwszych chwil życia, to co dziecko słyszy i czego jest świadkiem. Doskonałym przykładem tego, jak rodzina uczy szacunku dla ułomnego człowieka, jest tekst *Umowa* Jadwigi Stańczakowej. Wnuczka potrafi oprzeć się namowom, mówiąc: „ja mam z babcią taką umowę, że nigdy babci nie oszukam. I nie będę wykorzystywać tego, że babcia nie widzi”. Przedstawiona sytuacja budzi emocje i sprzyja odkryciu wartości, czym jest zaufanie, dotrzymywanie danego słowa.

Podjęmowanie różnych form działalności pozwala na lepsze poznanie się, wzmacnia rozwój emocjonalny, jest okazją do scalania ze sobą członków rodziny.

Rodziny często coś planują, przygotowują. W opowiadaniu *Izunia* Ireny Landau rodzina wspólnie spożywa obiad. Wszyscy siedzą przy stole, jedzą obiad, dzielą się swoimi przeżyciami, rozmawiają, jak minął dzień, co im się udało, z czym mieli trudności.

Dzieci uwielbiają spędzać wolny czas na łonie przyrody w towarzystwie rodziców. Chłód, wiatr czy mało sprzyjające warunki pogodowe nie są powodem, aby nie wychodzić razem. Dowodem na to są m.in. opowiadania *Marcówka* Barbary Lewandowskiej i *Dziwna trawa* Jadwigi Jasny-Mazurek. Za namową syna rodzina spędza niedzielne popołudnie w lesie. Wszyscy przechadzają się ścieżkami wśród drzew, rozpoznają owady, ptaki i... mokną. Wracają pełni wrażeń, trochę zmęczeniu, głodni i przemoknięci. Uśmiechają się jednak do siebie, „bo warto pamiętać wszystko, co dobre i wesołe. Prawda”. Dzięki tym tekstom dowiadujemy się, jaką wartością jest wspólnie spędzany czas. Wtedy można ze sobą być, poznawać upodobania i zainteresowania, dzielić się odczuciami, spontanicznie śmiać się i żartować. „O tym, że nawet najbogatszy człowiek na świecie nie ma wszystkiego i że są ludzie tak biedni, że nie mają nic, że zawsze człowiek o czymś marzy i że najważniejsze jest to, ile człowiek umie, czy jest dobry dla innych ludzi, co robi... a nie to ile posiada rzeczy”, mówią dziecku rodzice w opowiadaniu *A oni mają* napisanym przez Jadwigę Jasny-Mazurek. Autorka opisuje, jak rodzice reagują na zachowanie syna, który wrócił smutny z urodzin kolegi. Nie jest im obojętny jego nastrój, poznają przyczynę i rozmawiają z dzieckiem. Dziecko myśli i rozumie inaczej niż dorośli, dopasowuje rzeczywistość do własnego toku myślenia, dlatego potrzebuje wytłumaczenia wielu sytuacji, zdarzeń.

Nieraz spotykamy się także z takim problem, że dziecko postrzegane jako grzeczne, zgodne zaczyna sprawiać kłopoty. Co może powodować takie zmiany? Bywa, że przyczyną są narodziny rodzeństwa. Małe dzieci nie zdają sobie sprawy, ile czasu rodzice muszą przeznaczyć na opiekę nad niemowlakiem, tego że małe dziecko bez ich obecności nie może żyć. Kiedy zostanie włączone w tę troskę przez rodziców czuje się potrzebne, zaczyna rozumieć, dlaczego rodzice poświęcają mu mniej czasu, co nie znaczy, że przestali je kochać. W każdym okresie rozwojowym mamy inne potrzeby. W opowiadaniu *Joanna* Irena Landau opisuje, jak rodzice angażują córkę w sprawy rodzinne, kiedy rodzi się jej siostra. Nie jest ona pozo-stawiona z boku, lecz proszona o pomoc. Tekst obrazuje wydarzenie, które można rozpatrywać wielowątkowo.

Dla rozwoju dziecka fundamentalne znaczenie mają relacje z rodzicami i bliskimi im osobami. Renata Opala w *Zasypanie* ukazuje, jak najbliżsi starają się pomóc zasnąć dziewczynce, z jaką czułością odnoszą się do niej. Słowa kierowane do drugiego człowieka, dotyk, przytulenie mają niezwykłą moc. Nic nie jest w stanie ich zastąpić.

Na uwagę zasługuje również to, że rodzinne spotkania odbywają się przy stole. Stół jest Stołem Rodziny. To miejsce ofiarowania i dzielenia się z innymi

tym, co się na nim znajduje, ma symboliczne znaczenie¹⁴. Dzielimy się nie tylko tym, co się na nim znajduje, ale również tym, co przeżywamy, co czujemy. Spotkania przy stole są okazją do opowiadania przez każdego domownika, co się u niego wydarzyło, co go miłego spotkało, co sprawiło mu przykrość. Przy stole wszyscy są „twarzą w twarz”. Widzą towarzyszące im emocje. Wszyscy są nawzajem sobą zainteresowani, obecni nie tylko fizycznie, ale także psychicznie. Czują się akceptowani, przynależni do siebie, prawdziwie bliscy. Stół ich jednoczy, scala.

Podsumowanie

Literatura dziecięca ma bardzo duże znaczenie i ogrywa doniosłą rolę w rozwoju i wychowaniu dziecka. Rozwija nie tylko wrażliwość, empatię, wyobraźnię, wiedzę, ale pomaga przekonać się, co jest odwiecznym pragnieniem ludzi, ukazując czym jest miłość, szczerość, pomoc, zaufanie, wspólne spędzanie wolnego czasu. W tekstach literackich bohaterowie mają najczęściej problemy podobne do tych, jakie przeżywają dzieci. Czytając lub słuchając utworu, dziecko uczy się strategicznego postępowania. Kiedy znajdzie się w podobnym położeniu, będzie próbowało zachowywać się identycznie. Relacje bohaterów książkowych świetnie oddają codzienność, są wciąż aktualne. W scenkach, rozmowach dzieci odnajdują siebie, swoje rodziny. Wartości są przekładane na zrozumiałe dla dzieci normy i wzory zachowań w życiu codziennym.

Podane przykłady literatury mogą być punktem wyjścia do refleksji, do zastanowienia się, z czego wynikają kłopoty, co jest przyczyną niezrozumienia, kto i co może być pomocne. Mimo iż model rodziny zmienia się, należy podkreślać, że „normalna rodzina jest główną przestrzenią życiową i funkcjonowania człowieka”¹⁵.

Celem edukacji jest, jak ujęła to Józefa Bałachowicz, „kulturowe wsparcie rozwoju osoby, podmiot, inspirowanie jednostki do realizowania własnego potencjału, tak by mogła go wyrażać na sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu oraz by służył także wspólnemu dobru i pielęgnowaniu wartości w życiu społecznym”¹⁶, dlatego uważam, iż omawiane utwory literackie, mówiące o przeżyciach nie tylko dzieci, o różnych zdarzeniach, ich problemach, są w stanie, przy starannym ich opracowaniu, pomóc młodemu czytelnikowi w odkrywaniu odpowiedzi na pytania: „dlaczego wartości są ważne?”.

¹⁴ T. Kukulowicz, *Rodzina wychowuje*, Stalowa Wola 2001, s. 77.

¹⁵ M. Winiarska, *Rodzina – podstawowe funkcje* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 326.

¹⁶ J. Bałachowicz, *Szkola jako przestrzeń budowania przyszłości* [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Warszawa 2017, s. 18.

„kim jestem?”, wskazywaniu różnych dróg życiowych i ich konsekwencji, budzeniu sumienia i krytycznej postawy młodego człowieka w stosunku do otaczającej go rzeczywistości i uwrażliwianiu.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości* [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Warszawa 2017.
- Cichoń W., *Świat wartości i sposoby jego poznawania* [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Kraków–Wrocław 1978.
- Dyczewski L., *Miejsce i funkcja wartości w kulturze* [w:] *Kultura w kręgu wartości*, red. L. Dyczewski, Lublin 2001.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka*, Lublin 1997.
- Grodzka K., *Gra w kolory. Klasa 2. Podręcznik*, cz. 2, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2018.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresu życia*, t. 2, Warszawa 2003.
- Ingarden R., *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1973.
- Krajewski W., *Słownik pojęć filozoficznych*, Warszawa 1996.
- Kukołowicz T., *Rodzina wychowuje*, Stalowa Wola 2001.
- Łobocki M., *Pedagogika wobec wartości* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993.
- Olbrycht K., *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej* [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Katowice 1994.
- Olechnowicz H., *Dziecko własnym terapeutą*, Warszawa 2006.
- Mazur B., Zagórska K., *Gra w kolory. Klasa 1. Podręcznik*, cz. 2, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2018.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Już w szkole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej, semestr pierwszy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2021.
- Sillamy N., *Słownik psychologiczny*, Katowice 1995.
- Winiarska M., *Rodzina – podstawowe funkcje* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2006.

Grażyna Kmieciak

Wyższa Szkoła Nauk Pedagogicznych w Warszawie

Wpływ twórczej aktywności na rozwój dziecka z indywidualnymi potrzebami – studium przypadku

The impact of creative activity on the development of a child with individual needs – a case study

Streszczenie

W poniższym studium przypadku omówiono wpływ twórczej aktywności dziecka na jego rozwój oraz jej rolę jako nieocenionego narzędzia w jego rozwoju stanowiącego most między jego wewnętrznym światem a otaczającą rzeczywistością, a równocześnie starano się udowodnić, że stanowi przejaw intymnego bytu oraz psychicznej więzi między ludźmi a życiem społecznym. W tekście podjęto próbę wykazania, że twórczość artystyczna u dzieci jest ściśle związana z ich własnym, konkretnym doświadczeniem i jednocześnie stanowi załączek postawy badawczej. Poniższe studium przypadku ma na celu podkreślić, że sztuka nie jest dla dziecka tym samym, czym jest dla dorosłego. Wykorzystano w tym celu informacje z książki V. Lowenfelda i W.L. Brittaina, w której autorzy podkreślają, iż „Sztuka dla dziecka jest czymś całkiem innym – przede wszystkim jest środkiem wyrazu”. W opracowaniu znajdują się treści wskazujące, że malarstwo jest dla dziecka twórczą i dynamiczną aktywnością. Wyrażanie się artystyczne podlega rozwojowi i jest odzwierciedleniem psychiki dziecięcej. W tekście podkreślono argumenty, które wskazują, że sztuka, a zwłaszcza malarstwo, odgrywa kluczową rolę w rozwoju emocjonalnym, społecznym i intelektualnym dziecka. Na przykładzie pracy z dzieckiem przybliżono, w jaki sposób działalność artystyczna dziecka uczy wyrażania swoich uczuć, rozwija zdolności poznawcze oraz kształtuje umiejętności społeczne oraz umożliwia lepsze zrozumienie siebie i świata, w którym żyje. Do celu badawczego przeprowadzono działania z Anią – dziewczynką o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym. Jako pomocniczy materiał badawczy wykorzystano malarstwo Tadeusza Brzozowskiego.

Słowa kluczowe: twórcza aktywność, twórczość artystyczna, eksploracja, eksperymentowanie

Abstract

The following case study discusses the impact of a child's creative activity on its development and its role as an invaluable tool in its development constituting a bridge between its inner world and the surrounding reality, and at the same time attempts to prove that it is a manifestation of intimate being and the psychological bond between people and social life. The text attempts to show that children's artistic creativity is closely linked to their own, specific experiences and simultaneously forms the basis of an investigative attitude. This case study intended to highlight that art is not the same for a child as it is for an adult, using information from the book by V. Lowenfeld and W.L. Brittain, where the authors emphasize that “Art for a child is something entirely different – primarily it is a means of expression”.

The work includes content indicating that painting is a creative and dynamic activity for a child. Artistic expression evolves and reflects the child's psyche. The text presents arguments suggesting that art, especially painting, plays a key role in a child's emotional, social, and intellectual development. Using the example of working with a child, it demonstrates how a child's artistic activity teaches emotional expression, develops cognitive abilities, shapes social skills, and enables a better understanding of themselves and the world they live in. This case study illustrates the creative activities of a child as an invaluable tool in their development, acting as a bridge between their inner world and the surrounding reality. For the research purpose, activities were conducted with Ania, a girl with moderate intellectual disability. Tadeusz Brzozowski's paintings were used as supplementary research material.

Keywords: creative activity, artistic creativity, exploration, experimentation

Wstęp

Twórcza aktywność dziecka pełni rolę pomostu między dzieckiem a światem, stanowi przejaw intymnego bytu oraz psychicznej więzi między ludźmi a życiem społecznym. Jak zauważa M. Tyszkowska¹, każdy rysunek odsyła nas do dziecka i jego problemów, ale również do świata. Malarstwo w wychowaniu dzieci odgrywa ogromną, żywotną rolę. Proces rysowania, malowania czy konstruowania jest skomplikowanym aktem, w którym dziecko, łącząc różne elementy swojego doświadczenia, tworzy nową, sensowną całość. W procesie dobierania, użycia w określony sposób i przekształcania tych elementów powstaje nie tylko obrazek czy rzeźba – dziecko ujawnia, jak myśli, czuje i widzi.

Malarstwo jest dla dziecka twórczą, dynamiczną aktywnością. Wyrażanie się artystyczne podlega rozwojowi i jest odzwierciedleniem psychiki dziecięcej. W dziełach twórczych dziecko wyraża swoje myśli, uczucia, zainteresowania oraz wiedzę o otoczeniu. Nie można w istocie poznać twórczości dziecięcej, jeśli pominie się podstawowe działanie otoczenia ludzkiego i materialnego.

Twórczość artystyczna u dzieci jest ściśle związana z ich własnym, konkretnym doświadczeniem i jednocześnie stanowi załączek postawy badawczej. Sztuka nie jest dla dziecka tym samym, czym jest dla dorosłego. Jak podkreślają V. Lowenfeld i W.L. Brittain², „Sztuka dla dziecka jest czymś całkiem innym – przede wszystkim jest środkiem wyrazu. Żadne z dzieci nie jest pod tym względem takie samo, każde różni się i stale zmienia w miarę jak wzrasta, spostrzega, pojmuje i odbiera swoje otoczenie. Dziecko jest istotą dynamiczną, a sztuka staje się dla niego wyrazem myśli i przeżyć”.

Aby skłonić dziecko do namalowania obrazka, należy wywołać u niego jakies przeżycie, jakiś impuls. W tym przypadku będzie to malarstwo Tadeusza Brzozowskiego³. Dlaczego właśnie Brzozowski? Zależało mi na tym, aby oddziaływać na

¹ M. Tyszkowska, *Sztuka dla dzieci szkolnych*, Warszawa 1979, s. 265.

² V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa 1987, s. 8.

³ T. Brzozowski, *Album malarcki*, Warszawa 1987.

dziecko zespołem form i barw, aby obraz nie wywoływał przedmiotowych skojarzeń, lecz pobudzał wyobraźnię do indywidualnych odczuć i wrażeń.

Gdy dziecku zostało pokazane malarstwo Brzozowskiego, miało wybrać jeden obraz, który jego zdaniem był najlepszy i zinterpretować go na swój własny sposób.

Sztuka, a zwłaszcza malarstwo, odgrywa kluczową rolę w rozwoju emocjonalnym, społecznym i intelektualnym dziecka. Przez działalność artystyczną dzieci uczą się wyrażania swoich uczuć, rozwijają zdolności poznawcze oraz kształtują umiejętności społeczne. Twórczość artystyczna umożliwia im lepsze zrozumienie siebie i świata, w którym żyją.

Proces tworzenia jest dla dzieci okazją do eksploracji i eksperymentowania, co stymuluje ich kreatywność i innowacyjność. Dzieci uczą się podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i wytrwałości w dążeniu do celu. Poprzez sztukę mogą również wyrażać swoje lęki, nadzieje i marzenia, co pomaga im radzić sobie z emocjami i rozwijać zdrową samoświadomość.

Wyobraźnia i kreatywność są kluczowymi elementami w procesie twórczym dziecka. Wyobraźnia pozwala dzieciom tworzyć nowe światy, wymyślać historie i wizualizować to, czego nie ma. Kreatywność z kolei umożliwia im przekształcanie tych wizji w rzeczywiste dzieła sztuki. Te zdolności są nie tylko podstawą sztuki, ale również odgrywają ważną rolę w nauce, technologii i innych dziedzinach życia.

Wprowadzenie dzieci do różnorodnych form sztuki, takich jak malarstwo Tadeusza Brzozowskiego, może pobudzać ich wyobraźnię i zachęcać do kreatywnego myślenia. Prace Brzozowskiego ze swoją bogatą paletą barw i form stanowią doskonały impuls do artystycznych eksploracji, pozwalając dzieciom na indywidualne interpretacje i rozwijanie własnej wrażliwości estetycznej.

Twórcza aktywność dziecka jest nieocenionym narzędziem w jego rozwoju stanowiącym most między jego wewnętrznym światem a otaczającą rzeczywistością. Poprzez sztukę dzieci uczą się wyrażać siebie, rozwijają swoje umiejętności poznawcze i społeczne, a także kształtują swoją wyobraźnię i kreatywność. Przykłady te pokazują, jak ważne jest wprowadzenie dzieci do różnorodnych form sztuki, które mogą stać się inspiracją do ich własnych twórczych działań.

Metodologia

Celem badania było określenie wpływu twórczej aktywności na rozwój emocjonalny, społeczny i intelektualny dziecka z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Badanie miało na celu szczegółową analizę działań artystycznych Ani, dziewczynki z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, oraz zidentyfikowanie kluczowych aspektów jej twórczości, które wspierają rozwój psychofizyczny.

Badanie miało charakter jakościowy i opierało się na studium przypadku. Wybrano metodę sondażu diagnostycznego, aby umożliwić dogłębną analizę

twórczości Ani w jej naturalnym środowisku oraz uchwycenie unikalnych cech jej ekspresji artystycznej. W badaniu uczestniczyła jedna osoba – Ania, urodzona w 2015 r., uczennica specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. Ania została wybrana ze względu na specyficzne potrzeby edukacyjne i terapeutyczne oraz widoczne zainteresowanie aktywnością artystyczną.

Badanie przeprowadzono w domu rodzinnym Ani oraz w szkole, w której uczestniczyła w zajęciach artystycznych. Warunki środowiskowe obejmowały ograniczone zasoby materialne i mieszkalne rodziny, co miało wpływ na dostępność narzędzi artystycznych i przestrzeni do twórczej pracy.

W badaniu wykorzystano różnorodne narzędzia. Twórczość plastyczna była głównym źródłem danych, a obserwacja uczestnicząca pozwoliła na systematyczne rejestrowanie zachowań Ani podczas działań artystycznych. Wywiady półustrukturyzowane z rodzicami, nauczycielami i specjalistami wspierającymi dostarczyły dodatkowych informacji o rozwoju dziecka. Analiza treści rysunków opierała się na teoriach Lowenfelda, Brittaina⁴ i Lüschera⁵, a dziennik badawczy umożliwił dokumentację szczegółów przebiegu badania.

Etap przygotowawczy obejmował wybór uczestniczki, uzyskanie zgody rodziców oraz szkoły na udział dziecka w badaniu, a także przygotowanie materiałów artystycznych, w tym reprodukcji dzieł Tadeusza Brzozowskiego⁶. W etapie właściwym przeprowadzono obserwację twórczą, w której Ania wykonywała różnorodne prace plastyczne inspirowane dziełami Brzozowskiego. Każde zajęcia dokumentowano, a prace analizowano pod kątem użycia barw, form oraz emocji wyrażanych w procesie tworzenia. Ania wybierała jeden obraz Brzozowskiego i interpretowała go w swojej pracy plastycznej, co stanowiło element indywidualnej interpretacji sztuki. Wprowadzano również nowe techniki artystyczne, takie jak malowanie pędzlami, gąbką czy rękami, aby stymulować kreatywność i wyobraźnię⁷.

Etap analizy obejmował szczegółową interpretację rysunków, analizę zachowań i reakcji Ani oraz porównanie danych z wywiadów i obserwacji. W etapie końcowym opracowano wnioski na temat wpływu twórczości artystycznej na rozwój Ani oraz sformułowano rekomendacje dla rodziców, nauczycieli i terapeutów dotyczące wspierania twórczej aktywności dziecka.

W analizie danych zastosowano kategoryzacje i interpretacje treści w kontekście teorii rozwoju twórczości dziecięcej⁸. Wyniki obserwacji, wywiadów i analizy rysunków porównano, aby zwiększyć wiarygodność wniosków. Zastosowano jednoosobową próbę badawczą, która ogranicza możliwość generalizacji wyników oraz subiektywność interpretacji rysunków mogącą wpłynąć na wnioski badawcze.

⁴ V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka...*

⁵ M. Lüscher, *Diagnostyka kolorami Maxa Lüschera*, Warszawa 1998.

⁶ T. Brzozowski, *Album malarski...*

⁷ M. Tyszkowska, *Sztuka dla dzieci szkolnych...*

⁸ S. Popek, *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 1999.

Badanie wpływu twórczości artystycznej na rozwój dziecka może dostarczyć cennych wniosków i przyczynić się do lepszego zrozumienia roli sztuki w edukacji i wychowaniu. Analiza dzieł dziecięcych w kontekście ich emocji, myśli i doświadczeń pozwala na głębsze poznanie psychiki dziecka oraz sposobów, jakimi sztuka może wspierać jego rozwój.

Indywidualny charakter dziecka. Ania – wywiad

I. Dane osobowe:

1. Nazwisko i imię: Anna
2. Data i miejsce urodzenia: 27.02.2015 r.
3. Adres zamieszkania: -----

II. Rodzina dziecka:

1. Pełna, niepełna, rozbita, powtórne małżeństwo matki lub ojca: pełna
2. Wiek, zawód, wykształcenie rodziców (opiekunów):
 - ojciec: 37 lat, malarz, tapeciarski, zawodowe
 - matka: 38 lat, krawcowa, zawodowe
3. Charakter wykonywanej pracy rodziców (opiekunów):
 - ojciec: robotnik budowlany – malarz
 - matka: renta chorobowa
4. Rodzeństwo: wiek (rok urodzenia), szkoła (klasa) lub miejsce pracy, miejsce zamieszkania:
 - Seweryn: 28.02.2018 r.
 - Marek: 26.05.2021 r.
5. Inne osoby zamieszkujące razem z dzieckiem (babcia, dziadek, ze strony ojca lub matki, ciotka, wuj, inne): babcia i dziadek ze strony matki

III. Warunki materialne:

1. Dochody rodziny (zarobek, renta, emerytura, bez potrzeby podawania konkretnych kwot): zarobek + renta
2. Dochody (bardzo dobre, ledwie wystarczające na utrzymanie rodziny, niewystarczające): ledwie wystarczające na utrzymanie rodziny
3. Korzystanie z dotacji i pomocy instytucji pomocy społecznych (np. PCK, TPD, inne): z opieki społecznej

IV. Warunki mieszkaniowe:

1. Liczba izb: 3, ogólny metraż: 44 m², urządzenia sanitarne: brak
2. Mieszkanie samodzielne, wspólne: wspólne
3. Czy dziecko ma:
 - własny pokój: nie
 - oddzielne łóżko: nie
 - własny kąpiel: nie
 - własne przybory toaletowe: nie

- zabawki (jakie): lalki, klocki, samochodziki, układanki, książki do kolorowania
- 4. Warunki zdrowotne mieszkania: złe
- 5. Odległość mieszkania od przedszkola: 13 km
- 6. Warunki dojazdu: dobre
- V. Warunki rozwoju i wychowania:
 - 1. Samopoczucie matki w czasie ciąży: dobre
 - 2. Przebyte przez matkę choroby lub urazy: schizofrenia paranoidalna
 - 3. Przebieg porodu, kolejność dziecka: poród naturalny, wcześniak – 8-miesięczny
 - 4. Rozwój wczesnodziecięcy:
 - a) kiedy dziecko zaczęło:
 - siadać: 6 miesięcy
 - gaworzyć: 8–12 miesięcy
 - mówić: 18–24 miesiące
 - chodzić: 2–2,5 roku
 - b) jak załatwia swoje potrzeby fizjologiczne (korzysta z pieluch, ubikacji, nocnika): Ania korzysta z ubikacji
 - c) przebieg chorób: wada serca, usunięcie trzeciego migdała, częste przeziębienia
 - 5. Tryb życia dziecka w rodzinie:
 - przebieg dnia: wstaje o 8.00, myje się, je śniadanie, jedzie do szkoły, je obiad, zabawa, nauka pisania – malowania, zajęcia własne, oglądanie telewizji, kolacja, toaleta wieczorna, o 20.00 idzie spać
 - zaradność, samoobsługa: Ania jest samodzielna
 - zachowanie w określonych sytuacjach (zachowanie stereotypowe, powtarzające się): nie rozumie pytania
 - stosunek innych członków rodziny do dziecka: dobry
 - sposoby postępowania:
 - a) nagrody: pochwała, całusy, obdarowanie słodyczami
 - b) kary: nakrzyczenie, zakaz wyjścia na dwór
 - atmosfera wychowawcza w domu: stosunki między rodzicami i w rodzinie (życzliwe, pogodne, obojętne, nienawistne, skrajnie złe, awantury, bójki, natłoki): pogodne
 - stosowane leczenie lub rodzaj terapii (poza ośrodkiem): kontrole w poradni kardiologicznej we Wrocławiu.

Opinia psychologiczno-pedagogiczna

Rozwój intelektualny i społeczny

Rozwój intelektualny Ani znajduje się na poziomie umiarkowanym, jednak społecznie funkcjonuje jako dziecko z niepełnosprawnością w stopniu lekkim.

W codziennym życiu radzi sobie z podstawowymi czynnościami samoobsługowymi. Samodzielnie sygnalizuje i załatwia potrzeby fizjologiczne, a także bez pomocy rozbiera się i ubiera. Należy podkreślić, że opanowanie tych umiejętności jest ważnym krokiem w jej rozwoju, gdyż pozwala jej na większą niezależność i samodzielność w codziennym funkcjonowaniu.

Umiejętności komunikacyjne

Ania komunikuje się werbalnie, używając prostych zdań. W jej wymowie można zauważyć seplenienie, co może mieć wpływ na jej zdolność do skutecznego porozumiewania się z rówieśnikami i dorosłymi. Opisując obrazki, potrafi wyliczać elementy i przedmioty na nich się znajdujące, co świadczy o podstawowej zdolności analizy wizualnej i słownej. Rozróżnia i nazywa często spotykane owoce, warzywa oraz zwierzęta, co wskazuje na rozwiniętą umiejętność klasyfikacji i identyfikacji obiektów w jej otoczeniu. Umie także rozpoznawać przedmioty na podstawie ich funkcji i prawidłowo posługuje się przedmiotami codziennego użytku oraz zabawkami, co jest istotnym elementem jej samodzielności i zdolności adaptacyjnych.

Zdolności poznawcze i manualne

Ania wykazuje bardzo dobrze rozwiniętą zdolność naśladowania – imitując czynności dorosłych, co jest ważnym elementem w procesie nauki poprzez obserwację. W relacjach z młodszymi dziećmi jest opiekuńcza, co może świadczyć o jej rozwiniętym instynkcie opiekuńczym i empatii. Rozumie proste polecenia kierowane do grupy i chętnie uczestniczy w zabawach grupowych, podporządkowując się ustalonym regułom, co jest kluczowe dla jej integracji społecznej i umiejętności współpracy w grupie.

Jednakże jej sprawność manualna oraz percepcja wzrokowa są istotnie obniżone. Poziom rysunków Ani ogranicza się do bałgrot, które są mało czytelne i nie przedstawiają konkretnej treści. Chociaż bardzo lubi rysować, ma trudności z dokładnym wypełnianiem konturów kredką, co może wynikać z niedostatecznej koordynacji ręka – oko. Rozpoznaje kolory, ale często myli ich nazwy, co może sugerować problemy z percepcją barw lub pamięcią wzrokową.

Zachowanie i postawa

Ania jest dziewczynką spokojną, ale często sprawia wrażenie obrażonej i bywa bardzo uparta. Nie zawsze reaguje na polecenia nauczycielek, często trzeba je powtarzać kilkakrotnie. Taka postawa może być wynikiem trudności w zrozumieniu poleceń lub braku motywacji do ich wykonania. Ma swoje ulubione zabawy w kąciu lalek, gdzie karmi je, przebiera i wykonuje wszystkie czynności związane z opieką nad dzieckiem, co wskazuje na jej opiekuńczą naturę oraz rozwiniętą zdolność do zabawy symbolicznej. Podczas zajęć obowiązkowych Ania wykazuje bierność i znudzenie, często ziewa, co sugeruje brak zainteresowania lub motywacji do uczestnictwa w tych zajęciach. Może to być wynikiem trudności w zrozumieniu materiału lub zbyt wysokich wymagań stawianych przed nią w porównaniu do jej możliwości intelektualnych.

Analiza psychologiczno-pedagogiczna

Ania funkcjonuje na granicy dwóch poziomów niepełnosprawności, co wymaga indywidualnego podejścia w planowaniu jej edukacji i terapii. Kluczowe jest, aby program nauczania był dostosowany do jej możliwości intelektualnych, a jednocześnie stymulował jej rozwój w obszarach, w których wykazuje deficyty. Ważnym aspektem pracy z Anią jest rozwijanie jej umiejętności komunikacyjnych. Terapia logopedyczna powinna koncentrować się na poprawie wyrażności mowy oraz eliminacji seplenienia. Warto również wzmacniać i rozwijać jej zasób słownictwa poprzez różnorodne ćwiczenia językowe oraz zabawy słowne, co może przyczynić się do lepszego porozumiewania się z otoczeniem.

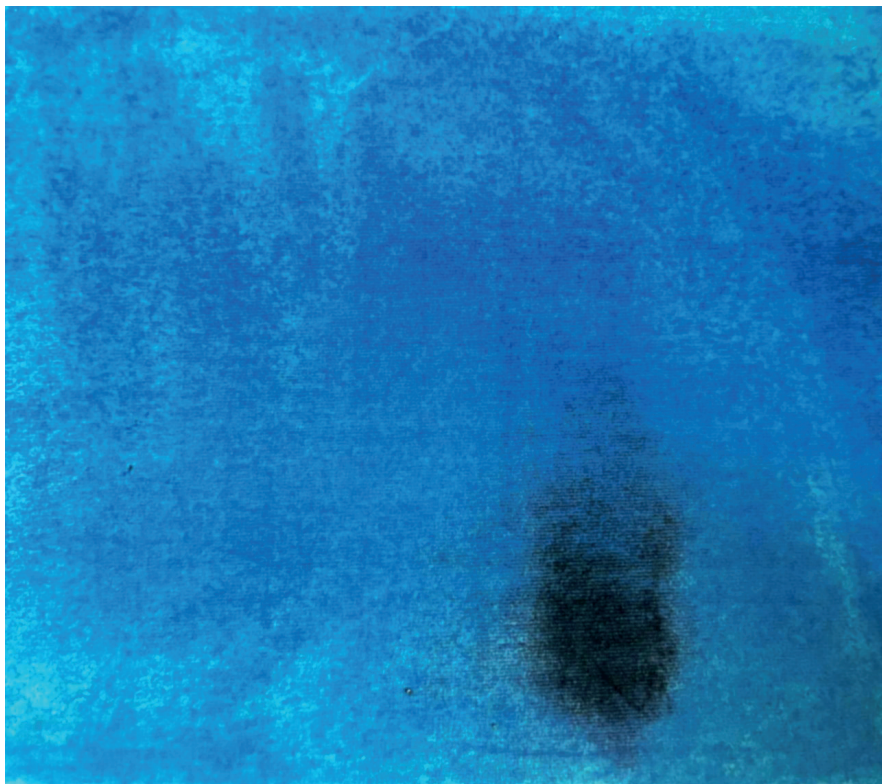
W celu dalszego wspierania rozwoju Ani zaleca się:

1. Kontynuowanie i rozwijanie umiejętności samoobsługowych – zwiększenie jej niezależności i samodzielności w codziennym życiu.
2. Pracę dla poprawy wyrażności mowy – eliminacja seplenienia, co może ułatwić jej komunikację z rówieśnikami i dorosłymi.
3. Utrwalanie i rozszerzanie słownictwa – poprzez zabawy i ćwiczenia językowe, co przyczyni się do lepszego porozumiewania się z otoczeniem.
4. Stymulację manualną i wzrokową – różnorodne ćwiczenia plastyczne i manualne, które poprawią jej koordynację ręką – oko oraz precyzję ruchów.
5. Wzmacnianie pozytywnych zachowań społecznych i interakcji w grupie – poprzez angażowanie w zabawy grupowe, co pomoże jej lepiej funkcjonować w środowisku rówieśniczym.
6. Motywowanie Ani do aktywnego udziału w zajęciach – wprowadzanie interesujących i angażujących form pracy, co zwiększy jej zainteresowanie nauką i motywację do działania.
7. Indywidualne podejście w edukacji – dostosowanie programu nauczania do jej możliwości intelektualnych i emocjonalnych, co zapewni jej optymalne warunki do rozwoju.
8. Regularne monitorowanie postępów – systematyczne oceny i dostosowywanie programów edukacyjnych i terapeutycznych do potrzeb Ani, co umożliwi jej ciągły rozwój.

Praca nad tymi obszarami pozwoli Ani na dalszy rozwój jej umiejętności i lepsze funkcjonowanie w codziennym życiu. Ponadto istotne jest monitorowanie jej postępów oraz regularne dostosowywanie programów edukacyjnych i terapeutycznych do jej potrzeb, co zapewni jej optymalne warunki do rozwoju. Twórczość plastyczna, jak pokazuje przykład Ani, jest nie tylko odzwierciedleniem jej aktualnego poziomu rozwoju, ale także kluczowym narzędziem wspierającym jej dalszy rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny.

Twórczość a rozwój umysłowy dziecka

Ania – *Powrót*



Twórczość dziecięca, szczególnie rysowanie, jest jednym z najważniejszych elementów w rozwoju umysłowym i emocjonalnym dziecka. Rysunek dziecka może stanowić nieocenione źródło informacji na temat jego wewnętrznych przeżyć, emocji oraz poziomu rozwoju intelektualnego. W niniejszej pracy analizuję rysunek wykonany przez Anię zatytułowany *Powrót*, który jest doskonałym przykładem na to, jak dzieci wyrażają swoje uczucia i myśli poprzez sztukę⁹.

Rysunek Ani sprawia wrażenie zabawy plamami, której celem jest wypełnienie płaszczyzny. Taki poziom twórczości jest charakterystyczny dla dzieci w wieku od dwóch do czterech lat, co odpowiada pierwszemu okresowi dzieciństwa znanemu jako okres bazgrania. Jest to faza, w której dziecko eksploruje możliwości ruchowe i manualne, co prowadzi do powstawania chaotycznych, abstrakcyjnych form.

⁹ P. Wolton, A. Cambier, D. Engelhart, *Rysunek dziecka*, Warszawa 1993.

Precyzja i dokładność, z jaką Ania wykonała rysunek, świadczą o tym, że zabawa farbami sprawia jej przyjemność i daje jej satysfakcję¹⁰.

Analizując rysunek w kontekście uzewnętrznienia życia uczuciowego, można zauważyć głęboką więź Ani z domownikami. Wybór koloru niebieskiego w jej twórczości reprezentuje fundamentalną potrzebę spokoju z fizjologicznego punktu widzenia oraz zadowolenia i poczucia bezpieczeństwa z psychologicznego punktu. Według Maxa Lüschera¹¹ sympatia do koloru niebieskiego wzrasta w przypadku wrażliwości uczuciowej, poczucia przynależności, a także w sytuacjach skupienia i przeżyć estetycznych.

Ważnym aspektem twórczości dziecięcej jest jej rola w rozwoju umysłowym i emocjonalnym. Rysowanie nie tylko wspomaga rozwój zdolności manualnych i koordynacji ręka – oko, ale również pozwala dziecku na wyrażanie swoich uczuć i emocji. Proces tworzenia daje dzieciom możliwość eksperymentowania z różnymi technikami i materiałami, co rozwija ich kreatywność i zdolność do myślenia abstrakcyjnego.

Twórczość plastyczna jest kluczowym elementem w rozwoju poznawczym dziecka. Rysując, dzieci uczą się nie tylko precyzji ruchów, ale także planowania i organizacji przestrzeni. Poprzez proces twórczy dzieci nabywają umiejętności analizy i syntezy, co jest fundamentalne dla rozwijania zdolności logicznego myślenia. Twórczość pozwala również na rozwijanie zdolności symbolicznego myślenia, które jest kluczowe dla rozumienia i tworzenia abstrakcyjnych koncepcji.

Rysunek Ani jest przykładem dzieła, które na pierwszy rzut oka może wydawać się chaotyczne i nieczytelne, jednak po głębszej analizie okazuje się, że zawiera wiele cennych informacji o jej stanie emocjonalnym i poziomie rozwoju. Niebieska kolorystyka użyta w rysunku może być interpretowana jako wyraz jej potrzeby spokoju i poczucia bezpieczeństwa. Kolor niebieski jest często kojarzony z relaksem, zadowoleniem oraz wewnętrzną harmonią. Analizując wybór tego koloru, można wysnuć wniosek, że Ania czuje się bezpiecznie w swoim środowisku domowym i ma pozytywne relacje z najbliższymi.

W kontekście edukacyjnym twórczość plastyczna powinna być integralnym elementem programu nauczania. Poprzez rysowanie i malowanie dzieci uczą się koncentracji, cierpliwości oraz rozwijają swoją wyobraźnię. Twórczość plastyczna pozwala również na rozwijanie umiejętności planowania i organizacji pracy, co jest nieocenione w dalszym procesie edukacyjnym. Wprowadzenie różnorodnych technik plastycznych do programów nauczania może przyczynić się do lepszego rozwoju umiejętności poznawczych i społecznych dzieci.

Analiza twórczości dziecięcej, takiej jak rysunki, jest niezwykle istotna dla zrozumienia ich potrzeb i emocji. Rysunki dzieci mogą służyć jako narzędzie diagnostyczne, pomagając nauczycielom, psychologom i rodzicom lepiej zrozumieć

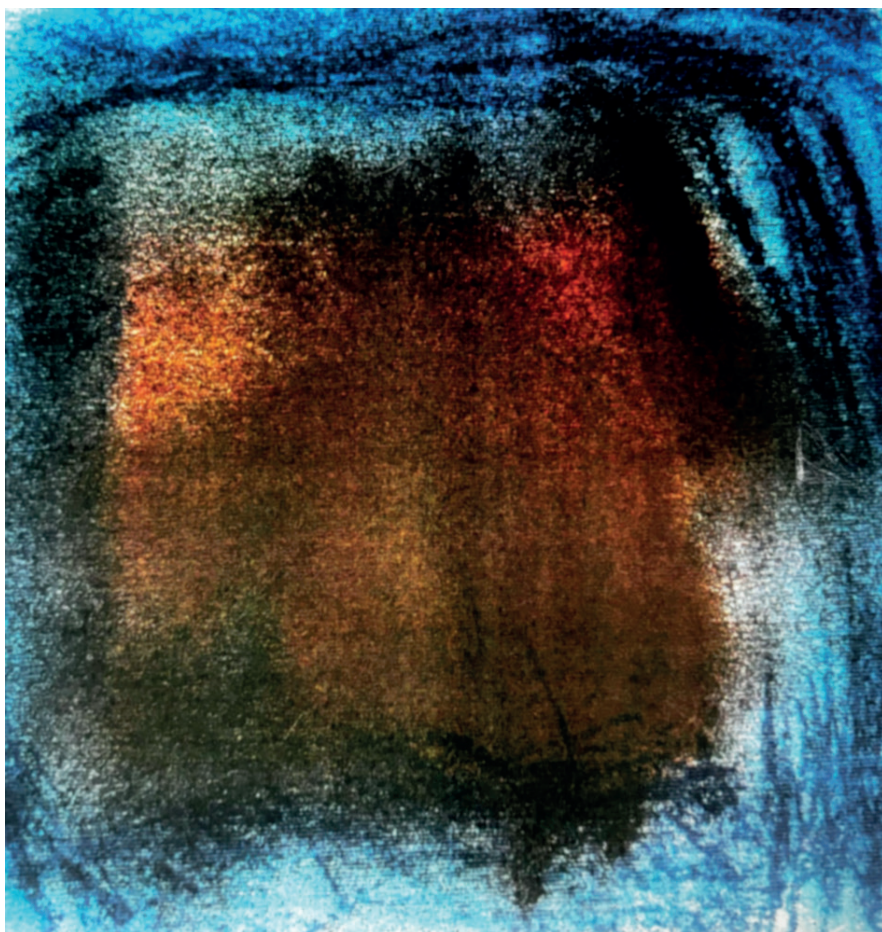
¹⁰ S. Chermet-Carroy, *Zrozum rysunki dziecka*, Łódź 2005.

¹¹ M. Lüscher, *Diagnostyka kolorami Maxa Lüschera...*

wewnętrzny świat dziecka. Dzieci, które mają trudności z werbalnym wyrażaniem swoich uczuć, często znajdują w sztuce sposób na komunikację. Rysunki mogą ujawniać lęki, radości, a także relacje z innymi ludźmi.

Podsumowując, twórczość plastyczna jest nie tylko formą zabawy, ale także ważnym narzędziem wspierającym rozwój umysłowy i emocjonalny dzieci. Analiza rysunków dziecięcych, takich jak *Powrót Ani*, pozwala na głębsze zrozumienie ich potrzeb i emocji, co jest kluczowe dla zapewnienia im odpowiedniego wsparcia w procesie rozwoju. Rysunek Ani, mimo że na pierwszy rzut oka może wydawać się chaotyczny i nieczytelny, jest cennym źródłem informacji o jej stanie emocjonalnym i poziomie rozwoju.

Ania – Hyclada



W odróżnieniu od poprzedniego rysunku w tej pracy pojawia się kształt kwadratu, często rysowany przez dzieci w wieku czterech lat. Jest to znacząca zmiana wskazująca na rozwijające się umiejętności motoryczne i zdolność do rozróżniania kształtów geometrycznych. Zastosowane ciemne kolory, takie jak brąz i szarość, mogą świadczyć o wzburzonym lub przygnębionym nastroju Ani, co kontrastuje z jej wcześniejszym rysunkiem, w którym dominowały odcienie błękitu często kojarzonego ze spokojem i pogodą ducha.

Podczas tworzenia rysunku coś wyraźnie wpłynęło na Anię, gdyż w tej pracy można dostrzec smutek i lęk. Może to sugerować, że doświadczyła jakiegoś wydarzenia, które miało wpływ na jej stan emocjonalny. Dzieci często wyrażają swoje uczucia poprzez sztukę, więc ciemniejsze barwy i prostsze, bardziej surowe kształty mogą odzwierciedlać jej wewnętrzne przeżycia¹².

Warto również zauważyć, że użycie kwadratu może symbolizować potrzebę stabilności i bezpieczeństwa. Kwadrat jest kształtem o solidnej, stabilnej strukturze, co może sugerować, że Ania poszukuje poczucia bezpieczeństwa w swoim otoczeniu. Jej rysunek, mimo iż pełen smutku, może być także wołaniem o wsparcie i zrozumienie ze strony dorosłych.

Analizując te elementy, można lepiej zrozumieć emocjonalny świat Ani i dostrzec, jak ważne jest dla niej wsparcie emocjonalne i poczucie bezpieczeństwa. Być może rozmowa z Anią na temat jej rysunku pomogłaby odkryć, co dokładnie ją niepokoi i jak można jej pomóc. Tego typu analiza jest istotna, gdyż ukazuje, w jaki sposób dzieci komunikują swoje emocje i potrzeby poprzez sztukę, co stanowi cenny wgląd w ich rozwój emocjonalny i psychologiczny.

Twórczość plastyczna, jak pokazuje przykład Ani, jest nie tylko odzwierciedleniem jej aktualnego poziomu rozwoju, ale także kluczowym narzędziem wspierającym jej dalszy rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny.

Wnioski – podsumowanie

W przeszłości malarstwo dziecięce było uważane za naiwną i nieudolną próbę wypowiedzi. Jak pisał W. Lam: „Cóż z tego, że dziecko działa szczerze i bywa głęboko przekonane o znaczeniu swej pracy, kiedy brak mu wiedzy malarskiej i biegłości w odtwarzaniu widzianej rzeczywistości. Z konieczności wypowiedzi jego stają się koślawymi i niezdarnymi znakami. Podobnie jak na innych odcinkach życia, w zakresie malarstwa należy dziecko wyszkolić i poddać tresurze, aby mogło wyrażać się poprawnie i w sposób przypominający dojrzałą twórczość”¹³. Współcześnie jednak uznajemy sztukę dziecka za odrębną dziedzinę, a dorośli często zazdroszczą dzieciom odwagi, spontaniczności i lekkości tworzenia.

¹² S. Popek, *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja...*

¹³ W. Lam, *Malarstwo dzieci w świetle współczesnych poglądów*, Warszawa 1967, s. 5.

Dzieci już w pierwszych latach życia, gdy nie potrafią jeszcze wyrażać myśli i odczuć mową czy pismem, próbują je wypowiedzieć za pomocą obrazu, tworząc fantastyczne twory. Proces tworzenia dzieła przez dziecko to dynamiczny akt, w którym zmienia kierunki kresek, ich natężenie i wielkość. Dziecko, kreśląc linie i kładąc kolory, kieruje się wewnętrznymi siłami, które prowadzą je do poszukiwania i znalezienia właściwego rozwiązania. W momencie gdy dziecko osiąga zamierzony efekt, obraz zaczyna istnieć jako żywa forma dzięki wewnętrznym powiązaniom. Obraz staje się dla dziecka przede wszystkim środkiem wyrazu emocji i myśli.

Prace Tadeusza Brzozowskiego, które inspirowały Anię, nie były dla niej tak ważne, jak proces tworzenia własnej pracy. Decyzje o zestawieniu pewnych barw i form rozwijały się u niej szybko, śmiało i bez obaw. Cieszyło ją pojawienie się żywej formy, która coś wyraża, oraz barwy, która jaśnieje i świeci. Tworzenie pochłaniało ją do tego stopnia, że odcinała się od otoczenia, wchodząc w swój własny świat – świat dziecka, świat dziecięcej sztuki. Każda kreska i plama, która zaczynała coś znaczyć, pobudzała jej wyobraźnię, wprowadzając ją w stan zachwyty. Tak powstawały niepowtarzalne, często głęboko wzruszające dzieła malarskie.

Aby zrozumieć twórczość dziecięcą, nie można pominąć wpływu otoczenia, zarówno ludzkiego, jak i materialnego, ponieważ dziecko nie istnieje w próżni. Żyje ono w społeczeństwie i ulega różnorodnym wpływom otoczenia. Dobry klimat domowy sprzyja tworzeniu warunków, w których wypowiedzi dziecka pozostają swobodne i zgodne z rozwojem jego osobowości. Obrazek, który dziecko maluje, jest czymś więcej niż tylko bazgraniem na papierze; stanowi on wyraz całej osobowości dziecka. Sztuka pochłania dzieci tak bardzo, że ich wytwory rzeczywiście wyrażają głębię przeżyć.

Twórczość dziecięca odzwierciedla uczucia, zdolności intelektualne, poziom fizycznego rozwoju, świadomość percepcyjną, estetyczny smak, a nawet poziom rozwoju społecznego dziecka. W pracach dziecka ujawnia się również jego dojrzwanie i rozwój, zarówno umysłowy, jak i fizyczny. Rozwój umysłowy dziecka to wzrost świadomości otoczenia i własnej odrębności. Wiedza, jaką dziecko posiada w momencie tworzenia, świadczy o poziomie jego rozwoju intelektualnego. Rysunki są również używane jako wskaźnik zdolności umysłowych dziecka, szczególnie w przypadkach, gdy nie można polegać na porozumieniu werbalnym.

Rozwój fizyczny przejawiający się w pracy twórczej dziecka to zdolność do koordynacji wzrokowo-ruchowej, umiejętność kontrolowania ruchów ciała i ogólna zręczność. Zmiany w rozwoju fizycznym można łatwo zaobserwować u dzieci w okresie bazgrania, kiedy to określone przez nie linie zmieniają się w stosunkowo krótkim czasie. Jednakże znaczenie rozwoju fizycznego dla aktywności twórczej nie ogranicza się tylko do bezpośredniej aktywności ruchowej; wielką rolę odgrywa również świadomy lub nieświadomy udział ciała.

Dzieci spontanicznie posługują się formami malarskimi w sposób prawidłowy i często nienaganny. Używają tej mowy odważnie, z pełną swobodą. Są jednak

dzieci, które nie mogą przełamać oporów odbierających im decyzje. Dzieci bierne, z natury posłuszne, które doznają mniej karcących uwag ze strony starszych, bywają w swych wypowiedziach swobodniejsze, choć nie oznacza to, że wykonują prace lepiej. Dzieci samowolne, uparte, mające tak zwane „dzikie” usposobienie, bywają zamknięte i zastraszone z powodu częstych karcących uwag. Po uwolnieniu od tych więzów wyrażają się często szczególnie odważnie i oryginalnie, a wrodzony upór pozwala im przewycięzać większe trudności.

Twórczość dzieci nie musi być „grzeczna” i delikatna; może objawiać się w zestawieniach drastycznych, niepokojących, a nawet drapieżnych. Może opierać się na małych kontrastach, ale również na gwałtownych uderzeniach. Najlepszą okazją do ujawnienia się uczuć jest malowanie. Częste stereotypowe powtórzenia występują zazwyczaj na rysunkach dzieci, które przejawiają sztywność myślenia.

Każda praca dziecka jest odzwierciedleniem uczuć, zdolności intelektualnych, wrażliwości percepcyjnej, rozwoju fizycznego, zapału twórczego, rozwoju społecznego i świadomości estetycznej. Mimo że dzieci różnią się między sobą, istnieją ogólne cechy rozwoju w danym wieku. Powoduje to, że wytwory plastyczne dzieci zmieniają się również w przewidywalny sposób. Przemiany w pracach dzieci są bezpośrednim odzwierciedleniem przemian dokonujących się w nich samych.

Dzieci w procesie twórczym przejawiają niezwykłą zdolność do wyrażania swoich najgłębszych przeżyć i emocji. Każda ich praca jest unikalna i odzwierciedla indywidualny sposób postrzegania świata oraz stopień rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. Sztuka dziecięca jest cennym narzędziem diagnostycznym pozwalającym zrozumieć nie tylko aktualny stan emocjonalny dziecka, ale także jego postępy w rozwoju psychofizycznym. Dlatego też analiza prac dziecięcych może dostarczyć istotnych informacji na temat ich ogólnego dobrostanu oraz wskazać obszary wymagające szczególnej uwagi i wsparcia ze strony dorosłych.

Bibliografia

- Brzozowski T., *Album malarcki*, Warszawa 1987.
Chermet-Carroy S., *Zrozum rysunki dziecka*, Łódź 2005.
Lam W., *Malarstwo dzieci w świetle współczesnych poglądów*, Warszawa 1967.
Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa 1987.
Luscher M., *Diagnostyka kolorami Maxa Luschera*, Warszawa 1998.
Popek S., *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 1999.
Tyszkowska M., *Sztuka dla dzieci szkolnych*, Warszawa 1979.
Wolton P., Cambier A., Engelhart D., *Rysunek dziecka*, Warszawa 1993.

Kinga Lisowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: 0000-0002-8404-4363

Wędrowki z Mikołajem Kopernikiem. Komiksowy przewodnik historyczno-kulturowy jako źródło pracy na rzecz edukacji regionalnej w przestrzeni szkolnej

Wanderings with Nicolaus Copernicus. A comic historical and cultural guide a source of work for regional education in the school space

Streszczenie

W artykule zaprezentowano pozycję *Wędrowki z Mikołajem Kopernikiem. Komiksowy przewodnik historyczno-kulturowy*. Dokonano analizy treści komiksu oraz zawartych w nim elementów jako czynników umożliwiających realizację edukacji regionalnej w przestrzeni szkoły, a także zaproponowano formę pracy z przewodnikiem. W badaniach posłużono się metodą jakościową przeszukiwania źródeł wtórnych.

Komiks stanowi narzędzie do pracy na rzecz edukacji regionalnej na różnych poziomach kształcenia. Może służyć do konstruowania wśród uczniów makroświata na podwalinach mikroświata, budowania tożsamości indywidualnej, a następnie społecznej, regionalnej, a także kulturowej, narodowej aż wreszcie kontynentalnej i planetarnej. Twórcze wykorzystanie tego narzędzia i jego elementów pozwala na czynne włączenie dzieci i młodzieży do procesu edukacji regionalnej oraz na ich zadowolenie się w kulturze lokalnej przy otwartości na doświadczenia i wartości płynące z innych grup społecznych.

Słowa kluczowe: edukacja kulturowa, edukacja regionalna, komiks, region, Warmia i Mazury

Abstract

The article presents the item *Wanderings with Nicolaus Copernicus. A comic historical and cultural guide*. The content of the comic book and the elements it contains as factors enabling the implementation of regional education in the school space were analyzed, and the form of work with a guide was proposed. The study used the qualitative method of searching secondary sources.

The comic book is a tool for working for regional education at various levels of education. It can be used to construct a macroworld among students on the foundations of the microworld. Building individual and then social, regional, cultural, national and finally continental and planetary identity. The creative use of this tool and its elements allows for the active inclusion of children and young people in the process of regional education and for them to settle in the local culture while being open to experiences and values from other social groups.

Keywords: cultural education, regional education, comics, region, Warmia and Mazury

Wprowadzenie

Celem artykułu jest przedstawienie wydanej w drugiej połowie 2023 r. pozycji pt. *Wędrówki z Mikołajem Kopernikiem. Komiksowy przewodnik historyczno-kulturowy*, a także analiza komiksu i jego elementów jako czynników umożliwiających realizację edukacji regionalnej w przestrzeni szkoły.

Idea przygotowania przewodnika pojawiła się wraz z ustanowieniem przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej roku 2023 „Rokiem Mikołaja Kopernika”. Realizacja tego przedsięwzięcia wyrosła na gruncie środowiska naukowego związanego z Towarzystwem Naukowym Pruthenia funkcjonującym w Olsztynie od 2001 r. Towarzystwo rozwija badania naukowe nad dziejami oraz kulturą ludów i krain nadbałtyckich, w szczególności Prusów oraz popularyzuje i upowszechnia ich wyniki. Prowadzi również działalność wydawniczą o specyfice naukowej i popularnonaukowej, poprzez którą udostępnienia wyniki badań naukowych oraz edukuje i popularyzuje w obszarze dziedzictwa kulturowego Prusów i innych ludów oraz krain nadbałtyckich¹. Organizacja współpracuje z Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polskim Towarzystwem Pedagogicznym – Oddział w Olsztynie oraz Instytutem Północnym.

Członkowie Towarzystwa podejmując rozważania nad znaczeniem działalności Mikołaja Kopernika w historii międzynarodowej, ogólnopolskiej, ale także w lokalnych dziejach, zdecydowali, że należy umożliwić przedstawienie jego postaci i osiągnięć za pośrednictwem niekonwencjonalnej publikacji, która dotarłaby do młodego pokolenia odbiorców. W ten oto sposób został stworzony komiks, który ukazuje Kopernika jako suberbohatera, kanonika, astronoma czy też dyplomatę, lekarza, a także wynalazcę, doskonałego administratora oraz autora traktatu ekonomicznego. Założeniem publikacji było zachęcenie do podjęcia przez dzieci i młodzież, ale również innych pasjonatów historii i komiksów wędrówek Szlakiem Kopernikowskim, tak aby każdy z czytelników rozpoczął własne poszukiwania śladów życia i działalności Wielkiego Mistrza oraz odkrywał i zakorzeniał się w przeszłości województwa warmińsko-mazurskiego².

Komiks udostępniony jest obecnie w formie otwartego dostępu w mediach społecznościowych TN Pruthenia. Organizacja upowszechnia go za pośrednictwem otwartych spotkań w oddziałach księżnicy polskiej w województwie warmińsko-mazurskim oraz przy współpracy naukowców i pedagogów zajmujących się edukacją regionalną i historyczną na Warmii i Mazurach. Powstanie publikacji zostało sfinansowane ze środków Urzędu Marszałkowskiego w Olsztynie. Komiks

¹ Statut Towarzystwa Naukowego Pruthenia, §10 (rozdział II).

² A. Romanowska, *Rysunkowy Kopernik na szlaku Warmii i Mazur*, <https://dziennikelblaski.pl/1010970,Rysunkowy-Kopernik-na-szlaku-Warmii-i-Mazur-W-komiksie-pojawiaja-sie-miasta-zwiazane-z-astronomem-To-tez-Elblag-i-Braniewo.html> (dostęp: 22.06.2024).

otwiera wirtualną i/lub rzeczywistą wędrówkę Szlakiem Kopernikowskim, który mierzy ok. 300 km i rozpoczyna się przy Wysokiej Bramie w Olsztynie oraz biegnie przez tereny województwa warmińsko-mazurskiego, pomorskiego oraz kujawsko-pomorskiego w kierunku Torunia.

Założenia badawcze

Podjęte działania badawcze skupiły się na odnalezieniu odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób publikacja *Wędrówki z Mikołajem Kopernikiem. Komiksowy przewodnik historyczno-kulturowy* może przyczynić się do realizacji edukacji regionalnej w przestrzeni szkolnej? W związku z tym nakreślono problemy szczegółowe: Jakie treści poruszane są na łamach publikacji?; Jakie znaczenie mogą odgrywać poszczególne elementy wiedzy zawarte w komiksie w kształtowaniu przestrzeni edukacji regionalnej w szkole?; W jaki sposób przewodnik może zostać wykorzystany podczas edukacji regionalnej w przestrzeni szkolnej?

Analizę komiksu oparto na metodzie zbierania danych jakościowych w postaci przeszukiwania źródeł wtórnych zaproponowanej przez Krzysztofa Rubachę (2016). Źródło wtórne traktowane jest tutaj jako zastane zbiory danych będące wytworem działalności człowieka. W związku z tym dane wydobyte ze źródła, tzn. przewodnika/komiksu, tworzą teksty, a ich przekaz poddawany jest dalszemu badaniu. Jednocześnie przekazy stanowią zmienne jawne oraz zmienne ukryte, które odzwierciedlone są w kategoriach analitycznych prowadzonych dociekań naukowych³.

Według powyższych założeń źródło wtórne stanowi pozycja *Wędrówki z Mikołajem Kopernikiem. Komiksowy przewodnik historyczno-kulturowy*. Natomiast zmienne zostały wyróżnione na podstawie koncepcji edukacji regionalnej prezentowanej przez Jerzego Nikitorowicza⁴. W związku z tym zmienne jawne to elementy – treści komiksu kształtujące wiedzę dzieci i młodzieży o regionalnym krajobrazie; lokalnej architekturze; regionalnych zabytkach, kulturze duchowej i materialnej; gwarze oraz folklorze, legendach i sztuce ludowej; historii lokalnej (wydarzeniach i bohaterach); obyczajowości społeczności regionalnej.

Zmienne ukryte opierają się na przekazywaniu kompetencji poprzez wymienione powyżej elementy wiedzy w zakresie kultury, a w szczególności kształtowaniu szacunku do dziedzictwa kulturowego, w tym tradycji i obyczajów i zdomowienia w historii i tradycji lokalnej.

³ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2016, s. 157.

⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, red. A. Cudowska, Białystok 2011, s. 24–31.

Ostatecznie analiza zgromadzonego materiału surowego podlegała kołowemu modelowi redukcji, reprezentacji i weryfikacji danych. Podczas redukcji tekst skrócono z wykorzystaniem kategorii analitycznych, co jednocześnie przyczyniło się do identyfikacji elementów tworzących kontekst danych. Następnie hipotezy zestawiono z wyróżnionymi przypadkami w badanym obszarze⁵.

W badaniach posłużono się kodami teoretycznymi, takimi jak: treść komiksu koncentruje się na najważniejszych aspektach z życia i twórczości Mikołaja Kopernika, kiedy ten przebywał na obszarze dzisiejszego województwa warmińsko-mazurskiego oraz na wydarzeniach zapisanych w historii Polski, w których uczestniczył, a także zabytkach architektury sakralnej, miejskiej i zamków z tego okresu; elementy zawarte w komiksie umożliwiają takie konstruowanie edukacji regionalnej, która prowadzi do kształtowania wśród uczniów tożsamości indywidualnej i regionalnej, a jednocześnie otwiera ich na tolerancję wobec innych grup kulturowych oraz na tożsamość ogólnonarodową i kontynentalną; komiks stanowi twórczą przestrzeń do refleksji nad wartościami kulturowymi regionu.

Edukacja regionalna – ujęcie teoretyczne

W Polsce edukacja regionalna, jej założenia i cele zostały ukształtowane na przełomie XX/XXI w. W 1995 r. Minister Edukacji Narodowej wydał rozporządzenie pt. *Dziedzictwo kulturowe w regionie*, w którym zaznaczył potrzebę uwzględnienia w procesie dydaktycznym takich treści, jak: region, pochodzenie nazw miast i miejscowości, gwara lokalna oraz charakterystyka krajobrazu przyrodniczo-kulturowego poszczególnych obszarów Polski⁶. W 1999 r. wprowadzono do przestrzeni edukacyjnej szkoły programy międzyprzedmiotowe pod hasłem edukacja regionalna. Następnie w 2009 r. edukacja regionalna została zaliczona do ścieżek podstawy programowej w poszczególnych obszarach wiedzy oraz zakresach edukacyjnych skierowanych do przedszkoli i szkół⁷.

Od wielu lat toczy się dyskusja nad potrzebą wdrażania edukacji regionalnej do programów nauczania na różnych poziomach kształcenia. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 2012 r. określono potrzebę budowania u dzieci postaw obywatelskich, poczucia przynależności społecznej, a także szacunku wobec tradycji i kultury narodowej oraz krajobrazu Polski i poszczególnych

⁵ K. Rubacha, *Metodologia...*, s. 259–281.

⁶ S. Bednarek (red.), *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole: materiały dla nauczycieli*, Wrocław 1995, s. 15.

⁷ I. Lewandowska, *Gwara warmińska jako wyraz niematerialnego dziedzictwa kulturowego. Ewolucja zjawiska na przestrzeni dziejów* [w:] *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze od podpisania traktatu o dobrym sąsiedztwie. Kultura – oświata – gospodarka*, red. K. Gładkowski, E. Gładkowska, T. Gajowniczek, Olsztyn 2018, s. 139.

regionów, w tym innych kultur⁸. Jednakże już w 2014 r. deklarowano, iż szkoły i przedszkola powinny być miejscem umożliwiającym dzieciom i młodzieży pielęgnowanie własnej odrębności kulturowej przede wszystkim w takich sytuacjach, gdy społeczność szkoły zalicza się do mniejszości etnicznej, narodowej oraz społecznej. Dzięki takiemu ujęciu problematyki edukacja regionalna została przypisana do obszarów kształcenia w zakresie społecznym, muzycznym, przyrodniczym i plastycznym⁹.

Kolejne zmiany podstawy programowej z 2017 r. edukację regionalną skierowały ku wsparciu rozwoju tożsamości dziecka w ujęciu społeczno-kulturowym. Zaznaczano jednak, że proces ten nie może odbywać się bez pomocy rodziny, środowisk i organizacji społecznych. Powinien być realizowany poprzez organizację różnego rodzaju zajęć prowadzących dzieci i młodzież do zadamowiania się w kulturze lokalnej, mniejszości narodowej lub etnicznej, podczas gdy cel kształcenia ogólnego to podążanie za formowaniem w uczniu poczucia tożsamości indywidualnej, historycznej, kulturowej, etnicznej czy też narodowej¹⁰. W roku 2019 Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało edukację regionalną za integralny i obligatoryjny element kształcenia ogólnego¹¹.

Edukacja regionalna rozumiana jako koncepcja pedagogiczna posiada dzisiaj wiele ujęć teoretyczno-praktycznych. Podkreśla rolę dziedzictwa kulturowego w procesie dydaktycznym, traktując go jako element determinujący tożsamość indywidualną i społeczną jednostki oraz umożliwiający integrację europejską i zakorzenienie w Małej Ojczyźnie¹².

Dzierżymir Jankowski postrzega edukację regionalną w kategorii orientacji edukacji ogólnej, która wprowadza człowieka oraz małe grupy społeczne w rzeczywistość społeczno-kulturalną regionu i środowiska lokalnego, w tym w tradycję. Do jej podstawowych zadań należy wzbudzenie u dzieci i młodzieży poczucia tożsamości lokalnej oraz regionalnej¹³. Jankowski podkreśla, że edukacja regionalna

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977).

⁹ Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014, poz. 803).

¹⁰ 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).

¹¹ Odpowiedź na interpelację nr 29897 w sprawie wprowadzenia w szkołach podstawowych lekcji historii regionalnej, Warszawa 2019.

¹² M. Grabowski, *Edukacja regionalna w kontekście teoretycznym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 12, s. 8.

¹³ D. Jankowski, *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy* [w:] *Regionalizm polski*, red. Z. Dąbrowski, A. Kociszewski, Ciechanów 1990, s. 101–113.

pielęguje i wzmacnia więzi między jednostką a grupami odniesienia¹⁴. Prowadzi także do zorganizowanych i celowych, a także spontanicznych „zabiegów osobowościowych i grupotwórczych”¹⁵.

Według Piotra P. Petrykowskiego edukacja regionalna wiąże się z powrotem do źródeł każdego człowieka w ujęciu teoretyczno-metodycznym. Jest to także świadomy powrót do źródeł własnej kultury w perspektywie antropologiczno-społecznej oraz do zapomnianych tożsamościowych przestrzeni rodzinnych, etnicznych, etniczno-regionalnych. Edukacja regionalna pozwala na wgląd w struktury narodowe i ogólnoludzkie, prowadzące do zdomowienia się w wartościach kultury regionu i odczucia odmienności w kategorii My – Wy – Oni. Umożliwia wzięcie odpowiedzialności za dobór treści w procesie kształcenia z zakresu wiedzy o regionie oraz za zastosowanie kodów językowych będących sposobem na poznawanie i pojmowanie świata¹⁶.

Na znaczenie języka, w szczególności etnicznego i narodowego, w pracy dydaktycznej zwraca uwagę Kazimierz Kossak-Główniewicz. Uznaje on najbliższe otoczenie jednostki za świat globalny, gdzie regionalizm ukierunkowany jest na aktywne rozumienie świata. Regionalność natomiast uważa za kategorię teoretyzującą procesy zachodzące w regionie¹⁷.

Stanisław Gawlik edukację regionalną definiuje jako uporządkowany i logiczny system składający się z trzech struktur: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Pierwsza z nich odpowiada za rozwój różnych typów inteligencji, w tym za wiedzę o środowisku lokalnym. Skupia się na formowaniu postaw twórczych przy jednoczesnym wzbogacaniu własnej osobowości. Odgrywa również znaczenie w kształtowaniu się struktur psychofizycznych dziecka oraz kreowaniu otaczającego go świata. W obszarze wychowawczym uczeń nabywa odpowiedzialności za siebie oraz za dziedzictwo kulturowe regionu. Jest świadomy potrzeby pomnażania dorobku kulturowego przeszłych pokoleń. Ważne jest, aby (zdaniem S. Gawlika) procesu dydaktyczno-wychowawczego nie zamykać tylko w murach szkolnych. Poznawanie historii lokalnej uświadamia dzieciom i młodzieży, iż w życiu człowieka znaczenie odgrywa budowanie poczucia przynależności wspólnotowej – tożsamości zbiorowej przy zachowaniu tolerancji wobec innych kultur i grup społecznych¹⁸.

U Marka S. Szczepańskiego edukacja regionalna przedstawiana jest w postaci koncepcji kręgów wiedzy, a jej elementami składowymi są poszczególne obszary wiadomości, które winny zostać przekazane społecznościom lokalnym. Należą do nich

¹⁴ K. Lisowska, *Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków – na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego*, „Podstawy Edukacji” 2019, nr 12, s. 160.

¹⁵ P.P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 51.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ K. Kossak-Główniewicz, *Regionalizacja nauczania i edukacja regionalna na Kaszubach. Założenia teoretyczne, historia, dylematy postkolonialnej współczesności* [w:] *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*, red. K. Kossak-Główniewicz, Gdańsk 1999, s. 101–115.

¹⁸ S. Gawlik, *Tradycyjność i współczesność w pojmowaniu regionalizmu* [w:] *Szkola a regionalizm*, red. A. Kociszewski, A. Omelaniuk, A. Pilarczyk, Ciechanów 1996, s. 92–99.

- wiedza o regionalnym środowisku przyrodniczym i ekorozwoju – mikroekologia i mezoekologia;
- wiedza o lokalnej topografii – mikrogeografia, mezogeografia;
- wiedza o regionalnych wydarzeniach, bohaterach, uwarunkowaniach politycznych – historia regionalna;
- wiedza o kulturze, przemianach w strukturze etnicznej i religijnej społeczności – socjologiczna wiedza o społeczności regionalnej;
- gwara regionalna;
- kultura materialna, tzn. urbanistyka i architektura oraz regionalna twórczość artystyczna czy też rzemiosło¹⁹.

Jerzy Nikitorowicz odnosząc się do założeń P. Petrykowskiego i S.M. Szczepańskiego, określa istotę edukacji regionalnej, która skupia się na wyposażeniu ucznia w wiedzę, ale także zapoznaniu i uświadomieniu, wspieraniu oraz wzmacnianiu, jak również ochronie świata wartości rdzennych. Jednocześnie wdraża ona do kultywowania oraz realizacji „celowych działań na rzecz kształtowania pełnych postaw przejmowania tradycji od poprzednich pokoleń, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia”²⁰. W trakcie edukacji regionalnej jednostka nabywa kompetencje w zakresie kultury oraz języka grupy odniesienia. Kształtuje szacunek do dziedzictwa kulturowego – tradycji i obyczajów²¹.

Edukacja regionalna prowadzi do dialogu wzmacniającego siły jednostki za pośrednictwem poznania i zrozumienia siebie, a także zaznajomienia z najbliższą kulturą. Uczeń jest w stanie dostrzec własną odmienność, a jednocześnie wyzwolić w sobie chęć współpracy, tolerancji i zrozumienia drugiego człowieka. W ten sposób proces edukacyjny pozwala jednostce na ciągłe doskonalenie oraz rozwój własnej świadomości i twórczości. Oddziaływanie edukacji, której podstawę stanowią wzajemne wpływy i interakcje jednostek oraz grup, wykorzystujące ich kompetencje oraz doświadczenia, umiejętności, siły i możliwości, czynią dzieci i młodzież zdolnymi do aktywnej samorealizacji oraz formowania niepowtarzalnej tożsamości indywidualnej i zbiorowej²².

Cechą edukacji regionalnej jest więc zatem odchodzenie od separatyzmu i etnocentryzmu. Do jej zadań natomiast należy ukierunkowanie jednostki na tożsamość otwartą – wielopoziomową – wielopłaszczyznową identyfikowaną z rodzinną, społecznością lokalną, parafialną, regionalną, ale także z przestrzenią narodową, kulturową, państwową oraz kontynentalną i planetarną, zdążanie ku wiedzy o ojczyźnie lokalnej, ale także ku emocjonalnemu związkowi z „Małą Ojczyzną” i przywiązaniu do niej, a przez to kształtowanie jej struktury²³.

¹⁹ S.M. Szczepański, *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych* [w:] *Badania nad tożsamością regionalną. Stan i potrzeby*, red. A. Matczak, Łódź–Ciechanów 1999, s. 7–17.

²⁰ Tamże, s. 24.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 26.

²³ Tamże.

Kultura zawarta w procesie edukacji regionalnej pomaga dzieciom i młodzieży dostrzec własną odmienność i zrozumieć siebie, ale także zwraca uwagę na potrzebę porozumienia i współpracy z innymi²⁴. W ten sposób edukacja regionalna staje się poniekąd edukacją środowiskową otwierającą młodego człowieka na tolerancję i pluralizm kulturowy. Uczeń bowiem powinien godzić postawy regionalizmu z uniwersalizmem, przyswajając wartości płynące z odmiennych kultur, nie odrzucając przy tym struktur rodzinnych²⁵.

J. Nikitorowicz podkreśla, iż trzeba tak organizować edukację regionalną, aby jednostce „wchodzącej w makroświat pozwolić na mikroświecie budować”²⁶. W związku z tym treści edukacji powinny dotyczyć regionalnych przestrzeni: krajobrazu, architektury, zabytków kultury duchowej i materialnej, gwary, folkloru, legend, sztuki ludowej, historii, wiedzy o lokalnych bohaterach oraz wydarzeniach. Należy odnosić je również do kontaktów międzyludzkich, obyczajowości oraz przekazów międzypokoleniowych, a także do tradycji obcowania z przyrodą i życia według rytmu przyrody²⁷.

Kanałami przekazu elementów edukacji regionalnej są formy bezpośrednio i pośrednio oraz pisemne i mówione czy również spotkania grupowe i indywidualne. Zaliczymy do nich uczestnictwo w uroczystościach, konkursach piosenki regionalnej i wiedzy o regionie oraz wycieczkach. Wiedza może być przekazywana poprzez organizowanie sal dziedzictwa kulturowego, izb tradycji, kącioków kultury oraz gier i zabaw z wykorzystaniem lokalnego folkloru i wystaw o tematyce regionalnej czy też w trakcie wykonywania prac na rzecz środowiska lokalnego²⁸.

Edukacja regionalna powinna być ukierunkowana na wykształcenie w uczniach poczucia tożsamości regionalnej za pośrednictwem czynnego angażowania się w funkcjonowanie środowiska rodzimego i uwewnętrzniania treści i wartości lokalnych²⁹. Szkoła staje przed zadaniem realizacji takich działań, które umożliwią interakcję emocjonalną dzieci i młodzieży z „Małą Ojczyzną” przy jednoczesnym otwarciu się i tolerancyjności wobec odmienności, inności kulturowej³⁰. Uczeń musi zrozumieć, że każdy w społeczeństwie regionalnym otrzymuje rolę/zadania do wykonania³¹.

²⁴ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017, s. 130.

²⁵ J. Sacharczuk, A. Szwarc, *Kultura regionu – inspiracje i kierunki rozwoju edukacji regionalnej we współczesnej szkole*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 3(125), s. 250.

²⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna jako podstawa...*, s. 27.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Z. Kłodnicki, *O sposobach gromadzenia materiałów z zakresu regionalnego dziedzictwa kulturowego* [w:] *Edukacja regionalna: dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 72–93.

³⁰ P. Kowolik, *Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*, Kielce 2006, s. 34.

³¹ J. Suchodolska, *Pedagogzy o potrzebie edukacji regionalnej* [w:] *Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, s. 25.

Treść komiksu

Czytelnik rozpoczynając przygodę z przewodnikiem włączony zostaje (jak mówi sam tytuł) w podróż – wędrówkę, którą odbywają fikcyjni bohaterowie – czteroosobowa rodzina. Poznaje ona miejsca związane z Mikołajem Kopernikiem znajdujące się w województwie warmińsko-mazurskim wpisane w Szlak Kopernikowski. Aglomeracje stanowią o dziedzictwie kulturowym tego regionu, a ich dzieje na stałe wpisały się do historii ogólnopolskiej i światowej.



Rys. 1. Okładka

Źródło: https://issuu.com/ow-pruthenia/docs/wedrowki_z_mkopernikiem_int (dostęp: 23.06.2024).

Swoją wędrówkę zaczynają w Lubawie, skąd przenoszą się do Olsztyna, dalej do Lidzbarka Warmińskiego i Braniewa, a potem do Fromborka i Elbląga.

Wizyta w każdej miejscowości na Szlaku Kopernikowskim rozpoczyna się od zwiedzania obiektów architektury sakralnej, zabudowań miejskich i zamków w perspektywie współczesnej (tabela 1). Rodzina bierze także udział w wydarzeniach odnoszących się do historii regionu, takich jak turnieje rycerskie, oraz odwiedza obiekty obecnie wpisujące się w krajobraz turystyczny Warmii i Mazur, np. tężnie solankowe w Lidzbarku Warmińskim czy też planetarium we Fromborku oraz muzea.



Mapa 1. Trasa wędrówki z Mikołajem Kopernikiem

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Obiekty w przewodniku

Miejscowość	Rodzaj obiektu				
	Świątynia	System wałów i murów	Zamek	Zabudowa miejska	Pomnik/grób
Lubawa	Kościół św. Anny	Pozostałości murów miejskich	Ruiny zamku Biskupów Chełmińskich		
Olsztyn	Katedra św. Jakuba		Zamek Kapituły Warmińskiej	Stary ratusz; Rynek miejski	Pomnik Mikołaja Kopernika
Lidzbark Warmiński			Zamek Biskupów Warmińskich		
Braniewo	Kościół św. Krzyża; Kościół św. Katarzyny		Wieża Bramna	Collegium Hosianum	
Frombork	Archikatedra Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny i św. Andrzeja				Pomnik i grób Mikołaja Kopernika
Elbląg	Katedra św. Mikołaja; Kościoły: św. Ducha, św. Mikołaja, Maryi Panny	Brama Targowa			Figurka Piekarczycza

Źródło: opracowanie własne.

Podczas zwiedzania każdej miejscowości rodzina oczami wyobraźni przenosi się za pomocą „wehikułu” do czasów Kopernika. Wówczas możemy mieć wrażenie, że naprawdę spotyka Mistrza, któremu towarzyszy kot. Jest on jednocześnie symbolem kontaktów pomiędzy różnymi światami, w tym przypadku epokami, ale również ulubionym zwierzęciem Kopernika. Kot wprowadzany jest także

w częściach komiksu dotyczących współczesnej wędrówki Szlakiem Kopernikowskim. Jest cichym bohaterem i przewodnikiem.



Rys. 2. Rozpoczęcie zwiedzania w Lubawie

Źródło: https://issuu.com/ow-pruthenia/docs/wedrowki_z_mkopernikiem_int (dostęp: 23.06.2024).

Podróż na łamach komiksu to także odzwierciedlenie biografii i dzieł Kopernika. Wybrzmiewa ona podczas dialogów prowadzonych pomiędzy członkami rodziny, a także bohaterami historycznymi, kiedy czytelnik przenosi się w odległe czasy. W związku z tym w Lubawie Kopernik spotyka Jerzego Retyka z Wittenbergi

(niemieckiego uczonego, matematyka, astronoma i lekarza), z którym współpracował po przybyciu do Fromborka w 1539 r. Tak jak na kartach komiksu tak też w rzeczywistości Kopernik udostępnił mu swoje dzieło *De Revolutionibus*.



Rys. 3. Kopernik spotyka się z Retykiem

Źródło: https://issuu.com/ow-pruthenia/docs/wedrowki_z_mkopernikiem_int (dostęp: 23.06.2024).

W przewodniku zobrazowano przybycie Mistrza w 1516 r. do olsztyńskiego zamku, gdzie objął on urząd administratora dóbr kapituły warmińskiej, która zarządzała również takimi ośrodkami jak Pieniężno i Frombork. W trakcie pobytu

w Olsztynie, między rokiem 1615 a 1521, wykonał tablicę służącą do obliczeń długości roku astronomicznego i przysłużył się do powstania kalendarza gregoriańskiego obowiązującego do dzisiaj (zabytek zachował się do naszych czasów). W komiksie zwrócono uwagę na koligacje rodzinne Kopernika z biskupem warmińskim Łukaszem Watzenrode (był wujem Mistrza), który pomógł mu w osiągnięciu wykształcenia i stanowiska wśród kanoników warmińskich.



Rys. 4. Zwiedzanie olsztyńskiego rynku

Źródło: https://issuu.com/ow-pruthenia/docs/wedrowki_z_mkopernikiem_int (dostęp: 23.06.2024).



Rys. 5. Kopernik człowiekiem renesansu

Źródło: https://issuu.com/ow-pruthenia/docs/wedrowki_z_mkopernikiem_int (dostęp: 23.06.2024).

Wędrowka po Lidzbarku Warmińskim skupia się na przedstawieniu Mistrza jako człowieka renesansu, który był jednocześnie doskonałym lekarzem, a także tłumaczem dzieł starożytnych na język łaciński, takich jak *Teofilakt Symokatta* – bizantyjskiego historyka z Egiptu. Natomiast zwiedzanie Braniewa to przeniesienie się do wydarzeń z początku roku 1520, kiedy to Albrecht Hohenzollern, korzystając z uczestnictwa wszystkich mieszkańców we mszy noworocznej, zajął to miasto podstępem. Czytelnik dowiaduje się, iż uczestniczy w zwiedzaniu najstarszego miasta na Warmii oraz Collegium Hosianum, tzn. pierwszej szkoły na ziemiach

polских założonej przez jezuitów w XVI w. We Fromborku zaś bohaterowie rozmawiają o rozterkach, które targały Kopernikiem w momencie tworzenia teorii heliocentrycznej – jego obawach, czy świat jest gotowy na zmianę dotychczasowego myślenia o świecie i wszechświecie.



Rys. 6. Obyczajowość w XVI w.

Źródło: https://issuu.com/ow-pruthenia/docs/wedrowki_z_mkopernikiem_int (dostęp: 23.06.2024).

Na zakończenie odbiorca ma możliwość udziału w wydarzeniu znaczącym w historii Polski i biskupstwa warmińskiego. W 1504 r. bowiem mieszkańcy miasta Elbląga złożyli uroczysty hołd królowi Aleksandrowi Jagiellończykowi.

Spotkanie z Kopernikiem za pośrednictwem komiksu to także możliwość przyglądania się jego codziennym obowiązkom jako kanonika, zarządcy i obrońcy grodów warmińskich. To pośrednie doświadczanie obyczajowości ludności żyjącej w XVI w. poprzez zapoznanie się z wyglądem ich strojów, fryzur, wyposażeniem izb czy też karczm. Czytelnik włączony w wydarzenia odgrywane się na kartach przewodnika spotyka rycerzy polskich oraz członków zakonu krzyżackiego.

Przewodnik kończy się rozmową rodziny – bohaterów współczesnych o zasięgu działalności Mikołaja Kopernika na Warmii i Mazurach oraz innych obszarach Polski. Świadectwem tego jest rozłożystość Szlaku Kopernikowskiego na 590 km w województwach: warmińsko-mazurskim, pomorskim i kujawsko-pomorskim.

Znaczenie elementów komiksu w edukacji regionalnej

Posiłkując się koncepcją edukacji regionalnej J. Nikitorowicza, który podkreśla wartość poglądów P.P. Petrykowskiego i M. Szczepańskiego, uznać należy, iż analizowany komiks może przyczynić się do budowania makroświata ucznia na podwalinach jego mikroświata.

Za pośrednictwem przewodnika przekazywane są treści odnoszące się do wydarzeń historycznych, które miały miejsce na obecnym obszarze województwa warmińsko-mazurskiego oraz o bohaterach biorących w nich udział. Uczeń wchodząc w kreowany w ten sposób „świat”, wzbogaca swoją wiedzę, podnosi świadomość znaczenia regionu w historii Polski, zakorzenia się w jej tradycji. Doświadcza kultury, która umożliwia mu identyfikację z określoną wspólnotą, tym bardziej że postacie i wydarzenia przedstawiane w przewodniku odegrały rolę w dziejach całej Polski, Europy i Świata.

Dzieci i młodzież mogą otworzyć się na postrzeganie siebie jako członków społeczności lokalnej, europejskiej czy światowej, wskazywać na to, co ich łączy i dzieli z innymi grupami społecznymi, rozumować w kategoriach Ja – My – Wy – Oni, tzn. kształtować własną tożsamość, a jednocześnie charakteryzować się przynależnością do rodziny, konkretnej grupy odniesienia, zauważając jej granice. Być nastawionym na dialog i współpracę z przedstawicielami odmiennych kultur oraz otwierać się na ich doświadczenia.

Kolejnym aspektem jest poznawanie (za pośrednictwem komiksu) architektury regionu. To nie tylko przyswojenie nazw i rodzajów obiektów, ale również zrozumienie ich roli dla kultu religijnego, tradycji lokalnej oraz obronności ziem Warmii i Mazur w XVI w. To także uświadomienie sobie przez uczniów potrzeby zachowania i ochrony dziedzictwa materialnego regionu – śladów minionych epok i życia pokoleń. Takie postrzeganie otaczającego świata powoduje, iż dzieci i młodzież mają szansę budować wartości na doświadczeniach poprzednich generacji, a także stawać się otwartymi na inne przestrzenie kulturowe – wielopłaszczyznowe kształtowanie własnych przekonań.

Przewodnik umożliwia również zapoznanie się z obyczajowością ludności żyjącej w XVI w. Stanowi swoistą formę przeniesienia w świat wierzeń, a dzięki ułożonym dialogom i przygotowanym rysunkom uczeń może poznać elementy stroju kanoników, rycerzy oraz zobaczyć wyposażenie izb i karczm. Uświadamia sobie w ten sposób dynamizm rozwoju techniki, społeczeństw oraz zadamawia się w kulturze rodzimej, a jednocześnie jest gotów na dalsze przyswajanie wartości i doznawanie doświadczeń. Rozumie potrzebę ochrony dziedzictwa niematerialnego regionu.

Fabula przewodnika powoduje, iż dzieci i młodzież mogą dostrzec dzieła Kopernika, zrozumieć ich znaczenie dla tradycji lokalnej i światowej. Ugruntowują swoją wiedzę na temat Szlaku Kopernikowskiego w Polsce i jego miejsca w kształtowaniu szacunku wobec narodowego dziedzictwa kulturowego. Zauważają instytucje kultury w swoim regionie, takie jak muzea czy planetaria i rozumieją ich zadania i funkcje w budowaniu świadomości historycznej społeczności lokalnej.

Edukacja regionalna za pośrednictwem analizowanego komiksu może stanowić jedną z dróg wykorzystywanych w procesie kształcenia do formowania w uczniach poczucia tożsamości indywidualnej, a tym samym do podkreślenia swojej wyjątkowości, jednocześnie rozwijać w dzieciach i młodzieży tożsamość społeczną – kulturową – regionalną, ale także narodową i kontynentalną.

Potencjał wykorzystania komiksu w edukacji regionalnej w przestrzeni szkolnej

Szkoła to miejsce, w którym krzyżują się drogi jednostek i ich rodzin o różnych doświadczeniach życiowych, prezentowanych wartościach i podłożach kulturowych. Jednocześnie to przestrzeń budowania wspólnoty, której przedstawiciele nabywają schematy działań, przyswajają wiedzę historyczną oraz tradycję lokalną, a tym samym zadamawiają się. Prezentowany komiks może być zastosowany w szkole dzięki wykorzystaniu następujących formy pracy (dostosowanych do wieku i poziomu rozwoju odbiorców): wycieczka oraz wirtualna wycieczka z wykorzystaniem przewodnika; spotkanie z komiksem, warsztaty tworzenia komiksu, konkurs z wystawą.

1. Wycieczka na podstawie przewodnika

W trakcie realizacji przedsięwzięcia powinny zostać przygotowane przez nauczyciela specjalnie zadania do wykonania. Dla młodszych uczniów może to być karta pracy z krzyżówką, której hasła odkrywamy podczas zwiedzania kolejnych aglomeracji miejskich, lub puzzle do zdobycia w poszczególnych miejscach podróży. Starsze dzieci i młodzież powinny brać udział w opowieści o zwiedzanych przestrzeniach i dostarczać całej grupie informacji o wydarzeniach, które miały w nich miejsce, a także o związanych z nimi postaciach.

2. Wirtualna wycieczka z wykorzystaniem przewodnika

Forma ta przeznaczona jest dla każdej grupy wiekowej. Różnicowaniu będzie podlegało zaangażowanie uczniów w jej realizację w zależności od poziomu kształcenia. Należy wziąć pod uwagę, aby dzieci starsze i młodzież przygotowały określone łącza internetowe do wskazanych miejsc historycznych w regionie i dokonały ich przedstawienia reszcie klasy. Z młodszymi uczniami można przeprowadzić dyskusje na temat zwiedzanych obiektów i związanych z nimi wydarzeń historycznych oraz postaci. Następnie dzieci mogą wykonać prace plastyczne obrazujące to, co zapamiętały, czego się dowiedziały.

3. Spotkanie z różnymi formami komiksu historycznego odnoszącego się do regionu

Spotkanie z komiksem stanowi okazję do przyswojenia wiedzy o różnych wydarzeniach dotyczących regionu, poznania bohaterów i miejsc związanych z tradycją społeczności lokalnej. To także przeniesienie się uczniów do odległych czasów dzięki próbie zrozumienia mentalności oraz doświadczeń, jakie określiły funkcjonowanie minionych pokoleń. To również prosta forma przekazu, która może uwrażliwić dzieci i młodzież na wielorakie sposoby ilustrowania i komunikowania własnych przeżyć oraz przemyśleń odnoszących się do środowiska społeczno-kulturowego regionu.

Organizując spotkanie z komiksem, należy wziąć pod uwagę takie publikacje, które przenoszą czytelnika nie tylko w świat historii i tradycji, ale również otwierają młodego człowieka na przestrzeń pełną wartości kulturowych.

4. Warsztaty tworzenia komiksu historycznego odnoszącego się do regionu wraz z przygotowaniem egzemplarzy komiksu

Wspólne tworzenie komiksu przez dzieci i młodzież może odbywać się w tych samych grupach wiekowych bądź też w mieszanych, gdzie uczniowie mają szansę na wymianę poglądów, dyskusję i refleksję nad nurtującymi ich pytaniami dotyczącymi doświadczanych schematów kulturowych w domu i w szkole. Jest to doskonała forma pracy ukierunkowująca jednostkę na tolerancję, czerpanie od innych i nawiązywanie interakcji oraz tworzenie kulturowej wspólnoty odniesienia. Praca nad komiksem stanowi drogę ucznia do zrozumienia i zdomowienia się w sieci powiązań kulturowych. Buduje więc jego tożsamość zarówno indywidualną, jak i zbiorową, a jednocześnie umożliwia mu konstruowanie tożsamości ogólnonarodowej, kontynentalnej i planetarnej.

5. Konkurs na komiks o tematyce regionalnej z podsumowującą wystawą

Komiks to forma wyrazu własnych przemyśleń uczniów o historii i tradycji regionu. Przenosi zarówno twórcę, jak i odbiorcę do świata minionych pokoleń, ale pozwala na zrozumienie znaczenia kultury w kształtowaniu wartości każdego człowieka. Jest charakterystycznym sposobem na zakorzenianie się w lokalności i konstruowanie świadomości potrzeby ochrony dziedzictwa „Małych Ojczyzn”. Wystawa pozwala na ekspresję oraz na wyraz refleksji dzieci i młodzieży.

Wnioski

Prezentowany komiks to niewątpliwie interesująca forma przewodnika po Szlaku Kopernikowskim w województwie warmińsko-mazurskim oraz sposób na przedstawienie zarówno dziejów Mikołaja Kopernika, jak i wydarzeń o znaczeniu historycznym na Warmii i Mazurach.

Jest to zatem doskonale narzędzie w pracy na rzecz edukacji regionalnej, które pozwala w przestrzeni szkolnej na wychodzenie poza utarte rozwiązania dydaktyczne, a jednocześnie umożliwia nauczycielom na różnych poziomach kształcenia przygotowanie dzieci i młodzieży do otwartości na doświadczenia i wartości kulturowe.

Uczeń za pośrednictwem komiksu może przenieść się w czasy minionych pokoleń, nabyć wiedzę o regionie, a także o historii Polski, poznać wybrane aspekty obyczajowości i kultury. W ten sposób wkracza na drogę zdomowienia, utożsamiania się ze społecznością lokalną. Tworzy także własną strukturę tożsamościową, którą osadza w grupie odniesienia, w kulturze lokalnej. Swoją mikroświat buduje na poczuciu ochrony i pomnażania dziedzictwa kulturowego regionu, a przez to rozumie potrzebę współpracy pomiędzy przedstawicielami innych kultur.

Wykorzystanie komiksu w edukacji regionalnej w szkole to szansa na odkrycie przed dziećmi i młodzieżą przestrzeni społeczno-kulturowej charakteryzującej dzisiejszy obszar województwa warmińsko-mazurskiego oraz na wywołanie zdziwienia, jak wiele możemy czerpać z poprzednich generacji. To również wdrożenie procesu twórczego, w którym każdy z uczniów może wyrazić własną ekspresję oraz poznać przemyślenia innych poprzez wspólne zwiedzanie.

Zajęcia realizowane za pośrednictwem komiksu umożliwiają stworzenie w szkole miejsca do dyskusji, wymiany myśli i doświadczeń w zakresie przeżywanej – doznawanej – zakorzenianej kultury, miejsca, w którym dzieci i młodzież przechodzą od tożsamości indywidualnej do społecznej, a dalej do regionalnej i kulturowej aż do narodowej, kontynentalnej i planetarnej.

Jednocześnie prezentowany potencjał wykorzystania komiksu w pracy na rzecz edukacji regionalnej w szkole wymaga w dalszych badaniach:

- uściślenia form i metod pracy, gdyż działania edukacyjne z komiksem należy wdrożyć w konkretnej grupie odbiorców, biorąc przy tym pod uwagę pochodzenie uczniów, w szczególności tam gdzie występują klasy wielonarodowościowe;
- obserwacji reakcji czytelnicznych, w tym wyrażanych przez uczniów emocji;
- ustalenia stosunku dzieci i młodzieży do bohaterów komiksu oraz sposobu konfrontowania sytuacji, w jakich się znaleźli, z własnymi doświadczeniami.

Ostatnim krokiem powinno być przygotowanie odpowiedniego scenariusza zajęć z uwzględnieniem wieku i poziomu rozwoju uczestników.

Bibliografia

- Bednarek S. (red.), *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole: materiały dla nauczycieli*, Wrocław 1995.
- Gawlik S., *Tradycyjność i współczesność w pojmowaniu regionalizmu* [w:] *Szkola a regionalizm*, red. A. Kociszewski, A. Omelaniuk, A. Pilarczyk, Ciechanów 1996.
- Grabowski M., *Edukacja regionalna w kontekście teoretycznym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 1–2.
- Jankowski D., *Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy* [w:] *Regionalizm polski*, red. Z. Dąbrowski, A. Kociszewski, Ciechanów 1990.
- Kłodnicki Z., *O sposobach gromadzenia materiałów z zakresu regionalnego dziedzictwa kulturowego* [w:] *Edukacja regionalna: dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999.
- Kowolik P., *Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*, Kielce 2006.
- Kossak-Głównzewski K., *Regionalizacja nauczania i edukacja regionalna na Kaszubach. Założenia teoretyczne, historia, dylematy postkolonialnej współczesności* [w:] *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*, red. K. Kossak-Głównzewski, Gdańsk 1999.
- Lewandowska I., *Gwara warmińska jako wyraz niematerialnego dziedzictwa kulturowego. Ewolucja zjawiska na przestrzeni dziejów* [w:] *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze od podpisania traktatu o dobrym sąsiedztwie. Kultura – oświata – gospodarka*, red. K. Kossak-Głównzewski, Olsztyn 2018.
- Lisowska K., *Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków – na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego*, „Podstawy Edukacji” 2019, nr 12.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, red. A. Cudowska, Białystok 2011.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.
- Odpowiedź na interpelację nr 29897 w sprawie wprowadzenia w szkołach podstawowych lekcji historii regionalnej, Warszawa 2019.
- Petrykowski P.P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
- Romanowska A., *Rysunkowy Kopernik na szlaku Warmii i Mazur*, <https://dziennikiblaski.pl/1010970,Rysunkowy-Kopernik-na-szlaku-Warmii-i-Mazur-W-komiksie-pojawiaja-sie-miasta-zwiazane-z-astronomem-To-tez-Elblag-i-Braniewo.html> (dostęp: 22.06.2024).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977).
- Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014, poz. 803).
- 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).

- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2016.
- Sacharczuk J., Szwarc A., *Kultura regionu – inspiracje i kierunki rozwoju edukacji regionalnej we współczesnej szkole*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 3(125).
- Statut Towarzystwa Naukowego Pruthenia*, §10 (rozdział II).
- Suchodolska J., *Pedagodzy o potrzebie edukacji regionalnej* [w:] *Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000.
- Szczepański S.M., *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych* [w:] *Badania nad tożsamością regionalną. Stan i potrzeby*, red. A. Matczak, Łódź–Ciechanów 1999.

Janusz Zieliński

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-0108-5029

Przeciążenie informacyjne we współczesnym procesie edukacyjnym człowieka

Information overload in a contemporary human's education process

Streszczenie

Przeciążenie informacyjne może zakłócać proces kształtowania osobowości człowieka. W tej niekorzystnej dla jednostki przestrzeni występuje nadmierna absorpcja uwagi danymi często zaśmiecającymi jej magazyn mentalny. Przepelnienie magazynu „infośmieciami” może uniemożliwiać gromadzenie w nim potrzebnych, rzeczowych i wiarygodnych treści. Wówczas efektywność i skuteczność oddziaływań edukacyjnych może stać się ograniczona ze względu na powierzchowne i bezkrytyczne podejście tej osoby do źródeł informacji.

Niniejsza eksploracja jest próbą analizy wpływu nadmiaru informacji na proces edukacyjny człowieka. Na podstawie literatury przedmiotu została dokonana eksploracja wybranych aspektów edukacyjnych w przestrzeni „infomasy”. Ujęte zostało zjawisko przeciążenia pod względem historycznych, nakreślając terminologiczny kontekst interpretacyjny. Bez wątpienia istotne staje się odszukanie takich strategii, które ograniczą wpływ niekorzystnych bodźców na proces kształtowania osobowości człowieka. Profilaktyka stać się może jedynym skutecznym sposobem zabezpieczenia jednostki przed takimi ubocznymi skutkami przemian cywilizacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja, przeciążenie informacyjne, uczeń, profilaktyka, wiedza

Abstract

Information overload may disturb human's personality shaping process. In this unfavourable space an excessive absorption of an attention takes place and it results in data dumping of his/her mental stowage. Overfilling with “info-rubbish” may preclude collecting needed, substantive and reliable data. Efficiency and productivity of an educational influence may become limited because of shallow and uncritical approach to the information sources.

The exploration is an attempt of information overload analysis in aspect of human's educational process. On the base of the literature of the subject, the exploration of the chosen educational aspects of “info-mass” was instigated. The author analyzed an information overload phenomenon from a historical perspective, lining out a terminology interpretative context. It is, undoubtedly, significant to find out such strategies that may reduce an influence of unfavourable incentives for human's personality shaping process. The prophylaxis may become an only effective way of human's protection for civilization changes' side effects.

Keywords: education, information overload, pupil, prophylaxis, knowledge

Wstęp

Długo przed epokowymi wynalazkami (między innymi Internetu, komputera itp.) poszukiwano takich metod zdobywania informacji, które pozwalałyby w krótkim czasie dotrzeć do wymaganych treści. Okazuje się, że tak powszechny środek dydaktyczny, jakim jest książka, zapoczątkował dyskusję nad niekorzystnym wpływem nadmiaru informacji na organizm człowieka. Permanentny wzrost produkcji książek w pierwszym wieku naszej ery skłonił znanego filozofa Senekę Starszego do refleksji i wysunięcia ostrzeżenia związanego z „obfitością książek”. Uważał on, iż nadmiar informacji doprowadza do odwrócenia uwagi człowieka¹.

W okresie renesansu tempo rozprzestrzeniania się i nasilania syndromu przeciążenia informacyjnego nie było tak spektakularne. Ograniczenie tworzenia kopii książek skutecznie wyhamowywało ten syndrom. Ręcznie wyrabiane woluminy pojawiały się co najmniej po roku, a z powodu tak czasochłonnego procesu technologicznego stawały się drogim towarem. Wartość tych książek ograniczała również ich dostępność².

Brak powszechnego dostępu do literatury ograniczał zysk z ich sprzedaży. Dlatego też, aby skomercjalizować ten nośnik informacji, zaczęto budować drukarnie. Pierwsza, która zaczęła produkcję, powstała około 1453 r. W roku 1480, wraz z wynalazkiem Gutenberga, do życia powołano około 24 firmy drukarskie. Tym samym przyspieszono wydruk i obniżono koszty produkcji nawet o 80%³.

Konkurując między drukarniami, poszukiwano coraz większej liczby odbiorców produktu. Dostępna cena oraz liczba książek na rynku coraz częściej nie wystarczały, by stać się atrakcyjnym towarem dla klienta. Dlatego też zaczęto koncentrować się na preparowaniu treści, które nie zawsze były sprawdzone pod względem rzetelności, ale zaciekały potencjalnych nabywców⁴.

Podobnie jak Seneka, w 1702 r. prawnik i filozof Christian Tomasius przyrównywał nadprodukcję książek do epidemii, a w czasach Marcina Lutra termin ten zastąpiła „powódź książek”. Wątpliwości dotyczące „zalewu” opracowań pojawiały się również u Denisa Diderota (opisane w *Encyklopedii* w 1755 r.) i Alvina Tofflera. Ten drugi badacz dokonał spopularyzowania terminu opisywanego zjawiska i określił go mianem „przeciążenia informacyjnego”. Uważał, że mnogość informacji utrudnia człowiekowi zrozumienie rzeczywistości i podejmowanie decyzji. To poprzez ustawiczny wzrost informacji człowiek nie jest w stanie śledzić wszystkiego i rzetelnie się do tego ustosunkowywać. Autor ten stwierdził, iż wiedza zbyt

¹ A. Blair, *Information overload, then and now*, „The Chronicle Review” 2010, November 28.

² Tamże.

³ A. Blair, *Information overload's 2300-year-old history*, „Harvard Business Review” 2011, March 14.

⁴ Tenże, *Information overload, then and now...*

szybko się dewaluuje w stosunku do wydłużającego się czasu życia człowieka. To, co nabędzie osoba w młodości, może być już nieaktualne w dorosłości⁵.

Przekornie można wyrazić, że praktycznie nie jest możliwe wskazanie ostatniej osoby, którą można by było określić mianem „wszechwiedzącej”. Na historycznych listach prawdopodobnie pojawiały się nazwiska Arystotelesa i oświeceniowego niemiecko-polskiego naukowca Gottfrieda Leibniza. Współczesne przemiany cywilizacyjne narzuciły takie tempo przerobu dużej liczby informacji, że trudno zróżnicować eksperta i laika. Obecnie osoba po studiach wyższych jest lepiej wyposażona w wiedzę niż laureaci nagrody Nobla sprzed stu lat. Ten permanentnie rozprzestrzeniany chaos informacyjny staje się niekontrolowalny, nieweryfikowalny i trudny do przyswojenia⁶.

W samym 2014 r. wytworzono 61,5 miliarda gigabajtów danych, co praktycznie jest nie do przetworzenia. Aby lepiej unaocznić tę wielkość treści, należy je porównać do 30 milionów filmów „Avatar” 3D. Dynamika pojawiania się nowych informacji jest duża i pomiędzy 2003 a 2010 r. określana na poziomie 200-krotnym. Mnogość i różnorodności danych jest nie do ogarnięcia i rzetelnego rozpatrzenia. Według amerykańskiego autora science fiction – Sturgeona: „90 proc. wszystkich informacji to g...” Te „uboczne” produkty naszej egzystencji gromadzone i przetwarzane przez serwery, które często nie potrafią zweryfikować ich przydatności, zasilają współczesny śmietnik infomasy⁷.

Każdego dnia na całym świecie publikuje się od 1000 do 2000 książek. Rocznie, tylko w samych Stanach Zjednoczonych Ameryki, 50 000 tytułów, 14 000 książek, 1 mln oryginalnych artykułów naukowych, a zakup innych nośników informacji plasuje się na poziomie 362 mln odbiorników telewizyjnych i 400 mln odbiorników radiowych. Jak tradycyjna poczta dostarczała wiadomości w ciągu 3–5 dni, tak teraz odbywa się to poprzez jedno „kliknięcie”. Skutki tego są takie, iż dziennie menedżer firmy ma do przeczytania 1 milion słów, a przeciętny lekarz, aby być na bieżąco, w tym samym czasie powinien zaznajomić się z 19 artykułami naukowymi⁸.

Syndrom przeciążenia informacyjnego jest analizowany na różne sposoby. Podejmują się jego wyjaśnienia na swój sposób media⁹ czy interdyscyplinarni

⁵ W. Babik, *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym* [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, red. J. Morbitzer, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2010, s. 21–27, <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/babik.pdf>.

⁶ J.A. Fazlagić, *Zjawisko „nadmiaru informacji” a współczesna edukacja*, „E-mentor” 2010, nr 4(36), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/36/id/773>.

⁷ A. Fedorowicz, *Jak wpływają na nas gigabajty danych, które pochłaniamy każdego dnia*, „Focus”, <http://www.focus.pl/artykul/mozg-przeladowany-jak-wplywaja-na-nas-gigabajty-danych-ktore-pochlamiamy-kazdego-dnia>.

⁸ M. Whita, S.M. Doman, *De-Densify Information Overload*, „Journal of School Health” 2000, s. 27–30.

⁹ J. Del, *Information Gridlock*, USA Today, 2 July 1996, Section B, s. 1–2.

naukowcy¹⁰. Powszechnie uważa się, że „przebodźcowanie” ujawnia się wówczas, „gdy ilość dostępnych informacji przekracza zdolność użytkownika, aby je przetwarzać”¹¹. Traktowane jest jako sytuacja, w której osoba otrzymuje więcej informacji na raz, niż potrzebuje i potrafi sobie z nią poradzić, co wywołuje zmęczenie i zdezorientowanie (zagubienie)¹². W literaturze przedmiotu obok angielskiego terminu *information overload* występuje jako przeciążenie informacyjne, uporczywy wzrost informacji, eksplozja informacji, natłok informacji, zalew informacji, potop informacyjny lub bomba informacyjna¹³.

Oczywiście na skutek odbioru większej ilości danych niż to jest potrzebne (w ograniczonym czasie) u człowieka (przy rozwojowych ograniczeniach pojemności mózgu) ujawnia się stres. W obecnych czasach odbiorca sygnału jest w pełnej gotowości na przyjęcie treści, co potęguje u niego dyskomfort psychiczny¹⁴.

Neuropedagogiczny kontekst przeciążenia informacyjnego człowieka

Procesy przetwarzania informacji można rozpatrywać na poziomie biologii molekularnej. To od zdolności neuronów zależy skuteczność przenoszenia danych. Przekazywanie sygnału, „generowane zwykle w obszarze początkowym aksonu, jest wynikiem zebrania pobudzających (depolaryzujących) i hamujących (hiperpolaryzujących) wpływów pochodzących z aktywacji synaps ulokowanych zarówno na dendrytach, jak i na ciele komórki nerwowej”¹⁵.

Wystarczy jedynie nadmiernie przyspieszyć przekaz impulsów elektrycznych do neuronu, żeby wywołać jego przeciążenie. Gdy akcelerujemy sygnał wyjściowy ze 180 do 280 impulsów na sekundę, wówczas wydajność komórki specjalizującej się w przekazywaniu informacji spada o 30 sekund¹⁶.

¹⁰ W. Hendee, *Information Overload and Management in Radiology*, „American Journal of Roentgenology” 1991, 156, s. 1283–1285; A. Machung, *Managing the Information Overload: The Case for a Standard Survey Response*, „New Direction for Institutional Research” 1995, 88, s. 61–72; J.J. Jaccard, I. Currim, A. Kuss, A. Ansari, T. Troutman, *Tracing the Impact of Item-by-Item Information Accessing on Reduction*, „Journal of Consumer Research” 1994, 4, s. 119–128.

¹¹ K. Orrin, *Meaning lag in the Information society*, „Journal of Communication” 1982, 32, no. 2, s. 56–66.

¹² S. Khalid, M. Saeed, S. Syed, *Impact of Information Overload on Students' Learning: An Empirical Approach*, „FWU Journal of Social Sciences”, Summer 2016, vol. 10, no. 1, s. 58–66.

¹³ W. Babik, *Ekologia informacji katalizatorem równoważenia rozwoju społeczeństwa informacji i wiedzy*, „Zagadnienie Informacji Naukowej” 2012, nr 2(100), s. 48–65.

¹⁴ T. Tidline, *Information overload* [w:] *Encyclopedia of Library and Information Science*, ed. A. Kent, C.M. Hall, vol. 72, Supplement 35, Marcel Dekker, Inc., New York, Basel 2002, s. 217–234.

¹⁵ L. Kaczmarek, *Biologia molekularna przetwarzania informacji przez komórki nerwowe* [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górski, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2012, s. 9.

¹⁶ J.C. Miller, *Information Input Overload and Psychopathology*, „American Journal of Psychiatry” 1960, vol. 116, Issue 8, February, s. 695–704.

Okazuje się, iż deprywacja sensoryczna¹⁷ oraz przeciążenie informacyjne¹⁸ mają niekorzystny wpływ na organizm człowieka. Człowiek pozbawiony zewnętrznego sygnału powszechnie zaczyna odczuwać nudę i monotonię. Zaczynają ujawniać się u niego złudzenia, w które po pewnym czasie wierzy. Zaburzenia funkcjonowania społecznego, trudności w koncentracji uwagi, zakłócenie procesów myślowych, lęki, wyczerpanie fizyczne i psychiczne to tylko niektóre z objawów, które łączy niedobór lub nadmiar sygnału. Oprócz tego, przeciążenie informacyjne może wywoływać u odbiorcy sygnał podwyższenie tętna¹⁹, przyspieszenie oddechu²⁰, podwyższenie poziomu cholesterolu we krwi²¹, zwiększenie napięcia mięśniowego²², pojawienie się dolegliwości migrenowej²³ czy uwalniania się hormonu stresu²⁴. Oprócz wymienionych powikłań ujawniają się u osoby również zaburzenia trawienia, bóle głowy, żołądka i mięśni oraz osłabienie wzroku²⁵.

Jeśli uzna się, że rozwój człowieka zależy od jego aktywności, to wszystkie dolegliwości ujawniane w wyniku przeciążenia informacyjnego dezorganizują jego dynamizmy rozwoju, a tym samym systematyzację doświadczeń. Stają się one wycinkowe, niepozwalające na prawidłową orientację, planowanie działań, ich nadzorowanie i korygowanie. Dynamika przekazu danych zakłóca wszelkie procesy życiowe, w tym edukacyjne. Optymalna aktywność zostaje zastępowana doraźnymi strategiami radzenia sobie z problemami w ekspozycji społecznej²⁶.

Częsty dostęp do informacji, który trwa już od wczesnych stadiów życia człowieka (między innymi telewizja, radio, reklama, komputer, prasa itp.), może wywoływać zaburzenia w komunikacji uczuć i relacji społecznych. Następuje spowolnienie uczenia interpretacji uczuć i myśli innych ludzi²⁷.

Umysł człowieka staje się jak „gąbka” i wchłania mechanicznie wszystkie sygnały bez możliwości ich późniejszego wykorzystania. Ta mnogość bodźców

¹⁷ B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 2000.

¹⁸ P. Tańkowski, *Szybkość informacji*, „Folia Bibliologica” 2009, vol. LI, s. 41.

¹⁹ P. Boyce, *Sinus Arrhythmia as a Measure of Mental Load*, „Ergonomics” 1974, 17, s. 177–183.

²⁰ J. Ettema, R. Zielhuis, *Physiological Parameters of Mental Load*, „Ergonomics” 1971, 14, s. 137–144; H. Zwaga, *Psychophysiological reactions to mental tasks: effort or stress*, „Ergonomics” 1973, 16, s. 61–70.

²¹ S. Stephen, *Organizational Role as a Risk Factor in Coronary Disease*, „Administrative Science Quarterly” 1969, 14, s. 325–336.

²² R. Wilkinson, S. El-Beheri, Ch. Giseking, *Performance and Arousal as a Function of Incentive, Information Load, and Task Novelty*, „Psychophysiology” 1972, 9, no. 6, s. 589–599.

²³ M. Biggs, *Information Overload and Information Seekers: What Do We Know about Them, What to Do about Them*, „Reference Librarian” 1989, 25/25, s. 411–429.

²⁴ G. Gutfeld, *6 Reasons Why Your Mind May Be Mushy*, „Prevention” 1993, 45, s. 62–72.

²⁵ M. Whita, S.M. Doman, *De-Densify Information Overload*, „Journal of School Health” 2000, s. 27–30.

²⁶ M. Ledzińska, *Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju*, „Roczniki Psychologiczne” 2002, t. 5.

²⁷ S. Górski, *Psychoterapia w wychowaniu*, Warszawa 1986.

„znieczula” człowieka na sygnały lub sprawia, iż staje się na nie nadwrażliwy. Okazuje się, że wraz z przemianami cywilizacyjnymi konieczne stają się zmiany ludzkich nawyków poznawczych i zróżnicowania baz danych wyczytywanych w permanentnym ruchu. Ten ruch wywołuje potrzebę „neurotycznego poszukiwania nowości i wrażeń oraz orientację na zintensyfikowaną przyjemność i natychmiastową gratyfikację”. W „kulturze klikania” zaczynamy przyzwyczajać się do chaosu, a brak kontroli i brak przewidywalności staje się bezcelową normą²⁸.

U współczesnego człowieka dominować zaczyna rozproszenie koncentracji uwagi. Jeśli przez dłuższy czas jest zmuszony skupić się nad jedną czynnością, ujawnia się wówczas niedokładność działania i brak systematyczności. Dlatego też w procesie edukacyjnym ów człowiek skokowo, w sposób mało uporządkowany i niesystematyczny zdobywa wiedzę podczas uczenia się. Różnorodność uzyskiwanych informacji, czasami sprzecznych ze sobą, nie gwarantuje ich rzeczowej internalizacji. W obecnym chaosie informacyjnym powszechne w kształceniu staje się posługiwanie skróconymi treściami (np. tzw. ściągami) lub przypadkowo odnalezionymi, pierwszymi danymi, do końca niezweryfikowanymi pod względem rzetelności i pobieżnie wyjaśniającymi rozpoznawane zjawisko²⁹.

Natłok informacji pozbawia człowieka motywacji do poszukiwania najbardziej obiektywnych treści, a możliwość bezproblemowego wprowadzania danych do sieciowego obiegu i brak odpowiedzialności za ich wiarygodność dezorientują świadomość odbiorcy. Stan przeciążenia potęguje złudzenie poczucia kontroli poprzez formę wylogowywania się z wirtualnej przestrzeni. Silna stymulacja bodźców tych „niekorzystnych wychowawczo”, pozbawionych jakiegokolwiek kontroli, może wywoływać ujawnianie się zachowań ryzykownych pośrednich, m.in. w grach komputerowych i bezpośrednich w życiu subkulturowym³⁰.

Wielowymiarowe przeciążenie informacyjne zakłóca proces kształcenia człowieka. Absorbując jego uwagę danymi, które jedynie zaśmieszają magazyny mentalne przeznaczone dla rzeczowych i wiarygodnych treści. Efektywność i skuteczność procesu uczenia się może stać się ograniczona ze względu na powierzchowne oraz bezkrytyczne podejście osoby do źródeł informacji. W natłoku treści uczeń więcej

²⁸ M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012; Z. Melosik, *Teoria i wiedza we współczesnych naukach społecznych – walka dyskursów* [w:] *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, red. Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Stzajer, Poznań 2009; A. Cybał-Michalska, *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005; Z. Melosik, *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. K. Rubacha, A. Nalaskowski, Toruń 2001, s. 59–60.

²⁹ M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*....

³⁰ D. Wiener, *Jak przegrzewa się mózg, czyli homo sapiens na zakręcie*, http://wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przegrzewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html?as=3&-startsz=x (dostęp: 24.10.2009).

czasu poświęcał będzie na przyswojenie szkolnego materiału. Bez wątpienia częściej będą popełniane przez niego błędy, a tym samym zmniejszy się efektywność jego uczenia się. W konsekwencji taki stan ujawnia w działaniach edukacyjnych stereotypowość, kompulsywność, a czynności oparte na metodzie prób i błędów pozbawione zostają podejścia mentalnego oraz kreatywnego. Oprócz opisywanych wcześniej objawów somatycznych pojawiają się zmiany w funkcjonowaniu społecznym człowieka. Sytuacje, jakich doświadcza osoba, uruchamiają u niej mechanizmy obronne, jak wycofanie, niekoniecznie korzystne dla jej rozwoju. Drażliwość, brak cierpliwości to stany przeciążeniowe, które mogą formować obraz ucznia mało zdyscyplinowanego lub leniwego³¹.

Podczas uczenia się istotna staje się nierozproszona uwaga, dlatego też powinno się unikać „informacyjnych szumów”, które mogłyby osłabiać zdolność jednoczesnego odbioru wszystkich otrzymanych danych. To od niezakłóconej pracy tak zwanej pamięci roboczej, ilości treści dostarczonych uczniowi, ale również utrzymywania odpowiedniej wiadomości w stanie najwyższej aktywności zależy jego efektywności edukacyjna³².

Okazuje się, że jeżeli dane docierają zbyt szybko do ucznia lub jest ich za dużo, podczas gromadzenia treści ujawnić się może przeciążenie, które uniemożliwia przetworzenie przyjętych informacji w wiedzę. Asymilacyjne uczenie się ułatwia przyjmowanie danych również mało wiarygodnych, a mechanizm akomodacji sprzyja gotowości struktur odpowiedzialnych za uczenie się do przystosowania się do nowych warunków³³.

Badacze syndromu przeciążenia informacyjnego twierdzą, iż może on być przyczyną skłonności do występowania zaburzeń umiejętności czytania³⁴, utrudnień podczas rozwiązywania zadań³⁵, a nawet przyczyną autoagresji wśród młodzieży³⁶.

Wartościowanie wiedzy i nauki w „infoprzestrzeni”

We współczesnym świecie wartościowanie czegokolwiek jest bardzo utrudnione. W jednym momencie „coś” jest oceniane jako atrakcyjny i nieatrakcyjny

³¹ T. Klonowicz, *Zmęczenie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997.

³² S. Khalid, M. Saeed, S. Syed, *Impact of Information Overload on Students Learning: An Emirical Approach...*, s. 58–66.

³³ M. Klichowski, *Miedzy linearnoscia a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się...*

³⁴ W.J. Harker, *Implications from Psycholinguistics for Secondary Reading*, „Reading Horizons” 1979, 19, s. 217–21; R. Saunders, *A Modified Impress Method for Beginning Readers*, „ERIC CD-ROM, ERIC 227457”, 1983.

³⁵ F. Bergstrom, *Information Input Overload, Does it Exist? Research at Organism Level and Group Level*, „Behavioral Science” 1995, 40, s. 56–75.

³⁶ B. Allen, *Youth Suicide*, „Adolescence” 1987, 22, s. 271–289.

produkt. Zależy to przede wszystkim od zapotrzebowania rynku społecznego na dany produkt. Sama „wartość” jest różnie rozumiana, jako efekt interesów, przyjemność, preferencje, zobowiązania, pragnienia, awersja czy atrakcyjność. Jedynym mianownikiem tych określeń stała się ważność³⁷.

Od spójności treści zależy, czy docierająca informacja do człowieka jest w stanie przetworzyć się w wiedzę. Jeżeli ta wiedza, ze względu na umiejętności człowieka, posiada charakter dialogowy i dynamiczny, wówczas jest szansa, że odbiorca dzięki niej zrozumie otaczający świat³⁸.

Cały proces przemian informacji w wiedzę jest długotrwały i angażujący samego odbiorcę. We współczesnej rzeczywistości informacyjnej wielość danych zalewa cały obszar ekspozycji społecznej, z jednej strony podsuwając możliwość wyboru najbardziej zrozumiałych pojęć, a z drugiej „gmatwając” i utrudniając dokonywanie racjonalnego wyboru. Okazuje się, że w teraźniejszości to czas staje się „wartością”, dlatego informacje „ważne” to te, które mogą być szybko odnalezione, nie do końca zweryfikowane. Uczeń coraz częściej będzie się posługiwał skrótami czy streszczeniami lektur w Internecie, będzie poszukiwał bezwysiłkowych rozwiązań zadań domowych zleconych przez nauczyciela. Chory często weryfikuje swoje objawy z opisanymi w sieci, użytkownik auta chcąc dokonać naprawy swojego samochodu, doradza się i analizuje opinie innych osób. Dla człowieka coraz częściej ekspertyzy online są wartościowsze od ekspertyz właściwych fachowców. Często osoba odwołuje się do informacji zamieszczonych w sieci czy w prasie, nie weryfikuje ich rzetelności, bo to czas, a nie wiedza jest wartością dla niej³⁹.

Wysiłek człowieka, duże jego zaangażowanie jest potrzebne do odkrywania, zrozumienia wiedzy naukowej. Dociekanie człowieka jako naturalna forma rozwoju coraz częściej przegrywa z cwaniactwem i sprytem. Śledząc instytucjonalne procesy edukacyjne, można stwierdzić, iż ciężar ważności dydaktyki przesuwają się z nauczania na uczenie się. Nauczyciel jest organizatorem, instruktorem drogi zdobywania rzetelnej wiedzy, a od samego ucznia zależy, czy skorzysta z jego rad i będzie się optymalnie rozwijał, czy drogą na „skrót”, bez większego zaangażowania, nie odkryje, lecz przekalkuje rzadko recenzowaną wiedzę. W obecnym świecie może pojawić się „anomia”, a uczeń zamiast wyszukiwać wartościowych informacji z dostępnych zasobów, zaczynając posługiwać się korzystnymi informacjami. Tym samym wiedza i nauka stałyby się mało ważne, a wartości umiejętności wygrywają z wartościami wiedzy⁴⁰.

³⁷ H. Malewska-Peyre, *Badanie wartości u młodzieży* [w:] *Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*, red. B. Kowalska-Ehrlich, S. Walczak, Warszawa 1992; S. Marczuk, *Pojęcie wartości w socjologii polskiej* [w:] *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Kraków 1982.

³⁸ Z. Decko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Waszczyzna, *Absolwenci wyższych uczelni ekonomicznych na rynku pracy Unii Europejskiej*, Dąbrowa Górnicza 2007.

³⁹ K. Pokorna-Ignatowicz, J. Bierówka, *„Stare” media w obliczu „nowych”, „nowe” w obliczu „starych”*, Kraków 2011.

⁴⁰ J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2010.

Powszechnie uważa się, iż mnogość informacji również narusza u człowieka prawidłową motywację do odkrywania, wywołuje stan umysłowej dezorganizacji, zaburza zawodowe funkcjonowanie czy też utrudnia racjonalne podejmowanie decyzji. W przestrzeni danych pojawiają się treści różnego kalibru, począwszy od rzetelnych merytorycznie, które mogą być kompendium wiedzy z danego zakresu nauki, skończywszy na fałszywych, znacznie odbiegających od prawdy, służących subiektywnym korzyściom wytwórcy. Takie chaotyczne bodźcowanie dewaluuje wiedzę i naukę⁴¹.

Na ogół potocznym synonimem szkoły jest wiedza. Dlatego treści przekazywane przez nauczyciela powinny stanowić najwyższą ważność dla ucznia. Okazuje się, że wiedza (odkrywana i wymagająca zaangażowania) może się dewaluować w stosunku do infotreści („klikanych” i wymagających sprytu). Przekonanie ucznia do wiedzy staje się coraz trudniejsze, skoro ona nie jest postrzegana na równi z jakością życia, wymarzoną pracą, przyszłym zawodem czy wynagrodzeniem. W społeczeństwie informacyjnym konsumpcyjne podejście do życia, pozbawione nadmiernego wysiłku, bez poświęcenia niezbędnego czasu, staje się „ważnym”, „wartościowym” stylem funkcjonowania człowieka⁴².

Człowiek, aby doceniać wiedzę i naukę, zmuszony jest do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Jednak współczesna ludzka chęć posiadania, a nie kształtowania, gdzie wartości przegrywają z korzyściami w walce o miejsce w hierarchii ważności cywilizacyjnej, staje się istotniejsza od edukacji, która uznawana jest za uciążliwy proces w drodze do łatwego i przyjemnego życia. Należy jednak pamiętać, iż wartości są podstawowym regulatorem osobniczego działania, zachowania, postaw. Również od nich zależy ostateczny kształt osobowości jednostki. Dlatego wiedza i nauka jako wartość jest swoistym „antidotum na coraz powszechniejszą technopolizację życia”⁴³.

Sukces ucznia przeciążonego informacją

Wyjaśnienie terminu „sukces”, w tym przypadku edukacyjnego, we współczesnym świecie przeciążenia informacyjnego odbywa się na poziomie dualizmu cywilizacyjnego. Z jednej strony obiektywne uzasadnienie tego zjawiska opiera się na satysfakcji ucznia z opanowanej wiedzy, co stanowiło wyznaczony przez niego jeden z celów edukacyjnych, z drugiej subiektywne podejście koncentruje swoje wyjaśnienia w obszarze zdobywania wykształcenia w celu uzyskania prestiżów:

⁴¹ M. Ledzińska, *Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju...*

⁴² M. Frania, *Wybrane dylematy współczesnej edukacji w kontekście zmediatyzowanej rzeczywistości*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik”, 3/2012, s. 81–94.

⁴³ R. Podleśny, *Kształtowanie wartości współczesnego człowieka. Pedagogia ojcostwa*, „Katolicki Przegląd Społeczno-Prawno-Pedagogiczny” 2012, Szczecin, nr 5(1), s. 183–191.

społecznego, zawodowego lub finansowego, niekoniecznie związanych z uzyskanymi kwalifikacjami⁴⁴.

Należy pamiętać, że na sukces edukacyjny składa się wiele elementów. Pogrupowane są one w czynniki zewnętrzne, takie jak dojrzałość edukacyjna rodziców, kompetencje nauczyciela, wsparcie grupy rówieśniczej, oraz czynniki wewnętrzne, takie jak osobowość wychowanka, jego gotowość do uczenia się. Spójność wszystkich tych czynników w procesie edukacyjnym może skutkować sukcesem ucznia. Wszystko podbudowane optymalnym klimatem wychowawczym będzie gwarantować, iż uczeń będzie prawidłowo zmotywowany do dociekania i samodoskonalenia. Będzie czuł się bezpieczny oraz wartościowy, a w takiej atmosferze bodźce zakłócające ten proces mogą być przez niego skutecznie selekcjonowane⁴⁵.

W obecnych czasach natłoku informacji uczeń sukcesu to ten, który mimo kuszących, rozpraszających bodźców potrafi na tyle się skoncentrować, aby dokonać wyboru rzetelnej informacji, zrecenzować, na ile ona jest wystarczająca, przetworzyć ją na wiedzę, zmagazynować i w miarę potrzeby wykorzystać. Oczywiście to wymaga zaangażowania jego w pewnym czasie, dlatego w sukces też często „ubiera” się uczeń, który w sposób szybki, dowolny, dostarczający równowagi wewnętrznej odnajdzie „jakieś” treści. Aby zweryfikować tę swoistą schizofrenię sukcesu, należy najpierw ustalić oczekiwania społeczne. Na ile poziom uzyskanych stopni szkolnych, czas poświęcony na pracę i jej organizacja (tworzenie notatek, korzystanie z planu, poziom zainteresowań edukacją oraz ich profil rozwoju) mogą stać się rzeczywistym sukcesem ucznia i społecznym, a na ile czasochłonnym zajęciem, nieprzydatnym we współczesnym świecie⁴⁶.

Prawdopodobnie rozwijanie u ucznia uzdolnień poznawczych, kształtowanie u niego wysokiej świadomości edukacyjnej stać się może pomocne w formowaniu osobistego mechanizmu regulacyjnego, obronnego w obszarze natłoku informacji. Sposób radzenia sobie z „infomasą” stać się musi kluczowym zadaniem współczesnego „infoucznia”. Człowiek przeciążony treściami to ten, u którego często ujawnia się porażka edukacyjna, wynikająca z braku możliwości szczegółowego, rzetelnego zgłębiania treści w czasowej fiksacji.

Uczeń uzdolniony poznawczo w obliczu przeciążenia informacyjnego

Uczeń uzdolniony poznawczo również stoi przed dylematami wyboru informacji. Dzięki jego wyższej niż przeciętna świadomości edukacyjnej wie, że musi angażować się w przypadku eksploracji zjawiska. Tylko od jego gotowości do

⁴⁴ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.

⁴⁵ T. Brian, *Twórcy psychoterapii. Carl Rogers*, Gdańsk 2005.

⁴⁶ M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się...*; M. Ledzińska, *Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju...*

recenzowania docierających danych zależy możliwość unikania lub ograniczania występowania przeciążenia informacyjnego. To od jego uzdolnień i wykształconych umiejętności zależy, czy dotrze do „preinformacji”, czyli „infofundamentu”, co stanowi preludium w przeobrażaniu się ich w wiedzę lub nadbudowywaniu nowych informacji⁴⁷.

Od potencjału poznawczego ucznia zależy jego motywacja do odkrywania świata zewnętrznego. Wyzwała w nim energię do poszukiwania, selekcjonowania, przechowywania, przetwarzania i wykorzystywania danych. Ta energia pozwala na wykorzystanie czasu do eliminacji niepotrzebnych treści, uruchamia dociekliwość i cierpliwość. Wykonywane działania sprzyjają kształtowaniu osobowości odpornej na przeciążenia informacyjne. Każde zaburzenie procesów poznawczych determinuje spadek wydajności wykonywania zadań⁴⁸.

Okazuje się, że uzdolnienia poznawcze stać się mogą potrzebami egzystencjalnymi współczesnego „infoc człowieka”. Dzięki nim łatwiej przyswajać nowe rzeczy, abstrakcyjne symbole oraz relacje między nimi, chętniej również dochodzi do intelektualnego rozstrzygnięcia zauważonych problemów⁴⁹.

Człowiek o takich zdolnościach posiada szczególną osobowość, która kształtuje się podczas różnorodnych kontaktów z otaczającym środowiskiem. Również pozaintelektualne cechy, takie jak: uczucia, motywacja, intuicja, fantazja są skutecznym regulatorem funkcjonowania społecznego człowieka w informacyjnym świecie. Uczeń o ponadprzeciętnych zdolnościach poznawczych ze względu na łatwość i szybkość uczenia staje się wcześniej niż jego rówieśnik osobą kompetentną i sprawniejszą podczas wykonywania zadań o złożonej strukturze. Głębsze i bardziej rozległe chęci poznawcze, szczególna oryginalność myślenia wpływają u niego na budowanie wysokiego poczucia wartości i dużego zaufania do swoich możliwości opartych na racjonalnym uporze w dążeniu do wyznaczonego celu, co może warunkować unikanie lub osłabienie skutków przeciążenia informacyjnego⁵⁰.

Ta swoista forma współczesnego przystosowania człowieka do cywilizacyjnego chaosu informacyjnego uruchamia różnorodne zabezpieczenia. Gdy docierający do osoby bodziec jest zbyt silny, wówczas „czujna” wrażliwość przepuszcza nieskorygowane dane dalej lub blokuje kanał informacyjny. Wrażliwość ta ma również przełożenie na koncentrację uwagi jednostki. Unika ona przeciążenia informacyjnego poprzez umiejętność, w zależności od potrzeby, rozszerzenia lub zwężenia zakresu, uruchamiając splotoną lub pogłębioną możliwość przetwarzania treści. W sytuacji gdy osoba jest poddana nadmiernemu bodźcowaniu, następuje zwężenie procesu uwagi, dzięki czemu możliwe staje się skuteczne przetwarzanie tych danych. Selektywność uwagi sprawnie wyodrębnia te mało istotne informacje i tak

⁴⁷ Tamże; H. Batorowska, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa 2009.

⁴⁸ M. Ledzińska, *Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju...*

⁴⁹ M. Tyszkowa, *Uczeń zdolny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 864–867.

⁵⁰ Tamże.

bardzo nie koncentruje człowieka na nich. Automatyzacja całego procesu pozwala na „odciążenie uwagi”. Oszczędzając na czasie, „gdyż kolejne operacje – wykonywane początkowo oddzielnie i w sposób kontrolowany – zostają przekształcone w jedną sekwencję o płynnym przebiegu”, nie obciążając pamięci krótkotrwałej⁵¹.

Innym ze sposobów radzenia sobie z chaosem danych jest zmniejszanie objętości docierających treści do osoby. Człowiek o ponadprzeciętnych uzdolnieniach poznawczych skutecznie grupuje, a tym samym redukuje określone informacje. Staje się to „kompromisem” w jego funkcjonowaniu w sytuacjach trudnych, a to wyróżnia go spośród swoich rówieśników⁵².

Podsumowanie

Bez wątpienia zdolność przyswajania potrzebnych informacji staje się współczesnym determinantem adaptacji człowieka do nowych warunków cywilizacyjnych. Wraz z transformacją ustrojową, technologiczną nie zmieniła się pojemność ludzkiego umysłu, a jeszcze raczkujące formy radzenia sobie z „infomasą” nie gwarantują większej wydajności edukacyjnej szkoły i sprawniejszej przyswajalności „infoproduktów”.

Sposób radzenia sobie z sytuacjami przeciążenia informacyjnego jest bardzo złożony. Uwarunkowany jest zarówno czynnikami subiektywnymi, jak i obiektywnymi. Subiektywny wymiar dotyczy między innymi predyspozycji osobowościowych człowieka, jego zdolności kontroli wewnętrznej, która bezpośrednio ma przełożenie na optymalną koncentrację uwagi, skuteczność podejmowania decyzji, wartościowanie sygnałów i skuteczność selektywnego oraz rzeczowego podejścia do weryfikacji docierających informacji. Obiektywny zaś wiąże się z relacjami człowieka w ekspozycji społecznej. W tym zakresie wsparcie w rodzinie od osób bliskich czy kolegów z klasy może w istotny sposób pomóc w przechodzeniu sytuacji trudnych i pozwoli uniknąć przykrych dolegliwości związanych z nadmiarem informacji.

W przypadku poszukiwania rozwiązań profilaktycznych należy skoncentrować działania w obrębie otoczenia człowieka (poszukiwanie różnorodnych form rozwiązywania problemów i nowych obszarów wsparcia) oraz wokół własnej osoby (dystansowanie się do problemu, wartościowanie informacji, weryfikowanie wiarygodności sygnałów i intelektualne przekształcenie stanu przeciążenia w stan motywacji do działania, optymalna koncentracja uwagi, czynności regulujące napięcie wewnętrzne).

W różnorodny sposób człowiek zwalcza skutki nadmiaru informacji. Niektóre są akceptowalne społecznie (m.in. uprawianie sportu, kontrolowanie funkcji poznawczych, racjonalne działania, poszukiwanie wsparcia itp.), ale również osoba sięga po te nieakceptowalne (m.in. nadużywanie alkoholu, pracoholizm, zachowania agresywne, alienacja społeczna itp.).

⁵¹ M. Ledzińska, *Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju...*

⁵² Tamże.

W procesie edukacyjnym człowieka istotne staje się zawężenie pola uwagi i rzeczowa koncentracja na problemie, automatyzacja działań, która pozwala łączyć już wcześniej sprawdzone informacje w jeden ciąg zdarzeń, oraz ograniczenie objętości eksponowanych treści. Ważne staje się środowisko najbliższe dziecka, życzliwa atmosfera, chęć współpracy i pomocy czy tolerancja oraz cierpliwość odkrywania. Dzięki takiemu klimatowi rodzinnemu możliwe jest kształtowanie osobowości dziecka rzeczowo-selektywnej i sprawnie wartościującej. W procesie racjonalizacji przeciążenia informacyjnego istotne staje się działanie programowe nastawione na formowanie człowieka wyposażonego w umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami wypływającymi z tego obszaru. Tutaj do głosu powinny dochodzić środowiska naturalne, programowego kształcenia i celowo zamierzone. Tylko systemowa profilaktyka ma szansę chociaż ograniczyć skutki „przebodźcowania” człowieka. Samoświadomość ucznia staje się „zaworem bezpieczeństwa”, który pozwala dostrzec problem, dotrzeć do potrzebnych informacji o nim, zweryfikować sygnał i zastosować odpowiednią strategię naprawczą.

Bez wątpienia w instytucjonalnej działalności edukacyjnej zasadne jest unikanie przekazywania przez nauczyciela dużej liczby wątków tematycznych podczas jednej jednostki lekcyjnej oraz modernizacja programów nauczania uwzględniająca zagrożenia informacyjne. Praca edukacyjna winna opierać się na czytelnych kryteriach informacyjnych stworzonych przez edukatora i zrozumiałych dla uczniów. Dzięki nim osoba będzie korzystała z zasobów treściowych już wcześniej zweryfikowanych pod względem rzetelności. Materiał do opanowania przez ucznia powinien być rzeczowo skompresowany i uogólniony, a pracę z nim należy często prowadzić na zajęciach w grupach, co pozwoli uniknąć nasilenia stanów przeciążenia informacyjnego. Uczeń również będzie miał bezpieczną możliwość dokonywania wyboru informacji jego zdaniem najbardziej potrzebnych do wyjaśnienia omawianego zjawiska. Nie musi się wówczas obawiać wybierania „fałszywych” treści, co może wyzwalać w nim większą motywację do działania, chęć odkrywania rzeczywistości. Dzięki temu będzie doskonalił swoją samodzielność. Takie oddziaływanie prawdopodobnie ograniczy występowanie reakcji tak charakterystycznych w przeciążeniu informacyjnym, a niekorzystnych dla rozwoju człowieka, między innymi zagnębienia, frustracji, wściekłości, złości, rozczarowania, zmęczenia, bólu głowy itp.

Bibliografia

- Allen B., *Youth Suicide*, „Adolescence” 1987, 22, s. 271–89.
- Babik W., *Ekologia informacji katalizatorem równoważenia rozwoju społeczeństwa informacji i wiedzy*, „Zagadnienie Informacji Naukowej” 2012, nr 2(100), s. 48–65.
- Babik W., *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym* [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, red. J. Morbitzer, Kraków 2010, s. 21–27, <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/babik.pdf>.

- Batorowska H., *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa 2009.
- Bergstrom F., *Information Input Overload, Does it Exist? Research at Organism Level and Group Level*, „Behavioral Science” 1995, 40, s. 56–75.
- Biggs M., *Information Overload and Information Seekers: What Do We Know about Them, What to Do about Them*, „Reference Librarian” 1989, 25/25, s. 411–429.
- Blair A., *Information overload, then and now*, „The Chronicle Review” 2010, November 28.
- Blair A., *Information overload's 2300-year-old history*, „Harvard Business Review” 2011, March 14.
- Boyce P., *Sinus Arrhythmia as a Measure of Mental Load*, „Ergonomics” 1974, 17, s. 177–183.
- Brian T., *Twórcy psychoterapii. Carl Rogers*, Gdańsk 2005.
- Cybal-Michalska A., *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej* [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.
- Decko-Pikiewicz Z., Szczepańska-Waszczyńska K., *Absolwenci wyższych uczelni ekonomicznych na rynku pracy Unii Europejskiej*, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Del J., *Information Gridlock*, USA Today, 2 July 1996, Section B, s. 1–2.
- Ettema J., Zielhuis R., *Physiological Parameters of Mental Load*, „Ergonomics” 1971, 14, s. 137–144.
- Fazlağić J.A., *Zjawisko „nadmiaru informacji” a współczesna edukacja*, „E-mentor” 2010, nr 4(36), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/36/id/773>.
- Fedorowicz A., *Jak wpływają na nas gigabajty danych, które pochłaniamy każdego dnia*, „Focus”, <http://www.focus.pl/artukul/mozg-przeladowany-jak-wplywaja-na-nas-gigabajty-danych-ktore-pochlamiamy-kazdego-dnia>.
- Frania M., *Wybrane dylematy współczesnej edukacji w kontekście zmediatyzowanej rzeczywistości*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik”, 3/2012, s. 81–94.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Kraków 2010.
- Gutfeld G., *6 Reasons Why Your Mind May Be Mushy*, „Prevention” 1993, 45, s. 62–72.
- Górski S., *Psychoterapia w wychowaniu*, Warszawa 1986.
- Harker W.J., *Implications from Psycholinguistics for Secondary Reading*, „Reading Horizons” 1979, 19, s. 217–221.
- Hendee, *Information Overload and Management in Radiology*, „American Journal of Roentgenology” 1991, 156, s. 1283–1285.
- Jaccard J.J., Currim I., Kuss A., Ansari A., Troutman T., *Tracing the Impact of Item-by-Item Information Accessing on Reduction*, „Journal of Consumer Research” 1994, 4, s. 119–128.
- Kaczmarek L., *Biologia molekularna przetwarzania informacji przez komórki nerwowe* [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Warszawa 2012.
- Khalid S., Saeed M., Syed S., *Impact of Information Overload on Students Learning: An Emirical Approach*, „FWU Journal of Social Sciences”, Summer 2016, vol. 10, no. 1, s. 58–66.
- Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.
- Klonowicz T., *Zmęczenie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.
- Ledzińska M., *Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju*, „Roczniki Psychologiczne” 2002, t. 5.
- Machung A., *Managing the Information Overload: The Case for a Standard Survey Response*, „New Direction for Institutional Research” 1995, 88, s. 61–72.
- Malewska-Peyre H., *Badanie wartości u młodzieży* [w:] *Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*, red. B. Kowalska-Ehrlich, S. Walczak, Warszawa 1992.
- Marczuk S., *Pojęcie wartości w socjologii polskiej* [w:] *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Kraków 1982.
- Melosik Z., *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. K. Rubacha, A. Nalaskowski, Toruń 2001, s. 59–60.
- Melosik Z., *Teoria i wiedza we współczesnych naukach społecznych – walka dyskursów* [w:] *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, red. Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer, Poznań 2009.

- Miller J.C., *Information Input Overload and Psychopathology*, „American Journal of Psychiatry” 1960, vol. 116, Issue 8, February, s. 695–704.
- Orrin K., *Meaning lag in the Information society*, „Journal of Communication” 1982, 32, no. 2, s. 56–66.
- Podleśny R., *Kształtowanie wartości współczesnego człowieka. Pedagogia ojcostwa*, „Katolicki Przegląd Społeczno-Prawno-Pedagogiczny”, Szczecin, nr 5(1/2012), s. 183–191.
- Pokorna-Ignatowicz K., Bierówka J., „*Stare*” media w obliczu „*nowych*”, „*nowe*” w obliczu „*starych*”, Kraków 2011.
- Saunders R., *A Modified Impress Method for Beginning Readers*, „ERIC CD-ROM, ERIC 227457”, 1983.
- Stephen S., *Organizational Role as a Risk Factor in Coronary Disease*, „Administrative Science Quarterly” 1969, 14, s. 325–36.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Tafiłowski P., *Szybkość informacji*, „Folia Bibliologica” 2009, vol. LI.
- Tidline T., *Information overload* [w:] „*Encyclopedia of Library and Information Science*”, ed. A. Kent, C.M. Hall, vol. 72, Supplement 35, Marcel Dekker, Inc., New York, Basel 2002, s. 217–234.
- Tyszkowa M., *Uczeń zdolny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 864–867.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 2000.
- Whita M., Doman S.M., *De-Densify Information Overload*, „Journal of School Health 2000”, s. 27–30.
- Wiener D., *Jak przegrzewa się mózg, czyli homo sapiens na zakręcie*, http://wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przegrzewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html?as=3&startsz=x (dostęp: 24.10.2009).
- Wilkinson R., El-Beheri S., Giseking Ch., *Performance and Arousal as a Function of Incentive, Information Load, and Task Novelty*, „Psychophysiology” 1972, 9, no. 6, s. 589–599.
- Zwaga H., *Psychophysiological reactions to mental tasks: effort or stress*, „Ergonomics” 1973, 16, s. 61–70.

Agnieszka Długosz

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-9663-5008

Nadmiarowość informacji wyzwaniem w procesie samokształcenia

Information redundancy as a challenge in the self-learning process

Streszczenie

Celem artykułu było przedstawienie wybranych problemów związanych z rozwijaniem umiejętności samokształcenia w kontekście zjawiska nadmiarowości informacji. W artykule przedstawiono zagadnienia samokształcenia, rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się, nadmiarowości informacji, wskazówki, jak odróżnić informacje ważne od nieważnych.

Słowa kluczowe: informacja, nadmiarowość informacji, przeciążenie informacyjne, samokształcenie

Abstract

The aim of the article is to present selected problems related to the development of self-education skills in the context of the phenomenon of information redundancy. The article presents the following issues: self-education, developing self-learning skills, redundancy of information, tips on how to distinguish between important and unimportant information.

Keywords: information, information redundancy, information overload, self-education

Wstęp

Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, w którym informacja traktowana jest jako specyficzne dobro niematerialne¹. Jest czymś tak cennym jak bogactwo naturalne: węgiel, ropa czy gaz. Społeczeństwo XXI wieku to społeczeństwo szerokiego obiegu informacji. Zatem XXI wiek opiera się na informacji oraz na środkach jej przetwarzania i przesyłania². Informacja staje się nowym towarem, dlatego też w społeczeństwie informacyjnym następuje rozkwit usług związanych z wytwarzaniem, przetwarzaniem, przechowywaniem, przekazywaniem, pobieraniem i wykorzystaniem informacji³.

¹ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Rzeszów 2014, s. 141.

² W. Krztoń, *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „Modern Management Review” 2015, nr 3, s. 111.

³ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność...*, s. 141; A. Szewczyk (red.), *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Warszawa 2007, s. 17.

Informacje docierają do nas z różnych źródeł. Codziennie jesteśmy informowani o nowych zdarzeniach, otrzymujemy różne informacje i sami poszukujemy wybranych informacji. Można zatem stwierdzić, że podstawą funkcjonowania każdego człowieka w dzisiejszym świecie jest posiadanie określonych informacji⁴.

Współczesne technologie umożliwiają szybkie dzielenie się informacjami, ale także stają się miejscem dezinformacji i manipulacji. Oprócz informacji wartościowych i prawdziwych, możemy znaleźć wiele treści nieprecyzyjnych, fałszywych, o wątpliwej wartości poznawczej. W zalewie informacji coraz trudniej jest odnaleźć potrzebne i wiarygodne dane, jeszcze trudniej zapanować nad nimi, poszukać i wyciągnąć wnioski⁵.

Gdy społeczeństwo informacyjne rozwija się, stwarzając różnorodne możliwości dostępu do danych i faktów, edukacja powinna wyposażyć każdego w umiejętność posługiwania się informacjami, ich gromadzenia, selekcjonowania, porządkowania, wykorzystania, zarządzania nimi⁶. W dobie obecnej ważne jest nie tyle gromadzenie informacji, ile rozwijanie zdolności uczenia się. Edukacja powinna formować jednostki zdolne, które potrafią uczyć się, do samodzielnej nauki⁷. Zadaniem nauczyciela jest przygotować uczniów do samokształcenia. Nie chodzi już tylko o to, aby uczyli uczniów uczyć się, lecz aby również uczyli poszukiwać informacji i kojarzyć je w sposób świadczący o zmyśle krytycznym. Biorąc pod uwagę ogrom informacji, które przemieszczają się obecnie w sieciach, żegluga po wiedzy staje się warunkiem wstępnym samej wiedzy i wymaga tego, co niektórzy uważają już za nową formę alfabetyzacji. Ta alfabetyzacja informatyczna staje się coraz bardziej potrzebna do prawdziwego zrozumienia rzeczywistości. Jest ona uprzywilejowaną drogą zdobywania autonomii, umożliwiając każdemu człowiekowi postępowanie w społeczeństwie jako jednostki wolna i światła⁸.

1. Istota samokształcenia

Samokształcenie stanowi istotny proces pedagogiczny, który ma długą tradycję zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej⁹. Zdaniem W. Okonia¹⁰ samokształce-

⁴ M. Wrzosek, *Procesy informacyjne w zarządzaniu organizacją zhierarchizowaną*, Warszawa 2010, s. 14.

⁵ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność...*, s. 271.

⁶ J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 19.

⁷ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 387.

⁸ J. Delors (red.), *Edukacja...*, s. 188.

⁹ Na temat samokształcenia pisało wielu wybitnych przedstawicieli polskiej nauki, m.in. Florian Znaniecki, Ryszard Wroczyński, Kazimierz Wojciechowski, Elżbieta Zawadzka, Helena Radlińska, Maria Librachowa, Władysław Okiński, Władysław Spasowski, Wincenty Okoń, Józef Pieter, Jerzy Osmelak, Henryk Skrzypczak, Aleksander Kamiński, Franciszek Urbańczyk, Jerzy Semków, Czesław Maziarz, Marian Rataj, Józef Kuźma, Stefan Pacek, Włodzimierz Prokopiuk, Józef Półturzycki, Stanisław Kaczor, Zofia Matulka, Anna Frąckowiak i inni.

¹⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 251.

nie, samouctwo to osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której cele, treść, warunki i środki ustala sam podmiot. W procesie samokształcenia jego cele się dynamizują, osiągnąwszy wyższy stopień świadomości uczeń dokonuje często ich przewartościowania i doskonalenia. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego. Czynnikiem pobudzającym jednostkę do samokształcenia są potrzeby, których zaspokojenie umożliwia osiąganie celów użytecznych, takich jak awans, uznanie, nagroda czy wyższe zarobki. Równocześnie sprzyja to realizacji osobistych aspiracji oraz dążeń do realizacji wartości duchowych.

Zdaniem J. Półturzyckiego „samokształcenie należy rozumieć jako proces uczenia się, prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się. Najbardziej widocznym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w zakresie wyraźnie określonym. Zadanie to może się rozwijać i dynamizować, a jego rezultaty mogą doprowadzić także do zmian w osobowości, rozumianej jako zespół stałych właściwości i procesów psychicznych jednostki odróżniających ją od innych osób i określających jej zachowanie¹¹. Samokształcenie jest zarówno procesem oświatowym, jak i stylem życia, które charakteryzuje aktywne poznanie świata i siebie, doskonalenie swej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko umysłowej, ale także społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej¹². Samokształcenie jako proces samodzielnego uczenia się należy do kategorii działań celowych. Cele samokształcenia są wyrazem konkretyzacji uświadomionych sobie potrzeb własnego rozwoju, własnych dążeń i aspiracji życiowych¹³.

J. Półturzycki¹⁴ wymienia cztery cele samokształcenia. Pierwszym z nich jest stałe dążenie do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku uznanych powszechnie wartości. Drugim, obok rozwoju osobowości, jest odpowiednie przygotowanie do wykonywania zawodu oraz obowiązków zawodowych. Każda osoba powinna dbać nie tylko o swoje kwalifikacje, ale także o ich podnoszenie, aby móc nadążyć za rozwojem techniki, nauki i produkcji w zmieniającym się świecie. Kolejnym celem jest aktywny udział w kulturze narodowej, poznawanie jej dziedzictwa, tradycji i osiągnięć, a także kształtowanie jej charakteru i wartości. Ostatnim, istotnym celem, za który każdy jest odpowiedzialny, jest kierowanie rozwojem własnej indywidualności, przygotowanie do skutecznego samokształcenia i samowychowania, a także stawianie przed sobą ambitnych celów edukacyjnych oraz ich stopniowa realizacja.

¹¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 209–210.

¹² Tenże, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 318.

¹³ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 226.

¹⁴ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli...*, s. 210.

2. Przygotowanie do samokształcenia

Fundamentalnym warunkiem samokształcenia jest samodzielność, która przejawia się wtedy, gdy uczestnik samodzielnie planuje swoje działania, dobiera odpowiednie formy i metody, kontroluje ich przebieg oraz ocenia uzyskane wyniki. Kolejnym istotnym warunkiem jest świadome dążenie do realizacji jasno określonego celu, który musi być precyzyjnie sformułowany. Zdaniem J. Półturzyckiego¹⁵ wdrażanie do samokształcenia nie jest jakimś dodatkiem do procesu kształcenia, nie jest też nową metodą nauczania czy uczenia się, lecz nowoczesnym układem elementów struktury kształcenia. Uczeń staje się aktywną jednostką, samodzielnie zdobywającą wiedzę, podczas gdy nauczyciel pełni rolę instruktora, opiekuna i doradcy, przyjmując funkcję kierownika samokształcenia, a nie wyłącznego nosiciela i dawcy wiedzy. Taka sytuacja jest szczególnie pożądana w procesach edukacyjnych.

Proces wdrażania do samokształcenia składa się z koncentrycznie rozwijających się obszarów. U jego podstaw leży przede wszystkim:

- przygotowanie do organizowania samodzielnej pracy umysłowej,
- wdrażanie do rozumienia prawidłowości procesu uczenia się i samokształcenia, a także metod nauczania oraz świadomego korzystania z nich, co stanowi fundament samodzielnego uczenia się¹⁶.

Opanowanie techniki uczenia się stanowi początek wdrożenia do samokształcenia. Składa się na nie świadome i samodzielne planowanie oraz organizowanie własnej pracy, a także zdobywanie umiejętności niezbędnych do realizacji procesu kształcenia, takich jak: umiejętność obserwacji, prowadzenia dyskusji, rozumienia wypowiedzi innych oraz korzystania z podręczników i komentarzy. Ważne jest także umiejętne sięganie po różnorodne źródła wiedzy, takie jak teksty źródłowe, encyklopedie czy słowniki. Możliwości korzystania z różnych źródeł wiedzy zależą nie tylko od ich dostępności, ale także od opanowania metod i technik samokształcenia. Trzeba nie tylko wiedzieć, z czego się uczyć, jak czytać i zapamiętywać, w jaki sposób słuchać, rozumieć to, co się czyta lub czego się słucha, czyli trzeba opanować metody i techniki skutecznego samokształcenia, m.in. szybkiego czytanie, umiejętnego słuchania i notowania, przechowywania notatek i ich wykorzystywania.

3. Nadmiarowość informacji – przeciążenie informacyjne

Informacje docierają do nas z wielu różnych źródeł, o różnej wartości i wiarygodności: od otaczającego nas środowiska przyrodniczego i społecznego, od drugiego człowieka, z mediów, w tym z Internetu. Rozrost antropoinfosfery jest czynnikiem generującym wielorakość problemów informacyjnych, z jakimi zmagają

¹⁵ Tamże, s. 215.

¹⁶ Tamże.

się współcześnie człowiek. Należą do nich nadmiar informacji, pomijanie informacji, niezależność informacji, rozbieżność informacji, problematyczna wartość informacji, szum informacyjny¹⁷.

Nadmiar informacji to jeden z najbardziej dotkliwych skutków rozwoju współczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W piśmiennictwie fachowym określany jest on również jako przeciążenie informacyjne, wykładniczy wzrost informacji, eksplozja informacyjna, bomba informacyjna, nadprodukcja informacji, natłok informacji, zalew czy potop informacyjny oraz smog informacyjny¹⁸.

Na problem nadmiaru informacji i przeciążenia informacyjnego zwrócił uwagę w latach siedemdziesiątych XX w. futurolog Alvin Toffler. „Człowiek ma do czynienia z przeciążeniem informacyjnym, gdy zostaje poddany napływowi zmieniających się w sposób chaotyczny sytuacji, gdy otoczenie staje się przeładowane nowymi bodźcami, wówczas mechanizm człowieka odpowiedzialny za przewidywanie ulega przeciążeniu, czego konsekwencją jest brak rozumnej oceny sytuacji i racjonalnego zachowania”¹⁹.

Dynamikę przyrostu zasobów informacyjnych w dużym stopniu określają swoiste ich cechy odróżniające informacje od innych produktów:

- transformowalność – występują w postaci łatwej do przekazywania na wybranym nośniku;
- zdolność przemieszczania się – ich zasięg może być ogromny, mogą mieć do nich dostęp miliony ludzi; w większości przypadków może to następować niemal równocześnie;
- mogą przybierać formę utworu informacyjnego lub usługi informacyjnej;
- replikowalność (łatwość kopiowania);
- niski koszt upowszechniania informacji – to w zasadzie tylko koszt nośników;
- transmitowalność (łatwość przesyłania przez sieć telekomunikacyjną);
- niezniszczalność (choć może być skasowana, to z upływem czasu sama nie ulega degradacji);
- niska wiarygodność, niezbędna jest ocena przydatności jakości informacji;
- masowość prowadzi do marginalizacji podstawowych funkcji informacji: poznawczej, motywacyjnej, koordynacyjnej, sterująco-kontrolnej²⁰.

Współcześnie coraz więcej mówi się o przeciążeniu informacyjnym. Jest to negatywne zjawisko związane z natłokiem informacji, w wyniku którego zdolność rozumienia przekazu i podejmowania racjonalnych decyzji zostaje ograniczona²¹. Przeciążenie informacyjne jest zatem doświadczeniem zbyt dużej ilości

¹⁷ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*, Rzeszów 2015, s. 242.

¹⁸ W. Babik, A. Warzybok, *O niektórych zjawiskach towarzyszących odbiorowi informacji: percepcja informacji w świetle ekologii informacji*. www.ktime.up.krakow.pl/ref2008/babik.pdf

¹⁹ A. Toffler, *Szok przyszłości*, Poznań 2007, s. 301.

²⁰ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje...*, s. 243.

²¹ W. Furmanek, *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, t. 9, s. 30.

napływających informacji w postaci wrażeń zmysłowych, komunikatów werbalnych i pozawerbalnych w stosunku do możliwości ich przetworzenia w danym czasie przez nasz aparat poznawczy²².

Edukacja nie może pozostać obojętna wobec tego zjawiska. J.A. Fazlagić²³ uważa, że w programach edukacyjno-szkoleniowych (zarówno dla dzieci, jak i dorosłych) należy uwzględnić przekazywanie następujących umiejętności:

- rozróżniania informacji rozrywkowej (*infotainment*) od informacji wartościowych, a następnie świadomego ograniczania korzystania z *infotainment* (rodzaj „informacyjnej diety”);
- tworzenia wartościowych informacji (samoewaluacja wysyłanych treści);
- kontrolowanego odcinania się od kanałów informacyjnych;
- filtrowania informacji z wykorzystaniem narzędzi IT, np. korzystania z RSS reader, Yahoo Pipes;
- nadawania informacjom etykiet, które ułatwią innym użytkownikom ich katalogowanie;
- organizowania informacji, nadawania im rangi;
- zarządzania relacjami ze szczególnym akcentem na selekcjonowanie relacji (m.in. uświadomienie zagrożeń związanych z posiadaniem 300 przyjaciół na Facebooku);
- szybkiego czytania ze zrozumieniem;
- nadawania priorytetów informacjom (ważne a pilne).

Wymienione umiejętności i kompetencje można i należy rozwijać na każdym etapie edukacji, stosując różnorodne metody dydaktyczne, w tym zabawy i gry edukacyjne, także w formie e-learningu.

Wyzwaniem dla współczesnego człowieka nie jest już tylko wyszukanie i dotarcie do informacji, która w danym momencie jest mu potrzebna. Problemem staje się wybranie z szeregu podobnych informacji tej, która będzie w możliwie największym stopniu zaspokajała potrzeby informacyjne danej osoby. Innymi słowy – wskazanie informacji najlepszej, o najwyższej jakości²⁴. Informacja o wysokiej jakości²⁵ powinna charakteryzować się takimi cechami, jak:

- 1) dokładność – informacje muszą być precyzyjne i wolne od błędów, co pozwala na zbudowanie rzetelnych wniosków;
- 2) relewancja – informacja powinna odnosić się bezpośrednio do zapytania lub problemu, który dotyczy użytkownika;

²² W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje...*, s. 242–243.

²³ J.A. Fazlagić, *Zjawisko „nadmiaru informacji” a współczesna edukacja*, „e-mentor” 2010, nr 4(36), s. 41.

²⁴ J. Czopek, *Nadmiarowość informacji ery społeczeństwa informacyjnego wyzwaniem dla nauczyciela*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 3/21, s. 227.

²⁵ Na pytanie „czy wobec tego powinna się charakteryzować informacja o wysokiej jakości”?, od kilkunastu lat próbują odpowiedzieć specjaliści z zakresu informacji naukowej, m.in. Pulikowski (2007); Boruszewski (2012); Bednarek-Michalska (2013).

- 3) aktualność – zgodność z rzeczywistością w chwili jej używania;
- 4) źródło – wiarygodne źródła są kluczowe; informacje powinny pochodzić z autorytatywnych i uznawanych miejsc;
- 5) zrozumiałość – informacja powinna być przedstawiona w sposób jasny i zrozumiały dla odbiorcy, co ułatwia jej przyswajanie;
- 6) kompletność – informacje powinny być wystarczająco szczegółowe, by umożliwić pełne zrozumienie tematu;
- 7) obiektywność – dobrze jest, gdy informacje są przedstawione bezstronnie, bez nieuzasadnionych subiektywnych ocen;
- 8) dostępność – informacje powinny być łatwo dostępne i przystępne dla użytkownika w danym kontekście.

Spełnienie powyższych kryteriów jest pomocne w selekcji informacji na te, które są nie tylko przydatne, ale również wartościowe dla odbiorcy. W świecie przepełnionym informacjami umiejętność dotarcia do informacji o wysokiej jakości zyskuje wyjątkowe znaczenie we wszystkich sferach życia człowieka, w tym również w procesie samokształcenia.

R. Tadeusiewicz pisze, że „w gigantycznej, oplatającej cały glob sieci tkwią przeróżne wiadomości praktycznie na każdy temat. Są ich tysiące i mogłyby być użyteczne, ale są rozdrobnione, rozproszone, tworząc informacyjną mgłę, która oślepia, dusi, utrudnia orientację, pozbawia szans dotarcia bezpiecznie do spokojnego portu rzetelnej wiedzy, a w przypadku osób mało krytycznych i mało doświadczonych nawet łatwo wyprowadza na manowce pseudoprawd i pseudonauki”²⁶.

Zakończenie

Zjawisko „nadmiaru informacji” bądź informacyjnego przeładowania (*information overload*) jest naturalną konsekwencją rosnącej podaży informacji. Choć koszty ich dystrybucji nieustannie maleją, zdolności ludzkiego mózgu do przetwarzania informacji nie uległy znaczącemu powiększeniu w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat²⁷.

Przewodnią ideą przyszłej szkoły powinno być wspomaganie rozwoju kompetencji radzenia sobie przez uczniów w sytuacjach pełnego i nieograniczonego dostępu do informacji, istnienia świadomości tego, że informacje nie są jednakowo ważne i nie zawsze są prawdziwe; rozwiązywania problemów w określonym czasie (limitowanie czasu pracy), korzystania z różnorodnych narzędzi wspomagających filtrowanie informacji itp.²⁸. Osoby uczące się muszą być zdolne do oceny źródeł,

²⁶ R. Tadeusiewicz, *Smog informacyjny*, raport www 2000, s. 4.

²⁷ J.A. Fazlagić, *Zjawisko „nadmiaru informacji” ...*, s. 37.

²⁸ W. Furmanek, *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2013, nr 4(2), s. 21–22.

filtracji informacji oraz podejmowania decyzji dotyczących tego, które informacje są prawdziwe i istotne, a które nie.

Umiejętność radzenia sobie z nadmiarem informacji staje się jedną z kluczowych kompetencji w społeczeństwie informacyjnym, w tym w procesie samokształcenia.

Samokształcenie w dzisiejszym świecie jest niezwykle ważne, ale staje się coraz trudniejsze w obliczu nadmiaru informacji. Z jednej strony łatwy dostęp do dużej liczby źródeł wiedzy, książek, artykułów, kursów online i materiałów wideo stwarza nieograniczone możliwości uczenia się, z drugiej nadmiar informacji może być przytłaczający, prowadzić do dezorientacji i trudności w selekcji danych.

W takim kontekście ważna jest rola szkół, które powinny przygotować uczniów do samokształcenia, rozwinąć zainteresowania poznawcze i wdrożyć do metod samokształceniowych.

Uczniowie powinni być świadomi nie tylko korzyści płynących z posiadania wiedzy, ale także możliwości, które mogą zostać niewykorzystane z powodu przeładowania informacyjnego. W świetle tej sytuacji można stwierdzić, że przeładowanie informacyjne będzie stanem permanentnym, a edukacja nie może pozostawać obojętna wobec tego zjawiska.

Bibliografia

- Babik W., Warzybok A., *O niektórych zjawiskach towarzyszących odbiorowi informacji: percepcja informacji w świetle ekologii informacji*. www.ktime.up.krakow.pl/ref2008/babik.pdf
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004.
- Czerski W.M., *Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2.
- Czopek J., *Nadmiarowość informacji ery społeczeństwa informacyjnego wyzwaniem dla nauczyciela*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 3/21.
- Delors J. (red.) *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Fazlagić J.A., *Zjawisko „nadmiaru informacji” a współczesna edukacja*, „e-mentor” 2010, nr 4(36).
- Frąckowiak A., Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, Płock 2010.
- Frąckowiak A., *Ustawiczne samokształcenie*, „e-mentor” 2005, nr 5(12).
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*, Rzeszów 2015.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2013, nr 4(2).
- Furmanek W., *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, t. 9.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spółczesne społeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.
- Jelonek D., *Problem przeładowania informacyjnego w społeczeństwie informacyjnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług” 2011, nr 67, s. 45–52.
- Karpińska A., *Ontodydaktyczne dylematy wobec przeciążenia informacyjnego*, „Kultura i Edukacja” 2023, nr 1(139).

- Krztoń W., *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „Modern Management Review” 2015, nr 3.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.
- Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991.
- Pólturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983.
- Szewczyk A. (red.), *Spółeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Warszawa 2007.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Poznań 2007.
- Warchoń T., *Nowy model edukacji w społeczeństwie informacyjnym*, „Polityka i Społeczeństwo” 2022, nr 2(20).
- Wrzosek M., *Procesy informacyjne w zarządzaniu organizacją zhierarchizowaną*, Warszawa 2010.

Ewa Żytka-Rydosz

Uniwersytet Rzeszowski

Rola rodziny w rozwoju dziecka

The role of the family in child development

Streszczenie

W artykule podjęto próbę ukazania roli rodziny w rozwoju dziecka. Jest ona najważniejszym środowiskiem z perspektywy kształtowania osobowości. Rodzice pełnią rolę nauczycieli, których zachowania zapisują się trwale w umyśle dziecka. Będzie ono z określonych wzorów czerpać przez całe życie. Kluczowe jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa, dzięki czemu jego rozwój będzie przebiegał prawidłowo. Istnieje wiele definicji pojęcia „rodzina”, co wskazuje na jej wieloaspektowość w optyce wielu dyscyplin naukowych. Niewątpliwie w rodzinie dziecko zaspokaja różnorodne swoje potrzeby, np. emocjonalne, społeczne. Potrzeby biologiczne, które były na pierwszym miejscu, są wpisane w dobrobyt współczesnego społeczeństwa. Czerpie ze wszystkiego, co dają mu bliscy. Rodzinie przypisuje się także wiele ról, funkcji i zadań. Jest to przede wszystkim środowisko narodzin, rozwoju i wychowania człowieka. Kontekstem dla rozważań stała się rodzina dysfunkcyjna. To w niej należy upatrywać zagrożeń dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka. Zwrócono uwagę zarówno na cechy rodziny prawidłowej, jak i na cechy rodziny dysfunkcyjnej. W pierwszej dziecko wychowywane jest w poczuciu bezpieczeństwa i miłości ze strony rodziców i całej rodziny. W drugim musi dostosować się do problemów rodziny, które stoją na piedestale, wykształcić cechy, które zapewnią mu przetrwanie. W rodzinie dysfunkcyjnej potrzeby dzieci nie są na pierwszym miejscu, nie są spełniane w odpowiednim stopniu. Powodem deprywacji potrzeb są dysfunkcje, np. uzależnienie członków rodziny od alkoholu, narkotyków bądź też stosowanie przemocy. Występowanie trudnych zjawisk wpływa znacząco na pozycję dziecka. Rodzina nie jest w stanie urzeczywistnić przypisywanych jej ról, zadań i funkcji z uwagi na występujące w niej zaburzenia. W związku z tym wychowanie w rodzinie prawidłowej i nieprawidłowej (dysfunkcyjnej) ma swoje konsekwencje w przyszłości, kiedy dziecko staje się dorosłym człowiekiem.

Słowa kluczowe: rola rodziny, rozwój dziecka, rodzina dysfunkcyjna, kształtowanie osobowości dziecka

Abstract

In the article the attempt has been undertaken to present the role of the family in a child's development. The family is the most important environment as far as the perspective of personality's development is concerned. The parents function as teachers whose behaviours are permanently recorded in their children's minds. This way the specific patterns of behaviour, which the child is going to use even throughout their entire life, are created. It is of the key importance to provide each child with the sense of security as it guarantees their proper development. The term 'family' can be defined in a lot of various ways, which indicates its multifacetedness in the optics of multiple branches of science. Undoubtedly, the family is where a child satisfies their various needs, for example emotional

or social ones. Children draw on everything that their closest relatives offer them. There are a lot of roles, functions and tasks that are ascribed to the family, but first of all it is the environment of each individual human being's birth, growth, development, education and upbringing. The primary context of the deliberations this article is based on is the dysfunctional family, which is the main source of dangers for each child's proper functioning and development. The author of the article has paid attention to the set of features that characterise both correctly and incorrectly functioning families. In the first one of previously mentioned the child is brought up surrounded by the sense of security and the feeling of love which derive not only from the parents but all the family members, too. On the other side, the children who are brought up in dysfunctional families have to adapt their everyday life to their families' problems, which are of the primary importance, and this way they are forced to develop such features of their characters which will enable them to survive. In dysfunctional families the children's needs are not the most important ones and that is why they are not satisfied to an adequate level. The main reasons for the depravity of children's needs are the co-existing dysfunctions such as: parents' alcohol abuse, drug addiction and using violence. The existence of these extremely difficult phenomena influences the child's position in a significant way. Such families are unable to perform the traditional roles, tasks and functions that are ascribed to them, because of the disorders in their existence. All these lead to a conclusion that having been brought up in a proper or improper (dysfunctional) family has its strong consequences for a child's future and deeply influences their functioning as a grown-up person.

Keywords: the role of the family, a child's development, a dysfunctional family, the creation of the child's personality

Wprowadzenie

Rodzina to najważniejsze środowisko, które kształtuje osobowość dziecka. Jest również odpowiedzialna za wykształcenie się konkretnych nawyków oraz systemu wartości. Dzięki rodzinie dziecko zdobywa różne umiejętności, a te w przyszłości wpływają na poziom jego samooceny. Rodziców należy traktować jako pierwszych nauczycieli, którzy mają ogromny wpływ na obraz własnej osoby dziecka. Ważny jest sposób, w jaki budowane są relacje dziecko – rodzic, tzn. jak rodzice odnoszą się do dziecka, ile czasu mu poświęcają, jakie komunikaty wysyłają w jego stronę. Wszystko to trwale zapisuje się w umyśle dziecka. Pozytywne komunikaty uczą samodzielności, wytrwałości oraz są podstawą wykształcenia się pozytywnej samooceny, natomiast negatywne komunikaty są źródłem bierności, zniechęcenia, braku wiary we własne siły („podcinają skrzydła”). Kluczowym celem rodziny jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa.

Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa jest bardzo ważne z perspektywy dziecka, jego rozwoju emocjonalnego. Niweluje lęk, stres oraz pozwala rozwijać potencjał. Jeśli dziecko nie będzie miało zapewnionego poczucia bezpieczeństwa, to dojdzie do uruchomienia emocji powodujących produkcję hormonów stresu, czyli kortyzolu i adrenaliny; emocje koncentrują się na zapewnieniu ochrony. Do zachowań mogących pojawić się w konsekwencji tych emocji należą: krzyk, histeria, ataki paniki, agresja (zarówno słowna, jak i fizyczna), drżenie.

Ważną rolą rodziny jest wyuczenie pewnych postaw, czyli utrwalonych zachowań wobec innych ludzi bądź zjawisk. Postawa składa się z czynnika intelektualnego (wiedzy o obiekcie, wobec którego kształtuje się określona postawa), emocjonalnego (jest to reakcja mózgu na dany bodziec) oraz zachowania i działania (zachowań, które są akceptowane lub nieakceptowalne). Wskazane czynniki stanowią źródło wykształcenia się różnych postaw: pozytywnych, negatywnych, neutralnych i ambiwalentnych.

Dzieci uczą się określonych zachowań poprzez obserwację dorosłych, zwłaszcza rodziców. To od nich zależy, jak dziecko będzie później radziło sobie w środowisku, wśród innych osób (obcych). Chodzi zatem o zajmowanie stanowiska wobec różnych spraw, budowanie relacji oraz odnalezienie swojego miejsca we wspólnocie. Na relacje społeczne ma wpływ umiejętność współpracy, możliwość rozwijania swojego potencjału i empatii. Pozytywne relacje, które zostaną utworzone na gruncie rodziny, wzmacniają poczucie własnej wartości oraz możliwość obiektywizacji samooceny.

Na gruncie rodziny dziecko może rozwijać swoje aspiracje. W pierwszych latach swojego życia obserwuje ono świat przez pryzmat swoich rodziców. Stąd niezbędne jest nauczanie go przez rodziców otwartości (na naukę i świat) oraz akceptacji samego siebie. Ma to bezpośredni wpływ na poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości oraz wykształcenie się odporności psychicznej. Dziecko powinno posiadać wiarę w to, iż może stać się tym, kim tylko zamarzy. Taka postawa pozwala podejmować liczne próby tak długo, aż cel zostanie osiągnięty. Rodzice powinni poświęcić dziecku odpowiednią ilość czasu oraz odpowiednio go zorganizować (przeznaczyć np. na podróże, aktywności kulturalne, zajęcia dodatkowe). Dzięki temu dziecko będzie wierzyć w siebie, we własne siły oraz możliwości¹.

Pojęcie rodziny

Rodzina z perspektywy rozwoju dziecka jest ważnym środowiskiem emocjonalnym i społecznym, szczególnie w sferze socjalizacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, egzystencjalnej i aksjologicznej. W rodzinie dziecko się rodzi, wychowuje, zaspokaja potrzeby życiowe. W niej kształtuje się jego charakter, cechy osobowe. Dziecko poznaje (obserwuje) kulturę swojej rodziny, jej normy zachowań i wartości. Rodzina jest źródłem wartościowych oddziaływań o charakterze wychowawczym. Są one niezbędne do jak najlepszego rozwoju biologicznego i psychospołecznego dziecka².

¹ M. Tuchowska, *Znaczenie rodziny w życiu młodego człowieka*, <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/znaczenie-rodziny-w-zyciu-mlodego-czlowieka> (dostęp: 22.07.2023).

² H. Cudak, S. Cudak, *Spoleczne i emocjonalne funkcjonowanie współczesnej rodziny*, Warszawa 2020, s. 7.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele definicji rodziny. Jest to przede wszystkim grupa bliskich sobie ludzi połączona określonego rodzaju wspólnotą (formalną, majątkową, terytorialną)³. Jest ona traktowana jako swoista mikrogrupa ludzka, która posiada specyficzne i charakterystyczne tylko dla siebie funkcje rodzicielskie, klimat życia rodzinnego, sposoby zaspokajania potrzeb (zwłaszcza emocjonalnych i społecznych), więzi międzyosobowe między członkami, a także aksjonormatywny przekaz życia w społeczeństwie. Wszystkie wskazane wymiary życia rodzinnego oddziałują w sposób trwały, co jest uwarunkowane bliskością i ciągłymi interakcjami⁴.

Różnorodność definicji pojęcia „rodzina” wynika z istnienia wielości dyscyplin naukowych zajmujących się badaniem rodziny. Na różnorodność definicji wpływa także różne jej traktowanie, np. jako formalnej bądź nieformalnej grupy społecznej, środowiska wychowawczego, instytucji wychowawczej czy wspólnoty członków. Potocznie rodzina jest określana jako para małżeńska posiadająca dziecko (lub dzieci) bądź grupa ludzi, którzy są ze sobą spokrewnieni. Jeżeli pod uwagę weźmie się więzi łączące członków, to rodzina będzie jawić się jako zbiorowość osób związanych ze sobą ścisłą i trwałą więzią małżeńską, rodzicielską czy adopcyjną. Wymogiem jest stwarzanie przez rodzinę odpowiednich warunków do funkcjonowania, zaspokajania potrzeb dzieci i ich wychowania⁵.

Podejście pedagogiczne traktuje rodzinę jako instytucję społeczną i wychowawczą, wspólnotę członków, którą cechuje współdziałanie, realizowanie celów i dążeń, wzajemne oddziaływanie, intymność i bliskość emocjonalna. M. Winiarski określa rodzinę jako środowisko rodzinne, a jego celem jest – zamierzone i niezamierzone – zracjonalizowane i spontaniczne wywieranie wpływu na osobowość dziecka. Celem rodziny jest wytyczanie i utrwalanie uznawanego i preferowanego systemu wartości. Dla dziecka są one drogowskazem, który określa jego aktywność oraz postępowanie przez całe życie. A.W. De Tchorzewski definiuje rodzinę jako szczególny, niepowtarzalny byt społeczny. Jego istotą jest humanistyczny charakter zdeterminowany przez niepowtarzalność występujących w niej podmiotów⁶. Rodzina jest postrzegana również jako mała grupa społeczna, która składa się z rodziców, ich dzieci i krewnych, przy czym rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, jak również formalna (określa ona obowiązki rodziców i dzieci względem siebie)⁷.

Z perspektywy socjologicznej rodzina jest jedną z wielostronnych grup społecznych oraz instytucją społeczno-emocjonalną i wychowawczą. Zdaniem Z. Tyszki

³ I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2015, s. 25.

⁴ H. Cudak, S. Cudak, *Spoleczne...*, s. 7.

⁵ Tamże, s. 11.

⁶ Za: E. Dybowska, *Transformacja pojęcia rodziny we współczesnym dyskursie interdyscyplinarnym* [w:] *Pedagogika rodziny na początku XXI w. w świetle pojęć i terminów*, red. B. Sieradzka-Baziur, Kraków 2018.

⁷ B. Matyjas, *Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, t. XI, nr 2(31).

rodzina jest grupą ludzi, których wiązą ze sobą różne relacje, zależności, obowiązki, role⁸. Rodzina to „ustrukturalizowany i funkcjonalnie powiązany zbiór jednostek i specyficznych substruktur oraz mikroelementów społecznych tworzących mikrogrupę i zarazem instytucję społeczną, powiązaną wewnątrznie więzią małżeńską, więzią pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji oraz wypełniającą jednocześnie (symultanicznie) szereg istotnych, ważnych, zintegrowanych ze sobą funkcji wobec jednostek i społeczeństwa, w oparciu o regulatory występujące w kulturze behawioralnej”⁹.

Psycholodzy, definiując rodzinę, zwracają uwagę przede wszystkim na wymiar emocjonalny postaw członków rodziny oraz na tworzenie więzi małżeńskich i rodzinnych. M. Braun-Gałkowska wskazuje, iż rodzina jest grupą ludzi związanych specjalnymi więzami obowiązków i odpowiedzialności, a relacje pomiędzy poszczególnymi osobami oddziałują na innych i mają zasadnicze znaczenie dla tworzenia się wzajemnych, rozwojowych, życzliwych więzi rodzinnych¹⁰. Zdaniem J. Rembowskiego rodzina to mała i jednocześnie pierwotna grupa o swoistej organizacji i okresie, a także o określonym układzie ról pomiędzy członkami. Grupa taka jest związana odpowiedzialnością moralną, jest świadoma własnej odrębności, posiada własne tradycje i przyzwyczajenia. Zespala ją miłość oraz akceptacja siebie nawzajem¹¹.

Definicja prawna rodziny została wskazana przez polskiego ustawodawcę w Ustawie o pomocy społecznej. Brzmi ona następująco: „rodzina – osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące”¹². Rodziną mogą być więc osoby zarówno spokrewnione, jak i niespokrewnione, a istotnym wyznacznikiem tego, czy są rodziną, jest wspólne zamieszkiwanie i gospodarowanie.

Rola, funkcje i zadania rodziny

Rodzina pełni bardzo ważną rolę z perspektywy rozwoju dziecka. Jest „naturalnym i niezastąpionym środowiskiem narodzin, rozwoju i wychowania człowieka”¹³. Z perspektywy społecznej istotna jest jej funkcja prokreacyjna oraz socjalizacyjna, a z punktu widzenia jej członków – zaspokajanie różnych potrzeb (emocjonalnych, opiekuńczych, bytowych, ekonomicznych)¹⁴.

⁸ Za: J. Smyła, *Rodzina w kalejdoskopie współczesnych przemian*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. XXVI, nr 1, s. 17.

⁹ Tamże.

¹⁰ Za: H. Cudak, S. Cudak, *Spoleczne...*, s. 14.

¹¹ Tamże.

¹² Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 6 pkt 14.

¹³ K. Pujer (red.), *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*, Wrocław 2016, s. 80.

¹⁴ A. Ziółkowska, A. Gronkiewicz (red.), *Rodzina w prawie administracyjnym*, Katowice 2015, s. 12.

W. Okoń wyróżnił cztery funkcje rodziny: 1) prokreacyjną, 2) związaną z pielęgnowaniem, wychowywaniem dzieci, przygotowaniem ich do życia w społeczeństwie oraz zapewnieniem im odpowiedniego startu życiowego, 3) związaną z prowadzeniem gospodarstwa domowego (ma ono zaspokajać potrzeby członków rodziny), 4) sprawowaniem troski nad życiem członków rodziny, a także ich zachowaniem, zdrowiem, kulturą i trudnościami życiowymi¹⁵.

Rodzina pełni funkcję wychowawczą i z tej perspektywy wyróżniono dwie podstawowe jej podfunkcje: instytucjonalną – małżeństwo oraz rodzina to instytucje społeczne; osobową – rodzina jest postrzegana jako grupa społeczna. Do pierwszej ze wskazanych kategorii zaliczono funkcje: prokreacyjną (biologiczną), ekonomiczną, socjalizacyjną, opiekuńczą, stratyfikacyjną, integracyjną, natomiast do drugiej małżeńską, rodzicielską, braterską¹⁶. M. Ziemska wyróżniła pięć funkcji rodziny: prokreacyjną, produkcyjną, usługowo-opiekuńczą, socjalizującą i psychogeniczną¹⁷. N. Chmielnicki wskazał na następujące funkcje rodziny: rozrodcze, dziedziczenia społecznego, stabilizacji jednostki, prowadzenia gospodarstwa domowego, opiekuńcze, ekspresji uczuć, zrozumienia, uznania, rozładowania napięć nerwowych, zaspokojenia potrzeb seksualnych, wychowawcze¹⁸.

W polskiej socjologii rodziny przyjmuje się za Z. Tyszką dziesięć funkcji rodziny, które są podzielone na kategorie i podkategorie. Są to zatem: funkcje biopsychiczne (prokreacyjna, seksualna), funkcje ekonomiczne (materialno-ekonomiczna: produkcyjna, zarobkowa, gospodarcza, usługowo-konsumpcyjna; opiekuńczo-zabezpieczająca), społeczno-wyznaczające (klasowa, legalizacyjno-kontrolna), socjopsychologiczne (socjalizacyjna, kulturalna, rekreacyjno-towarzyska, emocjonalno-ekspresyjna)¹⁹. Rodzina jako instytucja społeczna pełni trzy kluczowe zadania: ekonomiczne, edukacyjne i prokreacyjne²⁰.

Pojęcie rodziny dysfunkcyjnej

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, iż rodzina powinna ukierunkowywać swoje działania na rozwój i dobrobyt wszystkich członków, szczególnie dzieci, które dopiero trzeba przygotować do życia w społeczeństwie, do samodzielnego dbania o siebie już jako dorosłe osoby. W rodzinie dysfunkcyjnej sytuacja jest zupełnie inna, tzn. potrzeby dzieci – związane z ich rozwojem – nie są spełniane w odpowiednim stopniu, socjalizacja przebiega nieprawidłowo.

¹⁵ Za: H. Cudak, S. Cudak, *Spoleczne...*, s. 12.

¹⁶ W.P. Poleszak, *Wychowawcza funkcja rodziny*, Lublin 2018, s. 5–6.

¹⁷ Za: M. Bereźnicka, *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*, Kraków 2014, s. 30.

¹⁸ Tamże, s. 31.

¹⁹ Tamże, s. 32–34.

²⁰ H. Cudak, S. Cudak, *Spoleczne...*, s. 14.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na ważny powód takiego stanu rzeczy. Są to różnego rodzaju patologie, np. uzależnienie od alkoholu, narkotyków, przemoc²¹. Współczesne badania dają możliwość dostrzeżenia ciągłych zmian dotyczących funkcjonowania rodziny. Niestety są one w większości mało korzystne (i dotyczą funkcji, relacji i struktury rodziny)²².

Podsumowując polskie badania odnośnie problematyki środowiska rodzinnego, I. Izdebska podała główne obszary trudnych zjawisk w rodzinie i wskazała, iż często dochodzi do ich kumulacji, co pogarsza znacząco sytuację dziecka. Obszary te to: 1) złe warunki materialne, bezdomność, bezrobocie, ciężka sytuacja bytowa rodzin wielodzietnych i niepełnych, zubożenie wielu rodzin; 2) zaburzenie funkcji socjopedagogicznej rodziny w związku z dezintegracją w sferze kontaktów interpersonalnych i hierarchii wartości, osłabienie kontaktów i więzi między rodzicami i dziećmi, osamotnienie dziecka w rodzinie; 3) trudności z realizacją funkcji ekonomicznej oraz socjopsychologicznej w sytuacji dezorganizacji strukturalnej rodziny, rozpadu/separacji lub długotrwałej nieobecności jednego z rodziców, rozpadu w związku ze śmiercią jednego z małżonków; 4) uzależnienia od alkoholu czy narkotyków, przemoc fizyczna i psychiczna, agresja, przestępczość; 5) przesadne korzystanie z nowych technologii (mediów, multimediów) powodujące dezorganizację życia rodzinnego²³.

J. Turowski wyróżnił cztery grupy problemów i zagrożeń dla współczesnej rodziny. Są to: szerzenie się poglądów i praktyk sprzecznych z charakterem rodziny jako społeczności naturalnej (np. aborcje); zjawiska dezorganizacji i rozpadu rodzin (np. rozwody); upadek moralności publicznej (np. wzrost przestępczości); sytuacja materialna i socjalna polskich rodzin²⁴. Powstanie zjawiska dysfunkcjonalności w rodzinie jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Odnoszą się one do cech poszczególnych członków (są to więc czynniki wewnętrzne) oraz środowiska (czynniki zewnętrzne). Do tych pierwszych można zaliczyć np. cechy osobowościowe członków, wykształcenie rodziców, postawy rodzicielskie, styl wychowania, choroby, natomiast do drugich zwiększające się zróżnicowanie warunków bytowych rodzin, emigracje i migracje zarobkowe, braki mieszkaniowe, bezrobocie, relatywizacja ogólnoludzkich wartości i norm społecznych. Dysfunkcjonalność rodziny jest konsekwencją oddziaływania na nią czynników wewnętrznych i zewnętrznych²⁵.

W literaturze dotyczącej podejmowanej tematyki wskazano cechy i zachowania pojawiające się w rodzinie dysfunkcyjnej. Są one następujące: sztywne zasady, które

²¹ M. Bereźnicka, *Wychowanie...*, s. 48.

²² B. Harwas-Napierała, L. Bakiera (red.), *Oblicza współczesnej rodziny*, Poznań 2018, s. 10.

²³ Za: M. Bereźnicka, *Wychowanie...*, s. 99–100.

²⁴ Tamże, s. 100.

²⁵ Z. Frączek, *Dysfunkcjonalność i problemy współczesnej polskiej rodziny w świetle danych statystycznych i wspierających działań państwa*, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2021, t. IX, s. 151–152.

panują w domu; silne podporządkowanie się problemom, z którymi zmagają się rodzice (kłótnie, alkoholizm czy przemoc); odgrywanie narzuconych, sztywnych ról; brak lub ograniczony sposób komunikowania się członków rodziny między sobą; zaprzeczanie problemom, które są oczywiste; rodzinne tajemnice; zakazy („nie mów”, „nie ufaj”, „nie odczuwaj”); przestrzeganie zasad ograniczonego zaufania do innych, tłumienia emocji i potrzeby rozmowy z kimś o problemach (rezultatem braku dostosowania się jest emocjonalny chłód rodzica, przemoc psychiczna i fizyczna); problemy w wytyczaniu granic lub ich nieprzestrzeganie (w tym między rodzicem a dzieckiem); ograniczone relacje z innymi, izolacja społeczna, brak przyjaciół, brak intymności, bliskich więzi emocjonalnych, życie w poczuciu wstydu i zakłopotania; brak empatii, wzajemnego szacunku; niemożność zaspokojenia indywidualnych potrzeb; nierealistyczne oczekiwania wobec dzieci; patologiczna więź – członkowie żyją dla chorego systemu rodzinnego (dzieci odczuwają trudność w opuszczeniu rodziny, pomimo doznania wielu krzywd); ukrywanie kłamstw; „warunkowa miłość”²⁶.

Dysfunkcje pojawiające się w rodzinie mają niebagatelny wpływ na rozwój dziecka oraz to, jak będzie ono funkcjonowało w przyszłości, już jako człowiek dorosły.

Wpływ rodziny dysfunkcyjnej na rozwój dziecka

Role, zadania, funkcje przypisywane rodzinie nie mogą być w pełni urzeczywistniane, jeśli występują w niej zaburzenia. Przykładem może być socjalizacja, której celem jest wprowadzenie w świat ludzi dorosłych, uczy przestrzegania norm oraz zasad, jakie obowiązują w danym społeczeństwie. Socjalizacja nie przebiega w sposób prawidłowy w przypadku rodzinznaczonych dysfunkcjonalnością. Jest poważnym źródłem wielu problemów dla dzieci w nich wychowywanych. Rodzina dysfunkcyjna oznacza dla nich zaburzoną komunikację, negatywne emocje, sztywne zasady, brak poczucia bezpieczeństwa. Naturalny i zgodny z potrzebami dziecka porządek jest trwale zaburzony²⁷.

Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, zwłaszcza z tych, w których występuje problem uzależnień, różnie przyjmują normy społeczne i moralne. Z jednej strony mogą odczuwać za wszystko odpowiedzialność i jednocześnie nadmiernie kontrolować siebie i swoje otoczenie. Wówczas tworzone są sztywne normy, zasady, których nie zmieniają. Gdyby to uczyniły, zawałyby się świat, w który dotąd wierzyły. Część dzieci tworzy chwiejne normy, co jest efektem ich problemu z kształtowaniem własnej tożsamości.

²⁶ *Syndrom DDD – przyczyny, symptomy, terapia dorosłego dziecka z rodziny dysfunkcyjnej*, www.damian.pl (dostęp: 8.09.2023).

²⁷ Tamże.

Szukają akceptacji innych i zmieniają opinie i zasady²⁸. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych mogą dotyczyć również inne problemy, przykładowo: trudności z odróżnianiem od siebie tego, co jest dobre, od tego, co jest złe, ponieważ w rodzinie otrzymywały sprzeczne komunikaty od rodziców; trudności z radzeniem sobie z otaczającą rzeczywistością, co skutkuje ucieczką w świat fantazji oraz tworzeniem fikcyjnych norm. Takie dzieci mogą też mieć problemy z podejmowaniem samodzielnych decyzji²⁹.

Rodzina dysfunkcyjna charakteryzuje się zaburzeniem relacji między członkami rodziny, a to skutkuje trudnościami w tworzeniu relacji pozarodzinnych. W przeważającej mierze wiąże się to z niechęcią ujawnienia prawdy o sytuacji, jaka istnieje w domu rodzinnym. Problemy w domu są ogromnym generatorem stresu. Dzieci mogą przejawiać zachowania i postawy agresywne. Do długofalowych negatywnych skutków wychowania w rodzinie dysfunkcyjnej należy również brak umiejętności realizowania ról społecznych, dokładnie tych, które w rodzinie były zaburzone, a dziecko nie otrzymało wzorców do naśladowania. Brak przyzwolenia na okazywanie emocji wiąże się utrudnieniami w realizowaniu ról płciowych; przejawiają się one strachem przed wchodzeniem w związek oraz trudnościami w okazywaniu prawdziwych emocji³⁰.

Równie ważna jest sfera interpersonalna z perspektywy wychowania w rodzinie dysfunkcyjnej. Dzieci, a później osoby dorosłe mają poczucie niskiej wartości, odznaczają się wyuczoną bezradnością, brakiem poczucia sprawstwa. Cierpią na zaburzenia nastroju, osobowości i tożsamości, a także choroby psychiczne i psychosomatyczne. Do innych trudności należą: uzależnienie odczuwania i zaspokajania własnych potrzeb od relacji z drugim człowiekiem, patologiczna realizacja potrzeby bliskości z drugim człowiekiem, niewystarczający poziom umiejętności funkcjonowania w relacjach uczuciowych, perfekcjonizm, poczucie niemożności spełnienia oczekiwań, trudności w podejmowaniu działań oraz byciu odpowiedzialnym i konsekwentnym³¹.

Osoby z rodzin dysfunkcyjnych mogą przejawiać także następujące cechy: brak umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami (np. ze złością, frustracją, niepowodzeniami, konfliktami); obniżone poczucie własnej wartości; brak zaufania do innych osób; nasilone odczuwanie nieprzyjemnych emocji (od emocjonalnej pustki i lęku po strach, rozdrażnienie, smutek); tendencje do zamartwiania się przyszłością; przekonanie o własnej samowystarczalności; problemy w wyrażaniu prawdziwych emocji i trudności w zwracaniu się do innych po pomoc; lęk przed wchodzeniem w związki, wycofanie w sferze bliskich relacji, intymności, seksu; lęk przed odpowiedzialnością,

²⁸ K. Sigda, R. Matusiak, *Dysfunkcjonalność współczesnej rodziny skutkiem różnego rodzaju uzależnień*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, nr 46/1, s. 151–152.

²⁹ Tamże, s. 152.

³⁰ A. Włoka, *Rodzina dysfunkcyjna w perspektywie psychologiczno-socjologicznej* [w:] *Kiedy myślimy rodzina...*, red. M. Duda, K. Kutek-Sładek, Kraków 2016, s. 135.

³¹ Tamże, s. 136.

popęlnieniem błędu; brak umiejętności rodzicielskich; umniejszanie własnego potencjału, autokrytyka, oskarżanie siebie i widzenie świata w skrajnych czarno-białych barwach; trudności w cieszeniu się swoimi osiągnięciami; poczucie izolacji i osamotnienia; brak kontroli nad własnym życiem; niemoc, poczucie stagnacji, zawieszenia i brak umiejętności dokonywania życiowych wyborów; niechęć do zmian, społeczne niedostosowanie i trudności w kontaktach z innymi ludźmi³².

Podsumowanie

Dziecko rozwijające się w rodzinie powinno przyswajać sobie wzorce interpretowania doświadczenia i jego symbolizacji, a także wzory uczuciowych ustosunkowań i ocen wartości odgrywających rolę standardów w procesie wartościowania, zarówno treści, jak i okoliczności i charakteru doświadczenia indywidualnego. Uczy się ono również sposobu pełnienia ról społecznych oraz opanowuje zasady o charakterze społecznym i moralnym w odniesieniu do postępowania (dochodzi do stopniowej ich internalizacji)³³. Szczególną rolą rodziny związaną z zapewnieniem odpowiedniego rozwoju dzieciom jest oddziaływanie osobowości rodziców³⁴. Zdrowa i stabilna rodzina jest istotną wartością w kształtowaniu struktury osobowości dziecka, a „treści wynoszone z dojrzałego pełnienia ról rodzinnych są [...] najbardziej wartościowym tworzywem, stanowiącym podstawę rozwoju indywidualnego w dorosłości”³⁵.

Dotychczasowe rozważania prowadzą do kilku wniosków. Rodzina prawidłowa jest bardzo ważną wartością w życiu dziecka. To w niej dziecko rozwija się, jest kochane i jest później w stanie otoczyć miłością swoje potomstwo. Rodzina to najważniejsze środowisko rozwoju, które może jednak nie być przychylne dziecku. Może wyznaczać mu nietypowe granice, obciążać poczuciem winy, a nawet stać się źródłem zaburzeń i chorób psychicznych. Wszystkie cechy rodziny dysfunkcyjnej mają negatywny wpływ na rozwój dziecka i jego życie już jako dorosłego człowieka.

Bibliografia

- Bereźnicka M., *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*, Kraków 2014.
Cudak H., Cudak S., *Spoleczne i emocjonalne funkcjonowanie współczesnej rodziny*, Warszawa 2020.
Dybowska E., *Transformacja pojęcia rodziny we współczesnym dyskursie interdyscyplinarnym* [w:] *Pedagogika rodziny na początku XXI w. w świetle pojęć i terminów*, red. B. Sieradzka-Baziur, Kraków 2018.

³² *Syndrom DDD – przyczyny, symptomy, terapia dorosłego dziecka z rodziny dysfunkcyjnej...*

³³ B. Harwas-Napierała, *Znaczenie przemian współczesnej rodziny dla rozwoju człowieka*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, t. 13, nr 3, s. 23.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

- Frączek Z., *Dysfunkcjonalność i problemy współczesnej polskiej rodziny w świetle danych statystycznych i wspierających działań państwa*, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2021, t. IX.
- Harwas-Napierała B., Bakiera L. (red.), *Oblicza współczesnej rodziny*, Poznań 2018.
- Harwas-Napierała B., *Znaczenie przemian współczesnej rodziny dla rozwoju człowieka*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, t. 13, nr 3.
- Janicka I., Liberska H. (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2015.
- Matyjas B., *Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, t. XI, nr 2(31).
- Poleszak W.P., *Wychowawcza funkcja rodziny*, Lublin 2018.
- Pujer K. (red.), *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*, Wrocław 2016.
- Sigda K., Matusiak R., *Dysfunkcjonalność współczesnej rodziny skutkiem różnego rodzaju uzależnień*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, nr 46/1.
- Smyła J., *Rodzina w kalejdoskopie współczesnych przemian*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. XXVI, nr 1.
- Syndrom DDD – przyczyny, symptomy, terapia dorosłego dziecka z rodziny dysfunkcyjnej*, www.damian.pl (dostęp: 8.09.2023).
- Tuchowska M., *Znaczenie rodziny w życiu młodego człowieka*, <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/znaczenie-rodziny-w-zyciu-mlodego-czlowieka> (dostęp: 22.07.2023).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 6 pkt 14.
- Włoka A., *Rodzina dysfunkcjonalna w perspektywie psychologiczno-socjologicznej* [w:] *Kiedy myślimy rodzina...*, red. M. Duda, K. Kutek-Sładek, Kraków 2016.
- Ziółkowska A., Gronkiewicz A. (red.), *Rodzina w prawie administracyjnym*, Katowice 2015.

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

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

Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000 00017548 858X

Zadania pedagoga specjalnego w systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z niepełnosprawnością

Tasks of a special educator in the psychological and pedagogical support system for students with disabilities

Streszczenie

Celem artykułu jest opisanie roli nowego specjalisty – pedagoga specjalnego – w systemie edukacji ogólnodostępnej. Jego powołanie, począwszy od roku szkolnego 2022/2023, wynika z konieczności wspierania nauczycieli w realizacji idei kształcenia włączającego. Opierając się na metodzie hermeneutyki pedagogicznej, uporządkowano wiedzę na temat statusu, zadań i obowiązków pedagoga specjalnego (poziom poznawczy), zaprezentowano opinie innych specjalistów na temat roli zawodowej pedagoga specjalnego (poziom praktyczny). Przeprowadzone analizy wskazują na potrzebę zatrudnienia pedagoga specjalnego ze względu na przydzielony mu szeroki zakres czynności diagnostycznych, edukacyjnych i terapeutycznych w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, edukacja włączająca, diagnoza funkcjonalna, projektowanie uniwersalne, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Abstract

The aim of the article is to describe the role of a new specialist – a special educator – in the mainstream education system. Its establishment, starting from the 2022/2023 school year, results from the need to support teachers in implementing the idea of inclusive education. Based on the method of pedagogical hermeneutics, knowledge about the status, tasks and responsibilities of a special educator (cognitive level) was organized, and the opinions of other specialists on the professional role of a special educator were presented (practical level). The analyzes conducted indicate the need to employ a special educator due to the wide range of diagnostic, educational and therapeutic activities assigned to him in the education of students with special educational needs.

Keywords: special educator, inclusive education, functional diagnosis, universal design, student with special educational needs, psychological and pedagogical assistance

Wprowadzenie

Zadaniem współczesnej szkoły jest realizacja funkcji kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej. W dobie przemian społecznych rozwój instytucji szkoły we wszystkich obszarach jej funkcjonowania „staje się warunkiem koniecznym rozwoju

Polski”¹. Jednak na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci polityka oświatowa państwa przechodziła różne etapy. Można powiedzieć za Zbigniewem Kwiecińskim, że była ona często „doraźna, niespójna, upartyjniona i krótkowzroczna, niezgodna z konstytucyjnymi zasadami pomocowości, równości szans”².

Warto podkreślić, że niezależnie od historycznych uwarunkowań za efekty kształcenia i wychowania odpowiedzialni są przede wszystkim nauczyciele. To oni podejmują działania dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne i terapeutyczne wobec uczniów we współpracy ze specjalistami, rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi (jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne i specjalistyczne, instytucje edukacji pozaszkolnej i pomocowe wobec rodziny).

Zmieniające się zadania i wymagania stawiane nauczycielom i specjalistom są zawsze powiązane z przemianami szkoły jako instytucji, ale też przeobrażeniami społecznymi, ustrojowymi i kulturowymi. Reformy szkolne, zmiany społeczne, transformacja gospodarcza i ustrojowa, zmiany funkcji rodziny, rozwój nowoczesnych technologii, edukacja zdalna, wzrastające zagrożenia klimatyczne i społeczne stawiają przed nauczycielami i specjalistami kolejne wyzwania. Jednym z nich jest idea normalizacji, która podkreśla prawo osób z niepełnosprawnościami do zapewnienia im w jak największym stopniu prawa do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie³. Idea ta zainicjowała zmiany legislacyjne dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością. Szkolnictwo otworzyło się na potrzeby tych osób, co zapoczątkowało przejście od systemu segregacyjnego poprzez integracyjny po włączający (inkluzyjny)⁴. W Polsce już od wielu lat systematycznie wzrasta w szkolnictwie ogólnodostępnym liczba uczniów z opiniami o konieczności dostosowań wymagań edukacyjnych do ich potrzeb oraz orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Implikuje to konieczność podejmowania działań mających na celu podnoszenie efektywności edukacji tej grupy dzieci i młodzieży. Prowadzone są różne działania wspierające, jak: wprowadzenie nauczyciela wspomagającego⁵, zapewnienie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia⁶, zatrudnianie specjalistów

¹ Z. Kwieciński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej*, Toruń 2019, s. 11.

² Tamże, s. 12.

³ P. Majewicz, J. Sikorski, *Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli*, „Journal of Modern Science” 2024, t. 1, nr 55, s. 583–594.

⁴ Z. Gajdzica i in., *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*, Katowice 2021, <https://www.profesja/analiza-praktyki-szkolnej-i-charakterystyka-szkoly-efektywnie-realizujacej-edukacje-wlaczajaca-w-praktyce.pdf> (dostęp: 25.07.2024).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2017, poz. 1578.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798.

– pedagoga, psychologa, logopedy, terapeuty pedagogicznego oraz doradcy zawodowego⁷.

W roku szkolnym 2022/2023 oprócz dotychczasowych specjalistów w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach powołano pedagoga specjalnego. Jego zadania określa Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁸.

Oddziaływanie specjalistów, szczególnie pedagoga specjalnego, jako uczestników procesów wspomagania, kształcenia i rozwoju młodego pokolenia jest związane z kontekstem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych oraz współczesnym rozumieniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która polega „na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”⁹. W tak pojmowanej pomocy szczególne znaczenie wydaje się mieć diagnoza funkcjonalna oraz projektowanie uniwersalne w edukacji¹⁰.

Diagnoza funkcjonalna umożliwia wielowymiarowy opis stanu funkcjonowania jednostki w środowisku. Uwzględnia zarówno opis zachowania, jak i jego uwarunkowania wewnętrzne (zasoby) i zewnętrzne (środowiskowe), wskazuje mocne i słabe strony diagnozowanej osoby. Daje to możliwość aktualizacji posiadanego potencjału rozwojowego jednostki oraz określenia zakresu modyfikacji środowiska, w którym ona funkcjonuje¹¹. Taka diagnoza jest podstawą wyznaczenia kierunku integralnego i zrównoważonego rozwoju danej osoby.

Z kolei projektowanie uniwersalne stanowi najważniejszą strategię edukacji włączającej, która w ujęciu szerokim odnosi się do sytuacji, w której uczniowie z niepełnosprawnością lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształcą się w szkołach głównego nurtu i spędzają większość czasu w klasach, w których licznie dominują uczniowie bez niepełnosprawności¹². Projektowanie uniwersalne w tak rozumianym procesie kształcenia wskazuje na znaczenie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych, zróżnicowanych form

⁷ Tamże.

⁸ Dz.U. 2022, poz. 1599.

⁹ Rozporządzenie MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798, par. 2 ust. 1.

¹⁰ P. Majewicz, J. Sikorski, *Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach...*, s. 585–586.

¹¹ E. Domagała-Zyśk, T. Knopik, U. Oszwa, *Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, nr 10(46), s. 82.

¹² G. Szumski, *Koncepcja edukacji włączającej* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa 2019, t. 7, s. 18 (14–25).

ekspresji oraz prezentowania osiągnięć edukacyjnych, a także zróżnicowanych form motywowania uczniów¹³.

Pedagog specjalny może w istotny sposób wesprzeć działania nauczycieli w realizacji idei edukacji włączającej.

Procedura badań własnych

Przedstawiony artykuł stanowi propozycję uporządkowania wiedzy na temat wymagań, niezbędnych kwalifikacji oraz zadań zawodowych pedagoga specjalnego. W związku z realizacją idei „edukacji dla wszystkich” oraz zadaniami, jakie wyznacza się w tym zakresie zatrudnionym w placówkach edukacyjnych specjalistom do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej, takie uporządkowanie wydaje się ważne w całościowym postrzeganiu tego profesjonalisty. Klasyfikacja ułatwia racjonalne postępowanie człowieka nie tylko w działalności naukowej, lecz także w innych dziedzinach, w tym z całą pewnością w praktyce pedagogicznej i opiekuńczo-wychowawczej¹⁴.

Opierając się na metodzie hermeneutyki pedagogicznej, uporządkowano wiedzę na temat statusu, zadań i obowiązków pedagoga specjalnego (poziom poznawczy), zaprezentowano opinie innych specjalistów na temat roli zawodowej pedagoga specjalnego (poziom praktyczny)¹⁵. Duże znaczenie w tak ujętym postępowaniu badawczym miała analiza aktów prawnych, a wśród nich:

- Ustawy z dnia 15 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t.j. Dz.U. 2024, poz. 737 i poz. 854;
- Ustawy z dnia 7 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022, poz. 1116;
- Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, t.j. Dz.U. 2021, poz. 1762;
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, t.j. Dz.U. 2022, poz. 1309;
- Rozporządzenia MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798.

¹³ T. Knopik, B. Papuda-Dolińska, K. Wiejak, G. Krasowicz-Kupis, *Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2021, nr 42, s. 53.

¹⁴ Por. Z. Melosik, Z. Drozdowicz, S. Sztajer (red.), *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, Poznań 2009; Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.

¹⁵ M. Adamska-Staroń, B. Łukasik, *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*, „Podstawy Edukacji” 2012, nr 5, s. 119–138.

Istotna była również analiza wyników dotychczasowych badań nad profesją pedagoga specjalnego oraz opinie dotyczącego jego roli zawodowej zamieszczone na portalach pedagogicznych (<https://www.pedagonline.pl>; <https://www.pedagog.pl>).

Wprowadzenie do grona specjalistów pedagoga specjalnego jest jednym z zabiegów projektowania uniwersalnego, stanowi czynnik chroniący, ma zapobiegać pojawiającym się sytuacjom utrudniającym czy wręcz uniemożliwiającym uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi wspólny z rówieśnikami proces edukacji. Jest to tym bardziej niezbędne, że w polskich placówkach oświatowych obserwuje się coraz liczniejszą reprezentację uczniów z trudnościami w uczeniu się, wynikającymi z różnorodnych przyczyn, zarówno uwarunkowanych czynnikami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Przykładem mogą być uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dane Narodowego Funduszu Zdrowia (NFZ) wskazują, że osób do 17 roku życia z rozpoznaniem autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, w roku 2019 było prawie 57 tysięcy, natomiast w roku 2021 już blisko 74 tysiące¹⁶. Lawinowo wzrasta również liczba orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Według Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku szkolnym 2017/2018 z uwagi na autyzm, w tym zespół Aspergera, wydano 16 098 orzeczeń o potrzebie kształcenia ze względu na ten rodzaj zaburzeń, a w roku szkolnym 2021/2022 aż 36 189¹⁷.

Drugim istotnym powodem powołania stanowiska pedagoga specjalnego była konieczność wsparcia nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym. Badania pokazują, że pomimo aprobaty większości środowiska pedagogicznego dla idei inkluzji, nadal odczuwa ono niewystarczający poziom przygotowania do roli nauczyciela każdego ucznia, niezależnie od jego potencjału rozwojowego¹⁸. Czytając o kompetencjach do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, możemy wręcz przeczytać, że „nie ma empirycznych dowodów, iżby pedagoga specjalnego mógł zastąpić jakikolwiek inny pedagog”¹⁹. Jego rola ma dotyczyć nie tylko organizowania odpowiedniego wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, lecz także organizowania i konsultowania kształcenia włączającego w każdej placówce edukacyjnej²⁰.

¹⁶ K. Trochała, *Spektrum autyzmu: diagnozy na wyrost czy faktyczny wzrost przypadków?* „Serwis Zdrowie”, 17.02.2023, <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow> (dostęp: 30.07.2024); J. Cieśla, *Lawinowi neuronietypowi*, „Polityka” 2024, nr 18/19 (3462), s. 28–30.

¹⁷ B. Dąbłaż, *Skokowy wzrost liczby diagnoz dzieci z autyzmem, a dane i tak są niedoszacowane*, 2022, <https://www.prawo.pl/zdrowie/diagnoza-dziecka-z-autyzmem,517430.html> (dostęp: 30.07.2024).

¹⁸ *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa 2019, t. 7.

¹⁹ J. Baran, E. Dyduch, *Pedagog specjalny jako refleksyjny praktyk i innowator w kontekście aktualnych wyzwań cywilizacyjnych, kształcenia akademickiego oraz pracy pedagogicznej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2021, nr 2(17), s. 17 (11–25), https://www.pedagog.specjalny.nowa.profesja/Pedagog_specjalny_jako_refleksyjny_.pdf (dostęp: 29.07.2024).

²⁰ Tamże, s. 18.

Zadania pedagoga specjalnego w regulacjach prawa oświatowego

Stanowisko pedagoga specjalnego zostało powołane na mocy nowelizacji Ustawy Karta Nauczyciela²¹. Specjalista ten funkcjonuje obok pedagoga szkolnego, psychologa szkolnego, terapeuty pedagogicznego, doradcy zawodowego oraz logopedy. Zadania pedagoga specjalnego zostały szczegółowo opisane w Rozporządzeniu MEN z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach²². Ponadto pedagog specjalny powinien kierować się takimi dokumentami, jak:

- Rozporządzenie MEN z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. 2022, poz. 1610);
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1769);
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (t.j. Dz.U. 2022, poz. 1309).

Ważne są także dokumenty regulujące pracę w danej szkole, szczególnie statut szkoły, różnego rodzaju regulaminy i procedury, szkolny program wychowawczo-profilaktyczny, który określa sposób realizacji celów kształcenia oraz zadań wychowawczych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Opierając się na wymienionych dokumentach, można wyróżnić następujące zadania pedagoga specjalnego:

1. Współpraca z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub innymi specjalistami, rodzicami oraz uczniami w:
 - rekomendowaniu dyrektorowi szkoły lub placówki do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa uczniów w życiu szkoły i placówki oraz dostępności, o której mowa w ustawie z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami²³,
 - prowadzeniu badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji,

²¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, t.j. Dz.U. 2021, poz. 1762, art. 42, ust. 7; art. 42 d; ustawa z dnia 7 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022, poz. 1116, art. 2; art. 28.

²² T.j. Dz.U. 2023, poz. 1798.

²³ Dz.U. 2019, poz. 1696.

zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły i placówki,

- rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów,
 - określaniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia;
2. Współpraca z zespołem do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym zapewnienia mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
 3. Wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:
 - rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych uczniów lub trudności w ich funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły lub placówki,
 - udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem,
 - dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych,
 - doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów;
 4. Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów i nauczycielom;
 5. Współpraca, w zależności od potrzeb, z innymi podmiotami, o których mowa w §5 ust. 3 oraz w §6 rozporządzenia;
 6. Przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki w zakresie zadań określonych w pkt 1–5 rozporządzenia²⁴.

W celu realizacji tych zadań pedagog specjalny musi współpracować z całą społecznością placówki edukacyjnej: dyrektorem, nauczycielami, wychowawcami, specjalistami, pielęgniarką, rodzicami, a przede wszystkim uczniami. Wspiera działania placówki poprzez konsultacje, porady, pomoc pedagogiczną, szkolenia. Ponadto zgodnie z założeniami edukacji włączającej najważniejszym zadaniem pedagoga specjalnego jest objęcie pomocą dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i ich rodziców oraz dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W ramach tego zadania pedagog specjalny:

- diagnozuje mocne strony, trudności i przyczyny niepowodzeń szkolnych poprzez obserwację w różnych sytuacjach szkolnych, wywiady (z rodzicami,

²⁴ Rozporządzenia MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798.

wychowawcami i rozmowy z uczniami/dziećmi) lub w miarę potrzeb korzystając z wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych;

- koordynuje opracowanie odpowiedniej dokumentacji, takiej jak wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny i innej związanej z objęciem ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną;
- prowadzi zajęcia specjalistyczne dla dzieci i uczniów objętych taką pomocą;
- udziela wsparcia nauczycielom i wychowawcom w doborze metod, form pracy z dzieckiem/ucznikiem;
- współpracuje z innymi podmiotami zewnętrznymi, takimi jak: poradnia psychologiczno-pedagogiczna, poradnie specjalistyczne, ośrodki pomocy społecznej, sądy rodzinne, placówki pieczy zastępczej i inne zależnie od potrzeb²⁵.

Praca pedagoga specjalnego z pewnością jest dynamiczna, powinna stanowić obciążenie w szczególności dla pedagoga i psychologa szkolnego w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niestety, jak wynika z różnych komentarzy zamieszczanych na blogach pedagogicznych, w niektórych placówkach pojawiają się problemy z podziałem obowiązków pomiędzy poszczególnych specjalistów. Rodzi to nieprzewidziane przez ustawodawcę problemy, a nawet konflikty.

Pedagog specjalny ma przydzielone obowiązki, które wyznacza mu dyrektor placówki. Na tej podstawie opracowuje szczegółowy plan swoich działań, które dokumentuje w dzienniku papierowym lub elektronicznym.

Kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska pedagoga specjalnego

Wymagania do zajmowania stanowiska nauczyciela pedagoga specjalnego w przedszkolach i szkołach, o których mowa w §3 ust. 1 i §4, określa par. 28 Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli²⁶. Zgodnie z dokumentem kwalifikacje posiada osoba, która ukończyła:

- 1) jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku:
 - a) pedagogika specjalna w dowolnym zakresie i posiada przygotowanie pedagogiczne lub
 - b) na którym jest realizowane wyłącznie kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej, logopedii, pedagogiki korekcyjnej (terapii pedagogicznej) lub wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
 - c) logopedia i posiada przygotowanie pedagogiczne lub

²⁵ *Pedagog szkolny a pedagog specjalny. Podobieństwa i różnice dwóch specjalistów*, [https://www.Pedagog szkolny a pedagog specjalny | Pedagog Online \(dostęp: 30.07.2024\).](https://www.Pedagog szkolny a pedagog specjalny | Pedagog Online (dostęp: 30.07.2024).)

²⁶ Dz.U. 2023, poz. 2102.

- 2) studia pierwszego i drugiego stopnia prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej, logopedii, pedagogiki korekcyjnej (terapii pedagogicznej) lub wczesnego wspomagania rozwoju dziecka na kierunku innym niż pedagogika specjalna i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 3) studia pierwszego i drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku, na którym jest prowadzone kształcenie w zakresie pedagogiki, i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia w zakresie edukacji włączającej, lub
- 4) studia drugiego stopnia prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku pedagogika specjalna, na podstawie §39 ust. 2 pkt 2 i ust. 3 pkt 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów, w dowolnym zakresie i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 5) studia prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. w zakresie pedagogiki specjalnej i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 6) studia pierwszego i drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. w zakresie pedagogiki i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła:
 - a) studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej lub edukacji włączającej lub
 - b) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności pedagogika specjalna lub
 - c) kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej²⁷.

Reasumując, należy stwierdzić, że do zatrudnienia na stanowisku pedagoga specjalnego konieczne jest ukończenie studiów pierwszego i drugiego stopnia lub jednolitych pięcioletnich studiów w zakresie pedagogiki, posiadanie przygotowania pedagogicznego i ukończenie podyplomowych studiów w zakresie pedagogiki specjalnej lub edukacji włączającej. Wymagania te muszą być respektowane w każdej placówce liczącej powyżej pięćdziesięciu podopiecznych (warunek konieczny do zatrudnienia pedagoga specjalnego), także w szkołach ponadpodstawowych.

Praca pedagoga specjalnego w praktyce

Pierwszą wycinkową prezentację obrazu pracy pedagoga specjalnego w szkołach ogólnodostępnych przez pryzmat narracji nauczycieli przedstawiła już w 2023 r. Ewa Bartuś²⁸. Badania prowadzone przez autorkę miały charakter interpretatywny

²⁷ Tamże.

²⁸ E. Bartuś, *Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli*, „Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji. Kwartalnik” 2023, nr 4(52), s. 209–228.

i służyły odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób są realizowane praktycznie zadania pedagogów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych? Materiał zgromadzono w formie pisemnych wypowiedzi, w których nauczyciele opisywali szkolną rzeczywistość w kontekście realizacji zadań pedagoga specjalnego zaobserwowanych w placówkach oświatowych, w których pracują. Analizie poddano 68 narracji nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych z województwa mazowieckiego i warmińsko-mazurskiego. Narracje powstały w ramach prac słuchaczy studiów podyplomowych przygotowujących się do pracy w zawodzie pedagoga specjalnego na temat: „Przepisy a rzeczywistość szkolna w pracy pedagoga specjalnego – na podstawie obserwacji i doświadczeń własnych”. Odpowiedzi na pytania zostały opracowane przez słuchaczy studiów samodzielnie w formie pisemnej²⁹. Badania ujawniły, że nauczyciele nie są w pełni zadowoleni z wprowadzonych zmian. Uważają, że są w pewnym stopniu prowizoryczne. Dotyczy to zwłaszcza zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na realizację zadań pedagogów specjalnych w odniesieniu do faktycznych, realnych potrzeb poszczególnych placówek oświatowych. Zebrane narracje stały się podstawą do sformułowania wniosków po pierwszym roku obecności w placówkach edukacyjnych pedagogów specjalnych. Są one następujące:

- „łączenie funkcji pedagoga szkolnego z funkcją pedagoga specjalnego jest postrzegane jako czynnik niekorzystny,
- wielofunkcyjność i brak szczegółowych wytycznych do realizacji zadań pedagoga specjalnego,
- brak czasu i warunków lokalowych na realizację zadań pedagoga specjalnego,
- trudności we współpracy z nauczycielami,
- nierozumienie funkcji pedagoga specjalnego przez rodziców,
- pełnienie funkcji mediatora i negocjatora, a czasem interwenta w przypadku zachowań trudnych uczniów,
- zróżnicowanie w zakresie praktycznej realizacji zadań w zależności od specjalności z zakresu pedagogiki specjalnej”³⁰.

Kolejne badania dotyczące profesji pedagoga specjalnego przeprowadzili Piotr Majewicz i Jacek Sikorski³¹. Ich celem było przedstawienie roli pedagoga specjalnego w systemie edukacji ogólnodostępnej w percepcji nauczycieli. Badania miały charakter ilościowy, do zebrania materiału empirycznego autorzy wykorzystali metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety (obejmującej 20 pytań otwartych i zamkniętych). W badaniu wzięło udział 127 nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych, głównie z południowej części Polski. Uzyskane wyniki pozwoliły na sformułowanie istotnych dla praktyki edukacyjnej wniosków. Są one następujące:

²⁹ Tamże, s. 214.

³⁰ Tamże, s. 226–227.

³¹ P. Majewicz, J. Sikorski, *Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach...*, s. 582–596.

- zdecydowania większość badanych nauczycieli placówek ogólnodostępnych (87%) dostrzega nie tylko potrzebę, ale wręcz konieczność zatrudnienia pedagoga specjalnego, co wynika z jednej strony ze zmieniającej się struktury populacji uczniów, w której przybywa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z drugiej strony z poczucia u nauczycieli braku odpowiedniego przygotowania do pracy w grupach o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych;
- nauczyciele różnych form kształcenia ogólnodostępnego oczekują od pedagogów specjalnych zaangażowania w różne formy działań przy jednoczesnym niedocenieniu własnej roli w kształceniu włączającym;
- w opinii nauczycieli zadania pedagoga specjalnego obejmują: prowadzenie zajęć terapeutycznych, współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, opracowanie dostosowań procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, współpracę ze specjalistami zatrudnionymi w placówce oraz opracowanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia;
- nauczyciele widzą także pedagoga specjalnego w roli koordynatora w zespole specjalistów, do refleksji powinno skłonić, że tylko połowa badanych widzi odmienność zadań pedagoga specjalnego, pozostali uważają, że zadania specjalistów wręcz się pokrywają;
- badani wskazali oczekiwane kierunki działań pedagoga specjalnego, jak: diagnoza, wsparcie w dostosowaniu treści, metod, form pracy na lekcji i środków dydaktycznych dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych;
- zaakcentowano potrzebę udzielania przez pedagoga specjalnego wsparcia rodzicom/opiekunom ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych³².

Można przyjąć, że przytoczone wyniki badań trafnie odzwierciedlają sytuację, jaka panuje wśród specjalistów zatrudnionych w polskich placówkach edukacyjnych. Podobny bowiem jest ton wypowiedzi, jakie można znaleźć na stronach internetowych przeznaczonych dla nauczycieli i specjalistów. W komentarzach pedagogzy zwracają uwagę na następujące problemy:

- łączenie w niektórych placówkach edukacyjnych etatu pedagoga specjalnego z etatem pedagoga szkolnego odbywające się często kosztem liczby godzin pedagoga szkolnego:

„Jako pedagog szkolny straciłam 9 z 11 godz. – było to pół etatu na naszą szkołę, idę na kolejne studia i dostaję 9 godzin, by znów mieć pół etatu. Organ prowadzący obcina godziny, by wprowadzić dodatkowe stanowisko. [...] Więc 2 godziny pedagoga szkolnego i 9 specjalnego i mam być szczęśliwa!”³³;

³² Tamże, s. 592–594.

³³ *Pedagog szkolny a pedagog specjalny. Podobieństwa i różnice dwóch specjalistów...*

„U mnie z pedagoga szkolnego, 22 godziny, zrobiono 9 pedagoga szkolnego i 13 specjalnego w jednej osobie [...]. Jak mam to rozdzielić – 2 plany, 2 dzienniki [...] i tak robię to samo”³⁴;

– brak porozumienia pomiędzy zatrudnionymi specjalistami spowodowany prawdopodobnie niewłaściwym podziałem ich obowiązków oraz mylenie przez nauczycieli stanowiska pedagoga specjalnego ze stanowiskiem nauczyciela wspomagającego:

„Wciąż nie wiem, co mam robić w dużej szkole ponadpodstawowej, gdzie jest pedagog szkolny na 1,5 etatu, psycholog na etat i ja na trochę więcej niż 0,5 etatu. Skupiam się na uczniach z orzeczeniem, jest źle, bo pedagog przemęczony, a psycholog myśli tylko, kiedy do gabinetu prywatnego pobiegnie. Z kolei jak zrobię jakąś konsultację z uczniem bez orzeczenia, pani pedagog robi mi awanturę. Dyrektor mnie nie zauważa, nauczyciele myślą ze wspomagającym, pedagog wiecznie niezadowolony. Ot, tyle dobrego z tego stanowiska przynajmniej u mnie”³⁵;

– brak przydziału obowiązków dla pedagoga specjalnego, wykorzystywanie jego kompetencji do zastępstw za nieobecnych nauczycieli:

„Przez cały rok wręcz walczyłam o swoje obowiązki. Jak to wieloletnia pani pedagog szkolna określiła, że ona prawie 30 lat pracuje i nie ma zamiaru zmieniać przyzwyczajeń co do swojej pracy i dzielić się obowiązkami. Mnie rzucano na zastępstwa przedmiotowe plus świetlica! Miałam tylko 10 godzin. Nikt nie uważał tego stanowiska. Traktowano mnie jak współorganizującego”³⁶;

– zagrożenie obniżeniem statusu innych specjalistów zatrudnionych w placówkach edukacyjnych, szczególnie pedagoga szkolnego:

„Pracując jako pedagog szkolny kolejny już rok, ostatnio zauważam wielką zmianę, tj. od chwili wprowadzenia nowego specjalisty. Dyrektor MUSI mieć pedagoga specjalnego, ale od jego decyzji zależy, CZY CHCE mieć pedagoga szkolnego. Dyrektor ma określoną liczbę etatów, w zależności od ilości dzieci w placówce, i sam decyduje, jakim specjalistom je da. Zatem dla pedagoga specjalnego MUSI mieć godziny, a dla innych specjalistów MOŻE. Przez to, że zakres zadań pokrywa się, dyrektor nie musi obawiać się”³⁷.

Podsumowanie

Pedagog specjalny to nowe stanowisko w placówkach kształcących dzieci i młodzież związane z przemianami wynikającymi z dążenia do realizacji idei normalizacji w polskiej szkole. Jedną z ważniejszych funkcji pedagoga specjalnego

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

jest udzielanie wsparcia uczniom, ich rodzicom (opiekunom), a także nauczycielom w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Badania empiryczne i analiza praktyki pedagogicznej wskazują, że niektóre zadania specjalistów zatrudnionych w placówkach edukacyjnych pokrywają się. Należy jednak podkreślić, że każdy specjalista ma wyznaczone zadania, które wynikają z aktów prawnych i powinny być precyzyjnie ujęte w przydziale obowiązków podanym przez dyrektora placówki oświatowej, w której dany specjalista jest zatrudniony. Dla pedagoga specjalnego będzie to głównie (ale nie tylko) obszar kształcenia specjalnego, w którym można wyróżnić następujące kierunki pracy:

- wykonywanie zróżnicowanych zadań związanych z udzielaniem szeroko rozumianej pomocy dydaktycznej, wychowawczej i terapeutycznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- wspieranie wychowawczej roli oraz ukierunkowanie pracy dydaktycznej i terapeutycznej rodziców/opiekunów prawnych dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- podejmowanie zadań wspierających nauczycieli w zakresie planowania procesu kształcenia w odniesieniu do uczniów o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych;
- realizacja działań diagnostycznych w kontekście ograniczenia i możliwości rozwojowych dzieci/uczniów (diagnoza funkcjonalna).

Efektywna praca pedagoga specjalnego, która obejmuje tak szeroki obszar czynności diagnostycznych, edukacyjnych i terapeutycznych, stawia przed nim wiele wyzwań, jak: konieczność ciągłego rozwoju zawodowego, organizowanie, wzbogacanie i modyfikowanie własnego warsztatu pracy, dostosowanie swoich czynności do potrzeb uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, doskonalenie umiejętności współpracy z nauczycielami, rodzicami (opiekunami prawnymi), poszerzanie umiejętności diagnostycznych. Pedagog specjalny musi zatem posiadać wysokie kompetencje zawodowe z pedagogiki ogólnej i pedagogiki specjalnej, zasoby osobowości umożliwiające mu udzielanie efektywnego wsparcia różnym grupom odbiorców (dzieciom, młodzieży, rodzicom, nauczycielom). Musi też mieć zapewnione odpowiednie warunki społeczne, organizacyjne i materialne, aby wykonywać swoje złożone zadania.

Bibliografia

- Adamska-Staroń M., Łukasik B., *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*, „Podstawy Edukacji” 2012, nr 5, s. 119–138.
- Baran J., Dyduch E., *Pedagog specjalny jako refleksyjny praktyk i innowator w kontekście aktualnych wyzwań cywilizacyjnych, kształcenia akademickiego oraz pracy pedagogicznej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2021, nr 2(17), https://www.pedagog.specjalny.nowa.profesja/Pedagog_specjalny_jako_refleksyjny.pdf (dostęp: 29.07.2024).

- Bartuś E., *Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli*, „Colloquium Pedagogica – Nauki o Polityce i Administracji. Kwartalnik” 2023, nr 4(52), s. 209–228.
- Cieśla J., *Lawinowi neuronietypowi*, „Polityka” 2024, nr 18/19 (3462), s. 28–30.
- Dązbłaż B., *Skokowy wzrost liczby diagnoz dzieci z autyzmem, a dane i tak są niedoszacowane*, 2022, <https://www.prawo.pl/zdrowie/diagnoza-dziecka-z-autyzmem,517430.html> (dostęp: 30.07.2024).
- Domagała-Zyś E., Knopik T., Oszwa U., *Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, nr 10(46), s. 77–90.
- Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa 2019, t. 7.
- Gajdzica Z. i in., *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*, Katowice 2021, <https://www.profesja/analiza-praktyki-szkolnej-i-charakterystyka-szkoly-efektywnie-realizujacej-edukacje-wlaczajaca-w-praktyce.pdf> (dostęp: 25.07.2024).
- Knopik T., Papuda-Dolińska B., Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., *Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2021, nr 42, s. 53–69.
- Kwieciński Z., *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej*, Toruń 2019.
- Majewicz P., Sikorski J., *Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli*, „Journal of Modern Science” 2024, t. 1, nr 55, s. 583–594.
- Melosik Z., Drozdowicz Z., Sztajer S. (red.), *O racjonalności w nauce i życiu społecznym*, Poznań 2009.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.
- Pedagog szkolny a pedagog specjalny. Podobieństwa i różnice dwóch specjalistów*, <https://www.Pedagog szkolny a pedagog specjalny | Pedagog Online> (dostęp: 30.07.2024).
- Rozporządzenie MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. 2022, poz. 1769.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2017, poz. 1578.
- Rozporządzenie MEN z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2023, poz. 1798.
- Szumski G., *Koncepcja edukacji włączającej* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa 2019, t. 7, s. 14–25.
- Trochała K., *Spektrum autyzmu: diagnozy na wyrost czy faktyczny wzrost przypadków?* „Serwis Zdrowie”, 17.02.2023, <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow> (dostęp: 30.07.2024).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, t.j. Dz.U. 2021, poz. 1762, art. 42 ust. 7; art. 42 d.
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022, poz. 1116, art. 2 i 28.

Henryk Cudak

Akademia Humanitas w Sosnowcu
ORCID: 0000-0002-8805-1931

Znaczenie aktywności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym osób w wieku starości

The importance of activity in the socio-emotional functioning of people in old age

Streszczenie

Jakość życia i funkcjonowania osób w podeszłym wieku uzależniona jest od wielostronnej aktywności w środowisku rodzinnym, lokalnym, w organizacjach i różnego typu stowarzyszeniach. Przemiany społeczne, kulturowe, techniczne wymagają od osób w okresie starości odpowiedniego przystosowania. Ważne miejsce w życiu osób w wieku starości ma aktywność fizyczna, społeczna, intelektualna, edukacyjna i kulturowa. Intensywność podejmowanych działań uzależniona jest od poziomu wykształcenia, stanu zdrowia, miejsca zamieszkania, potrzeb psychospołecznych. Brak lub ograniczona aktywność jednostki ludzkiej bądź zbiorowości społecznej powoduje niską jakość funkcjonowania osób w starczym wieku i poczucie osamotnienia i samotności.

Słowa kluczowe: starość, aktywność fizyczna, intelektualna, kulturowa, socjalizacja, bierność, poczucie osamotnienia

Abstract

The quality of life and functioning of the elderly depends on multifaceted activity in the family environment, in the local community, in organisations and associations of various types. Due to the ongoing social, cultural, technical changes people in old age are required to adapt appropriately. Physical, social, intellectual, educational and cultural activities play an important role in the life of people in old age. The intensity of activities undertaken depends on the level of education, health condition, place of residence, psychosocial needs. The lack of or limited activity of an individual or a social group contributes to a low quality of functioning of people in old age and a feeling of loneliness and solitude.

Keywords: old age, physical, intellectual, cultural activity, socialization, inactivity, feeling of loneliness

Wprowadzenie

Starość jednostki ludzkiej teoretycznie jest nieunikniona, zatem może jej doświadczyć każdy człowiek. Jednocześnie ustawicznie wzrasta długość życia ludzkiego, a społeczeństwa europejskie ulegają starzeniu. Dynamiczne tempo przemian

cywilizacyjnych, technologicznych, kulturowych powoduje często bezradność, a nawet stres i lęk przed nowymi wyzwaniami. Jakość życia ludzi w podeszłym wieku również ulega ewolucji, a zależne to jest od zmian biologicznych, zdrowotnych, społecznych i psychicznych. Jak dotąd nie udało się zatrzymać postępującego procesu starzenia, nie odkryto również takiego środka biologiczno-medycznego. Starzenie organizmu ludzkiego można spowolnić bądź odsunąć na później, jeśli w dorosłym funkcjonowaniu osób będzie występować racjonalna aktywność fizyczna, intelektualna, międzyludzka (społeczna). Aktywność ta również niezbędna jest w okresie starości. Jest ona istotnym komponentem życia jednostki ludzkiej, która niezależnie od biologicznych uwarunkowań przyczynia się do dalszego, kreatywnego funkcjonowania w społeczeństwie, grupach ludzkich, rodzinnych, a nawet pełnienia funkcji zawodowych.

Nowy, często uboczny, tor życia jednostki ludzkiej w okresie starości, zarówno w minionych czasach, jak i współcześnie, charakteryzuje się nie tylko przejściem na emeryturę, ale również postępującą biernością, obojętnością, eliminowaniem aktywności w sferze fizycznej i społecznej. Takie funkcjonowanie, eliminowanie sprawności ruchowej, której konsekwencją może być niepełnosprawność fizyczna, powoduje wzrost chorób. W sferze społecznej przejawia się izolacją międzyludzką, poczuciem osamotnienia, a nawet zerwaniem więzi koleżeńskich i przyjacielskich.

W okresie starości nie powinno się propagować negatywnego stylu funkcjonowania jednostek i grup ludzkich. Dlatego oprócz indywidualnych cech przystosowawczych jednostki do aktywnego życia w okresie starości w procesie edukacji i socjalizacji osób dorosłych ważne są podmioty materialne, społeczne i aksjonormatywne dostosowane do kreatywnego funkcjonowania starzejącego się społeczeństwa.

1. Pojęcie aktywności

Rozwój cywilizacyjny powoduje, że poprawia się jakość życia ludzkiego. Stan ten warunkuje podniesienie średniego wieku życia, a także zmianę sposobu funkcjonowania społeczności w okresie starzenia. Niezbędnym komponentem wartości zdrowotnych, psychicznych, intelektualnych i społecznych jest wielostronna aktywność jednostek ludzkich w okresie dorosłości, a szczególnie starości. Stanowi ona w sposób celowy i zamierzony kształtowanie przestrzeni życiowej, która w procesie starzenia coraz bardziej jest ograniczana.

Badacze życia w okresie starzenia jednostek ludzkich definiują w różny sposób pojęcie aktywności zbiorowości w wieku starości. Ponadto dyscypliny naukowe zajmujące się badaniem starości określają pojęcie ich aktywności w swoistych treściach. W. Wnuk¹ wyraża pogląd, iż aktywność może być definiowana:

¹ W. Wnuk, *Aktywizacja osób starszych. Istota – zadania – możliwości i ograniczenia* [w:] *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @aktywny senior*, red. E. Jurczyk-Romanowska, Wrocław 2012.

- w biologii jako czynność organizmu docelowego i świadomego zaspokojenia potrzeb życiowych jednostki,
- w psychologii jako właściwość indywidualna jednostki w sferze rozwoju i jego funkcjonowania,
- w gerontologii stanowi zespół działań opóźniających proces starzenia się,
- w andragogice jest to wielostronne uwarunkowanie rozwoju człowieka,
- w medycynie to zapobieganie chorobom i działania profilaktyczne w podtrzymaniu zdrowia.

Wśród określonych pojęć aktywności – w różnych dyscyplinach naukowych wymienionych przez autorkę – dominujące znaczenie mają takie komponenty, jak: świadome zaspokajanie potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych (życiowych), cechy osobowe jednostki ludzkiej, działania zmierzające do ograniczenia procesu starzenia, uwarunkowania rozwojowe człowieka oraz działania prozdrowotne. Wymienione przez W. Wnuk różne ujęcia aktywności umiejscowione w obszarze poszczególnych dyscyplin naukowych nie są pełne. W systemie wielu pojęć aktywności należy uwzględnić charakterystyczne rodzaje w postaci:

- aktywności twórczej – jako forma ludzkiego działania, motywowania do osiągnięcia obranego celu,
- sprawności fizycznej – jako podstawa zdrowego i długiego życia,
- pedagogicznej – podejmowanie działań w zakresie samowychowania,
- kulturowej – jako czynny i bierny sposób korzystania z dóbr kultury i jej uprawiania,
- plastycznej – podejmowanie czynnych działań w zakresie twórczości plastycznej,
- intelektualnej – rozwój sfer umysłowych poprzez własną edukację,
- społecznej – podejmowanie działań na rzecz innych osób i grup społecznych,
- politycznej – czynny udział w obszarach systemu politycznego i samorządowego,
- religijnej – udział w uroczystościach religijnych oraz wspomaganie działań kościelnych.

Interesującego rozróżnienia aktywności istotnych dla osób starszych dokonała G. Orzechowska². Należą do nich:

- aktywność domowo-rodzinna – wykonywanie różnych czynności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego oraz współdziałaniem z najbliższymi osobami z rodziny prokreacji,
- aktywność kulturalna – przede wszystkim oznaka miejskiego stylu życia, a zatem korzystanie z różnych instytucji kulturowych (teatr, kino, wystawy, muzea itd.), natomiast w środowisku wiejskim czytelnictwo, oglądanie telewizji, kluby seniora, koła gospodyń wiejskich, ochotnicze straże pożarne,

² G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 2001.

- aktywność zawodowa – istotna również w okresie starości, ponieważ zaspokaja potrzebę uznania, przydatności społecznej, eliminuje samotność fizyczną i psychiczną, utratę pozycji społecznej,
- aktywność społeczna – dotyczy zarówno osób, które w okresie dorosłości odznaczały się czynną działalnością w środowisku lokalnym i globalnym, oraz osób, które wyrażają potrzebę interakcji i kontaktu społecznego w grupach ludzkich w środowisku zamieszkania,
- aktywność edukacyjna – ma wpływ na utrwalenie intelektualnej sfery osobowości, powoduje dobroczynny wpływ na stan umysłu i pamięci, eliminuje bądź spowalnia proces starzenia umysłowego, pozwala na poznawanie, niezależnie od wieku, nowych zjawisk i podmiotów wynikających z aktywności edukacyjnej,
- aktywność religijna – w podeszłym wieku wzrasta potrzeba duchowa, w której religia spełnia istotną rolę, wzmacnia się także aktywność w różnych obrzędach religijnych,
- aktywność rekreacyjna – stanowi istotny komponent życia osób w starszym wieku, a zatem jest to ruch fizyczny, turystyka, wypoczynek oraz potrzeba wykonywania ulubionych czynności, które sprawiają przyjemność, dają zadowolenie i spełnienie.

Wymienione przez G. Orzechowską kategorie aktywności należy uznać za podstawowe, gdyż mają one istotne znaczenie w kształtowaniu i rozwoju innych form aktywności powodujących dobre samopoczucie, utrwalających zdrowie psychiczne i fizyczne, zaspokajających wielostronne potrzeby osób w wieku starszym.

Obok różnych rodzajów aktywności podawanych w klasyfikacjach gerontologicznych należy wymienić typy jej występowania. Należą do nich:

- aktywność formalna – udział w różnych stowarzyszeniach, organizacjach, klubach seniora i innych działających na rzecz środowiska lokalnego, globalnego, regionalnego, politycznego,
- aktywność nieformalna funkcjonująca w kontaktach rodzinnych, przyjacielskich, sąsiedzkich, koleżeńskich,
- aktywność jednostkowa wyrażająca się w samotnym podejmowaniu działalności kulturowej (oglądanie telewizji, czytelnictwo), twórczej (prace rękodzielnicze, intelektualne, plastyczne), aktywności duchowej, religijnej, domowo-gospodarczej³.

Wymienione typy aktywności zawierają wielostronne obszary działalności osób w wieku starszym, które funkcjonują w określonych warunkach życia, potrzeb, zainteresowań, motywacji oraz wymagań środowiska społecznego, lokalnego, globalnego i rodzinnego.

Aktywność jest zawsze pewną formą działania, która motywowana jest osiągnięciem bądź realizacją określonego celu. Związana jest z zaspokajaniem występującej

³ B. Szatur-Jaworowska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.

aktualnie potrzeby. Stąd też A. Chabior⁴ definiuje aktywność jako podstawowy i najistotniejszy czynnik w kształtowaniu się indywidualnych losów człowieka, a całokształt jego egzystencji jest efektem zrealizowanej strategii własnej, wielostronnej działalności i zaspokojenia potrzeb. Dzięki dążeniu do wyznaczonych celów człowiek inicjuje własny, indywidualny rozwój.

Szersze pojęcie aktywności jednostek ludzkich, w tym osób w wieku starszym, przedstawia A. Przygoda⁵. Aktywność, jej zdaniem, jest komponentem regulującym interakcje i stosunki z otaczającym światem, poprzez nią człowiek realizuje dążenia i cele, jakie stawia na swojej życiowej drodze, przekształca także rzeczywisty świat i otaczającą rzeczywistość. Każdy z żywych organizmów przejawia określoną aktywność, charakter tej działalności uzależniony jest od potrzeb jednostki, rodzaju środowiska, a także wielostronnych interakcji organizmu z otaczającą rzeczywistością.

Autorka pojęcie aktywności rozumie w następujący sposób:

- każdy organizm żywy, w tym jednostka ludzka, ma pewien zakres aktywności,
- pozwala ona utrzymywać określone relacje i interakcje z otaczającym światem,
- optymalizuje zaspokajanie potrzeb jednostki ludzkiej, jej dążenia i osiągnięcia postawionych celów życiowych,
- doskonali i kształtuje rzeczywistość zewnętrzną,
- ma wpływ na rozwój osobowości jednostki ludzkiej, a w okresie starości opóźnia proces starzenia intelektualnego, społecznego i fizycznego,
- stopień aktywności uzależniony jest od uwarunkowań środowiska, otaczającej rzeczywistości, a także od potrzeb, zainteresowań i cech osobowości jednostki ludzkiej.

Przemiany społeczne, aksjologiczne, technologiczne, kulturowe i edukacyjne są współcześnie bardzo dynamiczne i często nieprzewidywalne, dlatego konieczne jest przystosowanie jednostek ludzkich, w tym osób w wieku starszym, do otaczającej ich rzeczywistości. Jednostki ludzkie, szczególnie osoby w podeszłym wieku, których cechuje ograniczona aktywność fizyczna, psychiczna czy społeczna, mogą mieć poczucie niezaspokojenia swoich potrzeb, osamotnienia, przeżywać izolację społeczną i cierpienia psychiczne.

2. Analiza wybranych rodzajów aktywności

Aktywność jest specyficznym i jednocześnie znaczącym obszarem działalności w funkcjonowaniu osób w wieku starszym. Daje ona możliwości wyrażania swoich zainteresowań, dążeń, motywacji. Niezależnie od środowiska zamieszkania i pełnionych ról społecznych aktywność jest niezbędnym komponentem życia.

⁴ A. Chabior, *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, Kielce 2000.

⁵ A. Przygoda, *Spoleczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*, Toruń 2015.

W okresie starości poszerza się zakres wielostronnych potrzeb psychicznych, społecznych, zdrowotnych i innych. Potrzeby te zaspokajane są w drodze różnorodnych aktywności.

Aktywność fizyczna

Przejawy i formy aktywności osób w podeszłym wieku są wielostronne. Są one także jakościowo zróżnicowane. Aktywności te są niezwykle istotne dla optymalnego funkcjonowania w środowisku społecznym. Jedną z odmian aktywności, która jest istotna w życiu seniorów, ale niestety w niewielkim stopniu realizowana, jest aktywność fizyczna. Jest ona podstawą zdrowego i długiego życia. Dlatego istnieje potrzeba opracowania programów w strukturze globalnej przez Ministerstwo Sportu oraz w strukturach lokalnych przez wydziały i referaty edukacji i kultury fizycznej dotyczących upowszechniania działań sportowych wśród dzieci, młodzieży, osób dorosłych oraz aktywności fizycznej dla osób w wieku starszym. Ideą tych programów jest podniesienie świadomości starzejącego się społeczeństwa na temat potrzeby zaspokajania ruchu fizycznego, a nawet konieczności umiarkowanego i racjonalnego sportu indywidualnego bądź zespołowego.

Program aktywności fizycznej zdaniem E. Kozdroń⁶ powinien zawierać cele ogólne:

- wspieranie działań, które promują sport i jego rozwój,
- podejmowanie i wzmacnianie wysiłków oraz działań na rzecz aktywności fizycznej, stwarzania warunków w przestrzeni lokalnej do zdrowego stylu życia,
- promowanie aktywności fizycznej wśród wszystkich grup wiekowych, szczególnie w wieku starszym,
- podnoszenie świadomości społeczeństwa w kwestii znaczenia zdrowotnego aktywności fizycznej.

Działania zawarte w programie upowszechniającym kulturę fizyczną i aktywność osób w okresie starości promują następujące zadania:

- zdrowy styl życia i aktywność fizyczna seniorów, które sprzyjają wydłużaniu życia w sprawności ruchowej, samodzielności, niezależności od fizycznego wspomaganie oraz eliminowaniu chorób psychicznych i biologicznych,
- działalność instytucjonalna oraz społeczna, która będzie powodować optymalne wykorzystanie aktywności fizycznej osób w starszym wieku,
- integracja międzypokoleniowa sprzyjająca wzajemnemu współdziałaniu w aktywności fizycznej i interakcji osób młodych i starszych.

Wymienione działania proponowane przez E. Kozdroń w programie aktywności fizycznej w środowiskach lokalnych są zbyt ogólne, wskazujące na podejmowanie tylko pewnych zadań i celów kultury fizycznej osób w podeszłym wieku. Programy

⁶ E. Kozdroń, *Kultura fizyczna – sport dla wszystkich* [w:] *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, red. E. Kozdroń, Warszawa 2012.

aktywności fizycznej w starzejącym się społeczeństwie powinny zawierać z jednej strony działania upowszechniające konieczność zmiany modelu życia osób w wieku starszym, podniesienia ich świadomości potrzeby aktywności fizycznej, z drugiej zaś winny podejmować konkretne kroki skierowane do osób starszych, proponować formy realizacji zadań z kultury fizycznej odpowiednie do możliwości grupy społecznej w wieku starszym oraz optymalizację warunków środowiska lokalnego.

Światowa Organizacja Zdrowia wskazuje na konieczność aktywności fizycznej osób w wieku starszym. Osobom tym zaleca się co najmniej 2,5 godziny tygodniowo umiarkowanej intensywności fizycznej lub 75 minut aktywności o dużej sile. Podobnego zdania jest B. Wizner⁷, stwierdzając, iż do pomyślnego starzenia się aktywność fizyczna jest bezwzględnie konieczna w codziennym funkcjonowaniu jednostkowym i grupowym. Szkoda jednak, jak dowodzi, że w starszym wieku u wielu osób często obserwuje się wyraźny jej spadek. Na ogół ogranicza się ona do codziennych czynności domowych, takich jak: gotowanie, sprząatanie, zakupy i inne prace gospodarcze i porządkowe. Jest to zjawisko budzące niepokój, ponieważ zachowanie aktywności fizycznej w starszym wieku jest istotnym czynnikiem mającym wpływ na dłuższe trwanie w zdrowiu i sprawności ruchowej.

Z badań O. Czerniawskiej⁸ wynika, że aż 74% Polaków w wieku starszym (po 60 roku życia) nie podejmuje żadnej aktywności fizycznej, nawet jeden raz w tygodniu. Niedocenianie aktywności fizycznej w wieku starszym wiąże się z poważnymi konsekwencjami psychicznymi, biologicznymi i społecznymi. Następuje znaczące pogorszenie jakości i komfortu życia.

Brak aktywności fizycznej osób w wieku starszym jest wynikiem najczęściej:

- różnych chorób biologicznych,
- chorób psychicznych,
- strachu przed kontuzją (złamanie kości, upadki, niedotlenienie serca i inne),
- braku motywacji,
- wstydu przed kolegami i przyjaciółmi,
- braku potrzeby ruchu fizycznego,
- zwykłego lenistwa i bierności życiowej.

Najczęściej realizowana aktywność fizyczna przez osoby w wieku starszym, obok zajęć gospodarsko-domowych, to celowo organizowane spacer, jazda na rowerze, gimnastyka poranna, turystyka wewnątrz krajowa i zagraniczna. Wymienione formy aktywności fizycznej są niewątpliwie pożądane dla seniorów, szczególnie dla osób w drugiej (lata 75–85) i trzeciej fazie życia (86 i więcej). W pierwszym okresie starości, oprócz wymienionych form aktywności fizycznej, należy również uprawiać różne rodzaje sportu i zajęcia na siłowni w celu zwiększenia intensywności ćwiczeń wzmacniających mięśnie i układ kostny.

⁷ B. Wizner, *Prewencja gerontologiczna [w:] Geriatria z elementami gerontologii ogólnej*, red. T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skulska, Gdańsk 2006.

⁸ O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007.

Szacunkowe wyliczenia demograficzne wskazują na systematyczny wzrost osób w wieku starszym (emerytalnym). W roku 2050 liczba seniorów może wzrosnąć do 14 milionów, co stanowić będzie około 42% mieszkańców Polski. Sytuacja starzejącego społeczeństwa stwarza konieczność instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej aktywizacji procesu fizycznych zajęć. Celem tej aktywizacji, jak stwierdza M. Mogielnicka⁹, jest utrzymanie sprawności fizycznej i zdrowotnej (gimnastyka, spacer, zabawy ruchowe, rehabilitacja). Stosowanie różnych form aktywizacji z zakresu ruchu fizycznego uzależnione jest od indywidualnych właściwości osoby w okresie starości (stanu zdrowia, sprawności fizycznej, motywacji i potrzeby aktywności fizycznej) oraz od uwarunkowań środowiskowych w postaci podmiotów do czynnego uprawiania racjonalnej aktywności fizycznej.

Aktywność społeczna

Istotnym komponentem funkcjonowania osoby w okresie starości jest jej aktywność społeczna. Współcześnie aktywność społeczna odnosi się do kontaktów międzyludzkich, więzi emocjonalnych i społecznych z grupami sąsiedzkimi, lokalnymi, pełnionych ról w społeczności seniorów i innych zbiorowości, wspierania słabszych jednostek, pomocy społecznej.

Angażowanie seniorów w życie społeczne przynosi wiele korzyści dla zaspokajania własnych potrzeb życiowych (przynależność do grupy społecznej, użyteczność w środowisku zamieszkania, eliminowanie lęku i napięcia emocjonalnego, ograniczenie izolacji społecznej, tworzenie więzi w grupach ludzkich, pozytywnego komfortu życia w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym). Przynosi także korzyści dla środowiska społecznego: tworzenie serdecznej i otwartej atmosfery, akceptacja jednostek i grup ludzkich, wspieranie osób będących w potrzebach życiowych, eliminowanie konfliktów i agresji w zbiorowościach społecznych.

M. Dzięgielewska¹⁰ z badań wywnioskowała, że rodzaj i charakter uczestnictwa społecznego osób w wieku starości zależą od takich składowych elementów, jak:

- płeć – kobiety w większym stopniu i zakresie podejmują aktywność społeczną niż mężczyźni,
- stopień wykształcenia – wyższy poziom wykształcenia stanowi o większych możliwościach aktywności społecznej,
- stan zdrowia – dobra kondycja fizyczna sprzyja optymalizowaniu aktywności społecznej,
- środowisko rodzinne – posiadanie dzieci, wnuków oraz uwarunkowania funkcjonowania rodziny stanowią o efektywności aktywności społecznej,

⁹ M. Mogielnicka, *Rola aktywności w życiu ludzi starszych – program warsztatu „Dodać życia do lat”* [w:] *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007.

¹⁰ M. Dzięgielewska, *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości* [w:] B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej...*

- warunki bytowe – sytuacja materialna jednostki ma wpływ na stopień aktywności społecznej,
- miejsce zamieszkania – w środowisku miejskim jest więcej okazji do aktywności społecznej niż w środowisku wiejskim,
- działalność instytucji kulturowych – umożliwiają one większe zaangażowanie w różne aktywności społeczne.

Wśród wymienionych kategorii aktywności społecznej M. Dzięgielewska zwraca uwagę na uwarunkowania zewnętrzne, pozasobowościowe. Niewątpliwie mają one wpływ na stopień aktywności społecznej osób w okresie starości. Duży jednak wpływ na optymalizację aktywności społecznej seniorów mają ich cechy osobowe:

- motywacja osób w okresie starości do działań społecznych,
- potrzeba społecznej aktywności,
- otwartość na kontakty międzyludzkie,
- poczucie satysfakcji i zadowolenia z aktywności społecznej,
- eliminowanie poczucia osamotnienia,
- poczucie społecznej przynależności,
- potrzeba wypełniania ról społecznych w środowisku zamieszkania.

Aktywność społeczna jest istotnym elementem w pozyskiwaniu dobrostanu psychicznego, daje osobie w wieku starości możliwość spełniania określonych ról społecznych, prestiż w środowisku rodzinnym, lokalnym czy instytucjonalnym. Jest komponentem życia nie tylko społecznego, ale także emocjonalnego, ponieważ zbiorowość rodzinna, środowiskowa darzy jednostki ludzkie wykazujące aktywność społeczną szacunkiem, aprobatą, wsparciem.

Różne instytucje funkcjonujące w środowisku lokalnym i ponadlokalnym mają możliwości uaktywnienia osoby w wieku starszym do werbalnej i behawioralnej aktywności społecznej. Należą do nich:

- Uniwersytety Trzeciego Wieku – organizują one działalność kulturową, opiekuńczą, społeczną, inspirują i jednocześnie motywują do współdziałania społecznego w zbiorowościach osób starszych; uczestnicy przebywają ze sobą w grupach, podejmują wspólne działania opiekuńcze, zdrowotne, kulturowe, wzajemnie pomagają sobie, wymieniają się doświadczeniem i zaspokajaniem potrzeb¹¹;
- wolontariat – ta forma działalności skierowana jest przede wszystkim do osób w potrzebach losowych. Wypełnianie roli pomocowej przynosi osobom starszym satysfakcję, użyteczność, zadowolenie. Może on przyjmować formę działalności indywidualnej bądź grupowej. Wolontariusze w okresie wieku starszego są aktywni społecznie w zakładach leczniczych, placówkach opieki całkowitej, świetlicach środowiskowych, ośrodkach pracy z dziećmi, organizacjach społecznych, wiejskich, stowarzyszeniach i ośrodkach kultury;

¹¹ A. Ogrodowicz, *Działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie* [w:] *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007.

- kluby seniora – są to placówki, w których uczestnicy w sposób aktywny społecznie są współorganizatorami wielostronnych form rekreacji, wypoczynku, aktywności fizycznej, turystyki, szkoleń, spotkań z interesującymi osobami, zabaw, kulturowych zajęć. Wszechstronna działalność społeczna w podmiotowym ośrodku wpływa korzystnie na pozytywne poczucie psychiczne osób w wieku starszym;
- domy kultury – są instytucjami tworzącymi warunki do kreowania i zaspokajania potrzeb kulturowych osób starszych. Organizują spotkania towarzyskie, koła zainteresowań, umożliwiają uczestnictwo w wycieczkach, interesujących dyskusjach i wielu innych formach działalności, w których wyrażana jest aktywność społeczna grupy osób starszych¹²;
- stowarzyszenia i organizacje społeczne – stanowią formalne zespoły ludzkie, w których dominuje działalność społeczna ich członków. Seniorzy mają dużo wolnego czasu, zatem mogą w tych zespołach ludzkich wykazać wiele sił i aktywności społecznych na rzecz rozwoju i funkcjonowania środowiskowych organizacji i stowarzyszeń;
- rodzina – jest grupą społeczną, w której funkcjonują więzi biologiczne i emocjonalne, atmosfera domowa i interakcje między członkami rodziny. Elementy życia rodzinnego stwarzają doskonałą okazję do aktywności społecznej rodziców i dziadków, szczególnie w sferze opieki nad wnukami oraz przekazu tradycji i doświadczeń życiowych młodemu pokoleniu.

Człowiek jest jednostką społeczną. W jego biologicznej i społecznej naturze jest utrzymywanie i rozszerzanie kontaktów międzyludzkich. Dzięki aktywności społecznej jednostki w okresie starości mogą wykorzystywać swój potencjał i talent do rozwoju środowiska społecznego, utrwalania kultury, przekazywania tradycji i doświadczeń. Szeroka i wielostronna aktywność społeczna zaspokaja u osób w starości potrzeby użyteczności, kontaktów społecznych, tożsamości i samoakceptacji.

Zaangażowanie i aktywność społeczną seniorzy często wyrażają uczestnicząc w życiu politycznym społeczeństwa. Biorą oni czynny udział w partiach politycznych, stowarzyszeniach i fundacjach. Aktywność społeczna osób w wieku starszym ma wpływ na rozwój środowiska lokalnego i ponadlokalnego, na poprawę ich jakości życia i funkcjonowania. Stąd też władze samorządowe powinny tworzyć warunki do rozwoju społeczności zwłaszcza zintegrowanej pod względem wiekowym¹³.

Osoby w wieku starości, szczególnie w drugim i trzecim okresie życia starczego, ze względu na pogarszający stan zdrowia i zmniejszającą sprawność fizyczną niepotrzebnie ograniczają aktywność społeczną. Eliminacja przez nich niektórych ról społecznych może powodować obojętność w relacjach międzyludzkich, wycofanie z życia społecznego, niepewność w funkcjonowaniu w zbiorowościach oraz przyczyniać się do poczucia osamotnienia.

¹² Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa*, Kraków 2004.

¹³ D. Kalita, K. Rawska, G. Staniszevska, *Uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym*, Warszawa 2012.

Aktywność twórcza

Wiele osób w wieku starszym wyraża potrzebę bycie aktywnym w dziedzinie tworzenia różnych wytworów. Pojęcie twórczości E. Nęcka¹⁴ rozumie jako pewien proces, którego kwintesencją jest nowy wytwór, akceptowany i uznawany jako przydatny i użyteczny czy też do uznania i akceptacji przez konkretną osobę lub grupę ludzką w określonym czasie. Tak sformułowane określenie charakteryzuje pewien rodzaj aktywności jednostki ludzkiej, także osoby w wieku starszym. Aktywność ta motywuje do wykonywania określonych zadań w postaci pewnych wytworów, które są przydatne społecznie i stanowią pewien podmiot uznawany w grupie zbiorowości ludzkiej. Wytwór tej aktywności jest realizowany i akceptowany w konkretnym przedziale czasowym.

S. Popek¹⁵ dowodzi, iż twórczość stanowi najwyższą formę aktywności realizowanej przez osoby w wieku starszym, jej granice obejmują swym zasięgiem wszystkie dotychczas wygenerowane rodzaje działalności jednostek ludzkich, których wyrazem jest powstały przedmiot.

Aktywność twórcza z jednej strony powoduje działania zewnętrzne, które polegają na intencjonalnym wytwarzaniu pewnych dóbr (wytworów) uznawanych społecznie, z drugiej strony ten rodzaj aktywności osób w wieku starszym przyczynia się do doskonalenia własnych umiejętności, akceptacji grupy społecznej, samozadowolenia i spełnienia potrzeby uznania społecznego.

Aktywność twórcza, jak dowodzi M.K. Stasiak¹⁶, stanowi praktyczne działanie człowieka. Jednostka ludzka nie tylko operuje rzeczywistością, ale przede wszystkim ingeruje w jej kształt. Twórczość powstaje z wewnętrznej (idei i celu) oraz zewnętrznej (aktywności człowieka) ingerencji. Aktywność w procesie działania przynosi cenne efekty w postaci wytworów twórczych. Może ona mieć miejsce w wielostronnych funkcjach życia jednostki lub grupy osób w wieku starszym. Występuje najczęściej w środowisku rodzinnym, podczas pełnienia ról społecznych dziadka, babci, w placówce opieki całkowitej (Dom Pomocy Społecznej) w trakcie zajęć twórczych, na Uniwersytecie Trzeciego Wieku (zajęcia artystyczne – plastyka, muzyka, technika, literatura), w klubach seniora, podczas spotkań towarzyskich, koleżeńskich i w innych ośrodkach i środowiskach społecznych, w których funkcjonują osoby w starszym wieku.

Motywacja do aktywności twórczej osób w wieku starszym może być ukierunkowana i pobudzana z zewnątrz podmiotu aktywizującego, a także uwarunkowana wewnętrznymi cechami jednostki ludzkiej. Czynniki zewnętrzne to:

- środowisko zamieszkania,
- kadra personelu ośrodka opiekuńczego,

¹⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

¹⁵ S. Popek, *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 2004.

¹⁶ M.K. Stasiak, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Łódź 2001.

- działalność ośrodków kultury i sztuki,
 - aktywność samorządów gminnych, miejskich,
 - zaangażowanie miejskich (gminnych) ośrodków pomocy społecznej,
 - rodzina,
 - aktywizacja lokalnego środowiska (koledzy, przyjaciele, samorządy mieszkańców),
 - instytucje działające na rzecz aktywności osób w wieku starszym (kluby seniora, Kościół, ośrodki dziennego pobytu, Uniwersytet Trzeciego Wieku, fundacje).
- Wewnątrzosobowe cechy pobudzające do twórczej aktywności to:
- poziom wykształcenia osób starszych,
 - sprawność manualna i intelektualna,
 - stosunek osobowy do twórczej aktywności,
 - nabyte umiejętności w okresie późnej dorosłości,
 - zaspokajanie potrzeb w zakresie aktywności twórczej.

Dokonując analizy wartości aktywności twórczych realizowanych przez osoby w wieku starszym, można wymienić istotne charakterystyczne cechy. Dotyczą one wartości edukacyjnych (poznawcze), społecznych, pragmatycznych (wytwory codziennego użytku), estetycznych (piękne kształtem i strukturą), psychicznych (samozadowolenie z wykonanego wytworu), moralnych (wspomaganie i pomocy dla innych osób).

Aktywność zawodowa

Aktywność zawodowa umożliwia z jednej strony pozyskiwanie środków finansowych na pokrycie potrzeb materialnych, z drugiej strony zaspokaja potrzeby psychiczne (wzmacnia poczucie wartości, tożsamości, użyteczności), społeczne (podtrzymuje kontakty międzyludzkie, wzajemne relacje oraz stosunki społeczne, koleżeńskie i przyjacielskie). Osiągnięcie wieku emerytalnego (kobiety 60 lat, mężczyźni 65 lat) nie musi być powodem do zakończenia pracy zawodowej. Seniorzy mogą dalej ją kontynuować w takim rozmiarze jak dotychczas lub w zmniejszonym wymiarze czasu. W hierarchii systemu wartości aktywność zawodowa zajmuje jedno z czołowych miejsc.

Znaczenie pracy zawodowej dla człowieka w pierwszym, a nawet w drugim okresie starości można zdaniem B. Szatar-Jaworowskiej, P. Błędowskiego i M. Dzięgielewskiej¹⁷ analizować w dwóch istotnych wymiarach:

- ekonomicznym – motywem podjęcia pracy zawodowej jest zbyt niska emerytura, dlatego też zachodzi konieczność uzupełnienia środków finansowych poprzez podjęcie dalszego zatrudnienia w macierzystym bądź innym zakładzie pracy;

¹⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej...*

- pozaekonomicznym – inspiracją do podjęcia dalszej aktywności zawodowej jest potrzeba kontynuacji własnych zainteresowań, umiejętności, a także potrzeba kontaktu społecznego i emocjonalnego z ludźmi oraz potrzeba użyteczności.

Aktywność zawodowa osób w wieku starszym ma pewne ograniczenia i swoje słabe strony, ale są także pozytywne strony tej aktywności. Pewne ograniczenia w aktywności zawodowej wynikają z pogarszającego się stanu zdrowia i sprawności fizycznej. Osoby te mogą mieć w czasach dynamicznego postępu naukowo-technologicznego trudności z przyswojeniem nowej technologii, z nabywaniem nowej wiedzy i umiejętności. Ich ograniczenia dotyczą również niechęci do tworzenia innowacyjnych i twórczych komponentów aktywności zawodowej. Zaletą ich pracy zawodowej jest niewątpliwie wysoka kompetencja, zdyscyplinowanie, odpowiedzialność zawodowa, realizacja powierzonych zadań, doświadczenie, umiejętność współdziałania z zespołem ludzkim, przekazywanie umiejętności zawodowych młodszemu, niedoświadczonym pracownikom.

Seniorzy najczęściej podejmują aktywność zawodową na podstawie umowy z dotychczasowym wynagrodzeniem finansowym lub pomniejszonym odpowiednio do czasu wykonywanej pracy. Zdarza się jednak, że osoby w wieku starszym wykonują tę pracę nieodpłatnie w postaci wolontariatu – społecznie. Ten rodzaj aktywności zawodowej, choć jest wysoko oceniany społecznie, jednak w małym stopniu upowszechniany w społeczności lokalnej oraz instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych formach aktywności.

Znaczne ograniczenie lub eliminowanie aktywności zawodowej osób w podeszłym wieku pozwala z jednej strony na pełny wypoczynek po zakończeniu trudnej pracy zawodowej oraz zwiększenie dbałości o stan swojego zdrowia i sprawności fizycznej, z drugiej strony osoby te tracą pozycję społeczną, stają się bierne zawodowo i społecznie, wycofują się ze struktur koleżeńskich, mają poczucie braku przynależności, użyteczności. Tracą chęć do aktywnego życia, popadają w izolację społeczną i emocjonalną. Stan ten może powodować poczucie osamotnienia. Seniorzy zatem po uzyskaniu statusu emeryta, jeśli pozwala im na to stan zdrowia, powinni podejmować aktywność zawodową, troszcząc się o realizowanie własnych zainteresowań, umiejętności, pozyskiwanie satysfakcji społecznej, psychicznego spełnienia i zaspokajania potrzeb życiowych.

Aktywność edukacyjna

Intensywny proces edukacyjny, przede wszystkim w postaci nauczania, dotyczy okresu szkolnego (edukacja w szkole podstawowej) i dojrzewania (edukacja w szkołach ponadpodstawowych). Uczenie się w czasach dynamicznego postępu technologicznego i informatycznego jest konieczne przez całe życie, także w okresie starości. Aktywność edukacyjna jest istotną potrzebą życia codziennego. Nowe

wyzwania społeczne, gospodarcze, technologiczne, kulturowe, polityczne motywują osoby starsze do uzupełniania wiedzy, nabywania nowych umiejętności, poszerzania podmiotów poznawczych, przystosowania do współczesnej rzeczywistości.

Ważnym komponentem warunkującym aktywność edukacyjną osoby w wieku starszym jest zewnętrzna motywacja wynikająca z przemian cywilizacyjnych oraz wewnętrzna potrzeba uczenia się. Aktywność edukacyjna może być podejmowana przez seniorów na zajęciach instytucjonalnych w postaci kursów, szkoleń, spotkań edukacyjnych, na seminariach, cyklicznych bądź jednorazowych wykładach. Są one organizowane przez środowiskowe instytucje, takie jak: domy kultury, Uniwersytet Trzeciego Wieku, Dom Pomocy Społecznej, kluby seniora, szkoły podstawowe, średnie i wyższe. Aktywność edukacyjna realizowana jest również przez osoby w wieku starszym w sposób nieformalny, tzn. w wyniku samokształcenia poprzez turystykę, czytelnictwo, wykorzystywanie mediów społecznościowych, udział w stowarzyszeniach, organizacjach, kontakty społeczne (koleżeńskie, przyjacielskie, towarzyskie).

Senior aktywny edukacyjnie ma możliwość czynnego funkcjonowania społecznego, realizacji nowych ról społecznych, przystosowania do zmieniającej się rzeczywistości informatycznej, eliminowania poczucia osamotnienia i samotności, a także lęku i niepewności w różnych sferach życia codziennego.

Świadome uczenie się w okresie starości zaspokaja potrzeby poznawcze, jednocześnie skutecznie oddala proces starzenia się i ubogaca jego osobowość.

Aktywność religijna

Aktywność religijna osób w wieku starszym nabiera coraz większego znaczenia. Ograniczenie sprawności fizycznej, postępująca biologiczna starość są często motywem aktywizacji do wartości duchowych. Jednak nie tylko fizyczna degradacja biologiczna organizmu, ale również psychiczny stan związany z procesem starzenia powodują zwiększenie motywacji do aktywności religijnej osób w podeszłym wieku. Aktywność ta ma charakter praktyczny i polega na działalności społecznej wykonywanej na rzecz własnej parafii i uroczystości religijnych organizowanych przez Kościół. Inspiruje także do pomocy i wsparcia duchowego, materialnego, społecznego innych osób będących w różnych potrzebach i kryzysach życiowych. Pomocniczość wynikająca z aktywności religijnej jest jednocześnie spełnieniem własnych potrzeb duchowych.

Religia, jak słusznie stwierdza J. Steuden¹⁸, tworzy wspólnotę ludzi starszych, pozwala na uczestniczenie w grupach społeczno-religijnych. Aktywność religijna zatem daje ludziom starszym poczucie bliskości, przynależności do grupy, uwalnia od samotności i bierności społecznej.

¹⁸ S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011.

Duchowy wymiar aktywności religijnej pozwala na wyrównywanie niedostatków i ograniczeń dotyczących zdrowia fizycznego, utrzymanie poczucia jakości życia. Ułatwia także psychiczne znoszenie nieszczęść, tragedii, smutku i bólu po stracie bliskich osób.

Uwagi końcowe

Okres starości to trudny czas dla człowieka w kontekście funkcjonowania społecznego, emocjonalnego, zawodowego. Świadomość pewnych ograniczeń wynikających np. z obniżenia sprawności fizycznej, pogarszającego stanu zdrowia i funkcji intelektualnych może prowadzić do izolacji społecznej, bierności i poczucia psychicznego osamotnienia. Elementy te potęgują proces starzenia jednostki ludzkiej.

Społeczeństwo w Polsce i w innych krajach europejskich ulega starzeniu. Degradacja zbiorowości społecznych będących w okresie starym powoduje osłabienie państwa jako globalnej instytucji opiekuńczej i wspierającej osoby w podeszłym wieku. Instytucje funkcjonujące w społeczeństwie zajmujące się edukacją, kulturą, opieką społeczną, polityką rodzinną, samorządy gminne, miejskie, osiedlowe muszą w sposób systemowy podejmować działania dotyczące upowszechniania i motywowania osób w wieku starym do różnego rodzaju aktywności. Należy również koniecznie zmienić świadomość społeczną, aby nie marginalizować w wielu sferach życia ludzi w podeszłym wieku. Młode pokolenie musi przyjąć postawę życzliwości i podjąć integrację w sferze społecznej, emocjonalnej i fizycznej z grupami osób w wieku starym.

Powszechnie muszą być tworzone i rozwijane zewnętrzne uwarunkowania w postaci podmiotów aktywizujących osoby starsze znajdujące się w obszarze środowiska lokalnego w celu zaspokojenia potrzeb aktywności w różnych sferach ich życia.

Aktywność osób w wieku starym niewątpliwie kształtuje przestrzeń życiową społeczności ludzkiej. Daje możliwość rozwoju własnej osobowości, ułatwia przystosowanie do ciągle zmieniających się warunków społecznych, technologicznych, a także powoduje wzrost poczucia przydatności i dowartościowania społecznego. Aktywność wielopostaciowa lub tylko jednorodna niewątpliwie eliminuje również poczucie osamotnienia, gdyż włącza do społeczności lokalnej, zawodowej, kulturowej i innych zbiorowości osób w przestrzeni instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej.

Niepokoii jednak zjawisko ograniczania aktywności przez osoby po zakończeniu pracy zawodowej i przejściu na emeryturę. W każdym kolejnym okresie starości następuje ograniczenie różnych rodzajów aktywności. Pojawia się coraz większa bierność i obojętność społeczna, fizyczna, twórcza, edukacyjna, kulturowa.

Powodem unikania aktywności przez osoby w wieku starym są z jednej strony uwarunkowania zdrowotne, motywacyjne i społeczne, z drugiej brak polityki senioralnej w tworzeniu podmiotów materialnych w środowisku zamieszkania.

Bibliografia

- Chabior A., *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, Kielce 2000.
- Czerniawska O., *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007.
- Dzięgielewska M., *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości* [w:] B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Kalita D., Rawska K., Staniszevska G., *Uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym*, Warszawa 2012.
- Kozdroń E., *Kultura fizyczna – sport dla wszystkich* [w:] *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, red. E. Kozdroń, Warszawa 2012.
- Mogielnicka M., *Rola aktywności w życiu ludzi starszych – program warsztatu „Dodać życia do lat”* [w:] *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Ogrodowicz A., *Działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie* [w:] *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007.
- Orzechowska G., *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 2001.
- Popek S., *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 2004.
- Przygoda A., *Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*, Toruń 2015.
- Stasiak M.K., *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Łódź 2001.
- Steuden S., *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011.
- Szarota Z., *Gerontologia społeczna i oświatowa*, Kraków 2004.
- Szatur-Jaworowska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Wizner B., *Prewencja gerontologiczna* [w:] *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej*, red. T. Grodzicki, J. Kocemba, A. Skulska, Gdańsk 2006.
- Wnuk W., *Aktywizacja osób starszych. Istota – zadania – możliwości i ograniczenia* [w:] *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu aktywny senior*, red. E. Jurczyk-Romanowska, Wrocław 2012.

Anna Dzierżan

Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku

Wspieranie rozwoju dziecka ze spektrum autyzmu – rodzicielskie wyzwania

Supporting the development of a child with autism spectrum disorder – parenting challenges

Streszczenie

Rola rodziców dzieci autystycznych jest niezwykle trudna. Czas postawienia prawidłowej diagnozy trudnych, niezrozumiałych zachowań jest kluczowy dla dalszych działań. Szczególnie istotne są wyniki diagnozy dla młodych rodziców, ale także dla innych członków rodziny, jeśli nigdy nie mieli do czynienia z takim zaburzeniem zachowania, a także mowy u małego dziecka. Wiele należy zrobić w kierunku pozyskania dobrych terapeutów (tu nie kończy się na jednej osobie), wyszukania informacji w sprawdzonej literaturze, obserwacji własnego dziecka, by móc być dla niego wsparciem. Ważne jest zagospodarowanie przestrzeni, w której ma na co dzień funkcjonować dziecko. Rodzic chce efektu – szczęśliwego, samodzielnie radzącego sobie w życiu ukochanego dziecka.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, diagnoza, terapia, terapeuta, zajęcia z dzieckiem, rozwój dziecka, przestrzeń terapeutyczna

Abstract

The role of autistic children's parents is particularly difficult. Especially in the case of young parents, but also those who know other neurotypical children among their family or friends, and never have experienced such behavioral and speech disorders with a small child. The timing of correct diagnosis of difficult and misunderstood behaviors is very important. There is a lot that needs to be done to find the right therapists (more than one is necessary), to find the verified literature on the subject, and to spend time and observe a child to support them. It is important to organize the space for children, conducive to their learning and development. The parent wants results – a happy, self-reliant child, who can manage in life.

Keywords: autism spectrum, diagnosis, therapy, therapist, activities with the child, child development, therapeutic space

Wstęp

Rodzi się dziecko... Radość! Pierworodne, wyczekane, często także wymodlone. Rodzice radośnie przyjmują je w swoim życiu, zajmują się nim, pielęgnują, doskonale karmią, kupują rozwijające zabawki. Podejmują wszelkie działania na

rzecz wspaniałego życia małego człowieka – ich cząstki, co pokazuje podobieństwo fizyczne – koloru oczu i włosów, kształtu nosa, ust. To będzie cudowne dziecko, wspaniałe, mądre, można więc planować przyszłość – najpierw przedszkole, szkoła, uczelnia... Wiele zapewne się zmieni, ale świat pędzi do przodu, więc wielu rodziców poszukuje miejsc w dobrym przedszkolu jeszcze przed urodzeniem się dziecka.

Rodzice kochają swoje dziecko miłością największą. Upiływają pierwsze miesiące życia malucha, rodzice i bardzo często cała najbliższa rodzina, chcąc dla nowego członka rodziny jak najlepiej, przynoszą przeróżne prezenty, w tym kreatywne zabawki. Dziecko rośnie, rozwija się, mijają kolejne miesiące życia, dziecko zaczyna mówić, powtarzać pierwsze słowa po rodzicach. Rodzice uczą się rodzicielstwa dzień po dniu, mimo zmęczenia, ale dla swego dziecka siły zawsze się pojawiają, znajdzie się czas, a także wszelkie dobro niezbędne do życia i rozwoju małego człowieka.

Większość kochających rodziców, a zwłaszcza matek decyduje, że największą jej rolą życiową będzie macierzyństwo. Dzieci jako życiowe powołanie – macierzyństwo jako misja. Codziennie i niezmiennie – czyli rodzic z pasją – wolny człowiek, potrafiący dzielić się pasją życia z innymi oraz dawać przestrzeń i wolność do realizacji pasji swoim dzieciom. Gdy dziecko pojawia się na świecie, matka czuje ogromny przyływ odpowiedzialności. Dziecko staje się wypełnieniem jej serca i myśli¹.

Zamykając oczy, mama widzi przed sobą swoje dziecko: już większe, samodzielne, radosne. Może sobie zadać pytanie, co zrobić, by rozpać w dziecku iskrę gotową rozniecić pragnienie bycia szczęśliwym i dającym szczęście.

Mija pierwszy rok życia, nagle dziecko przestaje mówić, nawet powtarzane wcześniej pierwsze słowa przestają być artykułowane. Zaczyna się zmartwienie. Czy dziecko słyszy? Czy dziecko rozwija się normalnie? Co się stało, że nagle przestało mówić? Cały czas bawi się samo. Kolorowe książeczki, klocki – to najlepsi przyjaciele dziecka. Potrafi wskazać, co jest na obrazku, jednak nie odpowiada samo. Nie nawiązuje kontaktu wzrokowego, chociaż na zrobionym zdjęciu wydaje się wesoły, ale to rodzice wymuszają kilkusekundowe zachowanie przed obiektywem, jakby wesołe i swobodne.

Kolejny rok życia dziecka to przeważnie walka z chorobami wieku dziecięcego i utwierdzanie się rodziców, że dziecko wymaga głębszej diagnozy dotyczącej jego zachowania.

Najczęściej dzieci w wieku dwóch lat poddawane są diagnozie związanej z nietypowymi zachowaniami. Kiedy rodzice dowiadują się, że ich cudowne dziecko jest autystyczne, często wali im się świat. Bywa, że mija sporo czasu zanim pogodzą się z diagnozą i dramatycznymi konsekwencjami, które niesie ona dla ich dziecka oraz ich wspólnego życia. Kiedy przyswoili informację o diagnozie i zaczęli dowiadywać

¹ A. Hildebrandt-Mrozek, *Pasja życia – życie z pasją. Rodzicielstwo*, Gdynia 2019, s. 20.

się więcej na temat autyzmu, poczucie spokoju rodziców wcale nie jest większe². Ważne jest, by diagnoza została przeprowadzona najszybciej, jak to możliwe, aby nie dopuścić do dramatów spóźnionych diagnoz, których konsekwencją jest odroczona terapia i tym samym brak zapanowania nad nieakceptowalnym społecznie zachowaniem dziecka autystycznego³.

Autyzm?

Rodzice po diagnozie swojego dziecka w spektrum autyzmu zaczynają poszukiwać informacji w Internecie, a także w literaturze, którą zakupują w dużych ilościach, chłoną każde słowo jako ważne i pomocne, by jak najszybciej swoje dziecko „uzdrowić”. Jednak to, czego dowiadują się, może być dla niektórych przytłaczające, bo nie ma jednoznaczności w prezentowanych treściach. Przedstawiane są różne punkty widzenia i sposoby leczenia, wskazywani są różni specjaliści radzący, jak wspomagać dziecko, by jego zachowania nie powodowały destrukcji własnej i bólu innych, aby były społecznie akceptowalne.

Spektrum autyzmu (Autism Spectrum Disorder – ASD) ma podobne cechy charakterystyczne dla tego zaburzenia u różnych osób, jednak cechuje je duża rozbieżność ujawnianych symptomów oraz dynamika zmian. Zmiany rozwojowe wpływają na ekspresję symptomów. Kategoryzacja i diagnoza dziecka jako autystycznego jest dość skomplikowana. Szczególnie z powodu różnic w zakresie specyficznych objawów, które mogą u poszczególnych dzieci różnić się intensywnością i stopniem natężenia. Znacznym utrudnieniem jest także niejednorodny czas wystąpienia pierwszych symptomów (od urodzenia do 36. miesiąca życia). Ich liczba oraz nasilenie w czasie, okoliczności, w jakich najczęściej się pojawiają (w tym wpływ czynników środowiskowych), a także ogólny rozwój psychofizyczny dziecka często determinowane są także przez zaburzenia współwystępujące. Według ostatnich danych, aż 70% osób ze spektrum autyzmu może mieć jedno zaburzenie współistniejące, a 40% w tej populacji dwa lub więcej zaburzeń dodatkowych⁴.

Jeśli rodzic dziecka rocznego, nawet dwulatka nie rozpocznie poszukiwań w celu postawienia diagnozy, może ona zostać przeprowadzona później, lecz niestety oddali się w czasie możliwość korzystania z profesjonalnej terapii dziecka.

Ważne jest, by rodzice, opiekunowie, także bliscy wspólnie zamieszkujący, potrafili odczytywać sygnały emocjonalne wysyłane przez dziecko i odpowiednio

² S.I. Greenspan, S. Wieder, *Dotrzeć do dziecka z autyzmem*, Kraków 2014, s. 11.

³ J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2010, s. 15.

⁴ B. Winczura, *Wczesne rozpoznawanie zaburzeń ze spektrum autyzmu – symptomy ryzyka, diagnoza wstępna, badania przesiewowe*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 22, s. 73–103.

dostosowali swoje działania do jego układu nerwowego. Dzieci ze spektrum, mimo że trudno to zauważyć w ich zachowaniu, odczuwają miłość w stosunku do swoich najbliższych. Najbliżsi dla dzieci w spektrum to osoby, które się nimi opiekują i chronią przed niebezpieczeństwem. Dziecko wie, u kogo może szukać pomocy, gdy czegoś się boi lub otrzymać od swojej bliskiej osoby to, czego potrzebuje⁵.

Potrzeba wielu działań terapeutycznych, aby zaistniała więź dziecka z inną osobą (np. terapeutą) w podstawowym wymiarze oraz zdolność do porozumiewania się. W terapii niezwykle istotne jest eliminowanie niepożądanych zachowań, jak: agresja, zmienność nastrojów, echolalia, perseweracja. Dziecko w spektrum ma emocje, różnie objawiane, targające wnętrzem, a to rola dorosłych, by wprowadzać swoje działania w życie dziecka autystycznego, zyskując przestrzeń do jego rozwoju.

Każdy zastosowany sposób diagnozowania, czyli oceny wydanej na podstawie analizy zachowań i umiejętności dziecka, pozwala na wyodrębnienie poszczególnych elementów i badanie każdego z nich z osobna. Umożliwia to ocenę osiągniętego przez dziecko etapu rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych⁶.

Problemy, które w różnym stopniu pojawiają się u wszystkich dzieci autystycznych:

- zaburzenia rozwoju mowy – problemy z mówieniem i rozumieniem znaczenia słów;
- zaburzenia w kontaktach międzyludzkich – niechęć do dzielenia się swoimi doświadczeniami, brak zrozumienia myśli, uczuć i intencji innych osób oraz ogólne trudności z odczytywaniem i interpretacją przekazów niewerbalnych, np. mimiki twarzy czy tonu głosu;
- problemy z korzystaniem z wyobraźni – trudności z odczytywaniem znaczenia wymyślonych sytuacji, co często prowadzi do powtarzanych obsesyjnie czynności, których sens zna tylko samo dziecko⁷.

Odczucia dziecka w spektrum autyzmu

Nie wszystkie objawy i odczucia dzieci w ASD są jednakowe u każdego z nich. Natężenie i moment występowania objawia się inaczej z godziny na godzinę, z dnia na dzień, z roku na rok. W wyniku terapii i wzrastającej dojrzałości ograniczenia nakładane przez niektóre cechy mogą ulegać zmniejszeniu. Spektrum to nieustannie zmieniająca się sfera istnienia w przestrzeni życia⁸.

⁵ S.I. Greespan, S. Wieder, *Dotrzeć do dziecka z autyzmem...*, s. 28.

⁶ J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska...*, s. 13.

⁷ J. Moor, *Śmiech, zabawa i nauka z dziećmi o profilu autystycznym*, Łódź–Warszawa 2006, s. 18.

⁸ E. Notbohm, *Dziesięć rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Kraków 2017, s. 15.

Dziecko ze spektrum:

- ma rozstrojone zmysły;
- nie rozumie komunikatów skomplikowanych i wypowiedzianych z oddali;
- odbiera język mówiony w sposób dosłowny, konkretny;
- nie potrafi wypowiedzieć swoich potrzeb;
- jest wzrokowcem;
- nie potrafi uczyć się nowych rzeczy w warunkach niepewnych, nieznanych;
- ma problemy w interakcjach społecznych;
- traci kontrolę i wybucha złością;
- potrzebuje akceptacji oraz wsparcia.

Zaburzenie integracji sensorycznej, czyli zdolności do przetwarzania i porządkowania doznań wewnętrznych i zewnętrznych jest największym problemem, co może oznaczać walkę z inwazją doznań zmysłowych oraz z nadwrażliwością sensoryczną⁹.

Aby dotrzeć do dziecka ASD, móc wpływać na jego zachowania, mimo że będzie to mozolne, trzeba wielu konsekwentnych działań terapeutycznych. Nie wszystkie zostaną zrealizowane w gabinecie terapeuty, wiele technik terapeutycznych muszą wprowadzać rodzice/opiekunowie zajmujący się na co dzień dzieckiem.

Udział rodziców w terapii

Wybór odpowiednich zajęć z dzieckiem do zrealizowania przez rodziców jest priorytetem zawierającym ważne wskazówki, jak na co dzień wspierać dziecko w rozwoju. Można proponować wiele, wręcz setki, a nawet tysiące tzw. zajęć domowych, ale ważne jest, by je konsekwentnie stosować. Jednak trzeba pamiętać, że za duże obciążenie delikatnych zmysłów może spowodować przeciążenie i niechciane załamanie nerwowe. Oznaki przeciążenia u dziecka to:

- utrata równowagi lub orientacji;
- blednięcie lub czerwienienie;
- artykułowanie – STOP, NIE;
- zdecydowane odmawianie wykonania czynności;
- histeria, płacz;
- zaburzenia żołądkowe: skurcze, nudności, wymioty;
- nadmierne pocenie się;
- pobudzenie, złość;
- powtarzanie przez dziecko wypowiedzi innych osób lub nieadekwatną frazę w danej sytuacji (działanie samouspokajające);
- krzyk, uderzanie rękami, gryzienie.

⁹ E. Notbohm, V. Zysk, *1001 porad dla rodziców i terapeutów dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, Kraków 2016, s. 29–30.

Jeśli pojawi się któryś z tych objawów, należy niezwłocznie przerwać wykonywaną czynność. Tymi zachowaniami dziecko informuje, że to jest dla niego zbyt duże obciążenie¹⁰.

Do odpowiednich zajęć z dzieckiem autystycznym, które należy stosować od najmłodszych lat, należą m.in.:

- wdrażanie aktywności fizycznej, różnorodnych zajęć ruchowych, indywidualnych i w miarę tolerancji przez dziecko także grupowych;
- spacerowanie blisko obiektów przyrodniczych (park, las);
- budowanie różnorodnych form z piasku lub śniegu, z wykorzystaniem foremek;
- rysowanie kredą na dużych powierzchniach;
- rysowanie na śniegu;
- zabawa w domu z użyciem wody, kamieni, szyszek itp.;
- zabawa w piasku;
- zabawa żwirkiem, ziarnami, ryżem;
- zabawa figurkami ludzi i zwierząt;
- zabawa pojazdami zabawkowymi;
- wdrapywanie się na ściankę wspinaczkową;
- wspinanie się na drabinkę;
- wykorzystanie do zabawy dużych kartonów pomalowanych w spokojne kolory z wykorzystaniem różnorodnego słownictwa dot. przestrzeni;
- kąpiel w basenie, wannie, misce;
- malowanie palcami, nogami;
- ugniatanie, mieszanie, zwijanie mas plastycznych (plastelina, ciastolina);
- turlanie się, czołganie, pełzanie;
- bujanie w hamaku, na huśtawce;
- noszenie/ciągnięcie dużych, ale lekkich przedmiotów;
- pchanie taczki;
- nadmuchiwanie piłki/materaca za pomocą pompki ręcznej lub nożnej;
- bieganie;
- noszenie dziecka na barana;
- pisanie liter lub innych kształtów na dłoni innej osoby;
- zabawa nakręcanymi zabawkami;
- nawlekanie kółek;
- zabawa dziurkaczem;
- korzystanie z zabawek do dmuchania;
- zabawa wibrującymi zabawkami;
- ćwiczenia z wykorzystaniem słomki do napojów;
- zabawy z wykorzystaniem balonów (dmuchanie, napełnianie materiałem sypkim);
- dmuchanie baniek mydlanych;
- wiele innych, podobnych, bezpiecznych, które dziecko będzie wykonywać.

¹⁰ Tamże, s. 33.

Angażując dziecko, należy brać pod uwagę czynniki, które mogą spowodować, że zabawa stanie się nieprzyjemna. Regularnie należy zwracać uwagę, czy dana czynność powoduje u dziecka przyjemne doznania sensoryczne, gdyż może zaistnieć sytuacja, że wielokrotne powtarzanie tego samego działania spowoduje rozkojarzenie i brak zainteresowania udziałem.

Organizacja przestrzeni domowej

Niezwykle ważne jest budowanie przestrzeni z dzieckiem autystycznym dotyczącej dzielenia uwagi, emocji i zrozumienia, bo to wpływa na komunikację. Należy dziecko przekonać, że kontakt z rodzicem/opiekunem/terapeutą może być czymś dobrym dla niego, lepszym niż zamknięcie się w swoim świecie.

Aby zapewnić dziecku uzyskanie potrzebnej kontroli, bez używania siły, aby chciało wykonywać zadania, które są dla niego nowe, nie zawsze komfortowe, można zastosować tzw. protokół kontrolny. Zakłada on trzy proste kroki:

1. Należy stanąć naprzeciwko dziecka.
2. Podać wyjaśnienie.
3. Szukać zgody.

Dzięki takiemu postępowaniu dziecko staje się bardziej elastyczne w działaniach i mniej kontrolujące. Jeśli jednak dziecko nie wyraża zgody, należy kroki powtórzyć po krótkim czasie¹¹.

Dzieci w spektrum lubią działania konkretne oraz rzeczy o wyraźnej strukturze, zatem w domu musi być określone miejsce, w którym dziecko może przechowywać wszystkie przedmioty związane ze swoimi zainteresowaniami. Ponadto powinien być zagwarantowany czas, kiedy dziecko ma dostęp do tych przedmiotów¹².

Terapię, szczególnie dziecka małego, warto prowadzić w domu, jeśli oczywiście ma się warunki związane z przestrzenią, którą należy odpowiednio zagospodarować.

W miejscu nauki i terapii należy do minimum ograniczyć rzeczy, które mogą rozpraszać dziecko. Na początku terapii niezbędne są różnorodne posegregowane materiały edukacyjne. Dojście do półki z przedmiotami edukacyjnymi musi być łatwe dla dziecka, nie należy w tej przestrzeni ustawiać rzeczy, które nie mają zastosowania w terapii. Dziecko musi mieć oddzielną przestrzeń do zabawy pomiędzy sesjami terapeutycznymi¹³.

Aby nauczyć dziecko z autyzmem zabawy, trzeba wykazać się cierpliwością i elastycznością. Jeśli nawet dziecko nie polubi zabawy w trakcie pierwszej próby, nie znaczy to, że sytuacja z czasem się nie zmieni. Jeśli zabawa ma być dla dziecka

¹¹ K. Wilde, *Logistyka autyzmu*, Gdańsk 2016, s. 24–25.

¹² J. McIlwee Myers, *Rozwijanie umiejętności życiowych u dzieci z autyzmem lub zespołem Aspergera*, Gdańsk 2019, s. 236.

¹³ A. Budzińska, *Skuteczna terapia dziecka z autyzmem*, Sopot 2020, s. 84–88.

rozwijająca, warto wrócić do niej w innym czasie, bo może okazać się, że w efekcie chętnie będzie brać w niej udział. Sesje treningu zabawy powinny być regularne i krótkie. W miarę osvajania dziecka z oczekiwaniem osoby prowadzącej terapię warto wprowadzać nowe elementy lub wymieniać zabawki na analogiczne. Dziecko powinno być zainteresowane zabawą, a jeśli jest coś szczególnie dla niego fascynujące, należy włączać do codziennych zabaw rozwijających¹⁴.

Nawiązanie skutecznej komunikacji powinno odbywać się na podstawie obserwacji reakcji dziecka i wskazane wówczas, gdy wykazuje największą otwartość. Mogą to być sytuacje, kiedy jest laskotane, kiedy słyszy piosenkę śpiewaną przez rodzica, kiedy spożywa coś, co bardzo lubi, bądź w kąpielu, albo gdy spokojnie leży w łóżku. Te momenty stają się okazją do pokazania dziecku, że komunikacja z innymi ludźmi niesie ze sobą znaczenie i wiąże się z uczuciem satysfakcji¹⁵.

Podsumowanie

Dziecko w spektrum autyzmu zawsze nim pozostanie i nie uda się siłą ani w inny sposób „wyplenić” autyzmu z dziecka. Nie jest możliwe, aby dziecko „przeszło” do naszego świata przez narzucanie uwagi i domaganie się reakcji. Rodzic nie może okazywać własnej złości lub bólu, kiedy dziecko nie zwraca uwagi na zabawkę, która wydała się idealna do zabawy rozwijającej, albo gdy odrzuca pocieszające starania rodziców. Rodzice nie mogą oczekiwać, że jeśli przez całe lata poświęcą się bez reszty pracy nad „leczeniem” dziecka, to w końcu stanie się zdrowym, nie-autystycznym człowiekiem. Niestety jego mózg zachowa odrębny, odbiegający od normy sposób myślenia i przetwarzania informacji. Nie należy ciągle porównywać dziecka do jego autystycznych i nieautystycznych rówieśników, jego doświadczanie świata jest niepowtarzalne¹⁶.

Dziewięć postaw wspierających rozwój dzieci ze spektrum:

1. Każde dziecko to coś więcej niż zdiagnozowany autyzm – rozumienie autyzmu i kryteria diagnostyczne się zmieniają, postrzeganie dziecka z zaburzeniami powinno być holistyczne we współpracy wszystkich specjalistów (psychiatry, psychologa, terapeuty, pedagoga) i rodziców.
2. Niezbędna jest całościowa diagnoza – ocena powinna być spersonalizowana i zaprojektowana tak, aby uwidoczniła pełny potencjał dziecka, kompletny raport na temat dziecka pozwoli na skoordynowanie działań terapeutycznych.
3. Zaplanowanie działań bazujących na mocnych i słabych obszarach funkcjonowania dziecka – stworzenie współpracującego zespołu specjalistów, który

¹⁴ M. Sabik, A. Szczypczyk, *Zabawy dla dzieci z autyzmem*, Gdańsk 2019, s. 6.

¹⁵ J. Moor, *Śmiech, zabawa...*, s. 202.

¹⁶ Tamże, s. 22–23.

planuje działania, a przede wszystkim cele i intencje, postrzegając dziecko w sposób całościowy.

4. Poznanie zaburzeń i chorób współistniejących z autyzmem – zmaganie się z chorobą związaną ze spektrum i częsta niemożność pomocy w zdiagnozowaniu dziecka powoduje komplikacje związane z dodatkowymi problemami zdrowotnymi, co może zatrzymać lub spowolnić jego postępy.
5. Poznanie zaburzeń neurorozwojowych i stanów psychicznych najczęściej współistniejących z autyzmem – ocena tych współwystępujących problemów jest istotna niezależnie od stadium rozwoju dziecka, więc kiedy tylko jest to możliwe, zalecane jest przeprowadzenie badań przesiewowych u dotkniętych lub narażonych na nie dzieci.
6. Przygotowanie dzieci na spotkanie z prawdziwym światem – stosuje się tu działania nastawione na dostarczenie umiejętności i informacji, które dzieci mają zastosować w swoim życiu, potrzebują one narzędzi, które mogłyby zastosować do sytuacji, jakie napotkają w życiu codziennym.
7. Skupienie na mocnych stronach, nie na brakach – ukierunkowanie terapii na mocne strony jest podstawą do pełnego docenienia dziecka jako całości, a działania terapeutyczne będą lepiej dostosowane do rozwinięcia pełnego potencjału dziecka.
8. Praca w strefie wzrostu, czyli w strefie optymalnego rozwoju – wymaga ona dwóch składników: wyciszonego dziecka i otoczenia wolnego od rozpraszających lub przygnębiających bodźców, takich jak np. przeciążenie sensoryczne.
9. Wizja udanej dorosłości – dzieci w spektrum autyzmu nigdy nie są za małe na to, żeby pracujący z nimi dorośli zaczęli myśleć o ich przyszłości, bo wszelkie działania są bardziej wartościowe, jeśli są dostosowane są do umiejętności potrzebnych w życiu dziecka i pozwalających mu rozwinąć jego pełny potencjał¹⁷.

Wiele analiz wskazuje, że w autystycznych mózgach pewne procesy przebiegają inaczej. U osoby z autyzmem obwody kory mózgowej odpowiedzialne za sferę społeczną nie są aktywne¹⁸, a przedstawiając słowa kluczowe, osoba ze spektrum odbiera obrazy. Rodzice/opiekunowie powinni opierać się na stosowanej analizie zachowania stworzonej jako strategia działań na podstawie wiedzy naukowej, jako zbiór zasad o udowodnionej skuteczności. Rodzic dziecka z autyzmem to osoba z niepowtarzalnym bagażem doświadczeń, stojąca przed unikatowym zestawem wyzwań¹⁹.

Rodzice dzieci autystycznych borykają się na co dzień z dotkliwymi problemami związanymi z zachowaniami i nadpobudliwością swojego dziecka oraz barierami w szeroko rozumianej wzajemnej komunikacji. Najważniejsze to koncentrowanie się na rozwijaniu umiejętności związanych ze wspólną zabawą i komunikacją²⁰.

¹⁷ T. Grandin, D. Moore, *Autyzm. Przewodnik. 9 postaw wspierających rozwój dzieci w spektrum*, Kraków 2022, s. 12–285.

¹⁸ T. Grandin, *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, Gdańsk 2021, s. 28.

¹⁹ V.M. Boone, *Wychowując dziecko z autyzmem*, Kraków 2020, s. 15.

²⁰ J. Moor, *Śmiech, zabawa...*, s. 199.

Zjawisko autyzmu wciąż kryje wiele niezrozumiałych i nieopisanych aspektów, które należy odkryć, ale to jest możliwe głównie podczas szukania sposobów dotarcia do własnego dziecka. Rodzic dziecka, u którego zdiagnozowano autyzm, nie może być sam w chaosie uczuć, pytań i zmartwień. Powinien mieć kontakt ze specjalistami, a także samodzielnie zaopatrywać się w solidną wiedzę i umiejętności, poukładać swoje życie, aby było szczęśliwe i satysfakcjonujące. Powinien kierować nim cel – jego dziecko z ASD prowadzące życie szczęśliwe, sensowne i produktywne²¹.

Rodzice otrzymujący diagnozę kroczą wieloma ścieżkami terapeutycznymi, wiedzą, co jest niezmiennie, ale też co można „poprawić” w życiu dziecka. Istotne mogą być kontakty pomiędzy rodzicami dzieci z autyzmem, głównie w celu wymiany doświadczeń dotyczących wprowadzania różnorodnych zabaw terapeutycznych, ale także pokazania, że trudne doświadczenie związane z opieką nad autystycznym dzieckiem to nie tylko wyjątkowa „kara” od życia, ale sytuacja, z którą mierzą się inni, bo autyzm jest jednym z zaburzeń neurobiologicznych występujących u wielu dzieci.

Bibliografia

- Boone V.M., *Wychowując dziecko z autyzmem. Pozytywne strategie oparte na terapii behawioralnej*, Kraków 2020.
- Budzińska A., *Skuteczna terapia dziecka z autyzmem. Praktyczny poradnik dla terapeutów i rodziców*, Sopot 2020.
- Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2010.
- Grandin T., *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, Gdańsk 2021.
- Grandin T., Moore D., *Autyzm. Przewodnik. 9 postaw wspierających rozwój dzieci w spektrum*, Kraków 2022.
- Greenspan S.I., Wieder S., *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Kraków 2014.
- Hildebrandt-Mrozek A., *Pasja życia – życie z pasją. Rodzicielstwo*, Gdynia 2019.
- McIlwee Myers J., *Rozwijanie umiejętności życiowych u dzieci z autyzmem lub zespołem Aspergera*, Gdańsk 2019.
- Moor J., *Śmiech, zabawa i nauka z dziećmi o profilu autystycznym*, Łódź–Warszawa 2006.
- Notbohm E., *Dziesięć rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Kraków 2017.
- Notbohm E., Zysk V., *1001 porad dla rodziców i terapeutów dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, Kraków 2016.
- Robinson J.E., *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Warszawa 2013.
- Rogers S.J., Dawson G., Vismara L.A., *Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem (ESMD). Jak wykorzystywać codzienne aktywności, aby pomóc dzieciom tworzyć więzi, komunikować się i uczyć*, Kraków 2015.
- Sabik M., Szczepczyk A., *Zabawy dla dzieci z autyzmem*, Gdańsk 2019.

²¹ S.J. Rogers, G. Dawson, L.A. Vismara, *Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem (ESMD)*, Kraków 2015, s. 13.

-
- Wilde K., *Logistyka autyzmu. Przewodnik dla rodziców, którzy zmagają się z kładzeniem dziecka spać, treningiem toaletowym, napadami złości, biciem i innymi wyzwaniami dnia codziennego*, Gdańsk 2016.
- Winczura B., *Wczesne rozpoznawanie zaburzeń ze spektrum autyzmu – symptomy ryzyka, diagnoza wstępna, badania przesiewowe*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 22.

Magdalena Kępa-Miazga

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Jasle
ORCID: 0009-0000-8283-3134

Wspieranie młodzieży zagrożonej samobójstwem

Supporting young people at risk of suicide

Streszczenie

W artykule opisano funkcjonowanie młodzieży z myślami, które odbierają nadzieję i niosą ból emocjonalny. Przedstawiono w nim sposoby wspierania młodzieży dotkniętej myślami oraz zachowaniami samobójczymi i podkreślono rangę tego społecznego problemu. Przeciwdziałanie podejmowaniu prób samobójczych przez młodzież powinno obejmować interdyscyplinarne i holistyczne oddziaływanie na człowieka. Podstawą tych oddziaływań jest odnalezienie przyczyny zaistniałego stanu rzeczy i dostosowanie metod pracy z młodym człowiekiem. Kryzys psychiczny może dotknąć osoby w każdym wieku, niezależnie od statusu społecznego. Ważne w tym aspekcie jest zwrócenie się po profesjonalną pomoc specjalistyczną, gdyż otwarcie się na wsparcie jest pierwszym krokiem mającym na celu zmianę obecnej sytuacji. Warto podkreślić znaczenie oddziaływania metod psychoterapii poznawczo-behawioralnej we wspieraniu osób zagrożonych samobójstwem.

Słowa kluczowe: samobójstwo, młodzież, suicydologia, wsparcie

Abstract

The article shows the functioning of young people with thoughts that take away hope and they bring emotional pain. It presents ways of supporting young people with suicidal thoughts and behaviors and highlights the importance of this social problem. Counteracting suicide attempts by young people should be addressed to interdisciplinary and holistic impact on humans. The basis of these interactions is to find the cause of the current state of affairs and to adapt methods of working with a young person. A mental health crisis can affect people of any age, regardless of social status. What is important in this aspect is the return for professional specialist help, because opening up to support is the first step towards changing the current situation. It is worth emphasizing the impact of cognitive-behavioral psychotherapy methods in supporting people at risk of suicide.

Keywords: suicide, youth, suicidology, support

Wprowadzenie

Współczesna młodzież wystawiona jest na działanie wielu stresorów, zarówno w aspekcie psychospołecznym, cywilizacyjnym, jak i edukacyjnym. Stawianie czoła wielu wyzwaniom, oczekiwaniom, wymaganiom może nieść ze sobą objawy przeciążenia, a nawet wyczerpania. Często, niemal codziennie wystawianie się na

ekspozycję silnych czynników stresogennych, zniekształcenia poznawcze, trudności czy wyzwania dnia codziennego mogą powodować utratę sił, wywoływać poczucie niższej wartości, winy, ból emocjonalny i zachwianie poczucia sensu życia.

Obserwuje się wysoką liczbę prób samobójczych wśród młodzieży. W tabeli 1 i 2 przedstawiono liczbę prób samobójczych i samobójstw wśród młodych ludzi na przestrzeni ostatnich lat.

Tabela 1. Liczba samobójstw i prób samobójczych wśród młodzieży w latach 2015–2021

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Samobójstwa	119	103	116	97	98	107	127
Próby samobójcze	362	372	614	675	853	736	1369

Źródło: opracowanie na podstawie danych Komendy Głównej Policji i portalu zwpr.pl¹.

Tabela 2. Liczba samobójstw i prób samobójczych wśród młodzieży w latach 2022–2023

	2022	2023
Samobójstwa	156	143
Próby samobójcze	1937	1994

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Komendy Głównej Policji i portalu zwpr.pl².

Według danych statystycznych rośnie liczba dokonywanych prób samobójczych wśród młodzieży. W minionym roku zauważono spadek liczby dokonanych zamachów na swoje życie, niemniej należy zauważyć, że dane nadal pokazują wysoki wskaźnik zachowań suicydalnych. Nie ulega wątpliwości, że młodzież potrzebuje wsparcia, uświadamiania i psychoedukacji na temat radzenia sobie z emocjami, z czynnikami stresogennymi, a także pokazania metod budowania zasobów, pasji, poszukiwania skutecznej pomocy.

Często zmaganie się z myślami samobójczymi to także droga opieczetowana depresją, lękami, kryzysem psychicznym³, anhedonią, traumą. Tym niemniej warto pamiętać, że „wielu nastolatków zмага się z nieprzyjemnymi uczuciami, takimi jak smutek, złość czy lęk, a także z myślami samobójczymi. To normalne, że gdy napotykamy na swojej drodze jakąś przeszkodę, doświadczamy nieprzyjemnych uczuć i zadajemy sobie pytanie o sens kontynuowania działań”⁴. Frustracja czy

¹ *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012–2021*, https://backend.zwjpr.pl/media/attachments/Raport_zalata_2012-2021_zachowania_samobojcze_mlodziemy_2_JVE-HSu1.pdf (dostęp: 29.09.2024).

² *Zrozumieć, aby zapobiec 2024. Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. II edycja raportu na podstawie danych KGP i serwisu www.zwjpr.pl, www.kwartalnik.csp.edu.pl/kp/archiwum-1/2024/kwartalnik-policyjny-nr-12024/5739,Zrozumiec-aby-zapobiec-2024-Zachowania-sa-mobojcze-wsrod-dzieci-i-mlodziemy-ii-ed.html* (dostęp: 29.09.2024).

³ J.W. Pettit, R.M. Hill, *Myśli samobójcze u nastolatków. Jak pokonać ból emocjonalny, odzyskać siłę i przywrócić życiu sens*, przeł. S. Pikiel, Sopot 2023, s. 7.

⁴ Tamże, s. 13.

dysonans poznawczy sprzyjają powstawaniu nieprzyjemnego uczucia, ale edukowanie się w zakresie nabywania umiejętności radzenia sobie z tymi stanami może pomóc w stawieniu im czoła.

Warto dodać, że często młodzi ludzie uważają, że tylko oni mają trudności i odczuwają myśli samobójcze, co powoduje odczucie samotności. W rzeczywistości myśli o samobójstwie są powszechne, nade wszystko wśród młodzieży⁵. Na ogół młodzi ludzie intensywnie poszukują swojej własnej tożsamości, mocniej odczuwają egzystencjalną samotność, czasami ich wrażliwość stanowi „delikatną tkankę”, która może wpływać na zranienia, intensywniejszą koncentrację na problemie, silniejsze przeżywanie tego, co dotychczas nie stanowiło problemu. Świadomość potrzeb i funkcjonowania psychofizycznego młodzieży pomaga w ich zrozumieniu, nieocenianiu i umiejętnym wspieraniu.

Ujęcie definicyjne podstawowych terminów suicydologicznych

Skupiając się wokół podstawowych terminów suicydologicznych, warto zwrócić uwagę na zdefiniowanie pojęcia „samobójstwo”. Otóż Émile Durkheim zauważa, że samobójstwo to „każdy przypadek śmierci, który bezpośrednio lub pośrednio wynika z pozytywnego lub negatywnego działania ofiary, która wiedziała, że da ono taki rezultat”⁶. Irena Pospiszyl termin „samobójstwo” definiuje jako „świadome zachowanie jednostki, którego przynajmniej jednym z bezpośrednich celów jest pozbawienie siebie życia”⁷. Można zatem stwierdzić, że samobójstwo to zachowanie, którego celem jest odebranie sobie życia.

Kolejny termin wart y zdefiniowania to „usiłowanie samobójstwa”. Usiłowanie samobójstwa to „świadomy, dobrowolny akt, który podjęła osoba w celu zadania sobie krzywdy i nie była pewna całkowicie, czy przeżyje, ale w wyniku którego to obrażenia nie doszło do jej zgonu. Samobójstwo usiłowane jest to zadany sobie, zagrażający życiu akt, który nie doprowadził do śmierci. Samobójstwo usiłowane to ostry, świadomie sobie zadany niszczący czyn, lecz niedoprowadzający do zgonu”⁸. Z pojęciem usiłowania samobójstwa związana jest definicja zachowania samobójczego. Otóż według Brunona Hołysta zachowanie suicydalne to „ciąg reakcji, jakie wyzwolone zostają w człowieku z chwilą, gdy w jego świadomości samobójstwo pojawia się jako stan antycypowany, pożądany stan rzeczy, a więc jako cel”⁹.

⁵ Tamże, s. 14.

⁶ E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2006, s. 51.

⁷ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 95.

⁸ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2012, s. 89.

⁹ Tenże, *Na granicy życia i śmierci. Studium kryminologiczne i wiktymologiczne*, Warszawa 2002, s. 91.

Nie da się ukryć, że każdy termin suicydologiczny koresponduje z definicją myśli samobójczych, czyli myśli suicydalnych. Wspomniane myśli „stanowią początek samobójczego procesu. Mogą przyjąć formę aktywną – rozważania o odebraniu sobie życia lub pasywną – pragnienie znalezienia się w sytuacji zagrożenia życia. Stosunek tych myśli jest często ambiwalentny – pragnienie życia i śmierci ścierają się ze sobą”¹⁰. Warto dodać, że samobójstwo jest problemem społecznym o charakterze złożonym, nacechowanym negatywnym wydźwiękiem¹¹. Problem samobójstw można zauważyć od wieków. Definicje podkreślają negatywny charakter tego zjawiska, zarówno w aspekcie „ból istnienia”, który prowadzi do decyzji o zakończeniu życia, jak i w odniesieniu do osób bliskich, które pozostają ze świadomością decyzji o dokonaniu samobójstwa przez członka rodziny lub przyjaciela.

Definityjne ujęcie podstawowych pojęć suicydologicznych prowadzi do zrozumienia występowania tego zjawiska społecznego. Dotyczy ono pojawiających się zarówno myśli, zachowań, jak i prób samobójczych. Związane jest często z utratą sił do życia i podjęciem decyzji na temat usiłowania lub dokonania zamachu na własne życie. Definicje ukierunkowują także na proces dochodzenia do zaplanowania samobójstwa. Samobójstwo jest zawsze stratą, niemniej warto zastanowić się nad sposobami przeciwdziałania występowaniu tego zjawiska. Warto mieć na uwadze, że myśli samobójcze różnią się od siebie zarówno nasileniem, jak i intensywnością, a także długością trwania. Szczególnie odczuwalne mogą być w okresie adolescencji, gdyż stopień odczuwania stresu, frustracji, poszukiwania tożsamości może być bardziej zintensyfikowany.

Działania wspierające w przeciwdziałaniu samobójstwom wśród młodzieży

Wspieranie młodych ludzi w postępowaniach przeciwdziałających zachowaniom samobójczym winno odnosić się do odpowiedzialności społecznej za drugiego człowieka. Rozmowa i podzielenie się tym, co czuje młody człowiek, to fundament na drodze do rozpoznawania objawów, ale i doraźnego wsparcia. W zapobieganiu zachowaniom suicydalnym ważne jest otwarcie się na rozmowę z różnymi specjalistami, udział w zajęciach, które dają satysfakcję, rozwijają zainteresowania oraz pasję, wchodzenie w interakcje z rówieśnikami¹². Konkretnym krokiem może być opracowanie planu bezpieczeństwa¹³; nabycie umiejętności rozpoznawania

¹⁰ Tenże, *Suicydologia...*, s. 90.

¹¹ K. Laskowska, *Epidemiologia zachowań suicydalnych* [w:] *Suicydologia dla prawników i śledczych*, red. E.M. Guzik-Makaruk, I. Sołtyszewski, Warszawa 2023, s. 22.

¹² J.W. Pettit, R.M. Hill, *Myśli...*, s. 23.

¹³ Tamże, s. 35.

uczuć i radzenia sobie z nimi¹⁴ oraz negatywnych myśli i nabywanie umiejętności radzenia sobie z nimi¹⁵. Warto przy tym pamiętać, że „okres adolescencji to trudny rozwojowo czas. Nierzadko zbyt trudny. Zagubiony nastolatek w sytuacjach, które go przerastają, może sięgnąć po środek tak radykalny jak próba samobójcza”¹⁶. Następnie proponowane kroki to rozpoznawanie źródeł stresu i radzenie sobie z nim¹⁷; pielęgnowanie relacji z ludźmi¹⁸, a przy tym praca nad komunikacją. Marian Wolicki podkreśla, że „podstawowym [...] warunkiem dobrej komunikacji jest znajomość siebie oraz umiejętność rozumienia i nadawania znaczenia. Ma to miejsce w tzw. komunikacji wewnętrznej (intrapersonalnej). Komunikacja intrapersonalna jest fundamentem komunikacji interpersonalnej, czyli zewnętrznej, międzyosobowej”¹⁹. Ważnym krokiem jest także odnajdywanie sensu i celu w życiu²⁰; ocena obecnego stanu rzeczy i wybór ścieżki na przyszłość²¹.

Istotną zasadą jest „zastępowanie negatywnych stwierdzeń skierowanych do siebie pozytywnymi przekonaniami”²². W tym odniesieniu powinno wzrastać dziecko od najmłodszych lat. Afirmacja i demaskowanie zniekształceń poznawczych są także ważnym wymiarem przeciwdziałania niskiej samoocenie, poczuciu winy czy też wycofaniu.

Trzystopniowa skala samobójstwa pomaga spojrzeć w kierunku przyczyn decyzji o odebraniu sobie życia, gdyż odnosi się do bólu (cierpienia) i braku nadziei, więzi z życiem oraz zdolności do podjęcia próby samobójczej²³. Na drodze rozpoznawania przyczyn i radzenia sobie z myślami samobójczymi mogą pomóc między innymi takie elementy, jak: zrozumienie myśli samobójczych, czyli myśli na temat zakończenia własnego życia, którym towarzyszy silniejsze lub słabsze pragnienie śmierci²⁴; odkrywanie przyczyn oraz czynników ryzyka²⁵. Wspomniane czynniki ryzyka to między innymi: „wielokrotne popełnianie prób samobójczych, występowanie prób samobójczych lub samobójstw u najbliższych krewnych, wysoka impulsywność, poczucie bezsilności i beznadziei, niska samoocena, zaburzenia psychiczne [...], brak umiejętności rozwiązywania codziennych problemów, problemy

¹⁴ Tamże, s. 51.

¹⁵ Tamże, s. 73.

¹⁶ W. Pawliczuk, *Poradnictwo psychologiczne w okresie adolescencji* [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, red. C. Czabała, S. Kluczyńska, Warszawa 2015, s. 126.

¹⁷ J.W. Pettit, R.M. Hill, *Myśli...*, s. 95.

¹⁸ Tamże, s. 117.

¹⁹ M. Wolicki, *Wybrane problemy współczesnej psychologii*, Stalowa Wola 2008, s. 145–146.

²⁰ J.W. Pettit, R.M. Hill, *Myśli...*, s. 139.

²¹ Tamże, s. 159.

²² A. Schwartz, *Złożony zespół stresu pourazowego. Jak odzyskać integralność psychiczną i kontrolę nad emocjami*, przeł. J. Okuniewski, Kraków 2020, s. 178.

²³ K.H. Gordon, *Myśli samobójcze. Jak pokonać ból emocjonalny, odzyskać siłę i przywrócić sens życiu?*, przeł. S. Pikiel, Sopot 2023, s. 16.

²⁴ Tamże, s. 29, 30.

²⁵ Tamże, s. 53.

interpersonalne w relacji z rówieśnikami, płeć (męska – częstsze samobójstwa dokonane, żeńska – częstsze próby samobójcze), brak akceptacji swojej tożsamości seksualnej, odkrycie własnej orientacji homoseksualnej lub biseksualnej, trudności w szkole, konflikty w rodzinie, doświadczenie przemocy w rodzinie lub śmierć kogoś z rodziców, samotne rodzicielstwo, oglądanie scen samobójstw w mediach, czytanie opisów samobójstw w książkach²⁶. Kolejne kroki w walce z myślami samobójczymi to radzenie sobie z kryzysem, który wynika z intensywnego bólu²⁷; zmniejszanie bólu emocjonalnego poprzez życzliwość wobec siebie samego, stosowanie metody rozwiązywania problemów, zmiana postrzegania sytuacji²⁸; pielęgnowanie samowspółczucia i akceptacji²⁹; przywracanie i wzmacnianie nadziei³⁰; umacnianie relacji z ludźmi³¹ poprzez kształtowanie umiejętności słuchania empatycznego, które jest ważne w budowaniu prawdziwej wspólnoty³²; odnajdywanie sensu w życiu³³; dbanie o bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne³⁴; opracowanie planu na przyszłość³⁵. Powyższe elementy, które wymieniono, korespondują z założeniami między innymi psychoterapii w nurcie poznawczo-behawioralnym. Warto, by oddziaływania mające na celu kształtowanie postaw umiejętnego radzenia sobie z kryzysem były elementem socjalizacji pierwotnej, wtórnej i przygotowaniem do pełnienia ról społecznych z prawidłową samooceną i umiejętnością pozytywnego przekształcania postrzegania sytuacji. Postawa rodziców i uczenie przez modelowanie oraz naśladownictwo są skutecznymi formami przekazywania wzorów w środowisku rodzinnym.

Ważnym elementem we wspieraniu młodzieży zagrożonej samobójstwem jest także psychoedukacja, która „opiera się na założeniu, że podstawą zmiany jest informacja o stanie obecnym”³⁶. W pracy z osobami z myślami czy zachowaniami suicydalnymi pożądane są „umiejętności potrzebne do zaakceptowania swojego obecnego stanu życia, tak by można je było zmienić na lepsze”³⁷. Wspomniane umiejętności to także „zatrzymanie się, by nie działać od razu; zrobienie kroku do tyłu, by spojrzeć z dystansem na całą sytuację; obserwowanie, by zebrać informacje na temat tego, co się dzieje; uważne postępowanie, by wybrać najbardziej skuteczną opcję osiągnięcia

²⁶ W. Pawliczuk, *Poradnictwo...*, s. 126–127.

²⁷ K.H. Gordon, *Myśli...*, s. 65.

²⁸ Tamże, s. 83, 85, 86, 93.

²⁹ Tamże, s. 101.

³⁰ Tamże, s. 125.

³¹ Tamże, s. 141.

³² M. Wolicki, *Wybrane problemy...*, s. 164.

³³ K.H. Gordon, *Myśli...*, s. 161.

³⁴ Tamże, s. 179.

³⁵ Tamże, s. 197.

³⁶ A. Popiel, E. Pragłowska, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Warszawa 2022, s. 156.

³⁷ M. Linehan, *Życie warte przeżycia*, przeł. K. Puławski, Poznań 2020, s. 57.

celów³⁸. Wszystkie te umiejętności przypieczętowane są radykalną akceptacją³⁹, czyli podejściem, że wolność od cierpienia wymaga głębokiej akceptacji tego, co jest, by przyjąć to, co jest; to wiedza o tym, co jest i uświadomienie, że zaakceptowanie czegoś to nie to samo, co uznanie, że jest to dobre⁴⁰. Formą wsparcia wartą przytoczenia jest zatem psychoterapia, ponieważ „problem zmiany jest najważniejszym elementem psychoterapii. Psychoterapia jako metoda leczenia ma na celu doprowadzenie do zmian, które pozwolą na usunięcie lub zmniejszenie nasilenia objawów”⁴¹.

Biorąc pod uwagę wspieranie młodzieży zagrożonej na terenie szkoły, warto podkreślić znaczenie przeprowadzenia zajęć o charakterze edukacyjnym na temat kryzysu emocjonalnego oraz zamieszczenie informacji na temat numerów telefonów oraz miejsc, gdzie można uzyskać pomoc⁴². Ważnym czynnikiem jest uwrażliwienie na poszukiwanie pomocy, komunikowanie problemu, kryzysu, trudności, stanu emocjonalnego. Istotnym elementem jest także obalanie stereotypów w aspekcie myślenia o osobach odbierających sobie życie lub zachowań presuicydalnych, a także dostępność psychologów i pedagogów szkolnych dla młodzieży. Specjaliści winni mieć na uwadze, że jeżeli w trakcie wspólnej rozmowy czy wywiadu z nastolatkiem stwierdza on uporczywe myśli czy wyobrażenia o charakterze samobójczym, ma za sobą próby odebrania sobie życia, to osoba wspierająca profesjonalnie powinna zadać pytania o intensywność, nasilenie tych myśli w sytuacji próby zabicia się. Istotne jest także dopytanie o przyczyny, o to, co pomagało osobie lub przeszkadzało w dokonaniu tego pomysłu, a także czy próby, myśli występowały wcześniej. Nie ulega wątpliwości, że ważnym ukierunkowaniem będzie wizyta u lekarza psychiatry⁴³. Ważne jest zatem profesjonalne podejście ze strony specjalistów, ale także umiejętne zadawanie pytań i okazanie wsparcia.

Znaczenie świadomości społecznej w aspekcie zjawiska samobójstwa

Samobójstwo jest zamachem na własne życie. Świadomość społeczna winna odnosić się zarówno do profilaktyki zachowań suicydalnych, autodiagnozowania symptomów i myśli, które mogą sprzyjać generowaniu chęci oraz działań mających na celu odebranie sobie życia.

Świadomość społeczna problemu i psychoedukacja mogą pomóc w zrozumieniu tego zjawiska, w wyczuleniu społeczeństwa na właściwe reagowanie, a przy

³⁸ Tamże, s. 226.

³⁹ Tamże, s. 254.

⁴⁰ Tamże, s. 258–259.

⁴¹ J.C. Czabała, *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2013, s. 19.

⁴² L. Kicińska, J. Palma, *Wsparcie ucznia po próbie samobójczej. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2023, s. 7, 8.

⁴³ W. Pawliczuk, *Poradnictwo...*, s. 127.

tym porzucenie myślenia stereotypowego czy nakierowanie na stygmatyzację. Andrzej Bałandynowicz pisze, że „nie rozumiejąc, nie chcąc zrozumieć samobójstwa – społeczeństwo izoluje się od niego, wytwarza wiele mitów i postaw usprawiedliwiających obojętność, ignorancję czy nawet wrogość. Owe mity na zasadzie błędnego koła utrwalają się i zaczynają funkcjonować w społeczeństwie jako mechanizmy racjonalizacji, co utrudnia obiektywną ocenę zjawiska i działania profilaktyczne”⁴⁴. Ponadto należy zauważyć, że świadomość własnego życia czy odpowiedzialność za osoby bliskie, rodzinę, praca nad wiarą we własne możliwości, przyjęcie i otwarcie się na pomoc ze strony najbliższych to ważne elementy społecznego oddziaływania w kierunku dbania zarówno o własne życie, jak i najbliższych. Dziecko, które wzrasta w konkretnej, prawidłowo funkcjonującej rodzinie, ma szansę, by jego osobowość kształtowała się wszechstronnie oraz by w trudnych chwilach potrafiło z niej czerpać siłę⁴⁵. Warto dodać, że „samobójstwo stanowi graniczną reakcję człowieka na piętrzące się przed nim trudności i zawile sploty okoliczności”⁴⁶. Społeczna świadomość potrzeby wspierania i radzenia sobie z trudnościami, stresem, przeciwnościami uwidacznia konieczność pedagogizacji, psychoedukacji i przekazywania sposobów radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Warto podkreślić także otwartość na poszukiwanie wsparcia ze strony osoby potrzebującej pomocy.

Bardzo ważne jest podniesienie świadomości społecznej na temat zachowań suicydalnych i uwrażliwienie na symptomy takich zachowań zarówno siebie, jak i innych. Jest to istotny punkt w zrozumieniu, a nie ocenianiu tych zachowań. Świadomość, że każdy człowiek może znaleźć się w takiej sytuacji, mogą pojawić się u niego myśli samobójcze, jest punktem uwrażliwienia społeczeństwa. Warto dodać, że „osoba w stanie presuicydalnym jest nie tylko otoczona przez społeczeństwo, lecz także przez jego kulturę. Jej wytwory, obrazy, dźwięki, słowa, kreacje tworzą codzienne otoczenie, które w zupełnie inny sposób może odbierać osoba o nawracających myślach samobójczych. Kultura nie tylko ma doraźny wpływ na samobójcę, lecz także konstruuje jego wizerunek”⁴⁷. Kultura i społeczeństwo wzajemnie się przenikają, mają na siebie wpływ, dlatego tak ważne jest uświadomienie potrzeby kreowania i przejmowania, weryfikowania prawidłowych oraz zdrowych wzorców. Szczególnie istotne jest to w odniesieniu do młodych ludzi, którzy potrzebują akceptacji, samorealizacji, uznania i odkrywania własnej tożsamości.

⁴⁴ A. Bałandynowicz, *Samobójstwo w świadomości społecznej*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2016, s. 88.

⁴⁵ Tamże, s. 93.

⁴⁶ A. Czabański, *Społeczne reakcje pasażerów pociągów – świadków incydentów suicydalnych na torach*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2016, t. 8, s. 97.

⁴⁷ H. Witkowska, *Obraz samobójstwa we współczesnej kulturze masowej*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2016, s. 115.

Zakończenie

Podsumowując, warto podkreślić, że wspieranie młodych ludzi zagrożonych samobójstwem to holistyczne oddziaływanie obejmujące zarówno środowisko rodzinne, szkołę, jak i psychoedukację społeczeństwa oraz wsparcie psychologiczne. Warto mieć na uwadze – jak pisze B. Hołyst – że „uratować życie, to uratować ciało, uratować człowieka, to uratować chęć życia”⁴⁸. Tym niemniej należy pamiętać, że „poszukiwanie sensu stanowi podstawową motywację w życiu człowieka, a nie jedynie »wótną racjonalizację« instynktownych popędów. Sens ów jest unikatowy i wyjątkowy, ponieważ człowiek sam jeden tylko może i musi go wypełnić; jedynie w ten sposób zostanie zrealizowana jego wola sensu”⁴⁹.

Ważnym wymiarem oddziaływań wspierających jest uświadomienie sobie, że każdy człowiek w dowolnym momencie swojego życia może stanąć przed decyzją o odebraniu sobie życia, może utracić siły czy sens funkcjonowania. Istotne jest także uwrażliwianie społeczeństwa na komunikaty płynące od osoby, która zmaga się z myślami czy zachowaniami suicydalnymi. Szczególnie istotne jest to w odniesieniu do ludzi młodych, którzy toczą wewnętrzne walki, poszukują samoakceptacji, tożsamości i sensu życia.

Warte przytoczenia są słowa Antoniego Kępińskiego, który pisze, że „chory depresyjny przyzwyczaja się do ciemności swego świata. Pełna kolorów jasność dnia razi go i drażni. Świat ludzi zdrowych jest dla niego obcym światem, to już jest inna planeta. Nie rozumie on ludzi cieszących się, śmiejących, szczęśliwych, są dla niego obcy, drażnią go, chce od nich uciec. Jak człowiek długo przebywający w ciemności mruży oczy, gdy wyprowadzi się go na światło, tak i chory w depresji zamyka się w sobie i wycofuje, gdy otoczenie stara się go wciągnąć w wir normalnego życia. Jakby przez kontrast jego depresja staje się głębsza w wesołym środowisku”⁵⁰. Warto zatem ujmować młodego człowieka w kategorii holistycznej, gdyż wszystkie sfery oddziałują na siebie wzajemnie. Należy zauważyć, że skłonności samobójcze mają swoją przyczynę, którą należy odkryć i zmierzyć się z nią, najlepiej przy wsparciu specjalisty.

Bibliografia

- Balandynowicz A., *Samobójstwo w świadomości społecznej*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2016.
Czabała J.C., *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2013.
Czabała C., Kluczyńska S. (red.), *Poradnictwo psychologiczne*, Warszawa 2015.

⁴⁸ B. Hołyst, *Przywrócenie życiu*, Warszawa 1991, s. 6.

⁴⁹ V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2020, s. 151.

⁵⁰ A. Balandynowicz, *Samobójstwo...*, s. 89, za: A. Kępiński, *Melancholia*, Kraków 1993, s. 139.

- Czabański A., *Spoleczne reakcje pasażerów pociągów – świadków incydentów suicydalnych na torach*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2016.
- Durkheim E., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2006.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2020.
- Gordon K.H., *Myśli samobójcze. Jak pokonać ból emocjonalny, odzyskać siłę i przywrócić sens życiu?*, przeł. S. Pikiel, Sopot 2023.
- Guzik-Makaruk E.M., Sołtyszewski I. (red.), *Suicydologia dla prawników i śledczych*, Warszawa 2023.
- Hołyst B., *Na granicy życia i śmierci. Studium kryminologiczne i wiktymologiczne*, Warszawa 2002.
- Hołyst B., *Przywrócenie życia*, Warszawa 1991.
- Hołyst B., *Suicydologia*, Warszawa 2012.
- Kępiński A., *Melancholia*, Kraków 1993.
- Kicińska L., Palma J., *Wsparcie ucznia po próbie samobójczej. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2023.
- Laskowska K., *Epidemiologia zachowań suicydalnych [w:] Suicydologia dla prawników i śledczych*, red. E.M. Guzik-Makaruk, I. Sołtyszewski, Warszawa 2023.
- Linehan M., *Życie warte przeżycia*, przeł. K. Puławski, Poznań 2020.
- Pawliczuk W., *Poradnictwo psychologiczne w okresie adolescencji [w:] Poradnictwo psychologiczne*, red. C. Czabała, S. Kluczyńska, Warszawa 2015.
- Pettit J.W., Hill R.M., *Myśli samobójcze u nastolatków. Jak pokonać ból emocjonalny, odzyskać siłę i przywrócić życiu sens*, przeł. S. Pikiel, Sopot 2023.
- Popiel A., Pragłowska E., *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Warszawa 2022.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
- Schwartz A., *Złożony zespół stresu pourazowego. Jak odzyskać integralność psychiczną i kontrolę nad emocjami*, przeł. J. Okuniewski, Kraków 2020.
- Witkowska H., *Obraz samobójstwa we współczesnej kulturze masowej*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2016.
- Wolicki M., *Wybrane problemy współczesnej psychologii*, Stalowa Wola 2008.
- Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012–2021*, https://backend.zwjrp.pl/media/attachments/Raport_za_lata_2012-2021_zachowania_samobojcze_mlodziemy_2_JVE-HSu1.pdf (dostęp: 29.09.2024).
- Zrozumieć, aby zapobiec 2024. Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. II edycja raportu na podstawie danych KGP i serwisu www.zwjrp.pl*, www.kwartalnik.csp.edu.pl/kp/archiwum-1/2024/kwartalnik-policyjny-nr-12024/5739,Zrozumiec-aby-zapobiec-2024-Zachowania-samobojcze-wsrod-dzieci-i-mlodziemy-ii-ed.html (dostęp: 29.09.2024).

Ewa Tłuczek-Tadla

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-9361-0099

Wybrane aspekty teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w opiniach studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Selected aspects of Howard Gardner's theory of multiple intelligences as perceived by students of pedagogy in preschool and early primary education

Streszczenie

Tekst koncentruje się wokół wybranych rodzajów inteligencji z teorii Howarda Gardnera, a zwłaszcza interpersonalnej, intrapersonalnej, egzystencjalnej i moralno-etycznej. Po krótkich rozważaniach teoretycznych i metodologicznych odnośnie badanej problematyki przedstawione zostaną zgromadzone wyniki badań własnych dotyczące zarówno wiedzy badanych na temat tej teorii, jak i chęci rozwijania przez nich wymienionych wcześniej rodzajów inteligencji w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej. Zaprezentowane opinie respondentek odniesione zostaną pokrótce do problematyki rozwoju społecznego i moralnego dzieci we wczesnej edukacji. Na zakończenie wyciągnięte zostaną wnioski z badań własnych i sformułowane rekomendacje pedagogiczne dla nauczycieli wczesnej edukacji.

Słowa kluczowe: teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, dzieci, rozwój społeczny, rozwój moralny

Abstract

The article focuses on selected types of intelligence proposed by Howard Gardner's theory of multiple intelligences, specifically: interpersonal, intrapersonal, existential and moral-ethical intelligence. Brief theoretical and methodological considerations related to the subject matter are followed with the results of the author's own research assessing both the participants' knowledge of the theory and their willingness to develop these types of intelligence in course of their work with children in kindergarten and primary school grades I–III. The respondents' opinions are then briefly discussed in relation to various aspects of social and moral development of children at early stages of education. Finally, conclusions from the current study are presented along with pedagogical recommendations for preschool and early primary school teachers.

Keywords: Howard Gardner's theory of multiple intelligences, students of pedagogy in preschool and early primary education, children, social growth, moral development

Wprowadzenie

Współczesny człowiek dąży szczególnie do tego, aby zarówno jego życie, jak i życie jego najbliższych, a zwłaszcza najmłodszych, w których rozwoju często uczestniczy, było jak najbardziej satysfakcjonujące, a zarazem korzystne

w perspektywie pełnienia przyszłych ról życiowych. Z pewnością rozwój poznawczy dzieci jest niezwykle istotny zarówno dla ich rodziców, jak i nauczycieli począwszy od edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Inne obszary ich rozwoju również stanowią wyzwanie dla dorosłych. Wielu pedagogów podkreśla bowiem, że celem wychowania jest właśnie wszechstronny rozwój jednostki¹. Niezwykle interesujące jest zatem to, jak przyszli nauczyciele wczesnej edukacji (przedszkolnej i wczesnoszkolnej) oraz ci, którzy dopiero kilka lat pracują w szkole (na różnych stanowiskach), postrzegają możliwość wykorzystania różnych założeń teoretycznych (teorii) do pracy z dziećmi w tym wieku. Jak pisze Anna Wojnar-Pleszka, „Nauczyciel wczesnoszkolny powinien obserwować, zauważać, planować i realizować program działania tak, by każdy z jego uczniów uzyskał pomoc w pokonywaniu problemów i trudności oraz wsparcie przy sięganiu po marzenia [...] a także pomoc przy odkrywaniu swoich możliwości”². Wydaje się zatem, że możliwość wykorzystania teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera stwarza taką okazję w pracy z nauczycieli na tym etapie kształcenia. Sam bowiem H. Gardner podkreślał jej znaczenie w praktyce szkolnej. Jeżeli bowiem przyjmiemy interakcyjne podejście do pojęcia inteligencji, to z pewnością klasyfikacja Wiesławy Limont będzie bardzo pomocna w tym względzie³. Autorka bowiem dzieli koncepcje zdolności na różne modele, m.in. zdolności specyficznych/specjalnych, do których to zaliczyć można wspomnianą wcześniej teorię inteligencji wielorakich H. Gardnera⁴. Tej teorii właśnie poświęcono najwięcej uwagi w tym tekście.

Konteksty teoretyczne podjętych badań. Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera

Twórca teoria inteligencji wielorakich Howard Gardner razem ze swoim zespołem wyróżnił na początku siedem rodzajów inteligencji⁵. W późniejszym czasie wyodrębnił jeszcze kolejne rodzaje inteligencji, między innymi egzystencjalną czy moralną (w tekście moralno-etyczną)⁶. Pokróćce zostaną teraz omówione te inteligencje, które stanowiły przedmiot badań własnych, tj. interpersonalna, intrapersonalna, egzystencjalna i moralno-etyczna.

¹ M.in. pisała o tym M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.

² A. Wojnar-Pleszka, *Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich Gardnera w programach nauczania zintegrowanego*, „Państwo i Społeczeństwo” 2021(XXI), nr 2, s. 96; <https://www.panstwo-i-spoleczenstwo.pl/numery/2021-2/panstwo-i-spoleczenstwo-2021-nr2-wojnar.pdf> (dostęp: 7.09.2024).

³ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012.

⁴ Tamże.

⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002, s. 38–50.

⁶ Tamże.

Inteligencja interpersonalna

Jednostka charakteryzująca się tym typem inteligencji bardzo lubi przebywać wśród ludzi, a kontakty społeczne umożliwiają jej uczenie się wielu rzeczy. Osoby takie to dobrzy słuchacze i rozmówcy. Warto rozwijać u dzieci ten rodzaj inteligencji, ponieważ stwarza im to możliwość bycia jednostkami asertywnymi, komunikatywnymi, łatwo nawiązującymi i podtrzymującymi kontakty społeczne. Z pewnością te kompetencje są ważne w przyszłym już dorosłym życiu tych dzieci⁷.

Inteligencja intrapersonalna

Osoby cechujące się dobrze rozwiniętą inteligencją intrapersonalną postrzegane są jako jednostki posiadające tzw. „mądrość życiową”. Charakteryzuje je też wewnętrzna motywacja do działania i silna wola. Dzieci, które mają tę inteligencję dobrze rozwiniętą, są odpowiedzialne, chociaż niejednokrotnie określane są jako indywidualności⁸.

Inteligencja egzystencjalna

Kluczowym aspektem tej inteligencji (dodanej później przez Gardnera) jest tendencja do myślenia w kategoriach pytań i szukania transcendentalnych odpowiedzi. Osoby, które mają dobrze rozwiniętą tę inteligencję, często myślą o życiu i śmierci, o tym, co będzie z nimi w przyszłości itp.⁹

Inteligencja etyczno-moralna

Ostatni typ inteligencji będący przedmiotem rozważań, rzadko opisywany w literaturze przedmiotu, ponieważ później dodany do klasyfikacji przez H. Gardnera i często kontestowany zarówno przez niego, jak i innych znawców tej problematyki¹⁰.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera a rozwój społeczny i moralny dzieci na tym etapie edukacji

Interesujące wydaje się to, czy rozwijanie omówionych wcześniej inteligencji jest istotne z perspektywy rozwoju społecznego i moralnego dzieci w wieku

⁷ A. Wąchała, K. Hliwa, A. Wiliński, *Badania profili inteligencji wielorakich wśród studentów pierwszego roku informatyki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektroniki i Informatyki Politechniki Koszalińskiej” 2019, nr 14, s. 46–47, <https://tu.koszalin.pl/weii/kat/1200/zeszyty-naukowe> (dostęp: 10.09.2024).

⁸ Tamże.

⁹ F. Pérez, *Howard Gardner i jego teoria inteligencji wielorakich*, <https://pieknoumyslu.com/howard-gardner-teoria-inteligencji/> (dostęp: 27.09.2024).

¹⁰ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009, s. 367.

przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Oczywiście jest to ważne pytanie, jednak ze względu na ograniczone możliwości rozważań w tym tekście potraktowane zostanie dosyć ogólnie. Należy jednak chociaż po krótko odnieść się do zapowiedzianych pojęć.

Rozwój społeczny jest definiowany na różne sposoby. Stanisław Kowalik wskazuje na następujące kwestie tego pojęcia, podkreślając różne jego aspekty, a mianowicie:

- zmiany osobowości następujące wskutek nacisku środowiska społecznego, mającego na celu jak najlepsze przygotowanie człowieka do pełnienia różnych ról społecznych;
- ciąg przemian zachodzących w otoczeniu człowieka, które wpływają na jego osobowość;
- tworzenie nowych relacji z innymi ludźmi i ich wpływ na kształtowanie się osobowości młodych ludzi przy jednoczesnym uczeniu się nowych ról społecznych¹¹.

Przechodząc do problematyki moralności i rozwoju moralnego dzieci, według *Słownika języka polskiego* moralność to „zespół ocen, norm i zasad określających zakres poglądów i zachowań uważanych za właściwe [...] całokształt zachowań i postaw jednostki lub grupy, oceniany według jakiegoś społecznie funkcjonującego systemu ocen i norm moralnych”¹².

Z pewnością rozwój moralny dzieci jest uzależniony od społeczeństwa i jego uwarunkowań społeczno-kulturowych czy też kontekstów historycznych. Zasady postępowania moralnego wciąż się zmieniają, różnie też są one postrzegane. Teresa Olearczyk wskazała na następujący podział: „pierwszy, że zasady moralne są względne, drugi, że zasady moralne są absolutne, pochodzące od Boga”¹³.

Metodologia badań własnych

W badaniach przyjęto założenie, że posiadanie znacznej wiedzy na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, a w szczególności inteligencji interpersonalnej, intrapersonalnej, egzystencjalnej i moralno-etycznej, przez przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (oraz pomocy nauczycieli studiujących na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), jak również chęci do rozwijania

¹¹ S. Kowalik, *Rozwój społeczny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Warszawa 2006, s. 71–73.

¹² *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/moralnosc;2568434> (dostęp: 6.06.2024).

¹³ T. Olearczyk, *Czas a moralność – czas na moralność*, „Państwo i Społeczeństwo” 2004, nr 4, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-dacd9a6c-e2f6-47de-8c-73-49e18e55fb3f/c/PiS_2004_4_08_olearczyk.pdf (dostęp: 13.01.2024).

tych rodzajów inteligencji u dzieci w tym wieku może mieć duże znaczenie dla rozwoju społecznego i moralnego wychowanków i uczniów na tym etapie edukacyjnym. Przyszli nauczyciele przekonani o ważności wspomnianych rodzajów inteligencji będą bowiem starali się w swojej pracy zawodowej stwarzać takie warunki, aby dzieci mogły rozwijać się optymalnie również w obszarze społecznym i moralnym.

Przedmiotem badań są niektóre z inteligencji wielorakich teorii Howarda Gardniera przedstawione z perspektywy studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, jednolitych studiów magisterskich w trybie stacjonarnym w kontekście ich znaczenia dla rozwoju społecznego i moralnego dzieci w tym wieku. W badaniach przyjęto następujące cele: teoretyczno-poznawcze dotyczące analizy literatury przedmiotu oraz poznania opinii respondentów na temat rodzajów inteligencji wielorakich teorii Howarda Gardniera, szczególnie tych, które sprzyjają rozwojowi społecznemu czy moralnemu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; cele praktyczno-wdrożeniowe, czyli wyciągnięcie wniosków z badań własnych oraz sformułowanie rekomendacji pedagogicznych dla nauczycieli dotyczących znaczenia rozwijania niektórych inteligencji z tej teorii dla rozwoju społecznego i moralnego dzieci w tym wieku.

Następnie skonstruowano problemy badawcze. Problem główny brzmi: Jakie są opinie studentek na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera, a w szczególności jej wybranych rodzajów w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej? W ramach uszczegółowienia problemu głównego przyjęto następujące problemy szczegółowe: Jaka jest wiedza respondentek na temat tej teorii?; Jaka jest chęć rozwijania w przedszkolu i szkole (w klasach I–III) u dzieci niektórych z inteligencji wielorakich teorii Howarda Gardniera przez badane oraz w jaki sposób to uzasadniają? Jakie znaczenie dla możliwości rozwoju społecznego i moralnego dzieci w tym wieku mogą mieć opinie studentek na temat wybranych aspektów tej teorii?

Adekwatnie do skonstruowanych problemów badawczych przyjęto następujące zmienne zależne. Główna zmienna zależna to jakość opinii respondentek na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera, a w szczególności jej wybranych rodzajów w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Natomiast kolejne zmienne zależne brzmią następująco: poziom wiedzy badanych na temat inteligencji wielorakich teorii Howarda Gardniera; stopień, w jakim studentki chciałyby rozwijać wybrane rodzaje inteligencji u dzieci w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej; stopień ważności opinii badanych w kontekście możliwości rozwoju społecznego i moralnego dzieci w tym wieku w instytucjach edukacyjnych, w których pracowałyby respondentki. Zmienne niezależne, takie jak: płeć, aktywność zawodowa (tylko w przedszkolu albo w szkole podstawowej klasy I–III), stanowisko w pracy, staż pracy, poziom zadowolenia z pracy, motywy wyboru tego kierunku studiów zostały skonstruowane, jednak nie wykorzystano ich do obliczeń statystycznych. Zebrane wyniki badań zostały przedstawione w dalszej części tekstu w miejscu charakterystyki próby badawczej.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety, a także autorski kwestionariusz ankiety. Starano się, żeby własne narzędzie badawcze było rzetelne i trafne. O rzetelności aktorskiego kwestionariusza ankiety może świadczyć to, że pytania w nim zamieszczone są jasne i jednoznaczne. Zatem narzędzie wykorzystane powtórnie przez inną osobę badającą tę samą próbę badawczą powinno dać takie same wyniki. Natomiast trafność autorskiego kwestionariusza zabezpieczono w pewnym stopniu poprzez jego adekwatność do kontekstów teoretycznych zamieszczonych w tym tekście oraz to, że zgromadzone wyniki badań będą pozwalały na wnioskowanie prognostyczne dotyczące tego, jak przyszłe nauczycielki będą zachowywały się w interesujących badacza obszarach pracy zawodowej. W tekście przedstawione zostaną tylko wyniki badań dotyczące charakterystyki próby badawczej oraz wybranych kwestii związanych z teorią inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Badania przeprowadzone zostały w maju 2024 r. wśród studentek 5 roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, jednolitych studiów magisterskich w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Dobór próby badawczej był celowo-losowy, gdyż wybrano studentki 5 roku wspomnianego wcześniej kierunku ze względu na to, że mają one znaczną już wiedzę i umiejętności zdobyte na studiach, do ukończenia studiów i podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela zostało im niewiele czasu, poza tym niektóre z tych osób mogą mieć już pewne doświadczenie zawodowe wyniesione z pracy w przedszkolu lub szkole podstawowej (oprócz odbytych obowiązkowych praktyk zawodowych). Natomiast dobór losowy próby badawczej odnosił się do tego, że każda studentka 5 roku tego kierunku, która oczywiście wyraziła zgodę na udział w badaniu, mogła wypełnić autorski kwestionariusz ankiety. Ten mieszany dobór próby badawczej zapewniał dotarcie do respondentek znacznie zmotywowanych do rzetelnego wypełnienia tego kwestionariusza i wyrażenia w ten sposób opinii na temat ich przyszłej pracy zawodowej.

Analiza i próba interpretacji wyników badań własnych. Charakterystyka próby badawczej i narzędzia badawczego

Ostatecznie zatem w badaniach wzięło udział 125 respondentek. Zdecydowana większość badanych (115, 92%) nie pracuje jeszcze w przedszkolu ani w szkole podstawowej (w klasach I–III). Studentki, które pracują już w tych miejscach, czyli 15 osób (8%), napisały, że pracują najczęściej w charakterze pomocy nauczyciela (7 respondentek), następnie wychowawcy/nauczyciela (2 odpowiedzi) i wychowawcy w świetlicy (1 wypowiedź). Pozostałe respondentki nie napisały, w jakim charakterze pracują lub na jakim stanowisku. Jeżeli chodzi o staż pracy tych osób, to prawie wszystkie studentki (14 osób z 15) pracują nie dłużej niż 2 lata. Tylko

jedna osoba pracuje od 3 do 5 lat. Badane, które pracują, w większości (9 osób z 15) są zadowolone z tej pracy, pozostałe nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Studentki pytane były również o motyw, którymi kierowały się przy wyborze kierunku studiów. Ponieważ było to pytanie wielokrotnego wyboru, badane zaznaczały następujące odpowiedzi: „lubię dzieci i chciałabym/chciałbym z nimi pracować” (94 odpowiedzi, 75,25%), następnie „własne zdolności” (59 odpowiedzi, 47,2%), w dalszej kolejności „własne zainteresowania” (47 odpowiedzi, 37,6%), „wcześniejsze pozytywne doświadczenia w takiej pracy” (22 wypowiedzi, 17,6%). Pojawiły się też swobodne odpowiedzi (12 osób, 9,6%), np. „doświadczenia w ZHP jako instruktor”, „łatwość w nawiązywaniu kontaktów z dziećmi”, „duży wybór na rynku pracy” czy „towarzyszenie w rozwoju dzieci”. Można stwierdzić, że badane wybrały świadomie swój kierunek studiów.

Zasadnicza część kwestionariusza ankiety (oprócz pytań dotyczących właściwości badanych) składała się z 13 pytań, w tym zamkniętych i półotwartych. Pytania zamieszczone w części zasadniczej dotyczyły wiedzy respondentek na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera oraz chęci rozwijania ich przez badane w przedszkolu i szkole (w klasach I–III) oraz sposobów, w jaki to uzasadniają. Zdecydowana większość respondentek uzupełniła kwestionariusz ankiety, chociaż nie zawsze odpowiadała na wszystkie pytania i stosowała się do dyspozycji zamieszczonych w pytaniach.

W tekście zaprezentowane zostały wyniki badań dotyczące tylko charakterystyki próby badawczej oraz problematyki skoncentrowanej wokół przedstawionych w nim szczegółowych problemów badawczych.

Wiedza respondentek na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera

W autorskim kwestionariuszu ankiety zamieszczono dwa pytania dotyczące tej problematyki. Pierwsze z nich dotyczyły tego, czy badane w ogóle znają tę teorię. Odpowiedzi badanych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Znajomość teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Tak	94	75,2%
b.	Nie	30	24%
c.	Brak odpowiedzi	1	0,8%

Źródło: wyniki badań własnych.

Zdecydowana większość respondentek zna teorię Howarda Gardnera o inteligencjach wielorakich. Wiedzę na temat tej teorii czerpie z literatury przedmiotu, również

z tej adresowanej do studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Respondentki dostrzegają jej przydatność w pracy z dziećmi w tym wieku.

Kolejne pytanie dotyczyło nie tyle znajomości teorii, ale bardziej szczegółowych opinii studentek na jej temat. Wyniki zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Opinia badanych na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Jej założenia mogą być przydatne w pracy z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej w klasach I–III	31	24,80
b.	Jej założenia mogą być przydatne w pracy z uczniami, ale nie wcześniej niż od klasy IV szkoły podstawowej	5	4
c.	Jej założenia mogą być przydatne w pracy z dziećmi i młodzieżą w każdym wieku (przedszkole, szkoła podstawowa i ponadpodstawowa)	63	50,4
	brak odpowiedzi	26	20,80

Źródło: wyniki badań własnych.

Analizując dane zamieszczone w tabeli 2, można zauważyć, że zdecydowana większość badanych dostrzega przydatność teorii Howarda Gardnera o inteligencjach wielorakich w pracy z dziećmi i młodzieżą. Natomiast niespełna 1/4 studentek wskazuje na ważność tej teorii tylko w pracy z dziećmi w klasach I–III szkoły podstawowej. Możliwe, że część studentek nie chce albo nie czuje się kompetentna, aby wypowiadać się na temat wykorzystania tej teorii na innych niż najwcześniejszy etap edukacji dzieci – w przedszkolu czy klasach I–III szkoły podstawowej. Badane, które już kończą swoją edukację na 5 roku jednolitych studiów magisterskich, mogą też dysponować znaczną wiedzą na ten temat. Nieco ponad 1/5 respondentek nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie (jednak nie ma danych na temat przyczyn braku odpowiedzi).

Chęć rozwijania w przedszkolu i szkole (w klasach I–III) niektórych inteligencji z teorii Howarda Gardnera przez badane oraz sposoby ich uzasadniania

W kwestionariuszu ankiety znalazły się 4 pytania związane z problemem szczegółowym zamieszczonym w niniejszym tekście. Wyniki zgromadzone w trakcie badań znajdują się w tabelach 3–6.

Dane zaprezentowane w tabeli 3 są zbliżone do tych zamieszczonych w tabeli 2. Niewiele ponad połowa badanych chce rozwijać inteligencję interpersonalną dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jednak podobnie jak wcześniej

(w kontekście ogólnej teorii Gardniera o inteligencjach wielorakich), prawie 1/5 respondentek albo nie odpowiedziała na to pytanie, albo jeszcze nie miała zdania na ten temat.

Tabela 3. Chęć rozwijania inteligencji interpersonalnej z teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera u dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Chciałabym/chciałbym rozwijać ją u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	64	51,2
b.	Nie chciałabym/chciałbym rozwijać jej u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	37	29,6
c.	Jeszcze nie mam zdania na ten temat, ponieważ...	9	7,2
	Brak odpowiedzi	15	12

Źródło: wyniki badań własnych.

Badane studentki poproszono również o uzasadnienie wybranych przez siebie odpowiedzi. Najwięcej uzasadnień odnotowano przy odpowiedzi a, jednak ta odpowiedź była też najczęściej wybierana przez badane. Najwięcej studentek pisało, że rozwijanie tego rodzaju inteligencji pomaga lepiej budować relacje między ludźmi (30 wypowiedzi), np.: „lepiej buduje relacje z ludźmi”; „pomaga w rozwijaniu zdolności budowania relacji czy porozumiewania się”. Dwanaście respondentek wskazało, że jest to potrzebne w dalszym życiu, np. „pomaga w budowaniu zdolności porozumiewania się”, natomiast dziesięć studentek odniosło się do swoich preferencji, wskazując, że one same są otwarte i lubią przebywać wśród ludzi, np. „uczę dzieci własnego zdania i otwartości”. Zanotowane zostały również uzasadnienia odnoszące się do tego, że istotne jest posiadanie swojego zdania (8 wypowiedzi), ten rodzaj inteligencji jest ważny w społeczeństwie (7 wypowiedzi), jest to ważne w społeczeństwie (4 wypowiedzi). Trzy respondentki zauważyły, że jest to po prostu ważne czy też współpraca w grupie, która jest utożsamiana z tym rodzajem inteligencji, jest istotna dla rozwoju dzieci. Pojedyncze studentki uzasadniły: „może to pomóc w pracy z ludźmi”, „cichym dzieciom jest trudno funkcjonować w społeczeństwie”, „rozwija umiejętności przywódcze”. Uzasadnienia przedstawione przez respondentki są bardzo zróżnicowane, jednak z pewnością wskazują, że wdrażanie tego rodzaju inteligencji może sprzyjać rozwojowi społecznemu dzieci w różnych jego aspektach. Przy odpowiedzi b respondentki nie napisały żadnego uzasadnienia, natomiast odpowiedź c uzasadniły w następujący sposób 2 osoby: „nie wiem, czy dzieci w tym wieku mają taką wiedzę” oraz „nie interesowałam się tym tematem”.

Dane na temat chęci rozwijania inteligencji intrapersonalnej zamieszczono w tabeli 4. Analiza wyników badań znajdujących się w tej tabeli wskazuje, że respondentki jeszcze bardziej przejawiają chęć rozwijania inteligencji intrapersonalnej (w przedszkolu i szkole podstawowej w klasach I–III) niż inteligencji

interpersonalnej. Bardzo istotne wydaje się również to, że tylko 3 osoby nie chciałyby rozwijać tego rodzaju inteligencji u dzieci na tym etapie edukacyjnym. Zdecydowanie więcej respondentek nie udzieliło tutaj odpowiedzi w porównaniu z poprzednim pytaniem.

Tabela 4. Chęć rozwijania inteligencji intrapersonalnej z teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera u dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Chciałabym/chciałbym rozwijać ją u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	79	63,2
b.	Nie chciałabym/chciałbym rozwijać jej u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	3	2,4
c.	Jeszcze nie mam zdania na ten temat, ponieważ...	17	13,6
	Brak odpowiedzi	26	20,8

Źródło: wyniki badań własnych.

Również w tym przypadku studentki poproszone zostały o napisanie uzasadnienia wybranych odpowiedzi. Najwięcej zróżnicowanych uzasadnień pojawiło się przy odpowiedzi a, co jest w pełni zrozumiałe ze względu na ich liczbę. Niektóre z odpowiedzi są potwierdzone cytatami. Jednak ze względu na ograniczoność tekstu nie jest to możliwe we wszystkich przypadkach. Najwięcej badanych skoncentrowało się na tym, że pozwala to na skupianie się na swoich potrzebach oraz poznanie siebie (13 wypowiedzi), np. „skupianie się na swoich emocjach, uczuciach pozwala dzieciom przemyśleć swoje”. Następnie stwierdzono, że ważne jest znalezienie celu w życiu (11 wypowiedzi: „znalezienie tego celu w swoim życiu jest naprawdę ważne”), w dalszej kolejności, że jest to potrzebne w przyszłości, np. w pracy (10 wypowiedzi: „potrzebne w przyszłości w życiu i pracy”). Po siedem respondentek stwierdziło: „ważne, żeby dziecko wiedziało, że ma własne zdanie” (7 wypowiedzi); „skupienie się na swoich emocjach, uczuciach, co pozwala przemyśleć swoje życie” (7 wypowiedzi). Pozostałe uzasadnienia (po 6 wypowiedzi) zamieszczone przez respondentki brzmiały: „pomocze im w tym, żeby dzieci czuły mocne strony i dobrze czuły się w swoim towarzystwie”; „pomocze im żyć dobrze ze sobą”; „ważne jest, aby dziecko było odpowiedzialne”. Pozostałe uzasadnienia dotyczą tego, że pomoże to dzieciom w osiągnięciu czegoś wielkiego w życiu (3 wypowiedzi); „jest na to za wcześnie na tym etapie” (2 wypowiedzi); „nie warto narzucać rytmu pracy dzieciom” (1 wypowiedź).

Kilka respondentek napisało uzasadnienie przy wyborze odpowiedzi b. Dwie studentki stwierdziły, że jest to najwcześniej na tym etapie, a jedna badana napisała, że nie chciałaby, żeby dzieci były nieśmiałe. Również przy odpowiedzi c studentki zamieściły uzasadnienia: „nie zgłębiłam tematu” (2 wypowiedzi), „nie uważam, że jest to kwestia ważna, to powinno być indywidualne” (1 wypowiedź); „ma ta

inteligencja pozytywne i negatywne skutki” (1 wypowiedź); „nie każde dziecko ma takie zdolności” (1 wypowiedź); „nie chcę, aby dzieci były zamknięte w sobie” (2 wypowiedzi).

Badane wypowiedziały się również na temat chęci rozwijania inteligencji egzystencjalnej. Zebrane wyniki zamieszczono w tabeli 5.

Tabela 5. Chęć rozwijania inteligencji egzystencjalnej z teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera u dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Chciałabym/chciałbym rozwijać ją u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	30	24
b.	Nie chciałabym/chciałbym rozwijać jej u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	16	12,8
c.	Jeszcze nie mam zdania na ten temat, ponieważ...	33	26,4
	Brak odpowiedzi	46	36,8

Źródło: wyniki badań własnych.

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 5 wynika, że respondentki mają bardzo podzielone stanowiska na ten temat. Niespełna 1/4 studentek chciałaby rozwijać inteligencję egzystencjalną u dzieci w wieku przedszkolnym i klasach I–III szkoły podstawowej. Niewiele ponad 1/3 respondentek albo nie odpowiedziała na to pytanie, albo jeszcze nie miała zdania na ten temat. Najmniej (niewiele ponad 1/10) badanych deklaruje, że nie chciałyby rozwijać jej u dzieci na tym etapie kształcenia.

W pytaniu 17 kwestionariusza ankiety respondentki zamieściły następujące uzasadnienia przy swoich wybranych odpowiedziach: najczęściej w uzasadnieniu pojawiała się stwierdzenie, że „ważne jest, aby dzieci odróżniały dobro od zła” (15 wypowiedzi). Po cztery respondentki napisały, że „moralność jest bardzo ważna w życiu”, „dzieci powinny znać różne emocje, żeby lepiej rozumieć innych”. Dwie osoby napisały, że śmierć nie powinna być tematem tabu. Pojedyncze studentki stwierdziły, że „dobrze trzeba prowadzić dyskusję, aby nie było depresyjnie” oraz że „mogą poznać świat”. Uzasadniając wybór odpowiedzi b, respondentki napisały następujące stwierdzenia: „jest na to za wcześnie” (na mówienie o śmierci) – 15 wypowiedzi oraz po jednej wypowiedzi, że „to rodzice powinni sami ten temat poruszać”, jak również to, że „dzieci mogłyby zwątpić w egzystencję”. Część badanych, które wybrały odpowiedź c, dokonała też ich uzasadnienia. Najliczniejszą grupę respondentek stanowiły te, które stwierdziły, że śmierć jest ciężkim tematem dla dziecka (14 wypowiedzi); oraz że nie zgłębiły tego tematu (3 wypowiedzi). Pojedyncze stwierdzenia dotyczyły tego, że „może to dziecko do końca tego nie rozumieć”; „dzieci są różne i nie wiem, jak te lekcje miałyby wyglądać”; „może te dzieci mogłyby do końca tego nie rozumieć”; „jeszcze nie pracuję z dziećmi”.

Istotną kwestią w ramach drugiego problemu szczegółowego jest chęć rozwijania inteligencji moralno-etycznej z teorii Howarda Gardnera. Wyniki badań zamieszczono w tabeli 6.

Tabela 6. Chęć rozwijania inteligencji moralno-etycznej z teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera u dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (w liczbach)	Odpowiedzi (%)
a.	Chciałabym/chciałbym rozwijać ją u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	60	48
b.	Nie chciałabym/chciałbym rozwijać jej u dzieci na tym etapie edukacyjnym, ponieważ...	13	10,4
c.	Jeszcze nie mam zdania na ten temat, ponieważ...	19	15,2
	Brak odpowiedzi	33	26,4

Źródło: wyniki badań własnych.

Prawie połowa respondentek jest zdecydowana w kwestii rozwijania inteligencji moralno-etycznej u dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej. W tym przypadku ponad 1/4 studentek nie odpowiedziała na to pytanie, a niewiele ponad 15% respondentek jeszcze nie ma zdania na ten temat.

Część respondentek dokonała uzasadnienia odpowiedzi, które zostały wybrane. Do odpowiedzi a respondentki pisały najczęściej: „tak, dzieci powinny rozumieć przestrzeganie praw, które ich obowiązują” (16 wypowiedzi) oraz że jest to ważne (13 wypowiedzi). Następnie wskazywały, że dzieci będą wiedziały, co jest dobre, a co złe (7 wypowiedzi); uczą kultury (5 uzasadnień); pomagają w zachowaniu godności i szacunku (4 wypowiedzi); uczą zasad dobrego wychowania (3 uzasadnienia); poczucie moralności dzieci będzie większe (2 wypowiedzi); dzieci powinny znać różne religie (1 wypowiedź); pomagają w budowaniu kręgosłupa moralnego (1 wypowiedź); nie zachęca do popełniania przestępstw (1 wypowiedź). Jeżeli chodzi o uzasadnienia do odpowiedzi b, to najwięcej wypowiedzi dotyczyło tego, że jest na to za wcześnie, dzieciom zdarza się popełniać błędy (9 wypowiedzi). Następnie respondentki napisały, iż są to pożądane cechy w późniejszym życiu (2 wypowiedzi); dalej, że dzieci nie rozumieją niektórych pojęć (1 odpowiedź) i powinni to wpajać rodzice (1 wypowiedź). Również do odpowiedzi c badane zamieściły odpowiedzi, a najliczniejsze dotyczą tego, że mają za mało informacji na temat tego rodzaju inteligencji (4 wypowiedzi); następnie że nie wiedzą, czy dzieci o tym myślą (3 wypowiedzi). Trzy respondentki po jednym wpisie napisały, że: „uważam, że to zależy od jednostki i od środowiska”; „musiałabym znaleźć swój odpowiedni program”; „jestem na początku swojej kariery”.

Opinie studentek na temat możliwości rozwoju społecznego i moralnego dzieci

Opierając się na zgromadzonych wynikach badań, można stwierdzić, że opinie respondentek na temat możliwości rozwoju społecznego i moralnego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są bardzo optymistyczne. Większość respondentek wyraża chęć rozwijania badanych inteligencji u dzieci w tym wieku, a zwłaszcza tych, które są związane z rozwojem społecznym. Nawiązać tutaj można tylko do tych rozważań teoretycznych, które zostały zamieszczone w niniejszym tekście. Szersze rozważania domagają się kolejnych opracowań teoretycznych i badań. Kształcenie inteligencji moralno-etycznej jest bardzo istotne dla rozwoju moralnego dzieci na tym etapie edukacji. W tym przypadku respondentki miały bardziej podzielone zdania, ponieważ wiek dzieci stanowił dla nich pewne ograniczenie (dzieci są jeszcze za małe i mogą wielu rzeczy nie zrozumieć).

Podsumowanie

Zamieszczoną w tekście tezę w części potwierdzają wyniki badań własnych. Można zatem wnioskować, że deklaracje respondentek znajdują odzwierciedlenie w ich przyszłej pracy zawodowej.

Cele teoretyczno-poznawcze zostały osiągnięte dzięki analizie literatury przedmiotu oraz poznaniu opinii respondentek zgromadzonych w trakcie badań. Cel praktyczno-wdrożeniowy również został osiągnięty, gdyż wyciągnięto wnioski z badań własnych oraz sformułowano rekomendacje dla określonych podmiotów, tj. nauczycieli.

Skonstruowano następujące wnioski z badań własnych, poczyniono również odniesienia do zmiennych zależnych przedstawionych w tekście:

1. Zdecydowana większość badanych przyznaje, że zna teorię Howarda Gardnera o inteligencjach wielorakich. Respondentki są również przekonane, że założenia tej teorii mogą być przydatne w pracy z dziećmi i młodzieżą w każdym wieku (uważa tak niewiele ponad 1/2 badanych). Odnosząc się do zmiennej zależnej, poziom wiedzy badanych na temat tej teorii można określić jako wysoki.
2. Najwięcej respondentek deklarowało chęć rozwijania wybranych inteligencji u dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej, w tym inteligencji interpersonalnej, intrapersonalnej i moralno-etycznej. Najczęściej tylko w przypadku inteligencji egzystencjalnej respondentki nie odpowiedziały na to pytanie. W przypadku zmiennej zależnej, tj. stopnia, w jakim studentki chciałyby rozwijać wybrane rodzaje inteligencji u dzieci w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej, można stwierdzić, że jest on średni. Nawiązując

natomiast do kolejnej zmiennej zależnej, tj. stopnia ważności opinii badanych w kontekście możliwości rozwoju społecznego i moralnego dzieci w tym wieku w instytucjach edukacyjnych, w których pracowałyby respondentki, również możemy określić go jako średni. Badane bowiem w dużym stopniu deklarowały znajomość tej teorii, ale w różnym stopniu wskazywały na chęć rozwijania wybranych rodzajów inteligencji z tej teorii u dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III szkoły podstawowej.

3. Badane najczęściej uzasadniały wybrane odpowiedzi, a uzasadnienia te były merytoryczne i odpowiadały zaznaczonym odpowiedziom.

Konieczne jest również odniesienie do głównej zmiennej zależnej, tj. jakości opinii respondentek na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, a w szczególności jej wybranych rodzajów w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jakość tę należy opisać jako istotną i pozytywnie rokującą dla działań badanych w przyszłej pracy zawodowej w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej.

Skonstruowano również rekomendacje pedagogiczne dla nauczycieli dotyczące znaczenia rozwijania niektórych rodzajów inteligencji tej teorii dla rozwoju społecznego i moralnego dzieci w tym wieku:

1. Po pierwsze zasadne byłoby uzupełnienie czy też poszerzenie wiedzy respondentek na temat tej teorii, szczególnie w kontekście przedstawionych w tekście rodzajów inteligencji. Mogłoby to mieć miejsce zarówno w ramach programu studiów, z którym związane są respondentki, jak i innych programów na tych kierunkach. Skutkowałoby to większą wiedzą respondentek na ten temat.
2. Zasadne byłoby, aby nauczyciele kończący pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną w ramach samokształcenia interesowali się ofertą/propozycjami samodoskonalenia, które mogą również dotyczyć problematyki inteligencji wielorakich teorii Howarda Gardnera, szczególnie inteligencji egzystencjalnej i moralno-etycznej, która, jak się wydaje, jest najmniej znana, a jej znaczenie dla rozwoju społecznego i moralnego dzieci jest najbardziej istotne.

Bibliografia

- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Kowalik S., *Rozwój społeczny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Warszawa 2006.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012.
- Olearczyk T., *Czas a moralność – czas na moralność*, „Państwo i Społeczeństwo” 2004, nr 4, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-dacd9a6c-e2f6-47de-8c73-49e18e55fb3f/c/>

PiS_2004_4_08_olearczyk.pdf (dostęp: 13.01.2024).

Pérez F., *Howard Gardner i jego teoria inteligencji wielorakich*, <https://pieknoumyslu.com/howard-gardner-teoria-inteligencji/> (dostęp: 27.09.2024).

Moralność, <https://sjp.pwn.pl/sjp/moralnosc;2568434> (dostęp: 6.06.2024).

Wąchała A., Hliwa K., Wiliński A., *Badania profili inteligencji wielorakich wśród studentów pierwszego roku informatyki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektroniki i Informatyki Politechniki Koszalińskiej” 2019, nr 14, <https://tu.koszalin.pl/weii/kat/1200/zeszyty-naukowe> (dostęp: 10.09.2024).

Wojnar-Pleszka A., *Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich Gardnera w programach nauczania zintegrowanego*, „Państwo i Społeczeństwo” 2021(XXI), nr 2, <https://www.panstwoispoleczenstwo.pl/numery/2021-2/panstwo-i-spoleczenstwo-2021-nr2-wojnar.pdf> (dostęp: 7.09.2024).

Anna Wołpiuk-Ochocińska

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-4316-7308

Wartość sukcesu rodzinnego i zawodowego oraz dopasowanie ról rodzinnych i zawodowych wśród kobiet i mężczyzn z Podkarpacia

The value of family and professional success and the matching of family and professional roles among women and men from Podkarpacie

Streszczenie

Współczesność stawia przed ludźmi wiele wyzwań. Wymaga się od nich rozwijania się na polu zawodowym, a jednocześnie zachęca do pełnienia roli partnera, małżonka, ojca czy matki. Jednocześnie każdy ma realizować się i odnosić szeroko rozumiany sukces życiowy. Celem niniejszego artykułu było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak obecnie rozumiany jest sukces życiowy. W badaniach wzięło udział 191 osób z woj. podkarpackiego w wieku 16–60 lat. Zastosowano narzędzia badawcze w postaci kwestionariusza „Sukces i jego wartość” w oprac. własnym oraz kwestionariusza dopasowania pracy i rodziny Josepha Grzywacza i Brendy Bass w opracowaniu Bogusławy Lachowskiej. Wyniki badań podkreślają znaczenie wartości rodzinnych w życiu zarówno kobiet, jak i mężczyzn, a także wskazują na potrzebę zrozumienia różnic w postrzeganiu równowagi między życiem zawodowym a rodzinnym.

Słowa kluczowe: sukces życiowy, role rodzinne, praca zawodowa, dopasowanie pracy i rodziny

Abstract

Modernity poses many challenges to people. They are required to develop in the professional field, and at the same time encouraged to perform roles such as being a partner, spouse or father, mother. At the same time, everyone is supposed to realize themselves and achieve broadly understood success in life. The aim of this article was to seek an answer to the question of how success in life is understood today. The study involved 191 people from the Podkarpackie Voivodeship, aged 16–60. Research tools in the form of a questionnaire “Success and its value” were used in the elaboration of the S. and the Work and Family Matching Questionnaire by Joseph Grzywacz and Brenda Bass prepared by Bogusława Lachowska. The results of the study highlight the importance of family values in the lives of both women and men, and point to the need for a better understanding of the differences in perceptions of work-life balance.

Keywords: life success, family roles, professional work, work and family compatibility

Wprowadzenie

Dzisiejszy świat jest pełen młodych, ambitnych ludzi marzących o sukcesie w życiu prywatnym i zawodowym. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni pragną pięć się po szczeblach kariery, rozwijać swoje umiejętności i dążyć do samorealizacji. Nierzadko jednak możemy zaobserwować odmienne ścieżki kariery. Zmaskulinizowany świat to wielkie wyzwanie. Kobiety starają się dorównać mężczyznom na polu zawodowym, a od mężczyzn wymaga się, by w równym stopniu realizowali się w życiu rodzinnym. Współczesność stawia wiele wyzwań przed obiema płciami. Jak podkreśla Eugenia Mandal, „współcześnie żyjemy w cywilizacji »mody na sukces« i wydawać by się mogło, iż nie ma nic bardziej satysfakcjonującego dla podmiotu jak doświadczenie sukcesu”¹. Sukces daje poczucie spełnienia, radości czy uniesienia. Choć potocznie sukces utożsamiany jest zazwyczaj z karierą zawodową, to jednak pojęcie to ma znacznie szersze znaczenie.

Istota sukcesu zależy od sposobu jego definiowania, a ten może być wieloraki. W świetle interpretacji słownikowych wyraz sukces pochodzi od łacińskiego słowa *successus* – podejście i jest rozumiany jako „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonych celów i powodzenie”². Sukces może także oznaczać przewyższanie własnych ograniczeń czy bycie najlepszym w jakiejś dziedzinie, ale także ciągłe uczenie się i rozwijanie³. Józef Koziński⁴ utożsamia go ze zrealizowaniem celów z pozytywnym wynikiem planowanej aktywności przez jednostkę. Zdaniem Jamesa Dornana i Johna Maxwela⁵ osoby odnoszące sukces to przede wszystkim te, które osiągają swoje cele i zamierzenia, a także realizują osobiste oczekiwania względem swojego środowiska. Józef Maciuszek⁶ z kolei sukces postrzega jako osiągnięcie przez jednostkę stawianych sobie celów, zwłaszcza takich, które w dosyć istotnym stopniu przekraczają jej wcześniejsze osiągnięcia albo inne dokonania. Iwona Majewska-Opielka⁷ uwzględnia dodatkowo indywidualne potrzeby człowieka, definiując sukces jako przebieg procesu dążenia do realizacji jakiegoś celu, który świadczy o pełnym wykorzystaniu przez człowieka własnych możliwości po to, by jego potrzeby w oczekiwanym przez niego stopniu zostały zaspokojone. Ponadto sukces można postrzegać nie tylko przez pryzmat własnych aspiracji i motywacji, ale też przez sferę potrzeby osiągnięć oraz poczucia własnej

¹ E. Mandal, *Jakość życia a sukces. Fenomen lęku przed sukcesem u kobiet i mężczyzn*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, t. 2, nr 1, s. 71.

² M. Bańko (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych: sukces*, Warszawa 2005, s. 1191.

³ J. Leary-Joyce, *Psychologia sukcesu*, Warszawa 2012, s. 23–24.

⁴ J. Koziński, *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 37.

⁵ J. Dornan, J. Maxwell, *Strategia sukcesu*, Warszawa 1995, s. 57.

⁶ J. Maciuszek, *Sztuka udanego życia, czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie*, Kraków 1996, s. 49.

⁷ I. Majewska-Opielka, *Sukces firmy*, Gdańsk 2003, s. 35.

wartości⁸, co prowadzi do wniosku, że niemożliwe wręcz wydaje się mówienie o sukcesie w sensie obiektywnym. Każda jednostka stawia sobie odmienne cele, każda posiada inne wartości i potrzeby, co w konsekwencji prowadzi do innego, subiektywnego postrzegania sukcesu przez poszczególne jednostki.

Chcąc więc w pełni zrozumieć charakter omawianego zjawiska, niezbędne wydaje się również wyodrębnienie tych obszarów, w których współczesny człowiek osiąga sukces. Na podstawie badań nad sukcesem Anna Firkowska-Mankiewicz⁹ wymienia cztery jego wymiary:

- materialny, z którym wiążą się między innymi takie kategorie, jak: wysokie dochody, dobra sytuacja materialna czy posiadanie różnego rodzaju dóbr;
- samorealizacyjny – przejawiający się w osiąganiu tego, co przynosi radość, ogólną satysfakcję z życia oraz przybliża człowieka ku doskonałości;
- emocjonalno-afiliacyjny charakteryzowany w odniesieniu do budowania relacji z innymi, szczególnie jako posiadanie rodziny, szczęście małżeńskie i rodzinne czy serdeczne kontakty towarzyskie;
- stratyfikacyjno-prestiżowy rozumiany jako osiągnięcie wysokiego poziomu wykształcenia, wysokiej pozycji społecznej lub wykonywanie przez dane osoby zawodu, który cieszy się szerokim uznaniem w opinii innych ludzi.

Jerzy Leszkowicz-Baczyński¹⁰ wylicza siedem typów pojmowania sukcesu oraz wiążących się z nim pewnych skojarzeń. Sukces w jego ocenie może być ujmowany jako bogactwo, kwalifikacje zawodowe, efekt stabilizacji, efekt orientacji na pracę, wartości autoteliczne, umiejętność osiągania celów oraz efekt orientacji na rodzinę.

Rozumienie przez ludzi poszczególnych kategorii sukcesu i czynników je nazywających decyduje o zróżnicowanych formach jego definiowania. Każdy bowiem może posiadać odmienną niż powszechnie przyjęta w społeczności wizję sukcesu, której podporządkowuje swoje działania.

Podsumowując, można zatem przyjąć ogólną definicję, którą proponuje autorka niniejszego opracowania, i powiedzieć, że sukces życiowy polega na osiągnięciu istotnych celów życiowych, które postrzegane są przez jednostkę jako subiektywnie ważne. Ludzie mogą mieć osiągnięcia w różnych dziedzinach życia, ale tylko osiągnięcia w dziedzinach życia ważnych dla nich traktują jako swego rodzaju sukces życiowy.

Osiągnięcie sukcesu w cenionej dziedzinie zazwyczaj wymaga włożenia większego wysiłku w dany obszar życia, a co za tym idzie, pojawia się prawdopodobieństwo zaniedbywania innych znaczących obszarów. Praca i rodzina reprezentują dwa

⁸ E. Erasmus, *Edukacja a sukces zawodowy*, Warszawa 1999, s. 55.

⁹ A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest sukces dla współczesnego Polaka. Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny* [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, s. 304–306.

¹⁰ J. Leszkowicz-Baczyński, *Koncepcja i przejawy sukcesu w środowiskach klasy średniej* [w:] *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, red. K.M. Słomczyński, Zielona Góra 2007, s. 263.

najbardziej istotne wymiary życia dorosłego człowieka. W tradycyjnym podejściu praca zawodowa i życie rodzinne ujmowane są często jako dwa odrębne światy¹¹. Jednakże w perspektywie ostatnich kilkunastu lat w coraz większym stopniu uwagę badaczy przyciąga zagadnienie wzajemnych oddziaływań między sferą życia zawodowego a rodzinnego. Dotychczas badacze zajmujący się zagadnieniem łączenia przez człowieka jego aktywności w różnych sferach życia (rodzinnej i zawodowej) z reguły przyjmowali perspektywę konfliktu¹². Ponadto wskazywano, że konflikt praca – rodzina jest zjawiskiem częstszym i mającym bardziej szkodliwe konsekwencje dla zdrowia psychofizycznego jednostek oraz dla ich funkcjonowania w pracy i w domu niż konflikt rodzina – praca¹³. Czynniki rodzinne w postaci stopnia zaangażowania w obowiązki domowe i rodzinne okazywały się wiązać z wyższym nasileniem konfliktu rodzina – praca¹⁴.

Warto jednak zauważyć, że w wielu wypadkach korzyści z pełnienia wielu ról mogą równoważyć, a nawet przewyższać związany z tym dyskomfort. Badania R.C. Barnetta i współpracowników¹⁵ pokazały, że poziom stresu w pracy i dobrostan psychiczny jest moderowany przez satysfakcjonujące życie rodzinne. Ponadto inni autorzy podkreślają, że pełnienie jednej roli (rodzinnej czy zawodowej) może przynosić pozytywne doświadczenia i wyniki drugiej roli. W tym ujęciu doświadczenia nabyte w pełnieniu jednej roli są wykorzystywane do bardziej skutecznego pełnienia drugiej roli¹⁶.

Równie ważny wydaje się aspekt równowagi uzyskiwanej pomiędzy pracą a rodziną lub szerzej pojmowanym życiem prywatnym. Równowaga odnosi się do indywidualnego podejścia jednostki do pełnienia przez nią ról i może być rozumiana jako tendencja do pełnego zaangażowania się w ich realizację¹⁷ bądź szerzej jako

¹¹ B. Lachowska, *Człowiek dorosły wobec wymagań związanych z funkcjonowaniem w różnych sferach życia: zawodowej i rodzinnej*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, t. 13, nr 1, s. 101–114.

¹² D.S. Carlson, K.M. Kacmar, L.J. Williams, *Construction and initial validation of a Multi-dimensional Measure of Work-Family Conflict*, „Journal of Vocational Behavior” 2000, t. 56, nr 2, s. 259; R.G. Netemeyer, J.S. Boles, R. McMurrian, *Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales*, „Journal of Applied Psychology” 1996, t. 81, nr 4, s. 407.

¹³ Ł. Baka, *Konflikt między pracą i rodziną a wypalenie zawodowe. Pośrednicząca rola zasobów osobowych*, „Social Psychology” 2011, t. 6, nr 4(19), s. 369.

¹⁴ M.C.W. Peeters i in., *Balancing work and home: how job and home demands are related to burnout*, „International Journal of Stress Management” 2005, t. 12, nr 1, s. 54.

¹⁵ R.C. Barnett, N.L. Marshall, J.H. Pleck, *Men's multiple roles and their relationship to men's psychological distress*, „Journal of Marriage and the Family” 1992, t. 54, s. 357; R.C. Barnett, N.L. Marshall, A. Sayer, *Positive spillover effects from job to home: A closer look*, „Women & Health” 1992, t. 19, nr 2/3, s. 38.

¹⁶ J.G. Grzywacz, N.F. Marks, *Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000, t. 5, nr 1, s. 115; J.H. Greenhaus, K.M. Collins, J.D. Shaw, *The relation between work-family balance and quality of life*, „Journal of Vocational Behavior” 2003, t. 63, nr 3, s. 515.

¹⁷ S.R. Marks, S.M. MacDermid, *Multiple roles and the self: A theory of role balance*, „Journal of Marriage and the Family” 1996, t. 58, s. 422.

podejście jednostki charakteryzujące się jednakowym zaangażowaniem i odczuwaną satysfakcją z pełnienia zarówno ról zawodowych, jak i rodzinnych. Tak rozumiana równowaga rodzina – praca zakłada zarówno brak konfliktu pomiędzy obszarem rodziny i pracy, jak również pozytywne sprzężenie pomiędzy nimi, przyjmując jednocześnie jednakowy przydział zasobów dla obydwu wymiarów życia. Bilans zasobów może być zarówno niski/negatywny, jak i wysoki/pozytywny¹⁸. Równowaga pozytywna sugeruje równie wysoki poziom zasobów (np. czasu, uwagi, poświęcenia) do pełnienia obu ról i umożliwia poświęcenie czasu, uwagi czy zaangażowania w pełnienie ról rodzinnych i zawodowych. Jednocześnie równowaga ta przyjmować może różne formy: równowagi czasu (rozumianej jako zbliżona suma czasu poświęcanego na pełnienie ról zawodowych i rodzinnych), równowagi poświęcenia (równego poziomu psychologicznego zaangażowania w pełnienie ról) oraz równowagi zadowolenia (równego poziomu satysfakcji z pełnienia ról rodzinnych i zawodowych)¹⁹. Na podstawie powyższych można domniemywać, że potrzeba równowagi będzie pozytywnie wiązała się zarówno z docenianiem sukcesu w obszarze pełnienia ról rodzinnych, jak i zawodowych jako niezbędnych elementów omówionego balansu ról.

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań w niniejszym opracowaniu jest wartość sukcesu rodzinnego, zawodowego oraz poziom godzenia ról zawodowych i rodzinnych badanych osób. Celem przedstawionych badań było poszukiwanie tych obszarów z zakresu życia rodzinnego i zawodowego, które dla badanych osób wydają się być ważne, a przez to ich osiągnięcie jest traktowane jako sukces, oraz związków korelacyjnych pomiędzy wymiarami sukcesu i dopasowania ról rodzinnych i zawodowych.

Grupa badana i narzędzia badawcze

W badaniu wzięło udział 191 osób z woj. podkarpackiego w wieku 16–60 lat, z czego kobiety stanowiły nieco ponad 73% badanych, a mężczyźni niecałe 28%.

W badaniach zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- kwestionariusz „Sukces i jego wartość” w oprac. własnym oraz
- kwestionariusz dopasowania pracy i rodziny Work-Family Fit Questionnaire Josepha Grzywacza i Brendy Bass w opracowaniu Bogusławy Lachowskiej²⁰.

¹⁸ C. Kirchmeyer, *Work-life initiatives: Greed or benevolence regarding workers time* [w:] *Trends in organizational behavior*, red. C.L. Cooper, D.M. Rousseau, t. 7, Wiley, West Sussex, UK, 2000, s. 83.

¹⁹ J.H. Greenhaus, K.M. Collins, J.D. Shaw, *The relation between...*, s. 528.

²⁰ J.G. Grzywacz, B.L. Bass, *Work, family, and mental health: Testing different models of work-family fit*, „Journal of Marriage and Family” 2003, t. 65, s. 261.

Kwestionariusz „Sukces i jego wartość” składa się z 40 twierdzeń dotyczących różnych aspektów życia rodzinnego i zawodowego. Dziesięciu kompetentnych sędziów wybrało po 19 aspektów, które wydają się być ważne dla osiągnięcia szeroko rozumianego sukcesu w życiu rodzinnym i zawodowym, ponadto dodano dwa sformułowania dotyczące równowagi pomiędzy tymi wymiarami. W ostatecznej wersji na podstawie analizy czynnikowej wyodrębniono trzy podskale: wartość sukcesu rodzinnego (alfa Cronbacha = 0,919), wartość sukcesu zawodowego (alfa Cronbacha = 0,905) i wartość równowagi w życiu zawodowym i rodzinnym (alfa = 0,757). Poszczególne skale mają zadowalającą rzetelność mierzoną spójnością wewnętrzną.

Zadaniem osoby biorącej udział w badaniach jest określenie na pięciostopniowej skali, w jakim stopniu dany wymiar życia jest ważny dla osiągnięcia sukcesu w życiu. Ranga najniższa oznacza, że dany wymiar jest zdecydowanie nieważny, a najwyższa – zdecydowanie ważny.

Kwestionariusz Work-Family Fit w polskiej wersji językowej opracowała Bogusława Lachowska²¹. Informacje uzyskane za pomocą tego narzędzia są poznawczymi ocenami zakresu, w jakim wymagania (lub zasoby) roli w jednej sferze życia utrudniają (lub ułatwiają) pełnienie roli w innej sferze. W kwestionariuszu wyodrębniono cztery podskale: dwie skale konfliktu (praca – rodzina i rodzina – praca pozwalają określić poziom, w jakim naciski związane z czasem i napięciem jednej z ról zakłócają funkcjonowanie w innej roli) oraz dwie skale facylitacji (praca – rodzina i rodzina – praca mierzą stopień, w jakim umiejętności, zachowania czy pozytywne emocje związane z pełnieniem roli w jednej dziedzinie życia facylitują, ułatwiają pełnienie ról w drugiej dziedzinie). Narzędzie składa się z 16 itemów – po cztery stwierdzenia na każdą podskale. Osoba badana udziela odpowiedzi zaznaczając na skali o zakresie od 1 (nigdy) do 5 (cały czas), jak często sytuacja opisana w danym stwierdzeniu występowała w jego życiu w ciągu ostatnich sześciu miesięcy. Wyniki możliwe do uzyskania w każdej skali mieszczą się w granicach 4–20. Wyższy wynik oznacza większe nasilenie danego typu wpływu.

Analiza wyników badań własnych

W czasie analiz wyodrębniono grupy badanych w różnym stopniu ceniących sobie sukces rodzinny i zawodowy. Okazuje się, że potoczne antagonizowanie sukcesu rodzinnego i zawodowego ma niewielkie pokrycie w wynikach badaniach. Badani ceniący sobie w wysokim stopniu rodzinę zazwyczaj również cenią sobie sukces zawodowy, ci zaś, dla których wartość rodziny ma mniejsze znaczenie, również mniejszą wartość przypisują pracy, co pokazano w tabeli 1.

²¹ B. Lachowska, *Człowiek dorosły wobec wymagań...*, s. 111.

Tabela 1. Sukces zawodowy a sukces rodzinny z uwzględnieniem nasilenia ważności wymiarów w badanej grupie

		Sukces rodzinny			Ogółem
		niska wartość	średnia wartość	wysoka wartość	
Sukces zawodowy	niska wartość	31	21	12	64
	średnia wartość	22	20	14	56
	wysoka wartość	7	17	39	63
ogółem		60	58	65	183
Chi-kwadrat Pearsona = 34,442, $p < 0,000$					

Źródło: opracowanie własne.

Zasadniczo można powiedzieć, że badani przypisują małą – średnią – dużą wartość zarówno sukcesowi rodzinnemu, jak i zawodowemu w sposób proporcjonalny, jednakże występuje istotna różnica w wyborze tendencji skrajnych (niski – wysoki) pomiędzy badanymi grupami.

Tabela 2. Wartość sukcesu rodzinnego i zawodowego dla kobiet i mężczyzn

	Wymiar sukcesu	Średnia	N	Odchylenie standardowe	t	p
Kobieta	sukces rodzinny a	5,3693	142	,66933	8,560	0,000
	sukces zawodowy	4,7324	142	,73669		
Mężczyzna	sukces rodzinny a	5,4478	50	,54426	8,497	0,000
	sukces zawodowy	4,6624	50	,68659		

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych zawartych w tabeli 2 wynika, że zarówno dla badanych mężczyzn, jak i kobiet życie rodzinne stanowi większą wartość niż sukces w życiu zawodowym, co przeczy powszechnemu przekonaniu o tym, że dla mężczyzn bardziej istotne wydają się osiągnięcia w życiu zawodowym. Co ciekawe, sukces zawodowy okazuje się równie istotny dla kobiet co dla mężczyzn, co obrazuje tabela 3.

Tabela 3. Wartość sukcesu zawodowego i rodzinnego w opinii badanych kobiet i mężczyzn

Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	U Manna-Whitneya	Istotność asymptotyczna	D Cohena
Sukces rodzinny (średni wynik)	K 130	5,3692	,67426	2872,500	,692	
	M 46	5,4215	,55253			
Sukces zawodowy (średni wynik)	K 130	4,7339	,74422	2533,500	,124	
	M 46	4,6189	,66409			
Równowaga między pracą a rodziną	K 129	11,23	,980	2311,500	,009	0.5375
	M 47	10,47	1,743			

Źródło: opracowanie własne.

Mężczyźni w porównaniu z kobietami równie mocno doceniają sukcesy w życiu rodzinnym (tabela 3). W skali 1–6 średni wynik mężczyzn w przypadku sukcesu rodzinnego oscyluje wokół 5,4 (i jest nieco wyższy niż u kobiet), co sugeruje przywiązywanie bardzo dużej uwagi do tego wymiaru życia. Różnice istotne statystycznie pomiędzy płciami pojawiają się jedynie w zakresie wartości, jaką jest równowaga pomiędzy omawianymi powyżej dziedzinami życia. Kobiety bowiem bardziej cenią sobie równowagę w życiu zawodowym i rodzinnym ($d = 0,5$, $0 < 0,000$).

Tabela 4. Wymiary sukcesu rodzinnego najbardziej cenione przez badanych

Kobiety		Mężczyźni	
Bycie dla dzieci autorytetem	5,57	Bycie dla dzieci autorytetem	5,45
Zdrowie w rodzinie	5,42	Zgoda w rodzinie	5,13
Zgoda w rodzinie	5,40	Zdrowie w rodzinie	5,13
Poczucie wsparcia ze strony bliskich	5,40	Zabezpieczenie finansowe rodziny	5,06
Wspólne spędzanie czasu z rodziną	5,29	Satysfakcjonujące pożycie seksualne pomiędzy małżonkami	4,95
Umiejętność rozwiązywania problemów w życiu rodzinnym	5,29	Wspólne spędzanie czasu z rodziną	4,92
Poczucie bezpieczeństwa członków rodziny	5,27	Posiadanie współmałżonka	4,85
Harmonia w relacjach rodzice – dzieci	5,20	Utrzymanie trwałości związku małżeńskiego	4,83
Utrzymanie trwałości związku małżeńskiego	5,18	Umiejętność rozwiązywania problemów w życiu rodzinnym	4,79

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku sukcesu rodzinnego występuje zgodność, co jest najważniejsze. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni uznają za najważniejsze spełnienie się w roli rodzica i bycie autorytetem dla swoich dzieci. Za równie ważną badani obojga płci uznają zgodę i zdrowie w rodzinie. W grupie młodych kobiet wysokie noty dotyczą szeroko rozumianych relacji rodzinnych, natomiast wśród młodych mężczyzn jako najważniejszy pojawia się wymiar relacji małżeńskich, czyli posiadanie małżonka czy dobre współżycie seksualne. W grupie kobiet te dwa wymiary zajmują 14 i 17 pozycję na 19 możliwych.

Co ciekawe, za najmniej istotny wymiar sukcesu rodzinnego (ale nadal z notą powyżej średniej arytmetycznej) badane kobiety i mężczyźni uznają zachowanie tradycji rodzinnych.

Różnice istotne statystycznie pomiędzy kobietami a mężczyznami pojawiają się w niewielu wymiarach. Kobiety przypisują istotnie wyższą wagę poczuciu wsparcia ze strony bliskich ($d = 0,6956$, $p < 0,000$), utrzymaniu trwałości związku małżeńskiego ($d = 0,377$, $p = 0,006$), umiejętności rozwiązywania problemów rodzinnych ($d = 0,433$, $p = 0,03$), jak również zabezpieczeniu finansowemu rodziny ($d = 0,306$, $p = 0,031$).

Tabela 5. Wymiary sukcesu zawodowego najbardziej cenione przez badanych

Kobieta		Mężczyzna	
Stabilizacja zawodowa	5,43	Satysfakcjonujące zarobki	5,37
Dobre relacje ze współpracownikami	5,42	Satysfakcja zawodowa	5,16
Satysfakcjonujące zarobki	5,40	Dobre relacje ze współpracownikami	5,12
Praca zgodna z zainteresowaniami	5,35	Stabilizacja zawodowa	5,02
Satysfakcja zawodowa	5,25	Poczucie bezpieczeństwa w pracy	4,92
Poczucie bezpieczeństwa w pracy	5,24	Zdobycie doświadczenia i nowych umiejętności w pracy	4,84
Uznanie i szacunek współpracowników	5,22	Praca zgodna z zainteresowaniami	4,78
Zdobycie doświadczenia i nowych umiejętności w pracy	5,21	Uznanie i szacunek szefa	4,78

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych panuje również zgodność w kwestii preferencji najbardziej istotnych wymiarów sukcesu zawodowego. Kobiety doceniają stabilizację w pracy, zadowalające zarobki i relacje ze współpracownikami – te same wymiary cenią sobie także mężczyźni. Równie ważne wydaje się być zdobycie nowych umiejętności w pracy.

Co ciekawe, najmniejszą wartość wymiarom sukcesu zawodowego badani obojga płci przypisują luksusowym warunkom pracy, służbowym gadżetom i posiadaniu własnej firmy.

Badane kobiety wybierają podobne kategorie sukcesu zawodowego (zob. tabela 6), jednak przypisują im wyższą wartość. Kobiety w istotnie wyższym stopniu w porównaniu z badanymi mężczyznami cenią sobie dobre relacje ze współpracownikami ($d = 0,388$, $p = 0,034$) i szacunek z ich strony ($d = 0,16$, $p = 0,026$), relacje z szefem ($d = 0,463$, $p = 0,003$), pracę zgodną z zainteresowaniami ($d = 0,639$, $p < 0,000$), możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji ($d = 0,507$, $p = 0,003$). Kobiety również mocniej pragną wysokiego ($d = 0,352$, $p = 0,042$) lub wymarzonego stanowiska ($d = 0,421$, $p = 0,031$), bezpieczeństwa ($d = 0,406$, $p = 0,01$) i stabilizacji zawodowej ($d = 0,611$, $p < 0,000$).

Okazuje się, że w grupie kobiet rodzina w istotnie wyższym stopniu wspomaga życie zawodowe niż odwrotnie. Badane kobiety odczuwają silny pozytywny wpływ rodziny na efekty ich pracy (zob. tabela 6). W mniejszym stopniu uznają natomiast, że praca pomaga w życiu rodzinnym, a wręcz odwrotnie – odczuwają konfliktowy wpływ pracy na rodzinę.

Konfliktowy wpływ pracy na rodzinę dominuje w sposób istotnie wyższy w porównaniu z konfliktem rodzina – praca w obu grupach badanych.

W grupie mężczyzn występuje wyższy poziom facylitacji życia rodzinnego na zawodowe niż konfliktu, natomiast nie pojawiają się różnice w poziomie facylitacji/konfliktu w wymiarze praca – rodzina.

Tabela 6. Facylitacja i konflikt praca – rodzina – praca z uwzględnieniem płci badanych

	Kobieta	N	Średnia	Odchylenie standardowe	p	d
1	Konflikt_P_R	141	12,34	3,531	,033	0,292
	Facylitacja_P_R	141	12,06	2,948		
2	Konflikt_R_P	141	11,82	2,755	,000	-0,609
	Facylitacja_R_P	141	12,63	2,840		
3	Konflikt_P_R	136	12,23	3,509	,032	-0,193
	Konflikt_R_P	136	11,69	2,701		
4	Facylitacja_P_R	136	11,94	2,903	,012	-0,535
	Facylitacja_R_P	136	12,51	2,813		
mężczyzna		N	średnia	odchylenie standardowe	p	d
1	Konflikt_P_R	50	11,50	3,627	1,000	
	Facylitacja_P_R	50	11,50	2,866		
2	Konflikt_R_P	50	11,24	2,487	,000	-0,777
	Facylitacja_R_P	50	11,94	2,494		
3	Konflikt_P_R	48	11,42	3,666	,644	
	Konflikt_R_P	48	11,23	2,537		
4	Facylitacja_P_R	48	11,44	2,902	,154	
	Facylitacja_R_P	48	11,98	2,531		

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Różnice w zakresie postrzegania facylitacji/konfliktu praca – rodzina pomiędzy kobietami i mężczyznami

Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	U Manna-Whitneya	Istotność
Konflikt_P_R	kobieta	141	12,34	3048,000	,154
	mężczyzna	50	11,50		
Facylitacja_P_R	kobieta	141	12,06	3163,500	,279
	mężczyzna	50	11,50		
Konflikt_R_P	kobieta	141	11,82	3212,000	,347
	mężczyzna	50	11,24		
Facylitacja_R_P	kobieta	141	12,63	3029,000	,137
	mężczyzna	50	11,94		

Źródło: opracowanie własne.

Jak wykazano w tabeli 7, nie pojawiają się różnice międzypłciowe w nasileniu facylitacji i konfliktu w wymiarach praca – rodzina. Okazuje się, że kobiety i mężczyźni w podobnym stopniu oceniają zarówno trudności związane z pogodzeniem życia rodzinnego i zawodowego, jak i pozytywny wpływ jednego na drugie. Nasiłenie konfliktu i facylitacji kształtuje się na poziomie średniej teoretycznej.

Tabela 8. Korelacje pomiędzy badanymi zmiennymi

		1. Płeć	2. Wiek	3. Zamieszkanie	4. Wykształcenie	5. Liczba dzieci	6. Sukces zawodowy	7. Sukces rodzinny	8. Równowaga	9. Konflikt_P_R	10. Facylitacja_P_R	11. Konflikt_R_P
Wiek	r	0,103										
	p	0,078										
Zamieszkanie	r	-0,096	-0,034									
	p	0,102	0,569									
Wykształcenie	r	-0,051	-0,095	,273**								
	p	0,486	0,192	0,000								
Liczba dzieci	r	-0,005	,669**	-0,083	-,188*							
	p	0,937	0,000	0,165	0,011							
Sukces zawodowy	r	-,193**	-0,038	-,176*	,158*	-0,035						
	p	0,007	0,597	0,015	0,028	0,633						
Sukces rodzinny	r	-,171*	0,077	-0,032	-0,064	,230**	,297**					
	p	0,018	0,288	0,659	0,381	0,002	0,000					
Równowaga	r	-,287**	-0,018	-0,060	0,085	0,024	,323**	,561**				
	p	0,000	0,803	0,412	0,244	0,746	0,000	0,000				
Konflikt_P_R	r	-0,104	,251**	0,036	0,124	0,125	0,076	0,004	-0,003			
	p	0,153	0,000	0,616	0,087	0,090	0,296	0,956	0,963			
Facylitacja_P_R	r	-0,085	,259**	-0,011	0,136	0,135	,175*	-0,007	-0,010	,912**		
	p	0,243	0,000	0,882	0,061	0,068	0,015	0,920	0,885	0,000		
Konflikt_R_P	r	-0,095	,147*	-0,096	0,113	0,087	,295**	-0,001	0,011	,627**	,841**	
	p	0,189	0,043	0,187	0,121	0,238	0,000	0,993	0,884	0,000	0,000	
Facylitacja_R_P	r	-0,110	0,069	-,142*	0,106	0,085	,364**	0,053	0,102	,306**	,587**	,867**
	p	0,129	0,346	0,050	0,144	0,253	0,000	0,462	0,157	0,000	0,000	0,000

** korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie);

* korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

Związki korelacyjne pomiędzy badanymi zmiennymi opisano w tabeli 8. Okazuje się, że zmienne sukcesu zawodowego, sukcesu rodzinnego i równowagi między nimi korelują ze sobą w stopniu umiarkowanym. Sukces rodzinny pozytywnie koreluje z liczbą posiadanych dzieci, wartością sukcesu zawodowego, równowagą w życiu rodzinnym i zawodowym oraz płcią badanych. Nie wystąpiły natomiast korelacje tego typu sukcesu z facylitacją i konfliktem praca – rodzina – praca. Osoby ceniące sukces rodzinny częściej są kobietami, mają więcej dzieci i odczuwają również potrzebę równowagi pomiędzy pracą a rodziną.

Z kolei zmienna w postaci wartości sukcesu zawodowego w niskim aczkolwiek istotnym stopniu koreluje z poziomem wykształcenia, miejscem zamieszkania, jak również z wymiarami facylitacji praca – rodzina i rodzina – praca oraz z wymiarem

konfliktu rodzina – praca. Okazuje się więc, że im bardziej osoby cenią sukces zawodowy, tym bardziej odczuwają pozytywny wpływ pracy na życie rodzinne, i odwrotnie – paradoksalnie bardziej odczuwają negatywne konsekwencje życia rodzinnego w pracy zawodowej.

Co ciekawe, wymiar równowagi (*balance*) między pracą a rodziną nie koreluje z żadnym z wymiarów dopasowania pracy – rodziny (*fit*).

Podsumowanie i dyskusja wyników

Sukces jest pojęciem wielowymiarowym także wówczas, gdy zawężymy jego rozumienie tylko do obszaru rodziny czy pracy. Okazuje się, że poszczególne osoby cenią sobie inne wymiary życia świadczące o sukcesie zawodowym i rodzinnym.

Rodzina, mimo nieustannych procesów transformacyjnych²², nadal stanowi podstawową wartość w życiu człowieka. Sukcesy osiągane w jej obszarze okazują się być istotnie ważniejsze od sukcesów zawodowych niezależnie od płci badanych. Powszechnie panujący więc stereotyp, że rodzina jest dziedziną kobiet, a mężczyźni poszukują źródła samorealizacji w sferze zawodowej²³, nie ma odzwierciedlenia w przedstawionych powyżej wynikach badań. Badani mężczyźni równie silnie odczuwają wartość poszczególnych aspektów życia rodzinnego – w ich ujęciu sukces rodzinny jest postrzegany w sposób tradycyjny jako zgoda i zdrowie w rodzinie i możliwość jej utrzymania. Jednak równie ważne okazują się być pozytywne relacje małżeńskie. Na to zwraca również uwagę Anna Kwak²⁴, podkreślając, że relacje między małżonkami wyłaniają się z tła życia rodzinnego, zaczynając być zauważalne i wydzielane z niego jako szczególny rodzaj relacji. W ramach szeroko rozumianego sukcesu zawodowego główną wartością dla badanych okazują się być satysfakcjonujące zarobki – te zaś pozytywnie korelują z rodzinnymi wymiarami sukcesu, takimi jak: zapewnienie dzieciom startu w dorosłe życie, zabezpieczenie finansowe rodziny czy poczucie bezpieczeństwa członków rodziny. Ponadto pozytywny związek wartości sukcesu rodzinnego i sukcesu zawodowego może wskazywać na wspierający wpływ pracy na życie rodzinne, np. poprzez zapewnienie cenionej stabilizacji finansowej. Badani podkreślają, że dla sukcesu zawodowego niezbędne są dobre relacje ze współpracownikami i przełożonymi, realizacja zainteresowań czy zdobywanie doświadczeń. Są więc one związane zarówno z motywacją zewnętrzną, jak i wewnętrzną i okazują się być uniwersalne także dla osób z innych krajów²⁵.

²² K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Łódź 2015, s. 147.

²³ B. Marczyńska, E. Atanassow, *Osiągnąć sukces*, „Kobieta i Biznes” 1994, t. 2, nr 2, s. 16.

²⁴ A. Kwak, *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodzianensis” 2014, t. 51, s. 10.

²⁵ L.K.J. Kuron et al., *Millennials' work values: differences across the school to work transition*, „Personnel Review” 2015, t. 44, nr 6, s. 998; F.M. Sortheix et al., *The role of career values for work*

W przypadku równowagi w życiu zawodowym i rodzinnym okazuje się, że kobiety doceniają bardziej jej wartość w porównaniu z mężczyznami. Jest to uzasadnione tym, że to one zazwyczaj są bardziej obciążone obowiązkami życia rodzinnego i przyjmują na siebie więcej odpowiedzialności za tę dziedzinę życia²⁶. Jednocześnie pragną rozwijać się zawodowo w równym stopniu co mężczyźni, co sprawia, że częściej muszą godzić ze sobą obie dziedziny życia: rodzinę i pracę. Nie pojawiły się różnice międzypłciowe w poziomie odczuwania wspierającej vs. utrudniającej roli pracy i rodziny na tę drugą. Wpływ rodziny na pracę okazał się istotnie częściej facylitujący niż utrudniający zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn, co potwierdziły wcześniejsze badania²⁷. W grupie kobiet oddziaływania negatywne istotnie częściej występowały w relacji praca – rodzina aniżeli w relacji rodzina – praca, natomiast oddziaływania wspomagające istotnie częściej pojawiały się w relacji rodzina – praca niż praca – rodzina.

Brak związków pomiędzy równowagą a dopasowaniem praca – rodzina ma swoje uzasadnienie w badaniach wcześniejszych²⁸, wskazujących, że są to dwa odrębne konstrukty teoretyczne. Równowaga zakłada z góry, że żadna z dziedzin życia nie dominuje, a tym samym nie utrudnia i nie ułatwia funkcjonowania w dziedzinie drugiej. Dopasowanie między innymi wiąże się z wiekiem i miejscem zamieszkania, a równowaga ze wspomnianą płcią czy – jak wynika z badań – z liczbą godzin pracy²⁹ czy częstością wspólnych rodzinnych aktywności³⁰.

Interesujący wydaje się brak związków korelacyjnych pomiędzy wartością sukcesu rodzinnego a wymiarami dopasowania rodzina – praca – rodzina. Docenianie życia rodzinnego i łączenie pracy zawodowej z życiem prywatnym okazują się być niezależnymi wymiarami. Ludzie mogą cenić sobie życie w rodzinie i niezależnie od tego lepiej lub gorzej radzić sobie z łączeniem poszczególnych wymiarów życia. Jednocześnie pozytywna istotna korelacja pomiędzy sukcesem rodzinnym a równowagą między rodziną a pracą pokazuje, że osoby ceniące sobie rodzinę w większym stopniu doceniają możliwość realizowania się w wielu rolach – nie tylko rodzinnych.

engagement during the transition to working life, „Journal of Vocational Behavior” 2013, t. 83, nr 3, s. 469; F.J. Froese, *Work values of the next generation of business leaders in Shanghai, Tokyo, and Seoul*, „Asia Pacific Journal of Management” 2013, t. 30, nr 1, s. 313.

²⁶ H. Domański, *Zadowolony niewolnik idzie do pracy*, Warszawa 1999, s. 99; CBOS, *Kobiety i mężczyźni o podziale obowiązków domowych. Komunikat z badań*, Warszawa 2006, s. 2–4.

²⁷ B. Lachowska, *Konflikt i facylitacja jako mechanizmy wzajemnych oddziaływań pracy i rodziny – analiza różnic płciowych* [w:] *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Peplińska, Warszawa 2010, s. 293.

²⁸ M.C. Clarke, *The work-family interface: differentiating balance and fit*, „Family and Consumer Sciences Research Journal” 2004, t. 33, nr 2, s. 127.

²⁹ T.K. McNamara i in., *Across the continuum of satisfaction with work-family balance: Work hours, flexibility-fit, and work-family culture*, „Social Science Research” 2013, t. 42, nr 2, s. 286.

³⁰ M.C. Clarke, *The work-family interface...*, s. 121.

Wnioski

1. **Sukces rodzinny jako najwyższa wartość.** Badania pokazują, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni w wyższym stopniu cenią sobie sukces rodzinny niż zawodowy ($p < 0,000$). To wskazuje na dominację wartości rodzinnych wśród badanych, co może odzwierciedlać społeczne normy i oczekiwania, które kładą duży nacisk na rolę rodziny jako podstawowej jednostki społecznej. Wspieranie rodziny, emocjonalne więzi oraz bezpieczeństwo rodzinne mogą być postrzegane jako kluczowe elementy szczęścia i spełnienia życiowego.
2. **Podobna wartość sukcesu zawodowego.** Chociaż rodzina jest uznawana za najważniejszą, zarówno kobiety, jak i mężczyźni cenią sukces zawodowy w podobnym stopniu. To może sugerować, że w dzisiejszym społeczeństwie obie płcie dostrzegają znaczenie kariery zawodowej, która nie tylko wpływa na status społeczny, ale również na osobiste spełnienie i niezależność finansową.
3. **Równowaga między życiem a pracą.** Wyniki wskazują, że dla kobiet uzyskiwanie równowagi pomiędzy życiem zawodowym a rodzinnym jest istotniejsze niż dla mężczyzn. Może to wynikać z tradycyjnych ról płciowych, gdzie kobiety często są postrzegane jako główne opiekunki w rodzinie, co rodzi większą presję na pogodzenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi. Taki kontekst może wskazywać na potrzebę wsparcia w politykach pracy, które umożliwią kobietom lepsze zarządzanie tymi dwiema sferami życia.
4. **Poczucie utrudnienia w rolach rodzinnych.** Częstsze doświadczanie przez kobiety poczucia, że praca utrudnia im spełnianie się w rolach rodzinnych, może wskazywać na trudności w balansowaniu tych dwóch sfer. Taki stan rzeczy może prowadzić do stresu i wypalenia zawodowego, a także wpływać na relacje rodzinne. Warto, aby pracodawcy i społeczeństwo podejmowali działania mające na celu wspieranie kobiet w ich rolach, takie jak elastyczne godziny pracy, urlopy rodzicielskie oraz programy wsparcia dla rodzin.

Podsumowanie

Wyniki badań podkreślają znaczenie wartości rodzinnych w życiu zarówno kobiet, jak i mężczyzn, a także wskazują na potrzebę lepszego zrozumienia różnic w postrzeganiu równowagi między życiem zawodowym a rodzinnym. Zmiany w politykach pracy oraz społeczne wsparcie mogą przyczynić się do lepszego zaspokojenia potrzeb obydwu płci, co w efekcie może prowadzić do zdrowszego i bardziej zrównoważonego życia.

Bibliografia

- Baka Ł., *Konflikt między pracą i rodziną a wypalenie zawodowe. Pośrednicząca rola zasobów osobowych*, „Social Psychology” 2011, t. 6, nr 4(19), s. 367–374.
- Bańko M. (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych: sukces*, PWN, Warszawa 2005.
- Barnett R.C., Marshall N.L., Pleck J.H., *Men's multiple roles and their relationship to men's psychological distress*, „Journal of Marriage and the Family” 1992, t. 54, s. 358–367.
- Barnett R.C., Marshall N.L., Sayer A., *Positive spillover effects from job to home: A closer look*, „Women & Health” 1992, t. 19, nr 2/3, s. 13–41.
- Carlson D.S., Kacmar K.M., Williams L.J., *Construction and initial validation of a Multidimensional Measure of Work-Family Conflict*, „Journal of Vocational Behavior” 2000, t. 56, nr 2, s. 249–276.
- CBOS, *Kobiety i mężczyźni o podziale obowiązków domowych. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2006.
- Clarke M.C., *The work-family interface: differentiating balance and fit*, „Family and Consumer Sciences Research Journal” 2004, t. 33, nr 2, s. 121–140.
- Domański H., *Zadowolony niewolnik idzie do pracy*, Warszawa 1999.
- Dornan J., Maxwell J., *Strategia sukcesu*, Warszawa 1995.
- Dzwonkowska-Godula K., *Tradycyjnie czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Łódź 2015.
- Erazmus E., *Edukacja a sukces zawodowy*, Warszawa 1999.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Czym jest sukces dla współczesnego Polaka. Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny* [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, s. 303–330.
- Froese F.J., *Work values of the next generation of business leaders in Shanghai, Tokyo, and Seoul*, „Asia Pacific Journal of Management” 2013, t. 30, nr 1, s. 297–315.
- Greenhaus J.H., Collins K.M., Shaw J.D., *The relation between work-family balance and quality of life*, „Journal of Vocational Behavior” 2003, t. 63, nr 3, s. 510–531.
- Grzywacz J.G., Bass B.L., *Work, family, and mental health: Testing different models of work-family fit*, „Journal of Marriage and Family” 2003, t. 65, s. 248–262.
- Grzywacz J.G., Marks N.F., *Reconceptualizing the Work-Family Interface: An Ecological Perspective on the Correlates of Positive and Negative Spillover Between Work and Family*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000, t. 5, nr 1, s. 111–126.
- Kirchmeyer C., *Work-life initiatives: Greed or benevolence regarding workers time* [w:] *Trends in organizational behavior*, red. C.L. Cooper, D.M. Rousseau, t. 7, Wiley, West Sussex, UK 2000, s. 79–93.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek w psychologii*, Warszawa 2001.
- Kuron L.K.J., Lyons S.T., Schweitzer L., Ng E.S.W., *Millennials' work values: differences across the school to work transition*, „Personnel Review” 2015, t. 44, nr 6, s. 991–1009.
- Kwak A., *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodzianensis” 2014, t. 51, s. 5–19.
- Lachowska B., *Człowiek dorosły wobec wymagań związanych z funkcjonowaniem w różnych sferach życia: zawodowej i rodzinnej*, „Psychologia Rozwojowa” 2008, t. 13, nr 1, s. 101–114.
- Lachowska B., *Konflikt i facylitacja jako mechanizmy wzajemnych oddziaływań pracy i rodziny – analiza różnic płciowych* [w:] *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Peplińska, Warszawa 2010, s. 283–298.
- Leary-Joyce J., *Psychologia sukcesu*, przeł. J. Sawicki, Warszawa 2012.
- Leszkowicz-Baczyński J., *Koncepcja i przejawy sukcesu w środowiskach klasy średniej* [w:] *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, red. K.M. Słomczyński, Zielona Góra 2007, s. 259–282.

- Maciuszek J., *Sztuka udanego życia, czyli jak osiągnąć szczęście, sukces i powodzenie*, Kraków 1996.
- Majewska-Opiełka I., *Sukces firmy*, Gdańsk 2003.
- Mandal E., *Jakość życia a sukces. Fenomen lęku przed sukcesem u kobiet i mężczyzn*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, t. 2, nr 1, s. 71–88.
- Marczyńska B., Atanassow E., *Osiągnąć sukces*, „Kobieta i Biznes” 1994, t. 2, nr 2, s. 15–19.
- Marks S.R., MacDermid S.M., *Multiple roles and the self: A theory of role balance*, „Journal of Marriage and the Family” 1996, t. 58, s. 417–432.
- McNamara T.K., Pitt-Catsouphes M., Matz-Costa C., Brown M., Valcour M., *Across the continuum of satisfaction with work-family balance: Work hours, flexibility-fit, and work-family culture*, „Social Science Research” 2013, t. 42, nr 2, s. 283–298.
- Netemeyer R.G., Boles J.S., McMurrian R., *Development and validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales*, „Journal of Applied Psychology” 1996, t. 81, nr 4, s. 400–410.
- Peeters M.C.W., Montgomery A.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B., *Balancing work and home: how job and home demands are related to burnout*, „International Journal of Stress Management” 2005, t. 12, nr 1, s. 43–61.
- Sortheix F.M., Dietrich J., Chow A., Salmela-Aro K., *The role of career values for work engagement during the transition to working life*, „Journal of Vocational Behavior” 2013, t. 83, nr 3, s. 466–475.

Część IV

**CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH
PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH**

Part IV

**MAN IN THE FACE OF CURRENT
SOCIO-CULTURAL CHANGES**

Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-6494-4164

Bezdziethność we współczesnym społeczeństwie polskim i jej uwarunkowania

Childlessness in contemporary Polish society and its determinants

Streszczenie

Powszechnie mówi się o kryzysie demograficznym dotyczącym ludności Polski. Coraz częściej w literaturze przedmiotu w związku z tym podejmuje się zagadnienie bezdziethności i jego uwarunkowań. W artykule tym skoncentrowano się na determinantach bezdziethności przede wszystkim z perspektywy socjologicznej z uwzględnieniem pozostałych, co uznano za niezbędną konieczność z merytorycznej perspektywy. Dokonano ich zróżnicowania w kategorie: obiektywne (niezależne od woli jednostki – bezdziethność biologiczna, tzw. mimowolna), subiektywne (indywidualne – wynikające z podejmowanej decyzji – wolna wola jednostki), ambiwalentne (subiektywno-obiektywne, np. restrykcyjne przepisy dotyczące aborcji utrudniające podjęcie przez jednostkę decyzji dotyczącej prokreacji). Z uwagi na to, iż decyzja o prokreacji należy przede wszystkim do kobiety, ale dotyczy najczęściej, co nie ulega wątpliwości, kobiety i mężczyzny przedstawiono statystyki bezdziethności na przestrzeni lat dotyczące osób funkcjonujących w małżeństwie i żyjących w heteroseksualnych związkach nieformalnych. Jeśli chodzi o czynniki obiektywne, jest to bezdziethność biologiczna, subiektywne – indywidualny wybór jednostki, jej wolna wola (*childfree*); ambiwalentne – posługując się terminologią Anthony’ego Giddensa, wypadkowa indywidualnego programu na życie każdego z małżonków/partnerów rozpatrywanych w kontekście makrostrukturalnym.

Słowa kluczowe: bezdziethność, bezdziethność intencjonalna (*childfree*), bezdziethność mimowolna (biologiczna), uwarunkowania bezdziethności, uwarunkowania obiektywne bezdziethności, subiektywne determinanty bezdziethności, czynniki obiektywno-subiektywne bezdziethności

Abstract

It is commonly said that Poland is experiencing a demographic crisis. Consequently, the issue of childlessness and its determinants is increasingly being addressed in the literature. This article focuses on the determinants of childlessness primarily from a sociological perspective, while also considering other perspectives deemed necessary from a substantive viewpoint. These determinants are categorized into: objective (independent of the individual’s will – biological childlessness, i.e., involuntary), subjective (individual – resulting from personal decisions – the individual’s free will), and ambivalent (subjective-objective, e.g., restrictive abortion laws that hinder an individual’s decision regarding procreation).

Given that the decision to procreate primarily belongs to a woman but undeniably concerns both women and men, statistics on childlessness over the years both among individuals in marriages

and those living in heterosexual informal relationships are presented. Regarding objective factors, it refers to biological childlessness; subjective factors represent the individual's personal choice, their free will (childfree); ambivalent factors, according to Anthony Giddens's terminology, are the result of individual life plans of each spouse/partner considered in a macrostructural context.

Keywords: childlessness, intentional childlessness (childfree), involuntary (biological) childlessness, determinants of childlessness, objective determinants of childlessness, subjective determinants of childlessness, objective-subjective factors of childlessness

Uwagi wstępne

Obecnie, jak wskazują dane GUS oraz komentarze demografów, a także media, mówi się już nie tylko o starzeniu się społeczeństwa polskiego na przestrzeni lat (co jest ogólną tendencją w państwach UE), ale o kryzysie demograficznym, a w dalszej perspektywie czasowej o niebezpieczeństwie depopulacji ludności Polski¹. W roku 2023 III RP zamieszkiwało 37 552 tys. osób. Według prognoz GUS z roku na rok liczba ta będzie maleć, a w 2060 osiągnie 30,9 mln². Zasadniczo należy to tłumaczyć takim, a nie innym przyrostem naturalnym ludności wynikającym ze spadku liczby narodzin dzieci oraz kobiet w wieku rozrodczym (15–49 lat) przekładającym się na współczynnik dzietności. Ponadto na ów stan rzeczy mają wpływ prokrastynacja prokreacji prowadząca niekiedy do bezpłodności („tzw. zegar biologiczny i upływ czasu), spadek liczby zawieranych małżeństw (sui species stosunek rodzinno-prawny jako potencjalny gwarant poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa) z jednoczesnym wzrostem na przestrzeni lat związków kohabitacyjnych, w tym tych funkcjonujących bez dzieci lub par małżeńskich żyjących jako DINK (*double income, no kids*, czyli podwójny dochód bez dzieci)³.

W literaturze przedmiotu dotyczącej bezdzietności w społeczeństwie polskim można zaobserwować tendencję sprowadzającą się do analizy owego zjawiska w kontekście bezdzietności kobiet ze szczególnym uwzględnieniem danych statystycznych

¹ J. Theus, *Ludność Polski spadnie średnio o połowę. Poczujemy to już w 2030 roku. Prognozy ONZ powinny nas niepokoić*, 18 sierpnia 2024 r., <https://oko.press/depouplacja-ludnosc-polski-spadnie-o-polowe>; J. Koc, *Polska w pułapce. Mamy coraz mniej czasu, by się ratować*, <https://www.pulshr.pl/rekrutacja/polska-w-pulapce-mamy-coraz-mniej-czasu-by-sie-uratowac,107526.html>.

² J. Koc, *Polska w pułapce...*

³ M. Fidziński, *Tak ujemny przyrost naturalny był tylko w pandemii. Nowe dane GUS o demografii*, 25.09.2024, <https://www.rp.pl/gospodarka/art41181211-tak-ujemny-przyrost-naturalny-byl-tylko-w-pandemii-nowe-dane-gus-o-demografii>; *Raport GUS „Polska w liczbach 2024”* (E. Lisiak, M. Małek), Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2024, s. 3; R. Ditrich, *Ratunku, pomocy, wymieramy! Nowe dane GUS są jednoznaczne. Demografia Polski w ruinie*, <https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/9552358,ratunku-pomocy-wymieramy-nowe-dane-gus-sa-jednoznaczne-demografia.html#:~:text=Polski%20w%20ruinie,Ratunku%2C%20pomocy%2C%20wymieramy!%20Nowe%20dane%20GUS%20s%C4%85,jednoznaczne%3A%20demografia%20Polski%20w%20ruinie&text=G%C5%82%C3%B3wny%20Urz%C4%85d%20Statystyczny%20udost%C4%99pni%C5%82%20najnowsze,ale%20wr%C4%99cz%20tempo%20spadku%20przyspieszy%C5%82o>.

w tym przedmiocie oraz zróżnicowanych uwarunkowań⁴. Należy przy tym wyraźnie podkreślić, iż poczęcie dziecka nie należy ograniczać tylko do autonomicznej decyzji kobiety. Za uzasadnione należy uznać rozpatrywanie problematyki bezdzietności z perspektywy osób funkcjonujących w związkach, a więc bezdzietnych małżeństw (którym nie zawsze można przypisać status DINK, tj. bezdzietnych z wyboru, nastawionych na indywidualny rozwój, samorealizację, „życie dla siebie” czy też nieodczuwających potrzeby posiadania dziecka z różnych przyczyn bądź odpowiedzialnych, tj. świadomych swojej niedojrzałości do pełnienia ról rodzicielskich) oraz żyjących w kohabitacji. Wobec powyższego przedmiotem analizy w niniejszym artykule będzie zjawisko bezdzietności, jego zróżnicowanie oraz etiologia. Podjęto próbę klasyfikacji osób bezdzietnych z perspektywy uwarunkowań omawianego zjawiska analizowanych w kontekście czynników obiektywnych (niezależnych od woli jednostki), subiektywnych (tj. indywidualnych sensu stricto stanowiących wynik podjętej decyzji – wolna wola) oraz ambiwalentnych (obiektywno-subiektywnych). Obok więc obiektywnych jego determinant (tj. biologicznych) za uzasadnione uznano wyraźną eksplikację uwarunkowań procesu decyzyjnego jednostki w omawianym obszarze. W literaturze przedmiotu szeroko omawia się bezdzietność z perspektywy alternatywnej formy życia małżeńskiego czy też specyficznego stylu życia, dlatego uznano, że te zagadnienia nie będą priorytetowe w tym artykule, odsyłając czytelnika do innych publikacji.

Bezdziethność – analiza problematyki

Na wstępie rozważań uzasadnione jest wskazanie klasycznej i uniwersalnej definicji bezdzietności adekwatnej do powszechnego rozumienia owego pojęcia jako braku potomstwa będącego wynikiem podjęcia decyzji o bezdzietnym stylu życia lub skutkiem zaburzeń zdrowia uniemożliwiających prokreację⁵.

⁴ P. Szukalski, *Bezdziethność w Polsce* [w:] *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski, Łódź 2004, s. 83–109, https://www.researchgate.net/publication/344694942_Bezdzietnosc_w_Polsce; K. Slany, J. Szczepaniak, *Fenomen dobrowolnej bezdzietności we współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństwach*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 5, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/58-maestwo-i-rodzina/674-fenomen-dobrowolnej-bezdzietnosc-i-we-wspolczesnych-wysoko-rozwinietych-spoledenstwach.html>; M. Łakomy, *Demografia jest przyszłością*, Białystok 2024; *Co powstrzymuje kobiety? Przyczyny bezdzietności i niskiej dzietności w Polsce*, Instytut Pokolenia, oprac. K. Leszczyński, http://instytutpokolenia.pl/wp-content/uploads/2023/12/Raport-IP_-Przyczyny-bezdzietnosc-i-nieskiej-dzietnosc-i-w-Polsce.pdf; J. Żbik-Kluge, *Bezdziethne z wyboru*, Warszawa 2023.

⁵ E. Komorowska, E. Kukawska, *Bezdziethność z wyboru i jej związki z wybranymi zachowaniami konsumpcyjnego stylu życia mieszkańców miast i wsi*, „Rozprawy Społeczne” 2015, t. IX, nr 1, s. 70–71, <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/bezdzietnosc-z-wyboru-i-jej-zwiazki-z-wybranymi-zachowaniami-nkonsumpcyjnego-stylu,111085,0,1.html>; A. Jarołowska, *Psychologiczna problematyka bezdzietności zamierzonej u żon i mężów* [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo wobec współczesnych wyzwań*, red. W. Rostowska, Warszawa 2009, s. 183–194.

W literaturze przedmiotu, co przekłada się na realia życia społecznego, wskazuje się na bezdzietność:

- intencjonalną jednoznaczną (*childfree* – wolny od dzieci, wolny wybór bezdzietności);
- mimowolną, tj. sensu stricto wynikającą z przyczyn biologicznych (niemożność posiadania dziecka)⁶.

Owa eksplikacja terminologiczna wydaje się być przejrzysta z perspektywy prakseologicznej i logicznej, nie jest ona jednak tak jednoznaczna z uwagi na przyjmowane przez niektórych przedstawicieli doktryny kryteria (posiadanie partnera) czy też zasugerowany przez samych intencjonalnie bezdzietnych wyróżnik poczucia zadowolenia/niezadowolenia z sytuacji bycia w bezdzietności, co podkreśla Olga Smalej⁷.

Propozycja na podstawie ostatniego kryterium jest następująca:

- *childfree* – dobrowolna bezdzietność i poczucie zadowolenia z braku potomstwa;
- *childless* – jako bezdzietność łącząca się z poczuciem smutku wywołanym jego brakiem, wynikającym z odczuwania stanu niedostatku, pozbawienia czegoś istotnego w życiu⁸.

Jedni uznają, iż brak partnera to bezdzietność z wyboru, inni zaś klasyfikują ów stan jako *childless*⁹. Ta pierwsza oznacza więc pasywność w obszarze reprodukcji, tj. celowe i trwałe zaniechanie posiadania dziecka. Druga zaś, zdaniem niektórych znawców przedmiotu (na co wskazują powyżej przeprowadzone rozważania), wynika nie tylko z przyczyn biologicznych, jak powszechnie się przyjmuje, ale również z powodu braku partnera.

O. Smalej wskazuje ponadto na nieostrość jakiejkolwiek kategoryzacji w omawianym przedmiocie. Racjonalizacji tego należałoby się doszukiwać w realiach życia społecznego, sugerując, iż trudno wyraźnie wskazać dwa bieguny owego zjawiska: dobrowolność – mimowolność¹⁰. Decyzja małżonków/partnerów o życiu *childfree* może być zmienna w perspektywie czasowej, mogą oni być do końca niezdecydowani (wielokrotne analizy słuszności podjętej decyzji) czy też prokrastynacja prokreacji może prowadzić do bezdzietności mimowolnej (upływ czasu i tykający „zegar biologiczny”).

Warto zaprezentować interesującą z poznawczego punktu widzenia analizę przeprowadzoną przez Jean E. Veevers. Wyróżnia ona cztery fazy odkładania owej decyzji:

⁶ B. Cieślińska, *Bezdzielnosc jako styl życia*, „Studia Społeczne” 2014(24), s. 286, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11320_2860.

⁷ O. Smalej, *Kultura bezdzietności. Niska dzietność i bezdzietność z wyboru w perspektywie społeczno-ekonomicznej*, Lublin 2022, s. 88–89.

⁸ Tamże.

⁹ A. Miettinen, I. Szalma, *Childlessness intentions and ideals in Europe*, „Finnish Year-book of Population Research” 2014, nr XLIX, s. 31–35, cyt. za: tamże, s. 88.

¹⁰ Tamże, s. 92–93.

- pierwsza to odraczanie jej z uwagi na realizację innych celów życiowych (np. kariera zawodowa, wykształcenie);
- druga sprowadza się do uwzględniania posiadania dziecka w nieokreślonej odległej przestrzeni czasowej (ambivalentna postawa wobec posiadania potomstwa);
- trzecia polega na uświadomieniu sobie przez jednostkę ryzyka stania się bezdzietną, dokonaniu bilansu „zysków i strat” wynikających z konieczności opieki i wychowania dziecka i podjęcia decyzji o bezdzietności;
- czwarta oznacza akceptację decyzji o funkcjonowaniu bez potomka połączonej z zabezpieczeniem owego status quo poprzez stosowanie antykoncepcji¹¹.

Ponadto można dokonać kategoryzacji *in genere* bezdzietnych. Użyteczna z merytorycznego punktu widzenia, jednakże nieco kontrowersyjna, wydaje się być koncepcja Fiony McAllister i Lindy Clarke analizujących wnikliwie kontinuum podjęcia decyzji o bezdzietności. Przyjmując to za kryterium, z uwzględnieniem z kolei stosunku osób bezdzietnych do swojego statusu w obszarze braku potomstwa, proponują one zróżnicowanie bezdzietnych na osoby:

- podejmujące bezwzględną decyzję o braku potomstwa;
- dokonujące wyboru bezdzietności „tu i teraz” z wahaniem na temat przyszłości;
- akceptujące swoją bezdzietność;
- ambiwalentne (odkładające w czasie decyzję o prokreacji, co w konsekwencji doprowadza do niemożności posiadania dziecka, jednakże nie wiąże się to z doświadczaniem przez nie smutku czy też żalu wynikających z zaistniałej sytuacji);
- niemające dzieci z obiektywnych przyczyn, np. z powodu stanu zdrowia, braku partnera¹².

W kontekście czynników obiektywnych (tj. niezależnych od jednostki) bądź subiektywnych (stanowiących wynik podjętej decyzji) uzasadnione wydaje się wyodrębnienie następujących kategorii z uwzględnieniem omawianego wyżej zróżnicowania zjawiska bezdzietności:

- subiektywne determinanty – własna decyzja (childfree);
- przyczyny obiektywne – uwarunkowania zdrowotne (bezdzietność mimowolna – *sensu stricto*);
- czynniki ambiwalentne, tj. dualistyczne w swej naturze (determinanty obiektywno-subiektywne) – brak partnera, prokrastynacja decyzji prokreacyjnej, obostrzenie przepisów w Polsce dotyczące aborcji.

¹¹ E.J. Veevers, *Childless by Choice*, Publisher Butterworths, Toronto 1980, cyt. za: A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne), kohabitacje*, Warszawa 2014, s. 49.

¹² F. McAllister, L. Clark, *A study of childlessness in Britain*, Finding, Joseph Rowntree Foundation, July 1998, cyt. za: O. Smalej, *Kultura bezdzietności...*, s. 89.

Etiologia bezdzietności z perspektywy socjologicznej

W artykule tym postanowiono podjąć próbę analizy owego zjawiska w kontekście zaproponowanej powyżej klasyfikacji kryteriów etiologii bezdzietności z perspektywy socjologicznej, tj. jednostki funkcjonującej w społeczeństwie z uwzględnieniem czynników wpływających na ów stan rzeczy.

Determinanty subiektywne (bezdzietność z wyboru)

Na wstępie rozważań dotyczących subiektywnych wyborów jednostki i jej czynników należałoby wskazać na jej uwarunkowania kulturowe w szerokim rozumieniu owego terminu – zwłaszcza w obszarze globalizacji kultury, technologizacji życia społecznego, czego bezpośrednim efektem są zmiany społeczno-kulturowe.

Dzięki mediom, a także z powodu coraz większej mobilności ludności (emigracja, ale również turystyka zagraniczna) stajemy się globalną wioską w rozumieniu Marschalla McLuhana¹³. Istotne znaczenie należy przypisać mediom, zwłaszcza Internetowi z uwagi chociażby na jego aterytorialny, aczasowy i potencjalnie anonimowy charakter i możliwość identyfikacji posiadacza urządzenia. O ich wpływie na mentalność społeczną powszechnie wiadomo, dlatego nie bez powodu mówi się o nich jako o „czwartej władzy”. Odbiór takich treści przez ich użytkowników rzutuje niewątpliwie na ich preferencje w sferze wartości, aspiracje życiowe czy styl życia.

Analizując proces globalizacji w sferze kultury, można mówić o kulcie indywidualizmu przejawiającym się nie tylko w pluralizmie wartości, ale również w egotyzacji życia społecznego. Ów indywidualizm, jak wskazuje Anthony Giddens, sprowadza się do tego, iż człowiek stanowi byt samoistny, niezależny od porządku instytucjonalnego, a zasadniczy mechanizm jego funkcjonowania w społeczeństwie to autorefleksja¹⁴. Ponadto należy tu wskazać na zmiany kulturowe wynikające z przejścia współczesnego społeczeństwa z epoki nowoczesnej w stadium ponowoczesności, o czym pisał już swego czasu Zygmunt Bauman¹⁵. Panuje zgodność wśród znawców przedmiotu, iż jego istotna cecha to konsumeryzm nie tylko w obszarze dóbr materialnych. David Riesman wskazywał na realizację przez jednostkę wzoru kulturowego człowieka zewnątrzsterownego, dążącego do posiadania społecznie pożądaných dóbr materialnych stanowiących wyznacznik jego statusu społecznego¹⁶. Jean Boudillard wskazuje, że o owym statusie decyduje ponadto konsumpcja usług sui species dostępnych nie dla każdego z racji możliwości

¹³ M. McLuhan, *Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka druku*, Warszawa 2021.

¹⁴ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 731.

¹⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2013, s. 5–35.

¹⁶ D. Riesman, *Samotny tłum*, przeł. J. Strzelecki, Warszawa 1996, s. 31–32.

finansowych¹⁷. Z. Bauman stwierdził, iż przejawia się on ponadto w dążeniu jednostki do maksymalizacji przyjemności, co bez wątpienia można uznać za przejaw konsumpcyjnej postawy wobec życia¹⁸. Według niego epokę ponowoczesności, a tym samym społeczeństwo owej epoki charakteryzuje płynność, labilność – niepewność jutra¹⁹. Skoro wszystko jest tak dynamiczne i nieprzewidywalne, to współczesny człowiek jest przekonany, że warto „żyć chwilą” i korzystać z życia” na tyle, na ile jest to możliwe w kontekście subiektywnej sytuacji życiowej, a za paradygmaty jego funkcjonowania w społeczeństwie należy uznać „życie tu i teraz” oraz „życie dla siebie” z maksymalizacją przyjemności.

Niewątpliwie przekłada się to na konformizm w sferze życia rodzinnego, a jego fundament według A. Giddensa to własny projekt na życie²⁰. Za optymalne w związku z powyższym należy uznać stwierdzenie znawcy przedmiotu Joanny Tomaszewskiej: „Reprodukcja nabrała charakteru indywidualnych strategii decyzyjnych związanych z interesami jednostek, wyborami zgodnymi w dużej mierze z ich indywidualnymi preferencjami, a dziecko zostało włączone w świat konsumpcji i wyborów”²¹.

Analizując przemiany kulturowe z perspektywy zachowań prokreacyjnych w polskim społeczeństwie, trudno nie wspomnieć o implementacji przez niektóre Polki idei specyficznego prądu kulturowego – antynatalizmu, prezentowanych przez Davida Benatara, którego zasadnicze założenie sprowadza się do racjonalizacji bezdzietności cierpieniem powoływanych do życia istot ludzkich wynikającym np. ze złej natury człowieka, z niewłaściwych warunków ekologicznych, z istnienia chorób prowadzących do nieuchronnej śmierci²².

Jeśli chodzi o ową bezdzietność childfree, a więc będącą wynikiem procesu decyzyjnego jednostki, zasadne jest powołanie się na woluntarystyczną teorię działania Talcota Parsonsa. Według niego ma ona wolny wybór co do celu, jaki chce realizować i co do środków, za pośrednictwem których go realizuje, jednakże wywierane są nań naciski kulturowe (preferencje wartości i celów w danym społeczeństwie) oraz środowiskowe (np. państwo, w jakim funkcjonuje, wiek, stan zdrowia itp.)²³.

¹⁷ J. Boudillard, *Spółczesność konsumpcyjna, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.

¹⁸ Z. Bauman, *Ponowoczesność...*, s. 8.

¹⁹ Tamże, s. 44–50.

²⁰ A. Giddens, *Socjologia...*, s. 731.

²¹ J. Tomaszewska, *Childfree? Praktyki dyskursywne osób bezdzietnych z wyboru w Polsce*, Repozytorium Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 68, <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/101213/edition/94031/childfree-praktyki-dyskursywne-osob-bezdzietnych-z-wyboru-w-polsce-childfree-discursive-practices-of-childless-by-choice-people-in-poland-tomaszewska>.

²² D. Benatar, *Najlepiej nie urodzić się. Zaistnienie jako źródło krzywdy*, Kraków 2022; Z. Bułak, *Bezdzietni z wyboru. Zero oszczędności, średnia perspektywa na wzrost zarobków no i katastrofa klimatyczna*, „Gazeta Wyborcza”, 1.03.2020 r., <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,25715891,dlaczego-trzydziestolatkowie-nie-chca-miec-dzieci-przeludnienie.html>.

²³ G. Ritzer, *Klasyk teorii socjologicznej*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004, s. 297–298.

Stare stwierdzenie, iż byt kształtuje świadomość, wydaje się być banalne, ale niewątpliwie ma charakter ponadczasowy. Za istotne zatem z perspektywy podjętej w niniejszym artykule problematyki należy uznać uwarunkowania ekonomiczne zagwarantowane przez państwo jako organizację społeczeństwa. Warto przy tym powołać się na ekonomiczną teorię zachowań ludzkich Gary’ego Beckera przyjmującego stworzoną przez siebie kategorię pojęciową „dochodu społecznego” (oznaczającego dobra własne danej osoby, np. zarobki, w zestawieniu z wymiennością pieniężnej wartości, jaką dla niej ma zestaw społecznego środowiska innej osoby, tj. jej cechy) jako zasadniczy czynnik zachowań ludzkich, w tym dotyczących prokreacji. Zasadniczo wskazywał on na kosztochłonność posiadania dziecka i dylemat potencjalnych rodziców – posiadanie potomka o „wysokiej wartości” oznaczające konieczność zagwarantowania mu jak najlepszego rozwoju czy wysokiego standardu życia²⁴. Wydają się one być istotne, mając na uwadze koszty utrzymania dziecka w Polsce. Kolejny raport Centrum im. A. Smitha wskazuje, iż koszty utrzymania dziecka (tj. osoby do 18 roku życia) w 2024 r. wynoszą 346 tys. zł, a dwójki dzieci 579 tys. zł, zaś w 2023 r. kształtowały się one odpowiednio na poziomie: 316 tys. zł i 518 tys. zł, przy czym 80 proc. owych nakładów finansowych związane było i jest z żywnością, mieszkaniem, transportem i edukacją²⁵.

Konieczne jest zatem poruszenie zagadnień dotyczących takiej stopy bezrobocia i wynikającej z tego niepewności zatrudnienia stanowiącej konsekwencję tzw. wolnej gry sił rynkowych; wysokości zarobków Polaków; funkcjonowania dość znacznego odsetka Polaków korzystających z kredytów, co nie zawsze, jak sugerują niektóre statystyki, znajduje uzasadnienie w konsumpcyjnym stylu życia, dla którego niekiedy charakterystyczne jest to, iż aspiracje konsumpcyjne przerastają możliwości finansowe osoby/osób, a stanowią niezbędną konieczność; gospodarki mieszkaniowej stwarzającej na ogół jedynie potencjalne perspektywy dla młodych osób zakładających/funkcjonujących już w rodzinach niedysponujących wystarczającym kapitałem do zakupu lokalu/nieruchomości czy też niebędących najemcą mieszkania komunalnego bądź właścicielem/użytkownikiem nieruchomości zakupionej/posiadanej przez najbliższych członków rodziny pochodzenia; polityki prorodzinnej.

Jeśli chodzi o bezrobocie, to zestawienia statystyczne wskaźników owego zjawiska na przestrzeni ostatnich lat w rocznikach GUS wskazują wprawdzie na jego spadek²⁶, jednakże uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż nie jest ono

²⁴ G.S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, tłum. H. Hagemajerowa, H. Hagemajer, Warszawa 1990, s. 436 in.

²⁵ R. Bojanowicz, *Ile kosztuje wychowanie dziecka? Eksperti podsumowują wyniki badań na temat dzieciństwa w Polsce*, 31 maj 2024, <https://forsal.pl/finanse/finanse-osobiste/artykuly/9517953,ile-kosztuje-wychowanie-dziecka-eksperti-podsumowuja-wyniki-badan-na.html>.

²⁶ *Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990–2023*, Główny Urząd Statystyczny, <https://publikacje.new.stat.gov.pl/publikacje/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2023>.

adekwatne do rzeczywistego status quo w tym obszarze, gdyż niektóre osoby, potencjalnie i realnie kwalifikujące się do kategorii bezrobotnych, pozostające bez pracy, emigrują w celach zarobkowych za granicę. Inne nie rejestrują się jako bezrobotne z różnych powodów, bądź podejmują pracę w tzw. „szarej strefie”. Nie ulega wątpliwości, iż owa praktyka życia społecznego znalazła bardzo dogodny grunt z chwilą wejścia Polski do Unii Europejskiej, umożliwiając „swobodny przepływ usług i kapitału”. Stopa bezrobocia, jak wskazuje się w roczniku GUS z 2019 r., wynosiła przykładowo na przestrzeni lat: 2000 r. – 15,1%; 2010 r. – 12,4%; 2015 r. – 9,7%; 2020 r. – 6,3%; 2023 r. – 5,1%, czerwiec 2024 r. – 4,9%²⁷. Należy przy tym nadmienić, iż – jak wskazuje się w raporcie GUS z 2024 r. – „Większość bezrobotnych pozostających w ewidencji urzędów pracy w Polsce to osoby, które już wcześniej pracowały zawodowo” i stanowiły one 87,8% ogółu zarejestrowanych²⁸. Problem bezrobocia występował głównie wśród osób w wieku 35–44 lata (26,1% ogółu bezrobotnych) oraz wśród osób młodych z grupy 25–34 lata (2,9% ogółu bezrobotnych)²⁹. Warto ponadto nadmienić, że w 2023 r. długotrwale bezrobotni stanowili 49% ogółu zarejestrowanych³⁰. Świadczy to o niepewności na rynku pracy.

Temat zarobków Polaków wymaga na wstępie zaznaczenia, iż w 2023 r. przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto wynosiło 7155,48 zł, a płaca minimalna 3600 zł (dane szacunkowe ZUS)³¹. W 2024 roku wynosiło ono od 1 stycznia 4242 zł, a od lipca 4300 zł. Na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 14 września 2023 r. płaca minimalna od 1 stycznia 2024 r. wynosiła 4242 zł, a od 1 lipca 4300 zł³², a odpowiadające temu stawki godzinowe to: 27,70 zł i 28,10 zł³³. Jednak nie jest to obiektywny wskaźnik zarobków każdego pracownika zatrudnionego w owej sferze. Odzwierciedla to następujące stwierdzenie Kamila Fejfera: „Rekordowo duże zatrudnienie nie pokazuje prawdy o pracy Polaków [...] tzw. biedni pracujący, których nie stać na cokolwiek więcej niż minimum egzystencji to codzienność”³⁴.

²⁷ Tamże; raport: *Bezrobocie zarejestrowane za kwartał 2024*, Urząd Statystyczny w Bydgoszczy, Ośrodek Badań i Analiz Rynku, GUS, Bydgoszcz, Warszawa 2024, s. 9, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobocie-rejestrowane-1-kwartał-2024-roku,3,58.html>.

²⁸ Tamże, s. 9.

²⁹ Tamże, s. 12.

³⁰ *Długotrwale bezrobotni. Raport za 2023 r.*, s. 1, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/15450837/2023%20D%C5%82ugotrwale%20bezrobotni.pdf/96abfea8-0ef1-4c1e-9c5c-55440ad7a982?t=1719991109318>.

³¹ Komunikat Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w 2023 r. (M.P. 2024, poz. 110).

³² Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 września 2023 r. w sprawie minimalnego wynagrodzenia za pracę oraz wysokości minimalnej stawki godzinowej, Dz.U. 2023, poz. 1893.

³³ Tamże.

³⁴ K. Fejfer, *Bezrobocie w Polsce. Dlaczego jest tak kiepsko, skoro (rzekomo) jest tak dobrze*, „Nesweek”, 14 sierpnia 2018 r., <https://www.nesweek.pl/biznes/bezrobocie-w-polsce-dlaczego-jest-tak-kiepsko-skoro-rzekomo-jest-tak-dobrze/bb5grgk>.

Analiza rynku pracy z perspektywy bezrobocia wymaga uzupełnienia o jeszcze jedno zagadnienie o istotnym znaczeniu z perspektywy podjętego tematu, a mowa o kwestii prekariatu, tj. kategorii osób o wysokim poziomie wykształcenia, zróżnicowanej wiekowo, świadczącej pracę na podstawie tzw. umów śmieciowych (zlecenia, o dzieło), niegwarantujących, jak wiadomo, stabilizacji w sferze zatrudnienia, pomijając wysokość zarobków.

Warto ponadto zaznaczyć, iż potencjalny wzrost zarobków nie jest paralelny z sytuacją finansową Polaków, a dowodzić tego mogą zaciągane przez nich w bankach kredyty. Krzysztof Szymański, praktyk, przedstawiając wnikliwie to zagadnienie, stwierdza, iż najczęściej są to względnie niskie kwoty przeznaczane na cele konsumpcyjne: zakup sprzętu AGD, RTV, remont domu/mieszkania, kupno samochodu, bieżące wydatki. W drugiej kolejności są to znaczne kwoty przeznaczane na kredyty hipoteczne. Z kolei jeśli chodzi o etiologię zadłużenia Polaków w bankach, to wskazuje on, że przede wszystkim dotyczą one kredytów hipotecznych (zakup domu lub mieszkania); następnie rosnących kosztów kredytowania; w trzeciej kolejności zaś wzrastających kosztów życia i utrzymania. W 2023 roku zadłużenie przeciętnego Polaka wynosiło 20,6 tys. zł, a w 2024 r. już 32 435 zł³⁵. Z kolei znawca przedmiotu Maciej Kazimierski stwierdza, iż w 2023 r. udzielono najwięcej kredytów hipotecznych na przestrzeni lat na kwotę 63,9 mld zł – to ponad 40% więcej niż w 2022 r. („Bezpieczny kredyt” – 2%), a beneficjentami ich byli najczęściej trzydziestolatkowie wnioskujący o nie samodzielnie³⁶.

Jeśli chodzi o gospodarkę mieszkaniową w III RP, to w latach 2014–2018 państwo polskie stworzyło potencjalnie dogodne warunki do spełnienia przez młodych marzenia o posiadaniu własnego mieszkania poprzez wprowadzenie w życie programu MDM, szeroko nagłaśnianego przez rządzących za pośrednictwem mediów. Jednakże jego realizacja obwarowana była szeregiem wymogów, które nie każdy był w stanie spełnić. W roku 2023 podstawę do jego spełnienia stanowił zakończony program „Bezpieczny kredyt 2%”. Obecnie w Sejmie opracowano program BSK (program budownictwa socjalnego i komunalnego), którego finanse kierowane są do samorządów celem budowy/remontu bloków komunalnych, pustostanów itp.³⁷ Jednakże, jak wskazują specjaliści zajmujący się kupnem/sprzedażą mieszkań, ceny ich z roku na rok na rynku czy to pierwotnym, czy wtórnym ustawicznie rosną (na przestrzeni ostatnich ośmiu lat nastąpił ich wzrost odpowiednio: 95%, 87% w 2024 r. – średnio o 10–15%). W konsekwencji tego młodzi ludzie najczęściej

³⁵ K. Szymański, *Przedstawiamy statystyki długów polskich kredytobiorców*, 9 lipca 2024 r., <https://www.totalmoney.pl/artykuly/zadluzenie-polakow-w-bankach>.

³⁶ M. Kazimierski, *Ilu Polaków ma kredyt na mieszkanie? Podsumowanie 2023 r.*, <https://direct.money.pl/artykuly/porady/kto-w-polsce-bierze-kredyt-na-mieszkanie,247,0,2353655>.

³⁷ *O planach wsparcia samorządowej gospodarki mieszkaniowej*, Związek Miast Polskich, <https://www.miasta.pl/aktualnosci/o-planach-wsparcia-samorzadowej-gospodarki-mieszkaniowej>.

decydują się na wynajem (PRS – Private Rental Sector), który nie wymaga znacznych nakładów i długoterminowych zobowiązań³⁸.

Z kolei polityka prorodzinna państwa koncentrowała się na finansach. W latach 2015–2023 należy wskazać na rodzinny zasiłek opiekuńczy, dopłaty do pobytu dziecka w żłobkach, zerowy podatek dochodowy dla rodzin z co najmniej czworgiem dzieci, programy „Dobry Start”, „Rodzina 500 plus” i waloryzację owego świadczenia w 2023 r. do 800 zł, program „Karta Dużej Rodziny”. W roku 2024 przyjęto ustawę o wspieraniu rodziców w aktywności zawodowej i wychowaniu dziecka, gwarantując kolejne świadczenia pieniężne dla rodziców³⁹. Wydaje się, że te dotychczas realizowane nie przyczyniły się zbyt do wzrostu liczby urodzeń.

Analiza uwarunkowań subiektywnych bezdzielnosć wymaga podjęcia zagadnienia wzrostu emancypacji kobiet, zwłaszcza jeśli chodzi o Polskę po 1991 r. Liberalizacja stosunków społecznych przejawiająca się we wzroście podmiotowości jednostki, a także zmiana ustroju społeczno-politycznego, przemiany w systemie edukacji (szkoły publiczne, niepubliczne) stworzyły dogodne warunki do ich intensyfikacji w życiu społeczno-zawodowym oraz politycznym, przyczyniając się tym samym do deprecjacji w niektórych kręgach społecznych ról rodzinnych przypisywanych im kulturowo i stanowiących efekt procesu socjalizacji jako tzw. matki Polki. Kobiety dążą do samorealizacji, osiągając wysokie wykształcenie (jak wskazują dane, są one lepiej wykształcone od mężczyzn); są aktywne na rynku pracy (realizując niekiedy ideał „bizneswoman”, o czym często mówi się w mediach, wskazując na konkretne przykłady); coraz częściej uczestniczą w życiu politycznym (partycypacja wraz z mężczyznami w rządzie, funkcjonowanie w Sejmie i Senacie oraz w strukturach samorządowych czy też w organizacjach pozarządowych i fundacjach oraz ruchach społecznych, czego przykładem mogą być manifestacje, np. „konstytucja”, przeciwko aktualnym przepisom antyaborcyjnym). Aktywność zawodowa, towarzyska, niezależność emocjonalna i finansowa stanowią dogodny fundament do ich spełnienia się nie tylko w życiu rodzinnym. Prokreacja więc nie zawsze staje się ich priorytetowym celem niezależnie od tego, czy będzie ona rozpatrywana w kategoriach zaspokojenia instynktu macierzyńskiego, powołania czy też spełnienia obowiązku wynikającego z przynależności do państwa jako przymusowej organizacji społeczeństwa bądź oczekiwań społecznych.

Kolejne istotne czynniki mające wpływ na subiektywną decyzję jednostki o braku potomstwa to determinanty osobowościowe wynikające z faktu, iż osoba ma świadomość, że nie osiągnęła w swoim mniemaniu optymalnego poziomu

³⁸ *Rynek mieszkaniowy w Polsce w 2024 roku. Wyzwania i perspektywy*, Business Insider, <https://businessinsider.com.pl/nieruchomosci/rynek-mieszkaniowy-w-polsce-w-2024-roku-wyzwania-i-perspektywy/44n5xsl>.

³⁹ Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o wspieraniu rodziców w aktywności zawodowej oraz w wychowaniu dziecka, Dz.U. 2024, poz. 858.

dojrzałości do pełnienia roli rodzica, co można by racjonalizować jej głębokim poczuciem odpowiedzialności. Może to ponadto wynikać z posiadania przez nią cech charakteru składających się na sytuację, iż ktoś, używając języka potocznego, „nie lubi dzieci”.

Inne w swej istocie determinanty owego status quo to uwarunkowania rodzinne, takie jak: traumatyczne przeżycia z dzieciństwa, brak odpowiednich wzorców rodzicielskich, negatywne wzorce identyfikacyjne⁴⁰, a także lęk przed ciążą, bólem i porodem, obawy o swój „nienaganny wygląd”.

Czynniki obiektywne (bezdziethość mimowolna)

Za obiektywne uwarunkowania omawianego zjawiska, a więc niezależne od woli jednostki, należy uznać niewątpliwie te wynikające z natury biologicznej człowieka. Z merytorycznego punktu widzenia należy wskazać dwie kategorie pojęciowe funkcjonujące na gruncie medycyny, a mianowicie „bezpłodność” i „niepłodność”.

Niepłodność (ang. *infertility*) uznana jest przez WHO za jednostkę chorobową o charakterze cywilizacyjnym z uwagi na powszechność, długotrwałość i zmuszający proces leczenia, konieczność permanentnych oraz rozciągających w czasie badań i opieki lekarskiej, ograniczenie możliwości wykonywania podstawowych zadań życiowych⁴¹.

Jej istota na gruncie założeń przyjętych przez WHO jest następująca, na co powołuje się Teresa Fazan: „Niepłodność jest jednostką chorobową żeńskiego lub męskiego układu rozrodczego, definiowaną przez niemożność zajścia w ciążę po 12 miesiącach lub więcej mimo regularnych stosunków seksualnych bez zabezpieczenia. Niepłodność może być spowodowana czynnikami męskimi, żeńskimi, kombinacją czynników męskich i żeńskich lub może być niewyjaśniona”⁴². Przyczyn owej choroby należy upatrywać w zaburzeniach fizjologicznych zróżnicowanych w zależności od płci. U kobiet są to: zaburzenia owulacji (spowodowane genetyką lub chorobami endokrynologicznymi), zespół policystycznych jajników, jadłowstręt psychiczny (*anorexia nervosa*), bulimia, endometrioza, zaburzenia hormonalne, nieprawidłowa budowa dróg rodnych, niedrożność jajowodów, choroby zakaźne wywołujące zapalenie przydatków, przewlekły stres⁴³. Z kolei u mężczyzn wskazuje

⁴⁰ K. Slany, I. Szczepaniak-Wiecha, *Bezdziethość – czy nowa wartość we współczesnym świecie* [w:] *Systemy wartości a procesy demograficzne*, red. K. Slany, I. Szczepaniak-Wiecha, Kraków 2003, przypis, s. 160.

⁴¹ T. Fazan, *Przymus, odmowa, niemoc. O niepłodności i bezdziethości w kapitalizmie*, „Praktyka Teoretyczna” 2022, nr 3(46), s. 70–71, <https://wuwr.pl/prt/article/download/PDF>.

⁴² Tamże, s. 70.

⁴³ M. Nowakowska, *Jakie są podobieństwa i różnice między niepłodnością a bezpłodnością?*, *Diagnostyka*, <https://diag.pl/pacjent/artykuly/nielplodnosc-a-bezplodnosc-podobienstwa-i-roznice/>.

się na następujące przyczyny niepłodności: oligospermię (znaczne obniżenie ilości plemników w nasieniu), asthenozoospermię (zbyt mała ilość odpowiednio ruchliwych plemników w nasieniu), teratozoospermię (nieprawidłowa morfologia plemnika)⁴⁴. Etiologii owej choroby upatruje się również w prowadzeniu niezdrowego stylu życia (np. niewłaściwa dieta, nadwaga, brak aktywności fizycznej, stosowanie używek), z czego nie każdy zdaje sobie sprawę. W związku z tym niewłaściwe byłoby przypisanie jednostce w tym wypadku złej woli i tego, iż jest to konsekwencja jej świadomej decyzji⁴⁵.

Jeśli chodzi o statystyki niepłodności w Polsce, to szacuje się, iż owa przypadłość dotyczy 15–20% (kobiet i mężczyzn), tj. około 1,5 mln osób w wieku reprodukcyjnym, starających się o dziecko, na co wskazują dane zaprezentowane w *Europejskim atlasie polityki niepłodności*, który został stworzony przez grupy eksperckie Europejskiego Towarzystwa Rozrodu Człowieka i Embriologii: ESHRE – European Society of Human Reproduction and Embryology oraz Światową Organizację Zdrowia: WHO – World Health Organization⁴⁶.

Niepłodność podlega diagnozie i leczeniu na podstawie postanowień ustawy z dnia 25 czerwca 2015 r. o leczeniu bezpłodności. Metody leczenia, na co wskazują przepisy art. 5 owego aktu prawnego, są zróżnicowane⁴⁷. Niepłodność, co należy podkreślić, nie jest więc wyrokiem skazującym definitywnie osoby chcące posiadać potomstwo na jego brak. W ramach rządowego programu realizowanego w latach 2013–2016 dotyczącego zapłodnienia pozaustrojowego narodziło się 22 tys. dzieci⁴⁸. Obecnie, tj. w 2024 r., samorządy realizują własne programy w tym obszarze. Ponadto od 1 czerwca 2024 r. uruchomiono kolejny rządowy projekt in vitro zakładający finansowanie medycznego wsparcia zapłodnienia pozaustrojowego i leczenia niepłodności, na który przeznaczono 500 mln zł⁴⁹. Monika Stelmach, powołując się na opinię Rafała Kurzawy – prezesa Polskiego Towarzystwa Medycyny Rozrodu i Embriologii, podkreśla, iż możliwości leczenia są znacznie większe, ale istnieją nadal bariery finansowe⁵⁰. Warto jednak wspomnieć, że obecnie

⁴⁴ T. Fazan, *Przymus...*, s. 72.

⁴⁵ M. Nowakowska, *Jakie są podobieństwa...*

⁴⁶ M. Stelmach, *Leczenie niepłodności w Polsce – nowe rozdzanie i wyzwania*, <https://podyplomie.pl/medical-tribune/40702,leczenie-nieplodnosci-w-polsce-nowe-rozdanie-i-wyzwania>.

⁴⁷ Ustawa z dnia 25 czerwca 2015 r. o leczeniu bezpłodności, t.j. Dz.U. 2020, poz. 442. W art. 5 owej ustawy wskazuje się na następujące metody leczenia niepłodności: poradnictwo medyczne; diagnozowanie przyczyn; zachowawcze leczenie farmakologiczne; leczenie chirurgiczne – procedury medyczne wspomaganej prokreacji, w tym zapłodnienie pozaustrojowe prowadzone w ośrodkach medycyny wspomaganej prokreacji; zabezpieczenie płodności na przyszłość.

⁴⁸ *Ile dzieci w Polsce przyszło na świat dzięki in vitro*, TVN24/Polska, 22 listopada 2023, godz. 14.38, sejm.gov.pl, <https://tvn24.pl/polska/in-vitro-ile-dzieci-w-polsce-przyszlo-na-swiat-dzieki-tej-metodzie-ile-kosztuje-kiedy-nalezy-je-wdrozyc-st7449816>.

⁴⁹ *Dofinansowanie zabiegów in vitro od 1 czerwca 2024 r.*, Ministerstwo Zdrowia, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/dofinansowanie-zabiegow-in-vitro-od-1-czerwca-2024-r>.

⁵⁰ Tamże.

funkcjonuje w Polsce 58 ośrodków leczenia niepłodności poprzez in vitro, w tym tylko 3 publiczne⁵¹.

Należy podkreślić, co czyni w swojej publikacji Monika Nowakowska, iż niektóre powikłania związane z niepłodnością u kobiet nie poddają się leczeniu, co prowadzi do trwałych zaburzeń układu rodowego i bezpłodności. Wskazuje ona na przedwczesną niewydolność jajników (utrata ich aktywności przed czterdziestym rokiem życia; utratę funkcji macicy wskutek przeprowadzenia zabiegu chirurgicznego lub doświadczenia przez kobietę urazu mechanicznego)⁵².

Z kolei bezpłodność, jak wskazuje WHO, oznacza trwałą utratę zdolności do spłodzenia dziecka. Jest to stan nieodwracalny, a medycyna na obecnym etapie rozwoju nie jest w stanie zaoferować skutecznego leczenia⁵³. Enumeratywnie zagadnienie to podejmuje w swej publikacji praktyk w tym obszarze i znawca przedmiotu Marek Radwan⁵⁴. Bezpłodność dotyczy zarówno kobiet, jak też mężczyzn. Jeśli chodzi o jej przyczyny u kobiet, to wskazuje się na wady macicy, brak lub niedorozwój narządów rozrodczych, przedwczesną menopauzę, wygaśnięcie pracy jajników.

Uwarunkowania ambiwalentne bezpłodności

W niniejszym artykule uznano, co może wydać się kontrowersyjne z perspektywy koncepcji panujących w literaturze przedmiotu, w których zakłada się, że brak partnera czy też prokrastynacja prokreacji to uwarunkowania bezdzietności mimowolnej, co wydaje się być w jakimś stopniu uzasadnione – w kontekście czy to realiów życia społecznego w przypadku tej pierwszej przyczyny czy też biologicznej natury człowieka, jeśli chodzi o tę drugą. Jednakże z perspektywy woluntarystycznej teorii działania Talcotta Parsonsa analizowanej w kontekście realiów życia społecznego to naturę owych czynników można by rozpatrywać w kategoriach „ambiwalentnych”, ponieważ z jednej strony należałoby je ujmować jako obiektywne, z drugiej zaś zależne od woli jednostki, tj. jako subiektywne.

Jeśli chodzi o prokrastynację prokreacji to z jednej strony kobiety odkładające decyzję o poczęciu pierwszego dziecka podejmują w tym obszarze świadomą nie-jako decyzję i powinny liczyć się z tym, iż istnieje duże prawdopodobieństwo, że tzw. „zegar biologiczny” stanie się przeszkodą w poczęcia potomka. Z drugiej zaś należy stwierdzić, co wydaje się być oczywiste, iż nikt (właściwie poza medycyną i rozwijającą się technologią w pewnych przypadkach, np. medycyną estetyczną) nie ma wpływu na procesy biologiczne, jakie zachodzą w ludzkim organizmie w wyniku

⁵¹ Tamże.

⁵² M. Nowakowska, *Jakie są podobieństwa...*

⁵³ Tamże; T. Fazan, *Przymus...*, s. 80.

⁵⁴ M. Radwan, *Niepłodność*, 7.07.2021, <https://gameta.pl/blog/nieplodnosc-a-bezplodnosc-czy-oznacza-to-samo/>.

jego starzenia się. W medycynie uznaje się, iż optymalny wiek dla kobiety, jeśli chodzi o urodzenie potomstwa, to przedział pomiędzy 20–30 rokiem życia, a za górną granicę owego „zegara biologicznego” uznaje się 35 rok życia kobiety (po tym okresie następuje tzw. zaawansowany wiek ciążowy – AMA), wówczas to możliwości zajścia w ciążę maleją i istnieje ryzyko zagrożeń dotyczących stanu zdrowia płodu i donoszenia ciąży⁵⁵.

Zasadne jest również wzmiankowanie o tym, iż „zegar biologiczny” jako przeszkoda w poczęciu potomstwa dotyczy również mężczyzn. Należy mieć świadomość, iż hipotetycznie skuteczna prokreacja obejmuje u nich okres od osiągnięcia dojrzałości płciowej aż do śmierci, ale istotna jest tu zdolność nie tyle produkcji plemników, a ich jakość i ruchliwość.

W sytuacji braku partnera analizowanego w powyższym kontekście znawca demografii Piotr Szukalski wskazuje na niemożność zawarcia małżeństwa jako podstawę merytoryczną do wyróżnienia tzw. „bezdzielnosci sytuacyjnej”⁵⁶.

Z kolei specjalista ds. demografii Mateusz Łakomy bezdzielnosc z powodu braku męża/partnera uzasadnia tym, że żyje więcej kobiet niż mężczyzn i są one bardziej od nich wykształcone⁵⁷. Obecnie faktycznie na 107 kobiet przypada 100 mężczyzn⁵⁸. Warto podkreślić, iż wskaźnik ten jest zróżnicowany w zależności od miejsca zamieszkania (odpowiednio: miasto 11; wieś 101). W związku z tym zasadne jest upatrywanie w tym trudności, a nawet przeszkody w znalezieniu przez kobiety partnera życiowego, zwłaszcza jeśli chodzi o mieszkanki miast. Jednak owe dane są ogólnikowe, jeśli bowiem przyjąć zróżnicowanie ludności na podstawie kryterium wieku, to w przedziale wiekowym do 49 lat na 100 mężczyzn przypadało 97 kobiet; dla osób powyżej 50 do 69 roku życia współczynnik feminizacji wynosił 126; dla ludności powyżej 75 lat i więcej 191⁵⁹. Mając na uwadze wykształcenie jako istotne kryterium doboru męża/partnera przez kobiety, to faktycznie istnieje dychotomia w tym obszarze pomiędzy mężczyznami a kobietami. Dowodzą tego dane zaprezentowane przez GUS w raporcie *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2018–2022*. Wskazują one, że w 2022 r. 46,6% Polaków w wieku 25–34 lat to absolwenci szkół wyższych, przy czym 35,5% stanowiły kobiety, a 23,7% mężczyźni⁶⁰. M. Łakomy

⁵⁵ A. Witkowska, *W jakim wieku jest za późno na ciążę i dziecko?*, <https://dziecko.medonet.pl/narodowy-test-plodnosci/planowanie-ciazy/w-jakim-wieku-jest-juz-za-pozno-na-ciaze-i-dziecko/e9k9hje>.

⁵⁶ P. Szukalski, *Bezdzielnosc w Polsce...*, s. 84.

⁵⁷ M. Łakomy, *Dzieci? Tak, ale najpierw mąż, praca i dom*, <https://www.mp.pl/pacjent/ciaza/aktualnosci/310106,dzieci-tak-alenajpierw-maz-praca-idom>.

⁵⁸ M. Gronek, *GUS: w 2022 r. wśród ludności do 49 r.ż. na 100 mężczyzn przypadało w Polsce niespełna 97 kobiet*, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C98223%2Cgus-w-2022-r-wsrod-ludnosci-do-49-r-z-na-100-mezczyzn-przypadalo-w-polsce>.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2018–2022. Analizy statystyczne GUS*, Warszawa, grudzień 2023, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2018-2022,8,9.html>.

w swojej argumentacji powołuje się na zjawisko homogamii edukacyjnej w krajach rozwiniętych polegające na panującym w nich swoistym wzorcu wchodzenia kobiet i mężczyzn w związki z osobami podobnymi, jeśli chodzi o ów status (szerszy kontekst zachowań, wspólne cechy klasowe, marzenia, sposób spędzania wolnego czasu), który implementuje w swoich rozważaniach na grunt Polski⁶¹.

Powyższe założenia wydają się być zbyt jednostronne. Zasadne jest powołanie się na powszechnie przyjmowane przez psychologów kryteria doboru partnera przytaczane za takimi badaczami jak David Buss czy Bogdan Wojciszke przez znaną psycholog praktyk Zuzannę Celmer. Należą do nich w pierwszej kolejności: miłość i zaangażowanie, ocena charakteru i wzajemne uzupełnianie się jego cech i ich obustronna akceptacja, podobieństwo poglądów dotyczących najważniejszych kwestii życiowych, zdrowie rozpatrywane w kontekście potencjalnego posiadania potomstwa. Kolejne preferencje to: inteligencja, zasoby materialne, wiek, cechy charakteru⁶².

W niniejszym artykule uznano aktualne regulacje prawne (ograniczenia w zakresie prawa do aborcji) rzutujące niewątpliwie na bezdzietność za czynniki ambiwalentne (obiektywno-subiektywne). Obecnie ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży wskazuje na dopuszczalność jej terminacji w następujących sytuacjach: gdy stanowi ona zagrożenie życia i zdrowia kobiety ciężarnej, istnieje uzasadnione podejrzenie jej powstania w wyniku czynu zabronionego⁶³. Na mocy nowelizacji wyeliminowano przesłankę legalnej aborcji, a mianowicie wówczas, gdy badania prenatalne wskazywały na duże prawdopodobieństwo ciężkiego i nieodwracalnego upośledzenia płodu albo nieuleczalnej choroby zagrażającej jego życiu. Spotkało się to ze społeczną dezaprobatą, co znalazło odzwierciedlenie w tzw. „czarnych marszach” i ruchach społecznych kobiet, których celem miało być przeprowadzenie kolejnych zmian legislacyjnych liberalizujących owe przepisy, a bezpośrednią tego konsekwencją był projekt liberalizacji przepisów owej ustawy odrzucony w 2024 r. w Sejmie. Rząd wprowadził wskutek istnienia dychotomii pomiędzy regulacjami prawnymi w tym obszarze a prawem intuicyjnym (to co ludzie uznają za słuszne i sprawiedliwe) sprecyzował wytyczne skierowane do dyrektorów szpitali, ordynatorów i lekarzy – kierowników oddziałów wskazujących na możliwość przeprowadzenia legalnej aborcji wówczas, gdy przemawia za tym stan zdrowia psychicznego kobiety potwierdzony orzeczeniem psychiatry, co wydaje się być przesłanką zbyt ogólnikową i nieprzejrzystą, mając na uwadze realia życia społecznego. Z jednej strony restrykcyjność owej ustawy

⁶¹ M. Łakomy, *Dzieci?...*

⁶² D.M. Buss, D.P. Schmitt, *Sexual strategies theory: an evolutionary perspective on human mating*, „Psychological review” 1993, nr 2, vol. 100; D.M. Buss, *Ewolucja pożądania*, Gdańsk 2001; B. Wojciszke, *Psychologia miłości*, Gdańsk 2009, cyt. za: Z.W. Celmer, *W jaki sposób dokonujemy wyborów partnerów życiowych*, <https://www.myfertiledays.com/pl/content/w-jaki-sposob-dokonujemy-wyboru-partnerow-zyciowych>.

⁶³ Art. 4a. ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunków dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. 2022, poz. 1575).

można by rozpatrywać w kategorii uwarunkowań obiektywnych. Za uzasadnione należałoby bowiem uznać obawy kobiet dotyczące prokreacji i podejmowania przez nie decyzji o nieposiadaniu potomstwa, a zwłaszcza jeśli chodzi o konieczność urodzenia dziecka np. z poważnymi wadami genetycznymi, wynikające z ponoszenia kosztów psychicznych, fizycznych i ekonomicznych związanych z jego opieką i wychowaniem oraz ze wsparciem państwa. Z drugiej zaś strony trudno nie wspomnieć tu o postępie technologicznym oraz w medycynie – chodzi o stosowanie powszechnie dostępnych na rynku zróżnicowanych środków antykoncepcyjnych (wolna wola) stanowiących o możliwości dokonania wyboru prokreacyjnego. Współżycie seksualne nie musi więc być obecnie koherentne z poczęciem dziecka. Jak zauważa A. Giddens: „Plastyczna seksualność to seksualność zdecentralizowana, uwolniona od reprodukcji”⁶⁴.

Wobec powyższego nasuwa się wniosek, iż stosowanie środków antykoncepcyjnych należy rozpatrywać w kategorii profilaktyki przed niechcianą ciążą i to kwestia subiektywnych wyborów kobiety/mężczyzny w tym przedmiocie, co wynika z określonego poziomu uświadomienia seksualnego.

Bezdzietność w świetle statystyk

Na wstępie należy stwierdzić, iż zdecydowana większość Polaków ma dzieci lub chce je mieć, czego dowodzą wyniki badań zaprezentowane w kolejnych komunikatach z badań Centrum Badania Opinii Społecznej z 2019 i 2022 r. *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*. Jeśli chodzi o deklarowaną przez badanych realizację modelu życia rodzinnego, to na funkcjonowanie w związkach typu DINK wskazało w kolejnych latach: 2008 r. – 9% ogółu respondentów, 2013 r. – 12%, 2019 r. – 11% spośród nich. Natomiast preferencje związków nieformalnych (heteroseksualnych) bez dzieci przedstawiały się następująco: w 2008 r. znalazły one zwolenników wśród 7% ogółu badanych, w 2013 r. stanowili oni 6% badanej grupy, zaś w 2019 r. stanowisko to wyraziło tylko 3% ogółu respondentów⁶⁵.

Według komunikatu z badań z 2022 r. *Ocena polityki rodzinnej rządu i zaspokojenie potrzeb prokreacyjnych Polaków* odpowiedzi na pytania dotyczące respondentów w tym obszarze przedstawiały się następująco: tylko 7% spośród ogółu wyraziło opinię o chęci życia w bezdzietności, 9% wskazało na chęć posiadania jednego potomka, 46% – dwójki, 22% – trójki dzieci, pozostali ponad powyższe wskaźniki procentowe. Warto zaznaczyć, iż w grupie wiekowej 18–24 lata co piąty ankietowany

⁶⁴ A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2015, s. 11.

⁶⁵ Komunikat z badań Centrum Badania Opinii Społecznej: *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2019, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_046_19.PDF.

(21%) stwierdził, iż nie chce mieć dziecka⁶⁶. Opinie dotyczące bezdzietności z wyboru wyraźnie różnicował stosunek do religii – najczęściej deklarowały potencjalną realizację owego modelu życia osoby niepraktykujące oraz ankietowani, których dochód na jednego członka rodziny wynosił co najmniej 4 tys. złotych⁶⁷. Jeżeli chodzi o realia w tym obszarze, to 28% ogółu respondentów to osoby bezdzietne, 17% to rodzice jedynaka/jedynaczki, 36% to osoby z dwójką dzieci, 11% z trójką, pozostały odsetek stanowili ankietowani z czworgiem lub większą liczbą potomstwa⁶⁸.

W raporcie tym dokonano zestawienia preferowanej przez badanych liczby dzieci i faktycznie posiadanej przez nich liczby potomstwa. Wśród osób deklarujących „bezdzietność z wyboru” 84% to osoby konsekwentne w swych opiniach – nie posiadało potomstwa; 9% stwierdziło, iż ma jedno dziecko; 5% dwoje; pozostały odsetek spośród nich to rodzic pięciorga dzieci⁶⁹.

Jak stwierdza autorka owego raportu, zdecydowana większość osób, które wyraziły opinię, iż nie zamierzają mieć dziecka, nie posiadały go (84%), a tylko 14% deklarujących bezdzietność to osoby niekonsekwentne w swych zamierzeniach, gdyż mające potomka⁷⁰.

Warto nadmienić, iż 54% ogółu ankietowanych uznało, iż ma tyle dzieci, ile by chciało, co świadczy o zaspokojeniu w jakimś stopniu ich potrzeb prokreacyjnych⁷¹.

Problematyka ta wymaga przedstawienia realiów dotyczących bezdzietności w Polsce *in genere* (łącznie childfree i mimowolnej), ponieważ niemożliwe jest dotarcie do konkretnych danych dotyczących osób funkcjonujących w małżeństwach DINK czy w związkach kohabitacyjnych – bezdzietnych z wyboru i z przyczyn biologicznych (co wydaje się być uzasadnione ochroną prywatności).

Tabela 1. Liczba małżeństw bezdzietnych w świetle danych Narodowych Spisów Powszechnych w 2011 i 2021 r.

Rok	Liczba rodzin w Polsce ogółem	Liczba małżeństw bezdzietnych	% udział bezdzietnych małżeństw w liczbie rodzin ogółem
2011	10 972 547	269 420	24,6
2021	10 618 535	249 516	23,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021. Rodziny w Polsce w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2021, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2023, s. 44, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/>.

⁶⁶ Komunikat z badań Centrum Badania Opinii Społecznej: *Ocena polityki rodzinnej rządu i zaspokojenie potrzeb prokreacyjnych Polaków*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, sierpień 2022, s. 6, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_104_22.PDF.

⁶⁷ Tamże, s. 7.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże, s. 8.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże, s. 13.

Z zestawienia powyższych danych wynika, że udział procentowy bezdzietnych małżeństw właściwie na przestrzeni lat 2021–2022 można uznać za constans, o czym świadczy znikomy odsetek różnicujący owe przedziały czasowe. Można by to racjonalizować tendencją spadkową nawiązywania stosunków prawnych małżeństwa na przestrzeni lat, np. w 1990 r. zawarto 255 369 tys. małżeństw, w 2010 r. 228 337, w 2020 r. 145 045⁷², natomiast w 2023 r. blisko 146 tys. osób wstąpiło w związek małżeński⁷³.

Tabela 2. Liczba małżeństw bezdzietnych w świetle danych Narodowych Spisów Powszechnych w 2011 i 2021 r. a miejsce zamieszkania

Lata	Liczba małżeństw bezdzietnych – miasto	Liczba małżeństw bezdzietnych – wieś
2011	1788 913	907 506
2022	1588 399	904 127

Źródło: opracowanie własne; D. Mariańska, *Małżeństwo wyszło z mody. Dla nowej gospodarki to zła wiadomość. Trzeba będzie gdzieś przyszczędzić, 1 października 2024*, <https://300gospodarka.pl/news/malzenstwo-wyszlo-z-mody-dla-naszej-gospodarki-to-zla-wiadomosc-trzeba-bedzie-gdzies-przyszczedzic>.

Z analizy danych zawartych w tabeli 2 wynika, że nastąpił wyraźny spadek bezdzietności zarówno wśród mieszkańców miast, jak też wsi. Najprawdopodobniej jest to efekt rozwoju technologicznego, postępu medycyny w obszarze leczenia niepłodności i wzrostu świadomości społecznej na temat możliwości jej leczenia, co należałoby przypisać mediom, zwłaszcza Internetowi. Ponadto bezdzietne małżeństwa to zdecydowanie częściej mieszkańcy miast aniżeli wsi (2011 r. odpowiednio: 1 788 913, 907 506; 2022 r. odpowiednio: 1 588 399, 904 127). Ową tendencję można by wytłumaczyć jednoznacznie bardziej atrakcyjną „ofertą na życie” w szerokim rozumieniu tego słowa dla osób mieszkających w mieście niż na wsi (zatrudnienie, płaca jako źródło nie tylko utrzymania, ale również samorealizacji), a ponadto można by wysunąć domniemanie, iż wartości religijne nie są tak bliskie mieszkańcom miast jak wsi, co może rzutować na zachowania prokreacyjne jednostek.

Wyniki prezentowane w tabeli 3 odzwierciedlają tendencję kształtującą się od pewnego czasu w społeczeństwie polskim przejawiającą się we wzroście liczby związków kohabitacyjnych in genere. Zestawienie zarówno danych liczbowych, jak też wskaźników procentowych w przedmiocie bezdzietności osób funkcjonujących w owej alternatywnej formie życia rodzinnego wskazuje na drastyczny

⁷² Rocznik Demograficzny GUS 2023, Główny Urząd Statystyczny, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2023, s. 181, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2023,3,17.html>.

⁷³ D. Mariańska, *Małżeństwo wyszło z mody. Dla nowej gospodarki to zła wiadomość. Trzeba będzie gdzieś przyszczędzić, 1 października 2024*, <https://300gospodarka.pl/news/malzenstwo-wyszlo-z-mody-dla-naszej-gospodarki-to-zla-wiadomosc-trzeba-bedzie-gdzies-przyszczedzic>.

wzrost owego zjawiska w latach 2011–2021. Wynikać to może z braku poczucia bezpieczeństwa socjalnego i niepewnej sytuacji finansowej (średnia krajowa, płaca minimalna, labilny rynek pracy), a ponadto z potencjalnej i realnej niestabilności owego związku. Wszystko to stanowi o ryzyku posiadania potomka.

Tabela 3. Liczba heteroseksualnych związków nieformalnych i procentowy udział bezdzietnych związków nieformalnych w liczbie rodzin ogółem w świetle danych Narodowych Spisów Powszechnych w 2011 i 2021 r.

Rok	Liczba rodzin w Polsce ogółem	Liczba bezdzietnych związków nieformalnych	% udział bezdzietnych związków nieformalnych w liczbie rodzin ogółem
2011	10 972 547	145 182	1,3
2021	10 618 535	329 988	3,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021. Rodziny w Polsce w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2021, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2023, s. 44, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/>.

Tabela 4. Liczba bezdzietnych związków nieformalnych w świetle danych Narodowych Spisów Powszechnych w 2011 i 2021 r. a miejsce zamieszkania

Lata	Liczba bezdzietnych związków nieformalnych – miasto	Liczba bezdzietnych związków nieformalnych – wieś
2011	124 511	20 671
2022	248 209	81 779

Źródło: opracowanie własne na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021. Rodziny w Polsce w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2021, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2023, s. 44, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/>.

Z analizy danych zawartych w tabeli 4 wynika, iż zdecydowanie częściej zarówno w roku 2011, jak i 2022 zjawisko bezdzietności w heteroseksualnych związkach kohabitacyjnych również dotyczyło mieszkańców miast niż wsi.

Zakończenie i wnioski

Powszechnie w literaturze przedmiotu, a także w mediach podkreśla się kwestię postępującego starzenia się polskiego społeczeństwa. Można mówić o wielu zróżnicowanych uwarunkowaniach tego zjawiska. Demografowie wskazują na spadek dzietności kobiet i ich liczby w wieku rozrodczym rzutujący na współczynnik dzietności i przyrost naturalny. Socjologowie z kolei upatrują przyczyn tego w zmianach kulturowych we współczesnym społeczeństwie wynikających z globalizacji kultury

i epoki ponowoczesnej, w jakiej przyszło mu funkcjonować. Ponadto zwracają uwagę na zmiany społeczno-ekonomiczne, które nastąpiły w wyniku transformacji ustrojowej rzutujące tak na rodzinę (zmienna zależna), jak też na funkcjonowanie jednostki. Przemianie zatem na przestrzeni lat ulegają modele życia rodzinnego – obok małżeństwa rozpatrywanego jako fundament rodziny (żona, mąż plus dziecko/ci) funkcjonują związki kohabitacyjne, których liczba z biegiem czasu w Polsce wzrasta. Coraz częściej, jak wskazują statystyki, ludzie preferują związki formalne czy też nieformalne, decydując się na bezdzietność. Wobec powyższego w artykule tym skoncentrowano się na analizie jej uwarunkowań z perspektywy socjologicznej, tj. jednostki funkcjonującej w społeczeństwie, opierając się na woluntarystycznej teorii działania T. Parsonsa, która przyjmuje za podstawę założenie, iż jednostka jest wolna wprowadzić w kwestii wyboru środków, za pośrednictwem których realizuje cel, jednakże decyzja ta jest wynikiem wymogów kulturowych i warunków środowiskowych.

W związku z powyższym w artykule tym podjęto próbę klasyfikacji uwarunkowań bezdzietności z perspektywy podejmowanych przez jednostkę decyzji, uwzględniając tradycyjne zróżnicowanie bezdzietności (childfree, biologiczną).

Propozycja ta przedstawia się następująco:

- subiektywne determinanty (własna decyzja – childfree);
- przyczyny obiektywne – uwarunkowania zdrowotne (bezdzietność mimowolna – sensu stricto);
- czynniki ambiwalentne, tj. dualistyczne w swej naturze (determinanty obiektywno-subiektywne) – brak partnera, prokrastynacja decyzji prokreacyjnej, obostrzenie przepisów w Polsce dotyczące aborcji.

W artykule przedstawiono statystyki bezdzietności dotyczące małżeństw oraz heteroseksualnych związków kohabitacyjnych z założenia przyjmując, iż decyzja o prokreacji wprowadzić należy zasadniczo do kobiety, jednakże uczestniczy w niej również mężczyzna.

Analiza zebranych danych prowadzi do następujących wniosków:

- na przestrzeni lat wzrasta liczba bezdzietnych małżeństw, jak też osób pozostających w kohabitacji;
- istnieje związek pomiędzy bezdzietnością a miejscem zamieszkania.

Dane zaprezentowane w komunikatach z badań wskazują, iż zmienne niezależne rzutujące na ów stan rzeczy to stosunek do religii oraz status majątkowy.

Bezdzietność z wyboru warunkowana jest niewątpliwie polityką prorodziną (świadczenia, dostępność mieszkań, infrastruktura – sprawowanie opieki nad dzieckiem rodziców aktywnych zawodowo). Można dostrzec pewne symptomy zmian w tym obszarze w postaci kolejnego świadczenia pieniężnego, o które można się starać już od 1 października 2024 r., tym razem mającego na celu wsparcie rodziców aktywnych zawodowo. Warto podkreślić, iż dawne świadczenie 500 plus, a obecnie 800 plus nie wywołało wzrostu liczby urodzeń. Przyczyn tego należałoby upatrywać w braku stabilizacji finansowej (stały dochód, stała praca); w wysokości zarobków,

zwłaszcza w sferze budżetowej (i nie tylko – przeciętna płaca); w sytuacji mieszkaniowej in genere w Polsce. Dotyczy ona na ogół młodych Polaków, co niewątpliwie nie sprzyja podjęciu przez nich decyzji w zakresie prokreacji.

Za kolejny symptom zmian w polityce pronatalistycznej w naszym kraju należy uznać przedsięwzięcia rządu dotyczące finansowania in vitro, jednakże nie jest ono bynajmniej w stanie sprostać zapotrzebowaniu społecznemu w tym obszarze, pomijając fakt, iż owa metoda leczenia niepłodności to „domena” placówek niepublicznych, nie zawsze prowadząca do oczekiwanych rezultatów.

Ponadto warto zauważyć, że nie bez znaczenia dla skali zjawiska bezpłodności ma odkładanie w czasie prokreacji prowadzące niekiedy do bezpłodności, czego dowodzi podwyższająca się na przestrzeni lat mediana wieku kobiet rodzących pierwszego potomka.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt z perspektywy niwelacji zjawiska bezdzietności z wyboru w polskim społeczeństwie. Mianowicie na konieczność preorientacji mentalności w niektórych kręgach młodego pokolenia, zwrócenia uwagi na system wartości (nie tylko pieniądź i praca są w życiu człowieka ważne, ale również rodzina, czy to w tradycyjnym jej rozumieniu, czyli małżeństwo + dziecko/ci jako potencjalny gwarant jej stabilności, czy też mając na względzie alternatywny jej model, czyli partnerzy + dziecko, symptomatyczny dla współczesnego społeczeństwa), co jest istotną wartością tak dla jednostki, jak też z uwagi na perspektywę społeczeństwa i jego starzenia się (mając na uwadze nie tylko niebezpieczeństwo depopulacji, ale ponadto ekonomiczny aspekt, tj. to, że gdy osiągnie się wiek emerytalny, być może nie uzyska się godnej emerytury). Istotną rolę należy przypisać tu rodzinie pochodzenia – w obszarze jakości wzajemnych relacji rodzic – dziecko czy też pomiędzy rodzicami, które to bez wątpienia należy uznać za jedno z subiektywnych uwarunkowań decyzji jednostki o prokreacji.

Bibliografia

Opracowania

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2013.
- Becker G.S., *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa 1990.
- Benatar D., *Najlepiej nie urodzić się. Zaistnienie jako źródło krzywdy*, Kraków 2022.
- Boudillard J., *Spółczesność konsumpcyjna, jej mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2015.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.
- Jarmołowska A., *Psychologiczna problematyka bezdzietności zamierzonej u żon i mężów* [w:] *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa 2009, s. 183–194.
- Kwak A., *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolne, bezdzietne), kohabitacje*, Warszawa 2014.

- Łakomy M., *Demografia jest przyszłością*, Białystok 2024.
- McLuhan M., *Galaktyka Gutenberga. Tworzenie człowieka druku*, Warszawa 2021.
- Riesman D., *Samotny tłum*, przeł. J. Strzelecki, Warszawa 1996.
- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004, s. 294–309.
- Slany K., Szczepaniak-Wiecha I., *Bezdzietność – czy nowa wartość we współczesnym świecie* [w:] *Systemy wartości a procesy demograficzne*, red. K. Slany, I. Szczepaniak-Wiecha, Kraków 2003, s. 155–169.
- Smalej O., *Kultura bezdzietności. Niska dzietność i bezdzietność z wyboru w perspektywie społeczno-ekonomicznej*, Lublin 2022.
- Żbik-Kluge J., *Bezdzietne z wyboru*, Warszawa 2023.

Netografia

- Bojanowicz R., *Ile kosztuje wychowanie dziecka? Eksperti podsumowują wyniki badań na temat dzietności w Polsce, 31 maja 2024 r.*, <https://forsal.pl/finanse/finanse-osobiste/artykuly/9517953,ile-kosztuje-wychowanie-dziecka-eksperti-podsumowuja-wyniki-badan-na.html>.
- Bukała Z., *Bezdzietni z wyboru. Zero oszczędności, średnia perspektywa na wzrost zarobków no i katastrofa klimatyczna*, „Gazeta Wyborcza”, 1 marca 2020 r., <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,25715891,dlaczego-trzydziestolatowie-nie-chca-miec-dzieci-przeludnienie.html>.
- Celmer Z., *W jaki sposób dokonujemy wyborów partnerów życiowych*, <https://www.myfertilizedays.com/pl/content/w-jaki-sposob-dokonujemy-wyboru-partnerow-zyciowych>.
- Cieślińska B., *Bezdzietność jako styl życia*, „Studia Społeczne” 2014(24), s. 277–292, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11320_2860.
- Ditrich R., *Ratunku, pomocy, wymieramy! Nowe dane GUS są jednoznaczne. Demografia Polski w ruinie*, <https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/9552358,ratunku-pomocy-wymieramy-nowe-dane-gus-sa-jednoznaczne-demografia.html#:~:text=Polski%20w%20ruinie,-Ratunku%2C%20pomocy%2C%20wymieramy!%20Nowe%20dane%20GUS%20s%C4%85,jednoznaczne%3A%20demografia%20Polski%20w%20ruinie&text=G%C5%82%C3%B3wny%20Urz%C4%85d%20Statystyczny%20udost%C4%99pni%C5%82%20najnowsze,ale%20wr%C4%99cz%20tempo%20spadku%20przyspieszy%C5%82o>.
- Dofinansowanie zabiegów in vitro od 1 czerwca 2024 r., Ministerstwo Zdrowia, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/dofinansowanie-zabiegow-in-vitro-od-1-czerwca-2024-r>.
- Długotrwałe bezrobotni. Raport za 2023 r., Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/15450837/2023%20D%C5%82ugotrwale%20bezrobotni.pdf/96abfea8-0ef1-4c1e-9c5c-55440ad7a982?t=1719991109318>.
- Fazan T., *Przymus, odmowa, niemoc. O nieplodności i bezdzietności w kapitalizmie*, „Praktyka Teoretyczna” 2022, nr 3(46), s. 69–94, <https://wuwr.pl/>prt>article>download PDF>.
- Fidziński M., *Tak ujemny przyrost naturalny był tylko w pandemii. Nowe dane GUS o demografii*, 25.09.2024, <https://www.rp.pl/gospodarka/art41181211-tak-ujemny-przyrost-naturalny-byl-tylko-w-pandemii-nowe-dane-gus-o-demografii>.
- Gronek M., *GUS: w 2022 r. wśród ludności do 49 r.ż. na 100 mężczyzn przypadło w Polsce niespełna 97 kobiet*, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C98223%2Cgus-w-2022-r-wsrod-ludnosci-do-49-r-z-na-100-mezczyzn-przypadalo-w-polsce>.
- Ile dzieci w Polsce przyszło na świat dzięki in vitro, TVN24/Polska, 22 listopada 2023, godz. 14.38, <https://tvn24.pl/polska/in-vitro-ile-dzieci-w-polsce-przyszlo-na-swiat-dzieci-tej-metodzie-ile-kosztuje-kiedy-nalezy-je-wdrozyc-st7449816>.
- Kapitał ludzki w Polsce w latach 2018–2022. Analizy statystyczne GUS, Warszawa, grudzień 2023, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2018-2022,8,9.html>.

- Komunikat z badań Centrum Badania Opinii Społecznej: *Ocena polityki rodzinnej rządu i zaspokojenie potrzeb prokreacyjnych Polaków*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa sierpień 2022, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_104_22.PDF.
- Komunikat z badań Centrum Badania Opinii Społecznej: *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2019, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_046_19.PDF.
- Kazimierski M., *Ilu Polaków ma kredyt na mieszkanie? Podsumowanie 2023 r.*, <https://direct.money.pl/artykuly/porady/kto-w-polsce-bierze-kredyt-na-mieszkanie,247,0,2353655>.
- Koc J., *Polska w pułapce. Mamy coraz mniej czasu, by się ratować*, <https://www.pulshr.pl/rekrutacja/polska-w-pulapce-mamy-coraz-mniej-czasu-by-sie-uratowac,107526.html>.
- Komorowska E., Kukawska E., *Bezdzielnosc z wyboru i jej związki z wybranymi zachowaniami konsumpcyjnego stylu życia mieszkańców miast i wsi*, „Rozprawy Społeczne” 2015, t. IX, nr 1, s. 70–71, <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/bezdzielnosc-z-wyboru-i-jej-zwiazki-z-wybranymi-zachowaniami-nkonsumpcyjnego-stylu,111085,0,1.html>.
- Łakomy M., *Dzieci? Tak, ale najpierw mąż, praca i dom*, <https://www.mp.pl/pacjent/ciaza/aktualnosci/310106,dzieci-tak-alenajpierw-maz-praca-idom>.
- Mariańska D., *Małżeństwo wyszło z mody. Dla nowej gospodarki to zła wiadomość. Trzeba będzie gdzieś przyszczędzić*, 1 października 2024, <https://300gospodarka.pl/news/malzenstwo-wyszlo-z-mody-dla-naszej-gospodarki-to-zla-wiadomosc-trzeba-będzie-gdzieś-przyszczedzic>.
- Na drodze do piekła. Globalne ocieplenie negatywnie wpływa na naszą psychikę*, wywiad Renaty Kim z psychologiem dr Magdaleną Budziszewską, „Nesweek”, 30 czerwca 2019 r., aktualizacja 19.08.2020, <https://www.newsweek.pl/newsweek-print/globalne-ocieplenie-i-jego-konsekwencje-wywiad-z-dr-magdalena-budziszewska/tvcz115>.
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021. Rodziny w Polsce w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2021, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2023, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/>.
- Nowakowska M., *Jakie są podobieństwa i różnice pomiędzy nieplodnością a bezplodnością? Diagnostyka*, <https://diag.pl/pacjent/artykuly/nielplodnosc-a-bezplodnosc-podobienstwa-i-roznice/>.
- O planach wsparcia samorządowej gospodarki mieszkaniowej*, Związek Miast Polskich, <https://www.miaasta.pl/aktualnosci/o-planach-wsparcia-samorzadowej-gospodarki-mieszkaniowej>.
- Radwan M., *Nieplodność*, 7 lipca 2021 r., <https://gameta.pl/blog/nielplodnosc-a-bezplodnosc-czy-oznacza-to-samo/>.
- Rocznik Demograficzny GUS 2023, Główny Urząd Statystyczny, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2023, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2023,3,17.html>.
- Raport: *Bezrobocie zarejestrowane za kwartał 2024*, Urząd Statystyczny w Bydgoszczy, Ośrodek Badań i Analiz Rynku, GUS, Warszawa 2024, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobocie-rejestrowane-1-kwartał-2024-roku,3,58.html>.
- Raport Instytutu Pokolenia: *Co powstrzymuje kobiety? Przyczyny bezdzietności i niskiej dzietności w Polsce*, http://instytutpokolenia.pl/wp-content/uploads/2023/12/Raport-IP_-Przyczyny-bezdzietnosci-i-nieskiej-dzietnosci-w-Polsce.pdf.
- Raport GUS: *Polska w liczbach 2024*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2024.
- Rynek mieszkaniowy w Polsce w 2024 roku. Wyzwania i perspektywy*, Business Insider, <https://businessinsider.com.pl/nieruchomosci/rynek-mieszkaniowy-w-polsce-w-2024-roku-wyzwania-i-perspektywy/44n5xsl>.
- Slany K., Szczepaniak J., *Fenomen dobrowolnej bezdzietności we współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństwach*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 5, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/58-maestwo-i-rodzina/674-fenomen-dobrowolnej-bezdzietnosci-we-wspolczesnych-wysoko-rozwinietych-spoleczenstwach.html>.

- Sobolewski O., *Od 1 lipca 2023 roku płaca minimalna wynosi 3600 zł*, <https://biz.legalis.pl/od-1-lipca-2023-roku-placa-minimalna-wynosi-3600-zl/#:~:text=Od%20poprzedniej%20podwy%C5%BCki%20p%C5%82acy%20minimalnej,obowi%C4%85zywa%C5%82a%20do%2031.12.2023%20r.>
- Stelmach M., *Leczenie niepłodności w Polsce – nowe rozdzanie i wyzwania*, <https://podyplomie.pl/medical-tribune/40702,leczenie-nieplodnosci-w-polsce-nowe-rozdanie-i-wyzwania>.
- Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990–2024*, Główny Urząd Statystyczny, <https://publikacje.new.stat.gov.pl/publikacje/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2023>.
- Szukalski P., *Bezdzietność w Polsce* [w:] *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski, Łódź 2004, s. 83–109, https://www.researchgate.net/publication/344694942_Bezdzietnosc_w_Polsce.
- Szymański K., *Przedstawiamy statystyki długów polskich kredytobiorców*, 9 lipca 2024 r., <https://www.totalmoney.pl/artykuly/zadluzenie-polakow-w-bankach>.
- Theus J., *Ludność Polski spadnie średnio o połowę. Poczujemy to już w 2030 roku. Prognozy ONZ powinny nas niepokoić*, 18 sierpnia 2024 r., <https://oko.press/depopulacja-ludnosc-polski-spadnie-o-polowe>.
- Tomaszewska J., *Childfree? Praktyki dyskursywne osób bezdzietnych z wyboru w Polsce*, Repozytorium Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 67–84, <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/101213/edition/94031/childfree-praktyki-dyskursywne-osob-bezdzietnych-z-wyboru-w-polsce-childfree-discursive-practices-of-childless-by-choice-people-in-poland-tomaszewska>.
- Witkowska A., *W jakim wieku jest za późno na ciążę i dziecko?*, <https://dziecko.medonet.pl/narodowy-test-plodnosci/planowanie-ciazy/w-jakim-wieku-jest-juz-za-pozno-na-ciaze-i-dziecko/e9k9hje>.

Akty prawne

- Komunikat Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w 2023 roku (M.P. 2024, poz. 110).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 września 2023 w sprawie minimalnego wynagrodzenia za pracę oraz wysokości minimalnej stawki godzinowej (Dz.U. 2023 r., poz. 1893).
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2015 r. o leczeniu bezpłodności, (t.j. Dz.U. 2020, poz. 442).
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. 2022, poz. 1575).
- Ustawa z dnia 15 maja 2024 r. o wspieraniu rodziców w aktywności zawodowej oraz w wychowaniu dziecka (Dz.U. 2024, poz. 858).

Barbara Lulek

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0003-3914-6720

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

Local patriotism in the perspective of 20-, 40- and 60-year-olds in Podkarpacie region

Streszczenie

Patriotyzm lokalny odwołuje się do umiłowania ojczyzny w kategoriach terytorialnych. Dotyczy określonego miejsca nazywanego swojskim, własnym i odróżniającego się od tego obszaru, który takich atrybutów nie posiada. Obejmuje dom, okolicę, region, czyli podstawowe kręgi środowiskowe będące źródłem doświadczeń człowieka i praktykowania aktywności. W toku podejmowanych działań budowane są relacje ze współmieszkańcami pozwalające zakorzenić się w miejscu. Patriotyzm lokalny odwołuje się do identyfikacji terytorialnej, historyczno-kulturowej i wspólnotowej, zorientowanej aksjologicznie.

W przedmiotowym opracowaniu przedstawiono wyniki badań dotyczące sposobów definiowania i praktykowania patriotyzmu lokalnego przez mieszkańców Podkarpacia z pokolenia 20-, 40- i 60-latków. Wskazano składowe patriotyzmu lokalnego i ich strukturę. Badania zrealizowano w paradygmacie badań ilościowych na reprezentatywnej próbie.

Słowa kluczowe: patriotyzm lokalny, składowe patriotyzmu lokalnego, Podkarpacie, badania ilościowe

Abstract

Local patriotism refers to the love of homeland in territorial categories. It refers to a specific place, a territory called homely, one's own and which is different from the area that lacks such attributes. It includes home, neighbourhood, region, i.e. basic environmental circles which are the source of human experience and practice of specific activities. In the course of specific activities, relationships with fellow residents are built, allowing people to take root in the place. Local patriotism appeals to territorial, historical, cultural and community identification, oriented axiologically.

The study presents research results concerning the ways in which the local patriotism is defined and practiced by the Podkarpacie region inhabitants from the generation of 20-, 40- and 60-year-olds. The components of local patriotism and their structure were indicated. The research was carried out in the paradigm of quantitative research on a representative sample group.

Keywords: local patriotism, components of local patriotism, Podkarpacie region, quantitative research

Wprowadzenie

Człowiek przychodzi na świat w rodzinie. W tym prymarnym środowisku życia osoba wprowadzana jest w podstawowe normy i zwyczaje oraz sposoby postępowania. Poznaje język ojczysty, stosunek członków rodziny do najbliższej okolicy, jednostek i grup społecznych¹. W rodzinie zaznacza się także wyraźny podział na grupę określaną jako bliscy, z którą utożsamiają się członkowie rodziny, oraz inni, obcy². Tutaj jednostka buduje emocjonalny związek z najbliższym otoczeniem, miejscem urodzenia i zamieszkania, wspólnotową ziemią przodków, kolebką geograficzną³, wartościami, znaczeniami, symbolami, lokalną kulturą i tradycjami⁴. Te macierzyste związki z miejscem narodzin i pochodzenia stają się podstawą tożsamości kulturowej i patriotyzmu lokalnego.

We wspólnocie lokalnej i regionalnej – strukturze bliskiej, znanej, bezpiecznej⁵ – odbywa się proces ukorzeniania i identyfikacji jednostki⁶ pozwalający na zaangażowaną obecność w miejscu i czasie, uczestnictwo prowadzące do ulepszania istniejących warunków. Wspólnota funkcjonuje w moralnym zjednoczeniu osób na rzecz swoistości miejsca⁷, zawsze jednak w syntonii z innymi⁸. Istotne znaczenie w tym procesie odgrywają miejscowe zasoby ludzkie oraz zespół nieformalnych wartości i norm, które uznają członkowie społeczności, umożliwiające im współpracę⁹. Związki z najbliższym otoczeniem, zakorzenienie w nim pobudza aktywność lokalną grup i społeczności, ukierunkowując ich działania na utrwalanie wartości, tradycji i kultury wspólnoty terytorialnej, jak też wyrażanie potrzeb i aspiracji¹⁰.

Wspólnota lokalna nierzadko odwołuje się do wartości, takich jak miłość do innych i otoczenia, wolność jednostki, sprawiedliwość międzyludzka, wspólne dobro¹¹.

¹ W. Majkowski, *Rola rodziny w kształtowaniu patriotycznych postaw* [w:] *Zdrowa i mocna rodzina fundamentem społeczeństwa*, red. J. Stąla, Kraków 2019, s. 277.

² A. Zwoliński, *Wprowadzenie do rozważań o narodzie*, Kraków 2005, s. 11.

³ M. Lachowicz, *Symbolika „dużej i malej ojczyzny” w świadomości współczesnych Rusinów karpaccich w warunkach pogranicza kulturowego* [w:] *„Duża i mała ojczyzna” w świadomości historycznej, źródłach i edukacji*, red. B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra 2010, s. 181.

⁴ W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna* [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 11.

⁵ Tamże, s. 7.

⁶ H. Wójcik-Lagan, *O historii regionalnej i mikrohistorii w szkole* [w:] *„Duża i mała ojczyzna” w świadomości historycznej, źródłach i edukacji...*, s. 253.

⁷ J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie* [w:] *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009, s. 59.

⁸ S. Grygiel, *Ojczyzna jest zawsze trochę dalej*, Kielce 1998, s. 24.

⁹ W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa...*, s. 18–19.

¹⁰ A. Potoczek, *Spoleczna rola samorządu terytorialnego* [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny...*, s. 31.

¹¹ W. Theiss, *Tezy o malej ojczyźnie, edukacji i rozwoju lokalnym* [w:] *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*, red. C. Lewicki, Rzeszów 2004, s. 38.

Dostrzec należy także lojalność oraz przywiązanie do rodzimych krajobrazów i ziemi. We wspólnocie lokalnej osoba określa własną tożsamość, swoje miejsca i poznaje zakres zobowiązań¹².

Od lokalności do patriotyzmu lokalnego

Życie we wspólnocie lokalnej rozpatrywane jest w wielu wymiarach, w tym rodzinnym, terytorialnym i lokalnym. W ogólnym znaczeniu zbiorowość terytorialna obejmuje wszelkie skupienia oparte na związkach ludzi z określonym obszarem oddzielonym od innych terytoriów i tworzy ramy życia zbiorowego przejawiające się w zwyczajach, normach społecznych i instytucjach. Zbiorowość lokalna odnosi się zaś do ludzi związanych z zamieszkiwaniem określonej miejscowości. Niewielki obszar sprzyja stycznościom społecznym między mieszkańcami i nierzadko stanowi samoistny ośrodek życia społecznego¹³. Lokalność rozumiana jest w kategoriach miejsca, w tym domu rodzinnego, miejscowości wiejskiej czy miejskiej, wreszcie miasta czy regionu. Mowa zatem o przestrzeni doświadczonej¹⁴, obszarze określonym w nieokreślonym, ograniczonym w bezkresnym, foremnym w chaotycznym. Stanowi niezbywalny warunek zadomowienia człowieka w miejscu, w którym osoba czuje się pewnie, panując nad związanymi z nim pojęciami¹⁵.

Lokalność zawsze rozpatrywana jest w aspekcie aksjologicznym ukierunkowanym na uniwersalne wartości, takie jak szacunek do człowieka, godność jednostki, tolerancja, samostanowienie, oraz potrzeby podmiotowości i przynależności¹⁶. Lokalność związana jest z umiłowaniem środowiska naturalnego, kulturą *małych ojczyzn* oraz tradycjami wspólnotowymi. Wspólnotę lokalną charakteryzuje znaczna spójność społeczności, liczne i silne powiązania rodzinno-sąsiedzko-towarzyskie oraz obyczaje i zwyczaje. Nie sposób pominąć także sfery symboliczno-przedstawieniowej miejsca oraz źródeł identyfikacji i tożsamości jednostki. Stanisław Ossowski nazywa je ojczyzną prywatną. To miejsce urodzenia i dzieciństwa, które kulturowo zakorzenia człowieka w ziemi rodzinnej¹⁷, co zapewnia spójność i podtrzymywanie wartości i norm praktycznych¹⁸.

¹² J. Bartmiński, *Jak biegną drogi Ojczyzny?* [w:] *Z Karolem Wojtyłą myśląc Ojczyzna*, red. W. Chudy, Lublin 2002, s. 43.

¹³ A. Sosnowski, *Wyznaczniki przemian życia społecznego*, Olsztyn 2016, s. 175.

¹⁴ H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006, s. 14.

¹⁵ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 8–9.

¹⁶ A. Sosnowski, *Wyznaczniki przemian...*, s. 183.

¹⁷ Tamże, s. 194.

¹⁸ M. Lachowicz, *Symbolika „dużej i malej ojczyzny”...*, s. 182.

Mowa zatem o patriotyzmie lokalnym rozpatrywanym jako miłość do małej ojczyzny, miejsca urodzenia i wzrastania, do stron rodzinnych i ludu je zamieszkującego¹⁹. To autoidentyfikacja z określonym terenem, obszarem, regionem, nierzadko zmetaforyzowanym domem rodzinnym²⁰. Obejmuje koncentryczny ciąg dom, miejscowość, okolica, region. To stan świadomości manifestujący się pozytywną i twórczą postawą jednostki wobec najbliższego otoczenia i okolicy²¹. Wyraża się więzią uczuciową i gotowością poświęcenia dla najbliższego otoczenia. Obejmuje codzienną pracę jednostek i grup służącą rozwojowi miejsca i regionu, pomyślności innych członków społeczności. Umiławianie najbliższej okolicy jest praktykowane przez mieszkańców w różny sposób, zgodnie z ich społecznymi funkcjami i możliwościami²². Łączy się z relacjami pomiędzy ludźmi a ich środowiskiem zamieszkania²³, ze stosunkami społecznymi, w różnego rodzaju grupach, zbiorowościach, które stale i ciągle wchodzą ze sobą w styczności społeczne na określonym obszarze i celowo albo przypadkowo stykają się z innym ludźmi i zbiorowościami społecznymi²⁴. Do elementarnych przejawów patriotyzmu lokalnego zalicza się: identyfikację z regionem, wspieranie działań przyczyniających się do rozwoju miejsca, znajomość historii zamieszkiwanego terenu i postaci historycznych związanych z obszarem, udział w wyborach samorządowych, wspieranie regionalnych producentów, angażowanie się w sprawy ważne dla regionu, dostrzeganie różnic kulturowych pomiędzy regionami i kultywowanie tradycji regionalnych, jak też emocjonalne ustosunkowanie się do spraw regionu²⁵. Mowa zatem o kompleksie cech i zachowań, które są użyteczne dla dobra określonego miejsca. Patriotyzm lokalny wyzwala aktywność, pobudza inicjatywę, staje się źródłem inspiracji do działania, kształtuje zaangażowanie zarówno jednostek, jak i zbiorowości społecznych, zwłaszcza władz lokalnych, instytucji, środowisk twórczych reprezentujących określoną zbiorowość jako całość. Marian Malikowski²⁶, analizując zagadnienie patriotyzmu lokalnego, wskazuje na jego kluczowe znaczenie dla więzi lokalnych, zarówno strukturalno-organizacyjnych, jak i mechanicznych oraz aksjonormatywnych oraz spójności zbiorowości terytorialnych o różnym zasięgu. W takim ujęciu patriotyzm lokalny to zespół pozytywnych postaw i zachowań człowieka

¹⁹ J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie* [w:] *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009, s. 58.

²⁰ J. Bartmiński, *Jak biegną drogi Ojczyzny?*..., s. 42 i 45.

²¹ D. Kasprzyk, *Patriotyzm lokalny – konteksty tożsamościowe*, „Zeszyty Wiejskie” 2016, z. XXII, s. 261.

²² A. Zwoliński, *Wprowadzenie do rozważań...*, s. 150.

²³ M. Malikowski, *Socjologiczna problematyka patriotyzmu lokalnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1988, z. 3, s. 280.

²⁴ A. Sosnowski, *Wyznaczniki przemian...*, s. 171.

²⁵ C. Trosiak, *Współczesny polski patriotyzm: między wspólnotą narodową a wspólnotą regionalną*, „Przegląd Politologiczny” 2014, nr 4, s. 167–171.

²⁶ M. Malikowski, *Socjologiczna problematyka...*, s. 287–288.

zorientowanych na przestrzeń, zbiorowość, lokalną kulturę oraz silna spójność lokalnej zbiorowości oparta na podobnych pozytywnych i uświadomionych wspólnie wartościach²⁷. Opisywany patriotyzm obejmuje podstawowe płaszczyzny życia człowieka, wymiary afiliacji i poznania – indywidualny, rodzinny, lokalny i regionalny. Odwołuje się do zakotwiczenia we wspólnotach podstawowych.

Metodologia badań własnych

Kierując się tymi przesłankami, w 2023 r. podjęto badania na temat patriotyzmu²⁸, których fragment dotyczył praktykowania patriotyzmu lokalnego nazywanego także terytorialnym. Starano się uchwycić typowe komponenty umiłowania regionu²⁹. Jeden z problemów badawczych zawierał się w pytaniu: W jaki sposób definiuje i praktykuje patriotyzm lokalny pokolenie 20-, 40- i 60-latków na Podkarpaciu? W toku badań skoncentrowano się na sposobach definiowania i praktykowania stosunku jednostki do terytorium i przestrzeni, zaangażowania społecznego na rzecz otoczenia i zakorzenienia w miejscu. Orientując badania na patriotyzm lokalny, odwołano się do kilku kategorii, w tym historyczno-kulturowego dziedzictwa miejsca, identyfikacji terytorialnej i wspólnotowej oraz wartości. Dążono do określenia elementów składowych zakorzenienia grupy w przeszłości, tradycji kulturowej i społecznej. Przyjęto, że identyfikacja historyczna pełni rolę spoiwa wzmacniającego i podtrzymującego tożsamość wspólnoty. Dlatego też jedna z kategorii dotyczyła obchodzenia w najbliższych środowiskach – rodzinie i szkole świąt regionalnych i narodowych. Założono, że ukazanie kulturowych i historycznych symboli i znaków identyfikacji opisuje tożsamość lokalną i regionalną badanych. Wskazano także na drugi wymiar patriotyzmu lokalnego – terytorialność. Pytano zatem o przestrzeganie tradycji rodzinnych, miejscowych, znajomość regionalnej kultury, w tym strojów ludowych, uczestnictwo w działaniach na rzecz wspólnoty. Odwołano się także do wymiaru aksjologicznego, prosząc o zwerbalizowanie działań dotyczących wychowania w szacunku dla dóbr wspólnych.

Badania miały charakter ankietowy³⁰. Wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety. Badanie przeprowadzone zostało z użyciem metody PAPI (ang. *paper and pencil interview*). Badani otrzymali papierową wersję kwestionariusza ankiety, na którą następnie samodzielnie nanosili swoje odpowiedzi. Metodę PAPI zastosowano ze względu na zróżnicowany wiek badanych.

²⁷ Tamże, s. 292.

²⁸ Badania zrealizowano w ramach projektu: *Modele patriotyzmu w perspektywie doświadczeń biograficznych 20, 40 i 60-latków na Podkarpaciu* (ID 539392) sfinansowanego ze środków z budżetu państwa w ramach ścieżki *Nauka dla społeczeństwa II*.

²⁹ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013, s. 163.

³⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 86.

Badaniami objęto 1200-osobową grupę mieszkańców Podkarpacia, po 400 respondentów w trzech kolejnych wymienionych powyżej kategoriach wiekowych³¹. Badania miały charakter losowy³² i zostały przeprowadzone między 1 a 31 maja 2023 r. we wszystkich powiatach województwa podkarpackiego. Losowy charakter próby umożliwił generalizowanie wyników z próby na badaną populację przy wykorzystaniu odpowiednich testów statystycznych³³. W badaniu udział wzięło 52% kobiet oraz 48% mężczyzn, co odpowiada strukturze populacji w województwie. Ponad połowa z nich zamieszkuje w środowisku wiejskim – 55%. Najlicniejsza grupa badanych – 42% posiada wykształcenie średnie. Wykształceniem wyższym legitymuje się 32% respondentów, a podstawowym 7% ankietowanych. Połowa badanych pozostaje w związku małżeńskim, a 27% to osoby stanu wolnego. Respondenci do 35 roku życia to przeważnie panny i kawalerowie (62% badanych), natomiast starsi w większości przebywają w związkach małżeńskich (56–68%). W grupie najstarszych respondentów 1/4 określiła swój stan cywilny jako wdowa/wdowiec.

Sposoby definiowania i praktykowania patriotyzmu lokalnego. Wyniki badań

Patriotyzm lokalny nieodzownie łączy się z określoną przestrzenią, terytorium i ziemią. Istotą tego osobistego stosunku do miejsca urodzenia i regionu jest relacja oparta na miłości wobec *małej ojczyzny*, osób w niej zamieszkujących oraz kultury regionu, zwyczajów i tradycji. Wszystkie te elementy gwarantują poczucie swojskości w miejscu, a jednocześnie odrębności własnego regionu, najbliższego otoczenia i okolicy. Wymienione składowe patriotyzmu lokalnego uwzględniono w toku badań. Zaproponowano respondentom pięć zasadniczych definicji dotyczących

³¹ Badania właściwe poprzedzono pilotażem zrealizowanym od 19 stycznia do 10 lutego na grupie 300 mieszkańców Podkarpacia w trzech kolejnych kategoriach wiekowych.

³² E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007, s. 208.

³³ Szczegółowe dane empiryczne są do wglądu u autorki opracowania. Zastosowano pakiet IBM SPSS Statistics 25. Przy jego pomocy wykonano analizy częstości, analizy podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa, jednoczynnikowe analizy wariancji w schemacie międzygrupowym, mocne testy równości średnich Browna-Forsythe'a, testy *t* Studenta dla prób niezależnych, testy χ^2 oraz dokładne testy Fishera. W przypadku wyników istotnych statystycznych wykonano testy *post-hoc* – odpowiednio – Sidaka bądź Dunnetta. Za poziom istotności uznano klasyczny próg $\alpha = 0,05$. W pierwszym kroku obliczono podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testami Kołmogorowa-Smirnowa sprawdzającymi normalność rozkładów badanych zmiennych ilościowych. W przypadku wszystkich badanych zmiennych odnotowano rozkład odmienny od rozkładu Gaussa. W takiej sytuacji wskazana jest dodatkowa weryfikacja wartości skośności i kurtozy rozkładów tych zmiennych. Jeśli mieści się ona w przedziale ± 2 , można przyjąć, że rozkład badanej zmiennej nie jest znacząco asymetryczny względem średniej. Takie wartości odnotowano w przypadku wszystkich badanych zmiennych. Z tego względu postanowiono, że wykonywane będą analizy statystyczne przy użyciu testów parametrycznych.

istoty patriotyzmu lokalnego i proszono o uszeregowanie odpowiedzi od najbardziej trafnej przez przypisanie cyfry 1 do tej najmniej trafnej z podanych (cyfra 5). Podkreślić należy, że pierwotne narzędzie zawierało 10 takich definicji ustalonych na podstawie analizy literatury przedmiotu. Wyniki badań pilotażowych pozwoliły wskazać pięć najbardziej trafnych określeń. Zebrane dane prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Sposoby definiowania patriotyzmu lokalnego przez pokolenie 20-, 40- i 60-latków na Podkarpaciu

Trafność definicji	Sposoby definiowania patriotyzmu lokalnego – dane ogółem N = 1200									
	Identyfikowanie się z historią i kulturą miejsca „małej ojczyzny”		Kultywowanie tradycji lokalnych i regionalnych		Poczucie przynależności do grupy na danym terytorium		Poczucie więzi za sprawą miejsca urodzenia		Poczucie swoistości/odrębności własnego miejsca	
	1.b	%	1.b	%	1.b	%	1.b	%	1.b	%
1 – najbardziej trafna definicja	295	24,6	188	15,7	288	24,0	231	19,3	199	16,5
2 – druga z kolei trafna definicja	279	23,3	246	20,5	253	21,1	227	18,9	195	16,3
3 – trzecia z kolei trafna definicja	233	19,4	211	17,5	307	25,6	191	15,9	257	21,4
4 – czwarta z kolei trafna definicja	172	14,3	370	30,8	196	16,3	283	23,6	180	15,0
5 – piąta z kolei trafna definicja	221	18,4	185	15,4	156	13,0	268	22,3	369	30,7
Suma	1200	100,0	1200	100,0	1200	100,0	1200	100,0	1200	100,0
Sposoby definiowania patriotyzmu lokalnego – osoby w wieku do 35 lat N = 400										
1 – najbardziej trafna definicja	77	19,3	67	16,8	105	26,3	87	21,8	64	16,0
2 – druga z kolei trafna definicja	100	25,0	68	17,0	87	21,8	80	20,0	65	16,3
3 – trzecia z kolei trafna definicja	75	18,8	65	16,3	98	24,5	66	16,5	95	23,8
4 – czwarta z kolei trafna definicja	62	15,5	135	33,8	57	14,3	85	21,3	63	15,8
5 – piąta z kolei trafna definicja	86	21,5	65	16,3	53	13,3	82	20,5	113	28,3
Suma	400	100,0	400	100,0	400	100,0	400	100,0	400	100,0
Sposoby definiowania patriotyzmu lokalnego – osoby w wieku od 35 do 60 lat N = 400										
1 – najbardziej trafna definicja	127	31,8	45	11,3	99	24,8	69	17,3	60	15,0
2 – druga z kolei trafna definicja	89	22,3	96	24,0	82	20,5	73	18,3	60	15,0

3 – trzecia z kolei trafna definicja	71	17,8	73	18,3	105	26,3	57	14,3	94	23,5
4 – czwarta z kolei trafna definicja	50	12,5	116	29,0	67	16,8	108	27,0	59	14,8
5 – piąta z kolei trafna definicja	63	15,8	70	17,5	47	11,8	93	23,3	127	31,8
Suma	400	100,0	400	100,0	400	100,0	400	100,0	400	100,0
Sposoby definiowania patriotyzmu lokalnego – osoby w wieku powyżej 60 lat										
N = 400										
1 – najbardziej trafna definicja	91	22,8	76	19,0	84	21,0	75	18,8	75	18,8
2 – druga z kolei trafna definicja	90	22,5	82	20,5	84	21,0	74	18,5	70	17,5
3 – trzecia z kolei trafna definicja	87	21,8	73	18,3	104	26,0	68	17,0	68	17,0
4 – czwarta z kolei trafna definicja	60	15,0	119	29,8	72	18,0	90	22,5	58	14,5
5 – piąta z kolei trafna definicja	72	18,0	50	12,5	56	14,0	93	23,3	129	32,3
Suma	400	100,0	400	100,0	400	100,0	400	100,0	400	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ankietowych.

W świetle zawartych w tabeli 1 danych ogółem identyfikacja ze wspólnotą miejsca *małej ojczyzny*, jej historią stosowaną i kulturą jest wskazywana przez najliczniejszą grupę badanych – 24,6%, którzy przypisują jej najwyższą wagę lub umiejscawiają jako drugą w kolejności – 23,3% respondentów. Dla równie licznej grupy ogółu opiniodawców – 24% patriotyzm lokalny to przede wszystkim ludzie, poczucie przynależności do grupy, odczucie wspólnotowości na danym terytorium.

Dla osób w wieku do 35 lat najbardziej trafna definicja patriotyzmu lokalnego odnosi się do poczucia przynależności do grupy na danym terytorium (26,3%). Ponadto równie istotne dla tej grupy respondentów jest poczucie więzi z innymi mieszkańcami za sprawą miejsca urodzenia. Blisko 1/3 ankietowanych w wieku średnim – od 35 do 60 roku życia wskazuje na znaczenie identyfikowania się z historią i kulturą miejsca, natomiast prawie 1/4 pytaných na zakorzenienie w miejscu, poczucie przynależności do grupy na danym terytorium. Podkreślić należy także, że zaledwie 11,3% respondentów w wieku średnim identyfikuje na pierwszym miejscu patriotyzm w wymiarze terytorialnym z kultywowaniem tradycji i obrzędowości, a 15% z poczuciem swoistości i odrębności miejsca. Są to najniższe wskaźniki wśród badanych grup.

Seniorzy, najliczniejsza ich grupa, bo 22,8%, wyrażają przekonanie, iż znajomość historii i kultury *małej ojczyzny* to najbardziej trafne określenie związków regionu z ojczyzną. Dla tej grupy badanych – 21% określone terytorium tworzy kulturę miejsca, a przynależność do miejsca i terytorium to prymarny wyraz patriotyzmu lokalnego.

Dostrzec należy, że w każdej badanej grupie wiekowej poczucie swojskości i odrębności miejsca było najczęściej wskazywane jako najmniej trafna definicja patriotyzmu lokalnego. Wskaźnik ogółem wynosi 30,7% i zawiera się w przedziale od 28,3% w pokoleniu 20-latków do 32,3% w pokoleniu seniorów. Niewątpliwie zatracanie swojskości związane jest z procesami globalizacji, które sprzyjają zacieraniu się granic indywidualności, niepowtarzalności małych wspólnot i regionów.

Odnotowano dwa wyniki istotne statystycznie – dla identyfikacji z historią i kulturą miejsca oraz kultywowania tradycji regionalnych. Pozostałe wyniki jednoczynnikowej ANOVA nie były istotne statystycznie. W zakresie identyfikacji z historią i kulturą miejsca odnotowano dwie różnice istotne statystycznie. Wartość tego aspektu była ważniejsza dla osób w wieku 35–60 lat w porównaniu do osób w wieku do 35 roku życia ($p = 0,001$) oraz powyżej 60 lat ($p = 0,042$). W kwestii kultywowania tradycji regionalnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic międzygrupowych (jedynie różnica między osobami w wieku 35–60 a badanymi powyżej 60 lat była bliska istotności statystycznej, $p = 0,067$).

Patriotyzm lokalny ujmowany jako miłość do miejsca urodzenia i przywiązanie do regionu, miejsca i domu wyraża się w wielu działaniach. Dla niektórych osób jest to znajomość dziejów swojej rodziny, historii miejscowości, kultywowanie pamięci przodków, dbałość o regionalną kulturę i tradycje oraz zaangażowanie społeczne. Dla innych wyrazem związku z najbliższym otoczeniem jest codzienna ciężka praca dla dobra współobywateli oraz służba drugiemu człowiekowi. Dążąc do określenia wskaźników pozwalających poddać pomiarowi zmienną częstość praktykowania patriotyzmu lokalnego przez mieszkańców Podkarpacia, wyodrębniono 6 kategorii aktywności ludzkich. Odwołują się one bezpośrednio do trzech obszarów: działań związanych z tradycjami i obchodami podniosłych chwil w najbliższym środowisku – rodzinie i szkole, znajomości i popularyzowania kultury lokalnej oraz działania na rzecz społeczności. Respondenci ustosunkowywali się do każdej kategorii aktywności, określając częstość działania. Zebrane dane prezentuje tabela 2.

Dane zaprezentowane w tabeli 2 wskazują, że ogół respondentów, określając częstość praktykowania patriotyzmu lokalnego, informuje o działaniach odwołujących się do wartości – uczenia szacunku dla dóbr wspólnych. Podejmowanie zawsze takich aktywności deklaruje 46,8% opiniodawców (wskazania w przedziale od 33,3% dla młodych dorosłych do 60,0% dla osób powyżej 60 lat). Wyraźnie zaakcentowano także znaczenie kręgu rodzinnego w budowaniu umiłowania najbliższej okolicy i wspólnoty. Aż 44,0% ankietowanych werbalizuje praktykowanie historii w rodzinie i szkole poprzez obchodzenie świąt regionalnych. W grupie seniorów wskaźnik ten wynosi aż 47,8%. Badani mieszkańcy Podkarpacia zachowują dystans wobec zewnętrznych przejawów patriotyzmu lokalnego w postaci noszenia ubrań z symboliką narodową i regionalną. Aż 47,0% pytanych dystansuje się wobec wymienionych aktywności.

**Tabela 2. Częstość praktykowania patriotyzmu lokalnego
przez pokolenie 20-, 40- i 60-latków na Podkarpaciu**

Aktywność	Częstość praktykowania patriotyzmu lokalnego – dane ogółem N = 1200									
	zawsze		często		rzadko		wcale		ogółem	
	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%
Obchodzenie w rodzinie i w szkole świąt narodowych i regionalnych	531	44,0	398	33,0	182	15,0	89	7,0	1200	100,0
Przestrzeganie tradycji rodzinnych, miejscowych	458	38,2	477	39,8	177	15,0	88	7,3	1200	100,0
Noszenie odzieży z symboliką patriotyczną i regionalną	95	8,0	170	14,0	370	31,0	565	47,0	1200	100,0
Znajomość strojów ludowych	136	11,3	217	18,1	413	34,4	434	36,2	1200	100,0
Uczestnictwo w kwestach oraz zbiórkach dla potrzebujących	239	19,9	480	40,0	319	26,6	239	19,9	1200	100,0
Uczenie szacunku dla dóbr wspólnych	562	46,8	409	34,1	179	14,9	50	4,1	1200	100,0
Częstość praktykowania patriotyzmu lokalnego – osoby w wieku do 35 lat N = 400										
Obchodzenie w rodzinie i w szkole świąt narodowych i regionalnych	173	43,3	140	35	62	15,5	25	6,3	400	100,0
Przestrzeganie tradycji rodzinnych, miejscowych	137	34,3	161	40,3	60	15,0	42	10,5	400	100,0
Noszenie odzieży z symboliką patriotyczną i regionalną	27	6,8	71	17,8	142	35,5	160	40,0	400	100,0
Znajomość strojów ludowych	53	13,3	80	20,0	148	37,0	119	29,8	400	100,0
Uczestnictwo w kwestach oraz zbiórkach dla potrzebujących	63	15,8	165	41,3	126	31,5	46	11,5	400	100,0
Uczenie szacunku dla dóbr wspólnych	133	33,3	151	37,8	90	22,5	26	6,5	400	100,0
Częstość praktykowania patriotyzmu lokalnego – osoby w wieku od 35 do 60 lat N = 400										
Obchodzenie w rodzinie i w szkole świąt narodowych i regionalnych	167	41,8	141	35,3	62	15,5	30	7,5	400	100,0
Przestrzeganie tradycji rodzinnych, miejscowych	148	37,0	175	43,8	61	15,3	16	4,0	400	100,0
Noszenie odzieży z symboliką patriotyczną i regionalną	35	8,8	62	15,5	117	29,3	186	46,5	400	100,0
Znajomość strojów ludowych	50	12,5	100	25,0	154	38,5	96	24,0	400	100,0
Uczestnictwo w kwestach oraz zbiórkach dla potrzebujących	69	17,3	155	38,8	111	27,8	65	16,3	400	100,0
Uczenie szacunku dla dóbr wspólnych	189	42,3	148	37,0	50	12,5	13	3,2	400	100,0
Częstość praktykowania patriotyzmu lokalnego – osoby w powyżej 60 lat N = 400										
Obchodzenie w rodzinie i w szkole świąt narodowych i regionalnych	191	47,8	117	29,3	58	14,5	34	8,5	400	100,0
Przestrzeganie tradycji rodzinnych, miejscowych	173	43,3	141	35,3	56	14,0	30	7,5	400	100,0

Noszenie odzieży z symboliką patriotyczną i regionalną	53	13,3	91	22,8	145	36,3	111	27,8	400	100,0
Znajomość strojów ludowych	33	8,3	37	9,3	111	27,8	219	54,8	400	100,0
Uczestnictwo w kwestach oraz zbiórkach dla potrzebujących	107	26,8	160	40,0	82	20,5	51	12,8	400	100,0
Uczenie szacunku dla dóbr wspólnych	240	60,0	110	27,5	39	9,75	11	2,8	400	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ankietowych.

Pokolenie 20-latków rzadziej niż pozostałe badane grupy podejmuje działania patriotyczne związane z dbałością o historię i kulturę regionu oraz tradycje miejsc bliskich, w tym miejsca urodzenia. W odniesieniu do pierwszego działania odnotowano dwie różnice istotne statystycznie. Działania te rzadziej podejmują młodzi dorośli w porównaniu do osób w wieku 35–60 lat ($p = 0,050$) oraz powyżej 60 lat ($p = 0,002$). Także w przestrzeganiu tradycji rodzinnych i miejscowych, regionalnych i narodowych rzadziej angażują się osoby w wieku do 35 lat w porównaniu do pokolenia 40-latków ($p = 0,041$) oraz 60-latków ($p = 0,048$).

Pokolenie 60-latków angażuje się w działania związane ze wsparciem osób w potrzebie, deklarując uczestnictwo w kwestach oraz zbiórkach na cele społeczne. Czyni to zawsze lub często aż 2/3 badanych seniorów. Takie działania podejmuje pokolenie 60-latków statystycznie częściej niż osoby z pokolenia średniego ($p = 0,001$) oraz młodzi dorośli ($p = 0,010$). Seniorzy także rzadko noszą odzież z symboliką patriotyczną zwłaszcza w porównaniu do osób w wieku do 35 roku życia ($p = 0,008$).

Konkluzje i wnioski

Określnie granic patriotyzmu lokalnego przez badane kolejne pokolenia mieszkańców Podkarpacia kanalizuje się w dwóch zasadniczych wymiarach. Po pierwsze w wyraźnym akcentowaniu symbolicznych i emocjonalnych więzi z ziemią przodków, jej historią i kulturą materialną i umysłowo-aksjologiczną³⁴. Respondenci odczytują symbole i znaki miejsca – *małej ojczyzny*, identyfikują się z przeszłością historyczną i budują na tej podstawie przyszłość miejsca. Po drugie patriotyzm lokalny ujmowany jest jako terażniejszość miejsca, związki i łączność z grupą, wspólnotą terytorialną. Pozwala to na wyjście poza własną indywidualność, umiejscowienie siebie w szerszej zbiorowości³⁵ oraz poczucie więzi społecznej ze współobywatelami³⁶.

³⁴ K. Chałas, W. Furmanek, K. Ożóg, *Niepodległość. Implikacje pedagogiczne i edukacyjne*, Rzeszów 2019, s. 67.

³⁵ J. Nikitorowicz, *Tożsamość – wielki wysiłek ku patriotyzmowi* [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 34.

³⁶ J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu* [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, s. 51.

W pokoleniu 20-latków umiłowanie najbliższej okolicy identyfikowane jest w pierwszej kolejności w kategoriach relacyjnych z innymi współmieszkańcami, a dopiero później jako poczucie więzi za sprawą miejsca urodzenia oraz historyczno-kulturowe przywiązanie do terytorium. W pokoleniu młodych dorosłych poczucie swojskości i odrębności własnego miejsca schodzi na plan dalszy, co najprawdopodobniej wynika z unifikacji kultury. W pokoleniu 40 i 60-latków patriotyzm lokalny to przede wszystkim historyczne i kulturowe związki w *małej ojczyźnie*. Wśród opiniodawców z pokolenia średniego aż 31,8% wskazuje taką definicję jako najbardziej trafną. Drugą z kolei w kategoriach trafności definicją patriotyzmu lokalnego jest zarówno dla pokolenia średniego, jak i senioralnego poczucie przynależności do grupy.

Praktykowanie patriotyzmu lokalnego przez badanych przedstawia się także interesująco. Wiodące obszary identyfikacji w procesie kształtowania tożsamości lokalnej dotyczą trzech zasadniczych płaszczyzn. Po pierwsze odnoszą się do sfery aksjologicznej, społecznych wartości etycznych związanych ze współżyciem w środowisku i wspólnocie. Aż 81% ogółu ankietowanych deklaruje, że zawsze lub często uczy szacunku dla dóbr wspólnych, a w grupie 60-latków wskaźnik ten wynosi 87,5%. Zatem z deklaracji respondentów wyłania się podłoże patriotyzmu lokalnego, którym są naturalne wartości, takie jak szacunek do drugiego człowieka, dobra wspólnego i wspólnoty. Odwoływanie się do wartości wzmacnia wspólnotę oraz sprzyja tworzeniu więzi. Na ten element zwraca również uwagę A. Czajowski³⁷.

Kolejne płaszczyzny dotyczą dwóch podstawowych kręgów środowiskowych – rodzinnego i szkolnego oraz ich powiązania z miejscem i regionem. Respondenci (78,0%) werbalizują, że zawsze lub często uczestniczą w tradycjach rodzinnych i miejscowych, a równie liczna grupa (77%) akcentuje obchodzenie świąt regionalnych i narodowych. Ponadto blisko 60% ankietowanych wskazuje społeczne zaangażowanie w działania pomocowe dla innych.

Dostrzec należy także, że respondenci rzadko lub nie praktykują kulturowego wymiaru patriotyzmu lokalnego związanego ze znajomością regionalnych strojów ludowych oraz noszeniem strojów z symboliką regionalną i narodową.

Sumując wskaźniki procentowe dla kategorii „zawsze i często praktykuję patriotyzm”, ustalono strukturę hierarchiczną składowych patriotyzmu badanych. Dane zaprezentowano w tabeli 3.

Zaprezentowane w tabeli 3 dane pozwalają sformułować wnioski:

1. Pokolenie 20-latków zakotwiczone jest przede wszystkim w grupach społecznych – rówieśniczych i rodzinnych, a doświadczenia związane z przynależnością i więziami międzyludzkimi wyznaczają obszary ich aktywności patriotycznej w najbliższym otoczeniu.

³⁷ A. Czajowski, *Patriotyzm jako determinanta działań politycznych* [w:] *Nowoczesne formy patriotyzmu i nacjonalizmu w kontekście przemian współczesnych systemów społeczno-politycznych*, red. D. Drałus, M. Wichłacz, Wrocław 2014, s. 161.

2. W pokoleniu 40-latków kluczową składową umiłowania najbliższego otoczenia jest dom, rodzina i miejsce oraz spajające je tradycje i zwyczaje budowane na bazie wartości społecznych, szacunku oraz wspólnoty.
3. Szacunek i wspólnota to cnoty określające praktykowany patriotyzm lokalny 60-latków, stanowiący podłoże dla tradycji domu, rodziny i miejsca, a w perspektywie szerszych przestrzennych sfer poznania, w tym szkoły.
4. Zaangażowanie społeczne na rzecz wspólnoty, zwłaszcza osób w potrzebie, to ważny element patriotyzmu lokalnego dostrzegany przez badanych (zwłaszcza seniorów), ale lokowany poza podstawowymi działaniami we własnej rodzinie.
5. Niestety należy odnotować, że kulturowe zakorzenienie w miejscu i regionie, którego wyrazem jest symbolika strojów, nie jest praktykowane przez większość badanych mieszkańców Podkarpacia.

Tabela 3. Składowe praktykowania patriotyzmu lokalnego przez pokolenie 20-, 40- i 60-latków na Podkarpaciu

Pokolenie 20-latków	Pokolenie 40-latków	Pokolenie 60-latków
1. Tradycje regionalne i narodowe praktykowane w rodzinie i szkole	1. Tradycje rodzinne i miejscowe	1. Etyczne wartości społeczne – szacunek, wspólnota
2. Tradycje rodzinne i miejscowe	2. Etyczne wartości społeczne – szacunek, wspólnota	2. Tradycje rodzinne i miejscowe
3. Etyczne wartości społeczne – szacunek, wspólnota	3. Tradycje regionalne i narodowe praktykowane w rodzinie i szkole	3. Tradycje regionalne i narodowe praktykowane w rodzinie i szkole
4. Zaangażowanie społeczne na rzecz osób w potrzebie	4. Zaangażowanie społeczne na rzecz osób w potrzebie	4. Zaangażowanie społeczne na rzecz osób w potrzebie
5. Kulturowa identyfikacja z miejscem i regionem	5. Kulturowa identyfikacja z miejscem i regionem	5. Kulturowa identyfikacja z miejscem i regionem

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007.
- Bartmiński J., *Jak biegną drogi Ojczyzny?* [w:] *Z Karolem Wojtyłą myśląc Ojczyzna*, red. W. Chudy, Lublin 2002.
- Buczyńska-Garewicz H., *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006.
- Chałas K., Furmanek W., Ożóg K., *Niepodległość. Implikacje pedagogiczne i edukacyjne*, Rzeszów 2019.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013.
- Czajowski A., *Patriotyzm jako determinanta działań politycznych* [w:] *Nowoczesne formy patriotyzmu i nacjonalizmu w kontekście przemian współczesnych systemów społeczno-politycznych*, red. D. Drałus, M. Wichłacz, Wrocław 2014.
- Gajda J., *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu* [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.

- Grygiel S., *Ojczyzna jest zawsze trochę dalej*, Kielce 1998.
- Kasprzyk D., *Patriotyzm lokalny – konteksty tożsamościowe*, „Zeszyty Wiejskie” 2016, z. XXII.
- Lachowicz M., *Symbolika „dużej i małej ojczyzny” w świadomości współczesnych Rusinów karpaccich w warunkach pogranicza kulturowego* [w:] „Duża i mała ojczyzna” w świadomości historycznej, źródłach i edukacji, red. B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra 2010.
- Majkowski W., *Rola rodziny w kształtowaniu patriotycznych postaw* [w:] *Zdrowa i mocna rodzina fundamentem społeczeństwa*, red. J. Stala, Kraków 2019.
- Malikowski M., *Socjologiczna problematyka patriotyzmu lokalnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1988, z. 3.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Modele patriotyzmu w perspektywie doświadczeń biograficznych 20, 40 i 60-latków na Podkarpaciu* (ID 539392), projekt sfinansowany w ramach ścieżki *Nauka dla społeczeństwa II*.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość – wielki wysiłek ku patriotyzmowi* [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Potoczek A., *Spoleczna rola samorządu terytorialnego* [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001.
- Sadowski J., *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie* [w:] *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009.
- Sosnowski A., *Wyznaczniki przemian życia społecznego*, Olsztyn 2016.
- Theiss W., *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna* [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001.
- Theiss W., *Tezy o małej ojczyźnie, edukacji i rozwoju lokalnym* [w:] *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*, red. C. Lewicki, Rzeszów 2004.
- Trosiak C., *Współczesny polski patriotyzm: między wspólnotą narodową a wspólnotą regionalną*, „Przegląd Politologiczny” 2014.
- Wójcik-Lagan H., *O historii regionalnej i mikrohistorii w szkole* [w:] „Duża i mała ojczyzna” w świadomości historycznej, źródłach i edukacji, red. B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra 2010.
- Zwoliński A., *Wprowadzenie do rozważań o narodzie*, Kraków 2005.

Monika Wojtkowiak

UJK Kielce
ORCID: 0000-0001-7611-8302

Eminent, lost negotiators. Representatives of the young generation in the face of disruptions of the e-world

Wybitni, zagubieni negocjatorzy. Przedstawiciele młodego pokolenia w obliczu zakłóceń e-świata

Abstract

The article raises the issue of young Internet users. Representatives of the e-network generation are people equipped with the ability to move efficiently in digital reality, for whom the Internet environment is as accessible as the environment outside it. They navigate effectively, take advantage of benefits of the availability of information and communication on the Internet, but also face difficulties posed by virtual reality. They use skills similar to those of negotiators- openness, communication, manipulation. However, they are also lost in online reality. The article is a contribution to the discussion on how young people adapt to the reality of this “unreal” world and how they deal with “being lost” referred to in the title.

Keywords: young people, internet, communication, difficulties, virtuality

Streszczenie

Artykuł podnosi problematykę związaną z młodymi użytkownikami Internetu. Przedstawiciele pokolenia e-sieci to ludzie wyposażeni w umiejętności sprawnego poruszania się w cyfrowej rzeczywistości, dla których środowisko Internetu jest tak samo dostępne jak środowisko poza nią. Sprawnie nawigują, korzystają z dobrodziejstw dostępności informacji, komunikacji w Internecie, ale także stawiają czoła trudnościom, jakie niesie ze sobą rzeczywistość wirtualna. Wykorzystują przy tym umiejętności podobne do tych, które mają negocjatorzy – otwartości, komunikacji, manipulacji. Bywają jednak również zagubieni w internetowej rzeczywistości. Artykuł jest przyczynkiem do dyskusji o tym, jak młodzi adaptują się do realiów owego „nierealnego” świata i jak radzą sobie z tytułowym zagubieniem.

Słowa kluczowe: młodzi ludzie, Internet, komunikacja, trudności, wirtualność

Introduction

The debate on the impact of media on young people started many years ago. However, when talking about media, it is impossible not to notice that they are perceived as having potential to be used in the transmission of information, expanding the educational offer, and on the other hand, possible threats the environment of

which they become is emphasized. The Internet has a specific place in this discourse, perhaps especially due to its specific nature. It has been described by researchers basically since the beginning of the functioning of the Internet in the perspective of social reality. The Internet is a kind of social experience that corresponds with the perspective of an information society, which was already written about in the 1960s. It was described by Manuel Castells, emphasizing the role of the technological paradigm that dominates, integrates and is omnipresent¹. Similarly, the post-industrial theory of an information society by Daniel Bell highlights the role of information which, by spreading, acts as a driving force for the development of societies as particularly important². Marshall McLuhan perceived an information society in a slightly different way, considering it as defined in three ways: as a technological “extension” of human activities, as shaped by the nature of media, and finally as changed by media more than by content. “Social changes caused by the emergence of new technologies consist in undermining old ideas and their concepts and introducing new metaphors describing man and reality”³. This undermining is much broader than we notice in everyday observations: it affects the way we function, but also the way we perceive ourselves and others, how we communicate, present ourselves, how we define the world around us, perceive values, and choose the framework of our own being.

Today’s young people are the first generation to be socialized by the digital world. Going further, it is possible to risk the thesis that these are also the first generations for whom the digital world is a largely “natural” environment, treated as their own, not burdened (as in the case of earlier generations) with the adjective of artificiality and separateness. As Witold Wrzesień writes: “Since social memory begins around the age of six, we can assume that they were/are the first generation group socialized (among other things) with the help of mobile telecommunications from the beginning of their lives. They do not know reality without a mobile phone, which not only accompanies their lives from the very beginning but has taken a significant/central place in it”⁴. “They”, i.e., the young, do not know the world without the Internet and everything which is associated with functioning in an unreal and yet existing e-world. Anna Andrzejewska writes: “This is a generation that has many opportunities, and at the same time it is the most divided generation in terms of culture, economy, but also mentality since the end of World War II”⁵.

¹ Compare: M. Castells, *Spółczesność sieci*, Warszawa 2008, pp. 80–81.

² Compare: Z. Dobrowolski, *Teoria społeczeństwa informacyjnego Daniela Bella* [in:] *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*, eds. B. Sosińska-Kalata, M. Przystek-Samokowa, Warszawa 2005, p. 107.

³ K. Loska, *Dziedzictwo McLuhana – między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Kraków 2001, p. 74.

⁴ W. Wrzesień, *Pokoleniowość współczesnej młodzieży polskiej*, pokoleniowosc-wspolczesnej-polskiej-mlodziezy.pdf (access: 10.05.23), p. 41.

⁵ A. Andrzejewska, *Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież* [in:] *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, eds. A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska, Warszawa 2019, p. 74.

The young people discussed in this study grew up in times of greater availability of goods than their parents and grandparents, they also did not experience the limitations that previous generations knew, they are used to broadly understood freedom, which is largely due to the fact that their parents were open to children's needs and perceived, appreciated their individuality more than it was the case of themselves.

When including "eminent, lost negotiators..." in the title of this article, it was decided to adopt the perspective of presenting the young generation with the arsenal of their e-functioning skills as natural for them, and not obvious for previous generations. The focus was on several issues in terms of the specificity of the e-world: identity, communication, relationships, and friendship. Internet communication occupies a special place in this study, and it was chosen as a specific axis of consideration, because communication is treated as a binder and building material of the virtual e-world understood as a space created by people for themselves. The theoretical analysis was carried out in relation to possible threats associated with selected areas of operation. It should be added that "being lost" included in the title is a kind of metaphor, as it contains an element of reacting, including responses to potential threats in terms of remembering the proposition of preventive measures.

Identity on the Internet – i.e., who is who and whom they would like to be

Considerations on identity started by philosophy have been followed by a wide discourse, in which new voices appear about what identity is and how it can be understood. Generally, it can be called the fact of experiencing oneself, which is associated with defining oneself in the course of one's life. This is how it is defined, for example, by Viktor Tausk, who introduced the concept of identity to psychology.

When analyzing the variety of interpretations of the concept of identity, Dagmara Musiał rightly notes that defining one's own self is also based on the process of socialization (here she recalls the theories by E.H. Erikson and Jung), individualization and personalization, it is a process in which individual stages of identity development are overcome (as the concept by K. Dąbrowski on this issue claims)⁶. The author, performing a specific analysis of defining the concept, notices its multidimensional nature: identity can therefore be identified with a certain uniqueness (Adler), as a developmental task (Erikson), or a phenomenon considered as a change in the social context (Schlenker, Tejfel)⁷.

The above considerations indicate that identity cannot be defined as only a simple answer to the question "who am I?", but one ought to notice the multidimensionality

⁶ Compare: D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, „Studia z Psychologii w KUL” 2007, vol. 14, p. 75.

⁷ Compare: *ibidem*, pp. 74–80.

of its analysis. In the cognitive theory by Józef Kozielecki, what is decisive in identity is what is constant, and the important role in the formation of identity is played by values that occupy a special place, since they are constant “own”⁸. Thus, in the traditional approach, identity is a construction that is somehow constant (despite variability in its maturation and formation), which is why it is worth noticing its new “digital face”. In the literature on the subject, a lot of attention is paid to the variability and lability of the digital world as its certain characteristic feature that defines it. The digital world is a world without an ontologically stable structure of physicality, and thus deprived of the attributes of the non-digital reality known to us. It not only has no physical area but also no space continuum (the user freely changes their place of digital residence), no limitations of references to reality (which is related to the universality and lack of borders of the Internet), there is also no time continuum (time on the Internet is not linear but runs in the way that the user uses the Internet). It is therefore necessary to ask the question of what the identity suspended in such intense volatility looks like.

Internet identity has several features that are worth distinguishing: firstly, it must be emphasized that it can be a transcript of real identity – although the Internet is easily identified with a place of abuse regarding the honesty of communication, the lack of communication in this respect is not a rule and the continuity of online identity with real one is not excluded (not everyone lies on the Internet), secondly, identity transcription is related to the fact that modern users do not draw such a sharp boundary between the real and virtual world, which (unlike their predecessors) is not only a tool, but also a place.

However, it would be a mistake to omit the opportunities offered by the Internet in terms of identity creation, and this is of great importance in e-space. “On the Internet, identity has-as nowhere else-a certain dimension of self-creation, but also temporariness and volatility resulting from the possibility of introducing a change”⁹. This phenomenon is associated with the flagship features of the e-world, such as speed, volatility, anonymity, and quite high relativity. Therefore, the e-network users function in the reality of change, which taught them to use variability also in the field of identity creation. Identity on the Internet is therefore variable and contractual, adapted to the place that the user is currently exploring. Conventionality characterizes not only the image of a given person, but also a set of their features, from nationality, age, gender, to social position. The online community also has its rights, equalizes statuses, treats the role of the sender and the recipient of content variably, turns a blind eye to lies and can be uncompromising in its assessment. This does affect the user.

⁸ Compare: *ibidem*, p. 75.

⁹ M. Wojtkowiak, *Poznać – zrozumieć – rozmawiać. (Nie)oczywisty e-świat jako źródło inspiracji i wyzwań w perspektywie pedagogicznej*, Kielce 2021, p. 66.

Eminent

The title of this study includes two adjectives: eminent and lost. Referring to the characteristics of young users, these two words are reflected in their functioning on the Internet. As mentioned above, we are dealing with the generation of people who were born in the era of digitalization and expansion of the Internet. When analyzing the description of the Internet by an increasing number of researchers, one may conclude that the Internet is a kind of universe of the diversity of reality, time, forms of communication, staying together, and even multiplying one's own identity and presence. Functioning in the e-world, despite being accused of being seeming and superficial, requires the ability to adapt to changing conditions. This applies not only to issues related to identity, but also to what affects the position of a person in a group or group functioning under task implementation. (We can talk here both about tasks arising from actual reality-e.g., projects commissioned by the school, as well as tasks resulting from virtual reality-games, cooperation on platforms, etc.). The proficiency of young people on the Internet is also their unprecedented adaptability to the ever-changing emerging new opportunities of the e-world, which is an incredible advantage considering the dynamics of changes in the Internet environment itself and e-reality sharing media.

Today's young people are the ones who do not have the limitations of fear of going beyond the scheme of their immediate surroundings, which characterized the world of previous generations. They are ambitious, they have no sense of boundaries, they are not satisfied with working locally. They go beyond the boundaries of the physically known environment, easily establish task relationships, "anticipate". Young people are not afraid of borders, not only because they have not experienced their existence (like previous generations), but also because language barriers have disappeared, and the Internet removes the sense of physical limitations. The same is true of convention. The uniqueness of the abolition of these borders, so often criticized in the context of equaling statuses or... lack of personal culture, has the advantage that the network generation is not limited by shyness – they are active, boldly mark their presence, emphasize their own strengths, they are brave in searching and establishing contacts. The quality of these is mentioned in the further part of the study, but at this point it is worth mentioning that task-related relationality on the Internet is doing well, and young people are extremely open to making friends with people from other countries or representing a different culture.

It seems that multitasking is also a feature of the contemporary young generation. They do a lot almost at the same time, they can divide their attention (and presence) between several places, they perform several tasks, they are in contact with many people at the same time. And although multitasking is accused of superficiality, inaccuracy, lack of focus and commitment, it is worth noting that it is often a response to the requirements of the rush of the modern world. Young people

do not: analyze, but focus on effectiveness, even if it is to be temporary. Temporariness is one of the most characteristic features of the presence on the Internet, as well as a kind of ad hoc nature and inconstancy. The e-world is a mobile, dynamic world that requires adaptation, in which attachment to fixed things, the search for stability (of any kind) is redundant. Efficiency counts more than analysis; intelligence is replaced by creative accommodation to volatility. In many cases, this may also require a kind of plasticity in the formulation of rules, norms, and finally in the treatment of people and oneself. Internet identity mentioned above can be as volatile as the Internet itself. We can freely create it, but it is also impossible not to mention that it is created by the requirements that the user faces. This means more or less that the employer looking for a contractor for the entrusted task no longer checks references as often as real skills that they can check and they can do it in the shortest possible time. At this point, we return to efficiency, the glorification of which can be found in the arsenal of desirable e-user features. If the word 'eminent' is assumed in this study, it is worth summarizing in which areas this eminence appears. Undoubtedly, these will be already mentioned: excellent adaptation to changes, proficiency in using the tools of the digital world, openness and lack of barriers, the ability to take on challenges at work, multitasking and effectiveness. One more characteristic of young e-users should be mentioned. Young people are not only navigators of the e-world, they also have a sense of participation in its construction, they are creators, they also do not waste time on considering if they have competences and predispositions for this (which is often a dead end leading to blurring the truth or excessive faith in their own abilities) but: they believe in themselves, which gives them power that previous generations did not have. While the generation of grandparents or parents of contemporary young people was brought up according to the proverb "sit in the corner (and) they will find you", for today's young people the modesty suggested by this recommendation is the antithesis of good functioning: they want to be visible and noticed, express their opinion loudly and like to talk about their own success, even if these are exaggerated declarations, going beyond real assessment. Young people function well in the e-world and do not waste time on considering its differences from the real world. One can risk the thesis that for them it is as real as the real world. They draw from what the virtual world offers and have a lot to offer to the virtual world.

Lost

Although the Internet as a global network was created for people and the activity of its users can be treated as a tissue building it, the e-environment is often accused of having at least two faces of relationality on the Internet: on the one hand, the network brings people closer, it provides an opportunity to stay in touch and

an almost constant relationship. On the other hand, this relationship is so characteristic that it cannot be fully compared to the relationality of the real world. It is therefore worth asking whether the superficiality of relationality can be treated as a threat? Contact in the e-world has a slightly different nature than in reality. Tonito Cantelmi even writes that “relationship becomes impression”¹⁰. The specificity of bonds between e-network users has already been described by many authors. This type of relationship is often reproached for its superficiality, treating others in a consumptive way, as if the relationship was to be a commodity to be acquired, satisfying needs, and not aimed at development and mutual support. It seems that such a view may be slightly unfair and too generalizing. Among many voices in the discussion of online intimacy, Aaron Ben-Ze’ev’s voice stands out. The author, writing about the “close long-distance relationship”, listed five antinomies governing online emotional relationships; they are: distance and directness, concise and rich communication, anonymity and openness, sincerity and deception, continuity and discontinuity¹¹. It is these characteristics of the environment that generate the conditions in which contact and even attachment take place in the e-world. As Patricia Wallace proved, we tend to become attached to people with whom we spend time in e-space, we also tend to ascribe quite positive features to them, as if “supplementing” the image of the interlocutor impoverished by the lack of physical contact. Interestingly, this “supplement” is often idealized; we want to think well and we think well about someone with whom, despite the physical distance (and sometimes the lack of such contact at all), we are in constant contact, with whom, despite the lack of physical proximity (or perhaps as a result of its lack), it is easier and more open to talk about your feelings, emotions and everyday life.

The issues of defining and recognizing emotions and relationships can also be treated as a challenge. In the era of social media, the word “friendship” is blurred, it extends to include various kinds of relationships: friends, people we sympathize with (e.g., because they belong to the same association), who have the same problem as us or are fighting the same battles and function-related relationships”¹². And although such a prospect may seem overwhelming, it must be admitted that perhaps young e-users are not looking for deep, sincere and “long-term” friendships. Acting on the wave of youthful enthusiasm, or perhaps youthful fascination with the world of their peers, they take advantage of opportunities offered by the e-world. They make acquaintances, friendships, and sometimes coalitions with others, they take advantage of the pace of virtuality, its lack of limitations, and the multitude of communication channels. It must be remembered that this continuity of being in touch gives opportunities both in terms of establishing quick relationships, but

¹⁰ T. Cantelmi, *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu: technopłynny umysł*, Warszawa 2014, p. 113.

¹¹ Compare: A. Ben-Ze’ev, *Miłość w sieci. Internet i emocje*, Poznań 2005, pp. 45–67.

¹² T. Cantelmi, *Technopłynność. Człowiek...*, p. 112.

also hate speech or coalitions serving it. Educational environments of schools more and more often face the phenomenon of hate precisely in this hidden space of the Internet adults have difficult access to, and often have no control over it. On the one hand, it is defined by the proficiency and resourcefulness of young e-users, on the other hand, with young people treating certain pathological phenomena (such as directness, lack of convention, lies) in terms of the norm. Therefore, what if relationality is superficial and the hunger for relation remains? What if this longing for the other person is felt, but there is also a fear of commitment, discovering one's own self, or simply superficiality that provides a sense of independence? Perhaps the answer can be the words of the above mentioned Anna Andrzejewska: "In the Y generation, a shift in the age of entering adulthood can be observed (to the border of about thirty years). Representatives of this generation prolong the period of education, postpone the time of marriage, and remain dependent on their parents for longer, wanting to live a full life as long as possible and prolong their youth"¹³. Perhaps this shift in the age of adulthood (or rather: responsibility) is also associated with the fear of making binding choices, making an effort which, at least theoretically, is related to duration. The temporary nature of online relationships has its advantages, but it also has disadvantages, and one of them is a kind of consumerism of treating relationships as a form of quick satisfaction of needs, including emotional needs and the need for self-fulfillment. Is it possible to realize oneself through temporariness? – the question should be left unresolved. Thus, does the Internet space pathologize relativity? This question is and certainly will be the subject of many analyzes by psychologists, educators, and others. At this point, it should be admitted that it has an impact, although young people will not necessarily perceive the phenomena associated with it as inappropriate, but they will be treated in terms of ordinariness.

It should be remembered that the period of adolescence is a period of increased emotionality and strong emphasis on this dimension of life. The extraordinary intensity and lability of emotions on the one hand, and their non-objectivity-changeability on the other, find fertile ground in the online dimension of relationality.

The time of isolation caused by the epidemic led to the discourse about disturbed socialization and loneliness of children and youth. The antidote in this otherwise changed world was contacts in the virtual world. This in turn has resulted in increased voices of concern about the compulsion of e-presence on the one hand and, in short, Internet addiction on the other.

The research results included in the Teens 3.0 Report-NASK confirm the previously mentioned feeling of the lack of control over time spent by young users online. Over 83% of the respondents answered positively to the question "Have

¹³ A. Andrzejewska, *Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież* [in:] *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, eds. A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska, Warszawa 2019, p. 73.

you ever stayed online longer than originally planned?” “This proves that the vast majority of the surveyed young people feel that they have no control over time spent on the Internet “after the fact”, when they leave the computer”¹⁴. This happens at the level of the fact realized, but it seems: as yet unrealized difficulty. (The research conducted by the author of this study in 2018–2019 among young people confirmed that young people notice this phenomenon-but do not treat it in terms of difficulties, but only describe it as “ordinary” and associated with being in the e-network). Quite a lot has already been written about the above phenomenon related to Internet addiction when looking for the universe of definitional Internet and computer addiction¹⁵. It should be noted that the concept evolves just like the Internet itself and the forms of access to it. Unquestionably, it is an important form of young people “getting lost” in the world of the Internet. The effects of addiction are a hindrance to functioning in three areas: health (deterioration of vision, sleeping problems, hyperactivity, poor concentration, experience of stress), in the field of social contacts (the emergence or consolidation of egocentric attitudes, difficulties in maintaining contacts with friends and acquaintances in the real world, difficulties in making new friends, social isolation, loneliness and social phobias, wrong pattern of social relations, difficulties in open interpersonal communication, emerging social anxiety, low emotional intelligence, change of language (impoverishment, technical slang, newspeak combined with borrowings from English) and functional disorders (neglect of school and professional duties-lower conscientiousness at work, emergence and deepening of the tendency to procrastinate and distraction in solving tasks and a tendency to pessimistic thinking, financial problems)¹⁶.

How much does online communication have to do with negotiations?

In the discourse on the characteristics of the e-world, much attention is paid to how its users communicate and how they meet the needs in the e-world. This duality of activity initiated the comparison of e-users to negotiators, included in the title of the study. It also gives rise to reflection on the effectiveness of communication procedures undertaken in virtuality. Just as a negotiator should be effective, effectiveness seems to be a priority for e-users. The Internet is accused

¹⁴ M. Wojtkowiak, *Poznać – zrozumieć...*, p. 61.

¹⁵ These are: netaholism or net addiction, computer addiction, Internet addiction, cyber addiction, information addiction. A. Jakubik, *Zespół uzależnienia od Internetu*, „Studia Psychologica” 2002, no. 3, p. 135.

¹⁶ Compare: M. Barłóg, *Uzależnienie od Internetu i jego osobowościowe determinanty*, „Hygeia Public Health” 2015, no. 50(1), p. 201; A. Jakubik, *Zespół uzależnienia od Internetu*, „Studia Psychologica UKSW” 2002, no. 3, p. 140; R. Poprawa, *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów problematycznego używania Internetu*, „Przegląd Psychologiczny” 2011, no. 54(2), p. 115.

of impoverishing the mechanisms of the analysis of content and perception, it is an environment that even supports the “primitive instinct of a lazy recipient”¹⁷ when characterizing the communication of users, it is said that it is deprived of the dimension of direct observation, asynchronicity, “utility” implementation, omitting the personalistic dimension of this communication, as well as the “solitude” of this communication (because it is an activity carried out without the physical presence of the other interlocutor). Marta Juza accurately defines Internet communication by noting several of its essential features: the growing range of digitization, accompanied by the specialization of offers and shifting the decision on the form of communication from the sender to the recipient; the fact that the individual (recipient) is at the center of decision-making regarding the choices made; – the possibility of making information more flexible, shortening or extending it depending on the recipient’s expectations; – popularity, which is an indicator of attractiveness and priority of providing information; the fact that the roles of the sender and the receiver are contractual¹⁸. Definitely, the key feature of young users is the ability to navigate in cyberspace and search for information legally, they also use this skill when it comes to communication. Unlike the offline world, this one is deprived of the canon of linearity, the roles of the sender and the recipient are contractual, as is a kind of ‘order’; communication. Internet space is a space in which a clearly distinguished convention no longer appears, but features such as interactivity, ambiguity and provocation do. At this point, a question should be asked whether such communication can build a relationship and whether it can have a negotiation trait. The answers to this question may vary. It is worth noting, however, the extraordinary proficiency of young people in emphasizing the effectiveness of communication and treating it as a tool (which brings the negotiation process closer). Young people do not construct complex descriptions, they avoid emphasis, they treat language as a tool to achieve a goal and often of manipulation, which is enabled by the specificity of virtuality. They skillfully acquire information about the opponent, have no need to accept all their views (and often even provoke a dispute), they can “listen” to the opponent, they are much more assertive than their parents when they were their age, they are also goal oriented. Just like negotiators, the young think quickly and strategically (perhaps the source of these skills can also be found in the use of e-games), they can make alliances and compromise. The virtual world offers them an opportunity to avoid “face to face” confrontation and gives them an opportunity to spread the wings of creativity in a situation where they can achieve their goals in opposition to the actions of others. At this point, the question should be asked whether also in the face of the difficulties that the e-world brings.

¹⁷ M. Castells, *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa 2008, p. 338.

¹⁸ M. Juza, *Internet a nowe tendencje w dziedzinie komunikowania masowego* [in:] *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, ed. M. Sokołowski, Elbląg 2006, pp. 140.

“In the face of”, i.e., young people (and adults) in the face of disturbing phenomena of the Internet

The perspective of “the young facing threats” implies the consequence of presenting the attitude of young people to the above-mentioned phenomena. As mentioned earlier: young people efficiently move in the world of the Internet, thus, it is possible to indicate those features of young people that allow for responding to disturbing phenomena of young Internet users themselves. It should be noted that such an analysis cannot be universal because the phenomenon of the e-world itself is a highly dynamic phenomenon. The attitudes of young people towards functioning in it are also changing, some phenomena are becoming a thing of the past, others are treated as an integral part of e-reality over time. For example, Internet scams are no longer (as they were a few years ago) an alienated rarity. The landscape of virtuality is changing, and so are its recipients and creators.

Young people are action-oriented, their attitude has the feature of an act (and sometimes a feat), and they are not willing to carry out an in-depth analysis of the consequences of their actions. The speed of life in general, and even more of life on the Internet, entails the threat of deepening multitasking activities, which are often undertaken hastily, rashly, treated as one of many. Action is treated as a priority, which on the one hand results from the nature of the developmental age, on the other hand, it is forced by the glorification of action and effectiveness also in the dimension of functioning in e-space. It is worth emphasizing that these patterns of effectiveness over reflexivity will probably accompany young people also in the non-virtual world. Perhaps adaptation to reality can be treated as an advantage in this context, but it will be a disadvantage considering further consequences for relationality and ethics of conduct”.

No matter how much we talk about the e-world, it is not a space in which the cultural and ethical scope is perceived as dominant. One can even talk about a kind of crisis of ethics on the Internet. This translates into the way users are, as well as the authorities they follow. The dominant way of life, which sees mainly the fulfillment of one’s own needs, considers hedonism as the right of every user without any reservations about the rights of or harming other people. This is also influenced by the fact that the acts of harm (or behavior related to upsetting others) do not meet with the natural response of the adult world, present in e-reality. If young people themselves do not react (according to the e-reaction semantics they have adopted), then there is no reaction and no change in this respect. It should be remembered that the e-world is a world in which there is no division into the master and the student, or authorities in the traditional sense. Users themselves fluently change the role from the author to the recipient of information and vice versa, and it is their decisions about what is bad and good, their way of defining both that are binding. How do young people react to such violation or harm? It is difficult to

unequivocally say that the Internet is a place where a lot is said about the violation of rights, but little is done in this area. However, it must be honestly noted that the voice of the Internet community is strong in the social discourse, and the Internet is sometimes a source of raising a discourse in situations where rights are violated. This is one of few situations where the sense of anonymity and security resulting from it can bring a positive outcome.

What raises significant doubts as to the nature of the ways in which young people respond to the e-world is the fact that the reality of the Internet (together with its visual aspect and idealization falsifying reality) may contribute to deepening the states of sadness or depression. The Internet is a place where we are constantly exposed to comparisons on the one hand and criticism on the other. The manner in which this criticism is presented is often characterized by aggressiveness and aggression. The Internet is often referred to as a place where users engage in behavior they would not be able to do in the real world, a place where “the brakes” of convention or simply respect for other people do not work. The pattern of behavior repeated many times is consolidated and socially accepted. The brevity of the message, its directness, non-reflectiveness become the norm of online conduct. The cost of behavior that conceals aggression under the guise of directness can be extensive. Long-term use of the Internet (especially social media) is associated with the need to be in constant contact (on the one hand) and to be appreciated (on the other hand)¹⁹. Interestingly, the research shows that one does not need to be very active in order to succumb to the negative influence of social media. The term of passive social media use (PSMU) illustrates one more issue important for the discussed subject matter, because it turns out that not only the reactions of others but also the sense of one’s own position, as a result of observing others, can contribute to the user’s bad mood. PSMU can be understood as “consuming information without direct social interaction can negatively affect well-being [...] viewing content on social media can make people feel inferior and experience envy and frustration”²⁰. This state of affairs results from comparing oneself to other users, with the dominance of the ubiquitous positive self-presentation, visualization. It should be remembered that self-presentation is influenced not only by the filters used in the context of visual enhancement, but also by the asynchronous nature of many social media platforms that allows users to improve self-presentation to manage impressions and relationships. And the Internet is an impression, temporariness, shifting the emphasis to what at a given moment has a utility value to improve the presentation. A kind of form of responding or adapting to a difficult

¹⁹ Compare: Sunkara Santhi Priya, *The airborne internet technology using alo*, “International Journal of Proressive research in engineering managment and science (ijprems)” 2023, vol. 3, issue 6, pp. 221–226.

²⁰ Z. Yue, R. Zhang, J. Xiao, *Passive social media use and psychological well-being during the COVID-19 pandemic: The role of social comparison and emotion regulation*, sciencedirsct.com/science/ article/pii/S0747563221003733 (updated on 20.06.23).

situation (if we consider the reception causing negative feelings in such terms) is to adopt the norm of positivity, i.e., adapting one's actions to the predicted expectations of the community. Actions that fit into this standard will be, for example, multiple editing of photos so that they cause the best social response, or positive distortion of information, showing it in a false but well-received pattern of success, satisfaction, happiness²¹. This way of manipulating the content is not only characteristic of the young generation, representatives of the X generation who, as a way of improving their image, also use procedures such as glorifying a career, the ethos of "being busy with work", assigning themselves special roles and positions, use similar measures. Therefore, the young did not invent the manipulation of the image, and even if they play the main role in the transmission of this manipulation to the virtual world, they are not alone in this activity.

When searching for an answer to the question: what to do to help young users in the e-network, one can distinguish several directions of such activities remaining in the hands of educators and parents. The basic activity of educational environments should be wise (and constantly updated) prevention, not only in terms of threats arising from the activities of other people on the Internet, but also related to the abuse of the e-network. Pedagogical and psychological work related to building an attitude of selectivity towards the content and forms of activity also seems to be important. An important activity in terms of aid prevention is also supporting adequate self-esteem and working on improving empathic communication. These seemingly simple forms of psychological and pedagogical work practically translate into the quality of social functioning in the e-network, but they can also provide protection against the effects of contact with potential threats of the Internet.

Conclusions

The subject matter of young people functioning on the Internet is and certainly will be discussed on many occasions. It will be a truism to say that this is because this (the Internet) has become an environment like any other, although ontologically so different from the physical one. The purpose of this article was to create a short description of how young people adapt to the reality of this "unreal" world and how they deal with the feeling of being lost referred to in the title. In the scientific discourse, for a long time, the characteristics of the Internet were operated mainly in the context of threats it potentially carries. Mentioning them is not avoided here (mainly in the context of changing identity and communication disruptions) as well, but the aim was also to notice the skills that young users are endowed with,

²¹ Compare: Z. Yue, M.A. Stefanone, *Submitted for your approval: A cross-cultural study of attachment anxiety, contingencies of self-worth and selfie-related behaviour*, "Behaviour & Information Technology" 2021, vol. 41, no. 7, pp. 1–12.

and which adapt them to smooth and effective being online in the full sense of the word. "Young generation" referred to in the title are not only lost but they are also endowed with the ability to see benefits, acquire and operationalize information, and even manipulate interlocutors. They can act quickly, strategically, they move smoothly in a less stable than offline reality. Their life (and thus needs, aspirations) is realized in a changing world, and they are more flexible in adapting to it than previous generations. As Piotr T. Nowakowski, B. Więckiewicz and Łukasz Szwejka write, "success in life depends on the ability to adapt to ever-new living conditions"²², which indicates that young people train this accommodation from an early age. They find acquaintances and friendships on the Internet, find answers to their questions as well as a sense of loneliness, whether they also find happiness and fulfillment are questions about the future that cannot be resolved today from the perspective of the scientific analysis.

Bibliography

- Andrzejewska A., *Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież* [in:] *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, eds. A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska, Warszawa 2019, pp. 68–90.
- Barłóg M., *Uzależnienie od Internetu i jego osobowościowe determinanty*, „Hygeia Public Health” 2015, no. 50(1), pp. 197–202.
- Ben-Ze’ev A., *Miłość w sieci. Internet i emocje*, Poznań 2005.
- Cantemi T., *Technoflynnność. Człowiek w epoce Internetu: technoflynnny umysł*, Warszawa 2014.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, Warszawa 2008.
- Dobrowolski Z., *Teoria społeczeństwa informacyjnego Daniela Bella* [in:] *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*, eds. B. Sosińska-Kalata, M. Przastek-Samokowa, Warszawa 2005.
- Jakubik A., *Zespół uzależnienia od Internetu*, „Studia Psychologica UKSW” 2002, no. 3(2002), pp. 133–142.
- Juza M., *Internet a nowe tendencje w dziedzinie komunikowania masowego* [in:] *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, ed. M. Sokołowski, Elbląg 2006, pp. 140–142.
- Loska K., *Dziedzictwo McLuhana – między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Kraków 2001.
- Musiał D., *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, „Studia z Psychologii w KUL” 2007, vol. 14, pp. 73–92.
- Poprawa R., *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów problematycznego używania Internetu*, „Przegląd Psychologiczny” 2011, vol. 54(2), pp. 193–216.
- Sunkara Santhi Priya, *The airborne internet technology using alo*, „International Journal of progressive research in engineering management and science” (ijprems) 2023, vol. 3, issue 6, pp. 221–226.
- Szwejka Ł., Więckiewicz B., Nowakowski P.T., *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*, Kraków 2021.
- Wojtkowiak M., *Poznać – zrozumieć – rozmawiać. (Nie)oczywisty e-świat jako źródło inspiracji i wyzwań w perspektywie pedagogicznej*, Kielce 2021.

²² Ł. Szwejka, B. Więckiewicz, P.T. Nowakowski, *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*, Kraków 2021, p. 17.

- Wrzesień W., *Pokoleniowość współczesnej młodzieży polskiej*, pokoleniowosc-wspolczesnej-polskiej-mlodziezy.pdf (access: 10.05.23), pp. 39–55.
- Yue Z., Stefanone M.A., *Submitted for your approval: A cross-cultural study of attachment anxiety, contingencies of self-worth and selfie-related behaviour*, “Behaviour & Information Technology” 2021, vol. 41, no. 7, pp. 1–12.
- Yue Z., Zhang R., Xiao J., *Passive social media use and psychological well-being during the COVID-19 pandemic: The role of social comparison and emotion regulation*, sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563221003733 (updated on 20.06. 23).

Andrzej Mamroł

Uniwersytet Opolski
ORCID: 0000-0001-8951-8719

Oddziaływanie popularnych seriali amerykańskich a obraz polskiego społeczeństwa – na przykładzie serialu *Przyjaciele*

The impact of popular American series and the image of Polish society – on the example of the *Friends* series

Streszczenie

Na aktualny obraz społeczeństwa polskiego – styl życia i mentalność ludzi – przez ostatnie dekady miały wpływ różne czynniki. Jednym z nich było niewątpliwie oddziaływanie środków masowego przekazu, w tym seriali telewizyjnych. Szczególnie ciekawym zjawiskiem była obecność w polskiej przestrzeni medialnej amerykańskich produkcji, które cieszyły się niezmierną popularnością i w istotny sposób przyczyniły się do zaistniałych przemian kulturowych. Można zadać sobie pytanie: W jakim stopniu aktualny obraz społeczeństwa polskiego odzwierciedla cechy, styl życia i mentalność Amerykanów prezentowane przez ponad ćwierć wieku w polskich mediach – na przykład w serialu *Przyjaciele*? W artykule zwrócono uwagę między innymi na podobieństwa w zakresie obyczajowości i specyfiki nawiązywanych związków, sposobów spędzania czasu, podejścia do życia, kariery zawodowej. Przedstawiono w nim również mechanizmy leżące u podstaw tego wpływu.

Słowa kluczowe: serial *Przyjaciele*, oddziaływanie mediów, mechanizmy wpływu, współczesne społeczeństwo

Abstract

Over the past decades, many factors have influenced the current image of Polish society, including people's lifestyles and mentalities. An undeniable impact of mass media, including television series, was one of them. The presence of American productions in the Polish media space was a particularly interesting phenomenon. They were extremely popular and significantly contributed to cultural changes. The question arises: to what extent does the current image of Polish society mirror the qualities, lifestyles, and mentalities of Americans, featured for over quarter of a century in Polish media, for example, in the series *Friends*? Among other things, the article highlights the similarities in morality and peculiarities of the formed relationships, ways of spending time, attitudes towards life, and careers. It also presents the mechanisms underlying this influence.

Keywords: the series *Friends*, media impact, mechanisms of influence, contemporary society

Wprowadzenie

Serial *Przyjaciele* po raz pierwszy został wyemitowany w 1994 r. przez amerykańską telewizję NBC (w Polsce w 1996). Premierowe 236 odcinków w kolejnych 10 seriach pojawiały się do roku 2004, później wielokrotnie je odtwarzano w stacjach telewizyjnych na całym świecie. W naszym kraju prezentowano je między innymi w Canal+, Polsat, TVN, TVN7, w chwili obecnej codziennie – i to kilka odcinków – znajdziemy w ramówce Comedy Central HD, jak również Polsat Comedy Central Extra. Widzowie mogli/mogą je także znaleźć na platformach internetowych, na przykład Netflix (od 2015 do 2020 r.), aktualnie na HBO max.

Trudno wyobrazić sobie nawet tę wielomilionową publiczność, która przez ponad ćwierć wieku zasiadła przed ekranem, by obejrzeć kolejne perypetie swoich ulubieńców. Nie sposób jej dokładnie oszacować, jednak zważywszy na fakt, że w czasie emisji odcinków premierowych w Ameryce oglądających było czasem nawet ponad trzydzieści milionów¹, a później ta liczba była zwielokrotniana, gdy dołączali widzowie różnych stacji telewizyjnych na całym świecie, jej rozmiary są imponujące.

Tak wielką popularność potwierdzają liczne nagrody, jakie serial otrzymał – były to między innymi nagrody Emmy i Złoty Glob oraz inne nominacje i nagrody, w tym przyznawane poszczególnym aktorom².

Serial tak uwielbiany przez liczną widownię, którego niektóre odcinki przez wiele osób były oglądane wielokrotnie, musi mieć olbrzymią siłę oddziaływania. Zgodnie z obecnym stanem wiedzy na temat wpływu mass mediów na ludzi środki tego typu mają dużą siłę oddziaływania na postawy, zachowania, styl życia ludzi, a nawet na kształt całego społeczeństwa, na procesy, które w nim zachodzą.

Można zadać sobie wobec tego pytanie: W jakim stopniu aktualny obraz społeczeństwa polskiego odzwierciedla cechy, styl życia i mentalność Amerykanów prezentowane przez ponad ćwierć wieku w polskich mediach – na przykład w serialu *Przyjaciele*?

W niniejszym opracowaniu zwrócono uwagę na następujące kwestie: Jakie mechanizmy leżą u podstaw wpływu, który wywiera serial *Przyjaciele* na swoich odbiorców? Jaki obraz i styl życia społeczeństwa amerykańskiego został zaprezentowany w serialu *Przyjaciele*? Jakie są podobieństwa współczesnego społeczeństwa polskiego do wzorca zaprezentowanego w serialu *Przyjaciele*?

¹ K. Miller, *Przyjaciele. Ten o najlepszym serialu na świecie*, Kraków 2019, s. 135.

² S. Kucharski, *Serial „Przyjaciele” popularny 27 lat po premierze. Z czego wynika jego długowieczność?*, <https://www.wirtualnemedi.pl/arttykul/przyjaciele-serial-odcinki-online-gdzie-ogladac> (dostęp: 22.08.2022).

1. Mechanizmy leżące u podstaw wpływu, który wywiera serial *Przyjaciele* na swoich odbiorców

Termin „wpływ” oznacza „na ogół długotrwały proces, który przejawia się w – nieraz bardzo trudno uchwytnych – zmianach dotyczących postaw, poglądów, ocen moralnych, estetycznych itp.”³

W kontekście oddziaływania mediów na człowieka można zauważyć trzy jego odmiany. Pierwszy z nich to wpływ *natychmiastowy* (bezpośredni). Mówimy o nim na przykład wtedy, gdy pod wpływem dialogów czy fabuły serialowej albo w wyniku odbioru innego przekazu telewizyjnego widz od razu przeżywa konkretne emocje – i śmieje się, ewentualnie złości, boi, zastanawia się nad prezentowanymi treściami. Drugi rodzaj wpływu nazywamy *kumulatywnym*. Najczęściej nieuchwytny w początkowych fazach odbioru, daje o sobie znać po upływie pewnego czasu. Dzieje się tak szczególnie w przypadku odbioru programów cyklicznych (jak na przykład właśnie seriali), gdzie pierwsze efekty są prawie bądź w ogóle niezauważalne, jednak sumują się i ujawniają – a zdarza się, że wręcz eksplodują – później. Trzeci rodzaj wpływu ma charakter *podświadomy*. Wraz z przekazem medialnym do mózgu człowieka, obok informacji przez niego zauważonych, dociera wiele treści odbieranych z mniejszym udziałem świadomości, na przykład kontekst prezentowanych przez bohaterów postaw. Mogą one mieć istotne znaczenie dla ich przyjęcia/akceptacji lub odrzucenia w przyszłości⁴.

Fenomen popularności telewizji opiera się między innymi na tym, że zaspokaja ona ważne ludzkie potrzeby. Zainteresowanie serialem *Przyjaciele* wynika w dużej mierze właśnie z tego, że jego twórcom udało się uruchomić w widzach te pokłady osobowości, które dotyczą jednej z nich – dążenia człowieka do nawiązywania relacji z innymi, przynależności do grupy. O tym, jak jest ona istotna dla człowieka, świadczą chociażby wyniki badań, które pokazują, że jej deprywacja współwystępuje z wieloma chorobami i niekorzystnie wpływa na proces rekonwalescencji osób, które na nie zapadły⁵. Zachowania stadne są głęboko zakorzenione w naturze ludzkiej – tak było od zarania wieków i prawdopodobnie szybko się to nie zmieni.

Serialowi przyjaciele „są dla siebie” każdego dnia. Codziennie przeżywają różne trudności, mają problemy, odczuwają wątpliwości, odnoszą sukcesy, doświadczają radości, są w ich życiu miłe chwile – a zawsze jest ktoś (z nich), z kim można o tym porozmawiać, komu można się zwierzyć czy po prostu z kim można się tym wszystkim podzielić. Ktoś, kto pomimo swoich ograniczeń, bez udawania, z zaangażowaniem, ze szczerym oddaniem poświęci czas, by pomóc, wesprzeć, towarzyszyć.

³ Za: J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2010, s. 113–114.

⁴ Tamże.

⁵ L. Bakiera, M. Obrębska, *Blisko czy na dystans? Psychologiczne aspekty relacji międzyludzkich*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2021, nr 51, s. 9–21.

Widzowie, którzy bardzo często odbierają filmy na zasadzie projekcji-identyfikacji⁶, oglądając je, uruchamiają skojarzenia odnoszące się do własnego życia. U wielu z nich, być może samotnych, opuszczonych, a może po prostu pozbawionych wartościowych relacji (takich w dzisiejszym świecie przecież nie brakuje) na jakimś poziomie, w jakimś stopniu, w taki pośredni sposób, zaspokojona zostaje potrzeba bycia z innymi ludźmi. Możliwe, że w serialu znajdują też wzór do naśladowania, inspirację, jak zachować się w różnych okolicznościach, w których się znaleźli.

Innym z czynników, który może mieć bardzo duże znaczenie w oddziaływaniu serialu *Przyjaciele* na widzów, jest atrakcyjność bohaterów. I nie chodzi tutaj jedynie o jej aspekt fizyczny, ponieważ każdy z nich, oprócz niewątpliwej urody, posiada wiele cech ciekawego człowieka. Należą do nich między innymi: poczucie humoru, elokwencja, spontaniczność, prostolinijność, szczerość, wrażliwość, inteligencja (z wyjątkiem jednej z postaci – co czasem z humorem jest podkreślane, ale też ma swój urok), oryginalne zainteresowania, niezwykle doświadczenia. Jak głosi *teoria modelowania*⁷, ludzie mają wielką skłonność do naśladowania zachowań czy postaw atrakcyjnych modeli. Identyfikują się z nimi, czyli upodabniają się do nich, gdyż wierzą, że wtedy są atrakcyjni jak oni. Ta odczuwana satysfakcja jest swoistego rodzaju wzmocnieniem pozytywnym, które utrwała przejęte wzorce.

Przekaz telewizyjny, w tym serialowy, ma taką właściwość, że treści istotne i poboczne, prawdziwe i fikcyjne zlewają się w jeden nurt. Prezentowany w nim obraz rzeczywistości społecznej czy poglądów na nią wymaga od odbiorcy analizy, pewnego wysiłku, by je w odpowiedni sposób ocenić i uporządkować. Niestety zrelaksowany widz, spędzający dużo czasu w towarzystwie danego rodzaju przekazu i nieczujący przymusu wyęźzonego krytycznego myślenia, najczęściej z tego rezygnuje, więc przejmuje określone postawy, wartości, nastawienia i opinie prezentowane przez media. Siła oddziaływania jest tym większa, gdy nie czerpie on wiedzy z innych źródeł i ma ograniczone kontakty interpersonalne. Ukształtowany w ten sposób obraz rzeczywistości jest daleki od prawdy, a wydawane sądy na jej temat są błędne. Informacje czerpane z telewizji mieszają się z tymi pochodzącymi z rzeczywistości, powodując istotne zniekształcenia⁸.

Opisane wyżej zjawisko *kulturywacji* z dużym prawdopodobieństwem może zachodzić pod wpływem omawianego tutaj serialu. Obserwowane zachowania, wypowiedzane kwestie, prezentowane postawy – dotyczące na przykład obyczajowości, seksualności i wielu innych obszarów – pojawiają się jako jeden z elementów wartko toczącej się akcji. Zostawiają w umyśle ślad pamięciowy, który po jakimś czasie w ogóle nie jest kojarzony ze źródłem, z którego pochodzi, więc

⁶ M. Kozubek, *Projekcja-identyfikacja w procesie filmoterapeutycznym* [w:] *Kino, film, psychologia*, red. A. Ogonowska, Kraków 2017, s. 29–30.

⁷ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2006, s. 260.

⁸ J. Klebaniuk, *Efekt kulturywacji: wpływ telewizji na poglądy*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, t. 9, nr 1, s. 102–105.

równoprawny z tymi pochodzącymi z rzeczywistego doświadczenia. Dynamika akcji, atrakcyjność przekazu, humor sprawiają, że nie jest on poddawany odpowiedniej ocenie i interpretacji. Ponadto wielokrotność odbioru tych samych komunikatów potwierdza wcześniej ukształtowane poglądy, utrwala przekonania, czyni je normalnymi, nawet jeżeli wcześniej uznawane były za kontrowersyjne czy sprzeczne z własnymi.

Tak w umysłach widzów po wielokrotnym obejrzeniu *Przyjaciół* może pozostać obraz młodego człowieka ustawicznie oglądającego filmy porno i przekonanie, że jest to normalny, nawet ciekawy sposób spędzania wolnego czasu. Podobnie w wyniku takiego oddziaływania dopuszczalna zdaje się ciągła zmiana partnerów, w tym nawiązywanie związków seksualnych na krótko, bez większego zaangażowania.

Warto w tym miejscu wspomnieć również o *teorii stereotypów*⁹, według której pod wpływem przekazów medialnych kształtowane są w umysłach ich odbiorców pewne stałe reprezentacje myślowe (schematy), odnoszące się do wielu różnych obszarów życia, między innymi osób, z którymi mają do czynienia. Powstałe w ten sposób struktury poznawcze mają ogromne znaczenie w zachodzących procesach myślowych (między innymi: postrzegania, pamięci, przetwarzania informacji), organizując wiedzę na temat konkretnych zjawisk¹⁰.

W wielu serialach tego typu prezentowane są w charakterystyczny dla siebie sposób różne kategorie ludzi (na przykład grupy etniczne, mniejszości seksualne, osoby starsze, otyłe itp.). Te portrety przedstawione są zazwyczaj tak, że daje się wyraźnie wyczuć ich negatywny, na przykład prześmiewczy, ironiczny wydźwięk, i wydaje się, iż te negatywne cechy częściej występują u nich w porównaniu z innymi, dominującymi grupami społecznymi. Duża częstotliwość podobnych projekcji, a także konsekwencja i w tym przypadku odgrywa dużą rolę. W rezultacie ukształtowany obraz zostaje zapamiętany i niejako mechanicznie wykorzystany w sytuacjach, gdy odbiorcy mają z tymi osobami do czynienia bądź są sprowokowani do ustosunkowania się do wydarzeń z nimi związanych, bez właściwej analizy sytuacji uwzględniającej chociażby rzeczywiste cechy osobowe tych ludzi¹¹.

W taki karykaturalny sposób prezentowane są w serialu na przykład osoby otyłe, homoseksualne, transseksualne, a także rodzice niektórych bohaterów – konsekwentnie pokazywani jako śmieszni, ograniczeni intelektualnie, czasem nawet zboczeni seksualnie. Pod jego wpływem można nabrać przekonania, że mało interesujący i nikomu niepotrzebny jest zawód paleontologa, który wykonuje jedną z osób.

Zakorzenione w umysłach ludzi schematy, w których powstawaniu istotną rolę odgrywają przekazy medialne, nie dotyczą jedynie osób czy grup narodowościowych. Uformowane w ten sposób wyobrażenia obejmują różne obrazy świata,

⁹ T. Goban-Klas, *Media...*, s. 257.

¹⁰ D. Lemish, *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Kraków 2008, s. 100.

¹¹ T. Goban-Klas, *Media...*, s. 257.

czasem związane są nawet z bardzo subtelnymi sprawami, takimi jak: zaangażowanie uczuciowe, romantyzm, miłość. Zaangażowany w odbiór filmu widz nabiera pod wpływem prezentowanych w nim scen przekonania, że o pierwszej z wymienionych cech świadczą drogie prezenty przekazywane bliskim, a romantyczny nastrój wyznacza status restauracji, w której odbywa się randka¹². Na tej samej zasadzie miłość kojarzona będzie z udanym seksem, jeżeli ten aspekt dominował w namiętnie oglądanych fabułach serialowych, a idealny związek to ten, który tworzą atrakcyjni fizycznie partnerzy, żyjący w luksusowych warunkach, spędzający ciekawie swój wolny czas.

2. Założenia metodologiczne przeprowadzonej analizy materiałów audiowizualnych

Jak sygnalizowano wyżej, treści niniejszego opracowania skupiają się wokół problemu badawczego sprowadzonego do pytania: W jakim stopniu aktualny obraz społeczeństwa polskiego odzwierciedla cechy, styl życia i mentalność Amerykanów prezentowane przez ponad ćwierć wieku w polskich mediach – na przykład w serialu *Przyjaciele*? W trakcie poszukiwania odpowiedzi na nie konieczne było zastosowanie jednej z metod postępowania badawczego, jaką jest *analiza dokumentów*. Według literatury przedmiotu polega ona „na opisie i interpretacji szeroko rozumianych wytworów”¹³, jak na przykład dokumenty pisane (protokoły, sprawozdania, opinie itp.), różnego rodzaju statystyki, ale również prace konstrukcyjne, rysunki czy materiały audiowizualne.

Z uwagi na przedmiot dociekań zawartych w niniejszym artykule zastosowaną w tym przypadku techniką była *analiza filmu*, która – jak twierdzi Siegfried Lamnek – obejmuje zazwyczaj swoim zasięgiem dialogi, monologi, mimikę, gestykulację czy intonację aktorów¹⁴. Należy jednak zaznaczyć, że zastosowanie jakiejkolwiek techniki badania dokumentacji trzeba uzupełnić innymi jej odmianami, w tym zaliczanymi do tak zwanej klasycznej techniki analizy dokumentów. W jej ramach wyróżnia się klasyczną analizę wewnętrzną, a także klasyczną analizę zewnętrzną. Pierwsza z nich „polega na dokładnym poznaniu treści dokumentu, właściwym ich rozumieniu i wyjaśnieniu”. Druga jest uzupełnieniem tej pierwszej i dotyczy między innymi czasu, warunków i okoliczności jego powstania czy wpływu, jaki wywarł on na bieg określonych wydarzeń¹⁵.

Obrane podejście zgodne jest z twierdzeniem, według którego kultura popularna (obok innych oddziaływań, na przykład szkoły), między innymi poprzez filmy (na

¹² Za: D. Lemish, *Dzieci...*, s. 100–106.

¹³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 212.

¹⁴ Za: tamże, s. 226.

¹⁵ Tamże, s. 221–222.

przykład seriale telewizyjne) uruchamia „ukryte przekazy socjalizacyjne, będące wzorcami zachowania dla młodzieży. Przy czym przekazy te nie są neutralne, są emanacją jakiejś ideologii, z którą ma się zidentyfikować odbiorca”¹⁶.

W związku z powyższym analizie poddano 192 (z 236) – wybrane w sposób losowy – odcinki serialu *Przyjaciele*. W jej trakcie zwrócono uwagę na następujące kwestie (zmienne):

- życie zawodowe bohaterów,
- obyczajowość,
- światopogląd bohaterów (religijny, laicki),
- sposób spędzania czasu,
- podejście do atrakcyjności fizycznej ludzi.

Wskaźniki wymienionych zmiennych zawarte w akcji poszczególnych odcinków, takie jak: treści dialogów, gesty i mimika bohaterów, prezentowane przez nich działania, ubiór, zaistniałe zdarzenia, prezentowane problemy, zastosowany humor, składają się na obraz i styl życia społeczeństwa amerykańskiego, którego krótka charakterystyka znajduje się poniżej.

3. Obraz i styl życia społeczeństwa amerykańskiego zaprezentowany w serialu *Przyjaciele*

Serial *Przyjaciele* jest historią sześciorga atrakcyjnych młodych ludzi mieszkających na Manhattanie w Nowym Jorku. Spędzają oni czas głównie w swoim towarzystwie, chociaż w ich otoczeniu ciągle pojawiają się nowi ludzie – zmieniający się partnerzy, krewni, znajomi z dawnych lat, rodzice czy inne bardziej przypadkowe osoby. Znacząca część akcji rozgrywa się w pubie, w którym bohaterowie mają swoje stałe miejsce (dużą sofę), gdzie spotykają się, by porozmawiać, odpocząć czy po prostu rozerwać się po pracy.

Fabula utrzymana jest w konwencji komediowej, wiele w niej zabawnych scen, dialogów, zwrotów akcji, opartych na poczuciu humoru budowanym poprzez grę słów, sprzeczności, zaskakujące skojarzenia czy konteksty. Nie znaczy to jednak, że wszystko, co w niej się dzieje, ma charakter groteskowy, prześmiewczy czy niepoważny. Fenomenem omawianej produkcji jest wkomponowanie w jej podstawowy format treści ważnych i wartościowych, nierzadko wywołujących w odbiorcach refleksję czy wzruszenie. Przedstawione osoby rzeczywiście żywią względem siebie uczucie przyjaźni, wspierają się nawzajem, starają się być wobec siebie lojalne.

Każdy z bohaterów wykonuje jakiś zawód, chociaż w przypadku niektórych nie do końca wiadomo, czym dokładnie się zajmują. Są wśród nich na przykład: pracownicy korporacji – w branży reklamy i mody, masażystka, która jednak ustawicznie

¹⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 159.

zmienia zajęcia, w pewnym momencie jest nawet taksówkarzem, naukowiec – nauczyciel akademicki, aktor serialowy – często starający się o role poprzez uczestnictwo w castingach, a także szefowa kuchni w restauracji. Ten aspekt życia traktują bardzo poważnie, pomimo chwilowych niepowodzeń, w ich podejściu zauważa się dużą determinację w dążeniu do profesjonalizmu i osiągnięcia sukcesu zawodowego.

W prezentowanej serialowej rzeczywistości daje się zauważyć specyficzny rodzaj obyczajowości charakteryzującej się brakiem skrępowania i konwenansów – jej obrazem są chociażby odważne wypowiedzi w typowych, codziennych rozmowach, na przykład: *Za dużo oglądasz porno; Wszyscy oglądają porno; Odbiliśmy stosunek seksualny; Co jest złego w masturbacji?; Mam prezerwatywę, którą noszę od liceum* itp. W życiu każdego z bohaterów co jakiś czas pojawiają się nowi partnerzy, niektórzy mają za sobą kilka małżeństw, typowe jest umawianie się na randki z nowo poznanymi osobami, bywa też, że kończą się one zbliżeniem seksualnym, o którym relacjonuje się bez skrępowania. Obok związków heteroseksualnych istnieją związki homoseksualne, które najczęściej przedstawiane są jednak z typowym dla serialu poczuciem humoru. Występują również zdarzenia kontrowersyjne – za takie można uznać decyzję jednej z bohaterek, by po zapłodnieniu *in vitro* urodzić dzieci (trojaczki) swojemu bratu i bratowej (po implementacji zarodka z ich materiału genetycznego).

Wykreowana serialowa rzeczywistość ma raczej laicki charakter. Od czasu do czasu pojawiają się jakieś wątki religijne, jednak ta sfera życia ludzkiego nie nabiera tutaj większego znaczenia. Jeżeli już się pojawiają, to nie dotyczą jakiegось jednej, konkretnej religii (może z wyjątkiem dwójga z nich – brata i siostry, którzy są Żydami i na przykład świętują *Chanukę*), ale wielu różnych, i to w wersji humorystycznej. Pojawia się na przykład epizod kota, który miałby być reinkarnacją mamy jednej z bohaterek, są śluby udzielane według różnych wierzeń i przez różnych „kapłanów” itp.

Sposób spędzania czasu serialowych bohaterów jest typowy dla społeczeństwa konsumpcyjnego. Zresztą bardzo często przy okazji różnych zdarzeń, w których uczestniczą, wypowiadają zdanie: *Dobrze się bawiłem*. Jak wspomniano, dużo czasu spędzają w swoim ulubionym pubie, czasem chodzą do restauracji, siedząc w wygodnych fotelach w swoim mieszkaniu, oglądają telewizor, w którym mogą wybierać z mnóstwa dostępnych kanałów, niektórzy grają w gry komputerowe, chodzą na mecze koszykówki. Ponadto umawiają się na randki, mają bogate życie erotyczne – ta sfera życia ma dla nich szczególne znaczenie, wiele wątków skupia się właśnie wokół niej. Czasem zamawiają do domu „chińszczyznę” albo pizzę, uczestniczą w imprezach, jak wieczór kawalerski/panieński, z okazji Halloween czy przyszłych narodzin dziecka, świętują walentynki. Styl życia, który prowadzą, oraz podejście do niego bardzo dobrze wyraża słowo, również często wypowiadane – *Relax* (wyluzuj!).

Nadmienić należy, że wszyscy aktorzy zaangażowani do głównych ról w serialu *Przyjaciele* to osoby bardzo atrakcyjne fizycznie. Zresztą prawie wszyscy inni – w tym

pojawiający się gościnnie – celebryci, jak Brad Pitt, Bruce Willis, Julia Roberts, w przeważającej mierze również do takich należą. Wszelkie mankamenty urody, jak na przykład nadwaga czy otyłość, są nieakceptowane, czasami nawet wyszydzane.

4. Społeczeństwo polskie a wzorzec prezentowany w serialu *Przyjaciele*

W 1989 r. skończył się w Polsce komunizm, a społeczeństwo polskie weszło na drogę przeobrażeń, które diametralnie odmieniły jego obraz. Bardzo istotnym czynnikiem uruchamiającym ten proces była oczywiście zmiana ustroju państwa, to jednak dało początek wielu innym mechanizmom, które w istotny sposób wpłynęły na styl życia, postawy, zachowania i mentalność ludzi. Były one na przykład związane z rozwojem i sposobem działania mediów, które przyniosło nieprawdopodobne zróżnicowanie i wzbogacenie oferty proponowanych przekazów. W wyniku tego w telewizorach polskich widzów pojawiły się między innymi amerykańskie seriale mające szczególne znaczenie dla omawianej tutaj transformacji.

Przekształceniom uległy wszystkie obszary życia jednostkowego i społecznego, a widoczne jest to między innymi w przypadku struktury zawodowej ludności. Wiele z zawodów wykonywanych jeszcze w czasach PRL-u dzisiaj zanikło albo zanika, w ich miejsce pojawiają się nowe. Wśród nich można wymienić pracowników korporacji ze swym niezmiernie wyrafinowanym nazewnictwem, na przykład: *project manager*, *chief information officer*, *health and safety inspector*¹⁷. Obecnie zupełnie inaczej postrzega się zawód kucharza, który szczególnie dzięki promocji medialnej zyskał na prestiżu – i w tym momencie można by go nawet uznać za jeden z bardziej elitarnych. Nieprawdopodobne zapotrzebowanie na różnorodne produkcje medialne, w tym na przykład na seriale, programy typu *show*, wiąże się z koniecznością wyboru odpowiednich osób, które będą w nich uczestniczyły. Powszechnością zatem stały się castingi, w których uczestniczą zarówno zawodowi aktorzy, jak i przypadkowi ludzie marzący o zrobieniu kariery. Dla wielu z nich to sposób na życie, wysiłek, jaki podejmują w nadziei na sławę i spektakularny sukces.

Z raportu przedstawionego w 2021 r. przez CBOS wynika, że na przestrzeni ostatnich 30 lat w Polsce systematycznie spada odsetek ludzi wierzących, a przede wszystkim obserwuje się wzrost zarzucania praktyk religijnych. Wnioski te dotyczą wszystkich grup wiekowych, jednak największy spadek notuje się wśród osób urodzonych po 1980 r. W tak zwanym pokoleniu millenialsów (czyli urodzonych między 1980 a 1996) regularny kontakt z Kościołem ma zaledwie 1/4 badanych, w pokoleniu najmłodszych (ur. w 1997 i później) jeszcze mniej i zaznacza się tutaj nieprzerwany, gwałtowny spadek. Zdaniem autorów raportu przyczyn tego stanu może być wiele. Jak twierdzą: „Trudno jednoznacznie przypisywać te zmiany określonym wydarzeniom:

¹⁷ *Nazwy stanowisk w korporacjach – przegląd*, <https://zarobki.pracuj.pl/porady-zarobkowe/nazwy-stanowisk-w-korporacjach-przeglad/> (dostęp: 24.08.2022).

przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej (2004), śmierci Jana Pawła II (2005), gorąco dyskutowanej kwestii dopuszczalności aborcji (od 2016 r.), skandalom pedofilskim w Kościele (nagłośnionym w 2019 r.), jeszcze jakimś innym czynnikom czy wszystkim im razem¹⁸. Jeszcze jakimś innym czynnikom? – może właśnie mediom i produkcjom filmowym stanowiącym atrakcyjny wzorec stylu życia, przygotowującym odpowiedni grunt i wzmacniającym siłę działania innych zmiennych niezależnych.

Styl życia, sposób spędzania czasu również uległy bardzo istotnemu przeobrażeniu. Zmieniło się nastawienie ludzi, co jest szczególnie zauważalne wśród młodego pokolenia, które podchodzi do spraw z większym dystansem, luzem, często bez większego zaangażowania. Typowymi zachowaniami stało się przesiadywanie w „knajpach” (gdzie można pooglądać mecze, zjeść lunch czy zrelaksować się po pracy) i zamawianie jedzenia do domu.

Warto też zauważyć wszelkiego rodzaju zapożyczenia językowe, tak zwane amerykanizmy, jakie pojawiły się w języku polskim, w codziennych naszych rozmowach. Na stałe w naszej kulturze zadomowiły się zwyczaje i święta, takie jak: walentynki, halloween, baby shower, wieczory kawalerskie/panieńskie.

Zmienił się sposób oglądania telewizji. W związku z pojawieniem się na początku lat 90. telewizji satelitarnej i nadawców prywatnych¹⁹ w Polsce wzbogacona została oferta programów oferowanych publiczności. Na przestrzeni ostatnich 30 lat, kiedy pojawiały się kolejne kanały i ich specjalizacje, polski widz mógł coraz wygodniej rozsiąść się w swoim fotelu, by z upodobaniem za pomocą pilota uprawiać swoją ulubioną aktywność, czyli tak zwany zapping²⁰ (ciągłe przerzucanie kanałów w poszukiwaniu interesujących przekazów).

W bardzo szybko tworzącej się po 1989 r., inspirowanej amerykańskimi wzorami, często właśnie pochodzącymi z różnych produkcji medialnych, kulturze popularnej w naszym społeczeństwie coraz większego znaczenia nabierały: cielesność, atrakcyjność fizyczna, seksualność. Szczególną rolę odegrali w tym tak zwani celebryci, którzy pojawili się na okładkach gazet, w telewizji, a później w Internecie. Oni wyznaczyli kanony urody, trendy mody, wzbudzali zainteresowanie i zachwyt. Proces ten zachodzi ustawicznie. Współcześni ludzie wiele wysiłku, czasu i pieniędzy inwestują w zabiegi poprawiające własny wygląd. Jak twierdzi Zbyszko Melosik, w społeczeństwie konsumpcji ludzie postrzegani są przez pryzmat swoich ciał²¹. W powszechnym przekonaniu atrakcyjność fizyczna polepsza samopoczucie, pomaga w osiągnięciu sukcesów, dlatego ma bardzo duże znaczenie.

¹⁸ M. Grabowska, *Religijność młodych na tle ogółu społeczeństwa*, https://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2021/K_144_21.PDF (dostęp: 5.03.2023).

¹⁹ T. Mielczarek, *Telewizja w Polsce w latach 1989–2013*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 2016, t. XIX, nr 1(41), s. 110.

²⁰ Z. Melosik, *Mass media i przemiany kultury współczesnej* [w:] *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, t. 1, Warszawa 2007, s. 110.

²¹ Tamże, s. 118.

W wyniku tych zmian ukształtowana została nowa obyczajowość. Dzisiaj już nikogo nie dziwi czy nie razi posiadanie nieślubnego dziecka. Na ulicach miast coraz częściej można spotkać trzymające się za ręce pary homoseksualne. Tę nowoczesną obyczajowość widać również w sposobie ubioru współczesnych – nie tylko młodych – ludzi, którzy odsłaniają najintymniejsze obszary swojego ciała, nadmiernie podkreślają jego kształty. Zdecydowana część ludzi nie ukrywa swojego zainteresowania pornografią, która – jak pokazują badania – powoli staje się codziennością. W jednym z nich, przeprowadzonym w 2016 r., 41,9% kobiet (w wieku 18–37) wyznało, że ich partner korzysta z tego typu filmów (warto też zaznaczyć, że jedynie 35,5% zdecydowanie zaprzeczyło, by z nich korzystał), jednocześnie 48,3% wszystkich badanych nie uznaje tego za jakikolwiek problem²². Wyniki badań Zbigniewa Izdebskiego, przeprowadzonych w latach 2009–2010 na grupie polskich dorosłych użytkowników Internetu, pokazują, że aktywność taką podejmuje aż 86,5% badanych. Ten sam raport zawiera dane, według których 2/3 dorosłych internautów uprawia masturbację²³.

Współczesne polskie społeczeństwo, w porównaniu z poprzednimi dekadami, coraz rzadziej wchodzi w stałe związki małżeńskie i częściej je rozwiązuje. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny, w 1990 r. zawarto 255 369 małżeństw i zanotowano 42 436 rozwodów, natomiast w 2019 r. odbyło się 183 371 ceremonii ślubnych na 65 341 rozwodów²⁴. W chwili obecnej wiele osób decyduje się na związek partnerski, bez urzędowych formalności, który łatwiej jest zakończyć. Gdyby nie to, wskaźnik rozwodów prawdopodobnie byłby jeszcze wyższy.

Zmianie uległ model życia społecznego. W wielu opracowaniach zwraca się uwagę na fakt, że coraz częściej przenosi się ono do przestrzeni wirtualnej, a tworzone tam społeczności charakteryzują się dużą powierzchownością i są iluzją, a nawet karykaturą prawdziwych więzi²⁵. Jeżeli jednak spojrzeć na tę sprawę z trochę innej perspektywy, to rozwój i wykorzystanie nowych technologii mogą sprzyjać pogłębieniu relacji. Widać to szczególnie na przykładzie młodych ludzi, których rzeczywistość coraz częściej przybiera postać hybrydową²⁶. Wśród kolegów ze szkoły, przyjaciół, krewnych coraz to nowe narzędzia komunikacyjne pozwalają na przedłużenie czasu przebywania ze sobą, szybką reakcją w sytuacji, gdy coś się dzieje, na przykład jakiś wypadek, kryzys czy

²² T. Krasuski, M. Żelazo, *Przekonania kobiet dotyczące oglądania pornografii przez mężczyzn*, https://journals.viamedica.pl/sexual_and_mental_health/article/view/57-62/43095 (dostęp: 14.07.2023).

²³ *Raport Polpharmy Zbigniewa Izdebskiego nt. seksualności Polaków w Internecie, 2010 r.*, <https://docplayer.pl/9773600-Seks-polakow-w-internecie-raport-polpharmy-2010-prof-dr-hab-zbigniew-izdebski.html> (dostęp: 22.03.2023).

²⁴ D. Rozkrut i in., *Małżeństwa*, file:///C:/Users/mamro/Downloads/rocznik_demograficzny_2021%20(2).pdf (dostęp: 25.04.2023).

²⁵ N. Kardaras, *Dzieci ekranu*, Warszawa 2018, s. 130–134.

²⁶ M. Boni, *Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości – raport*, https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2021/05/Mlodzi_2020.pdf (dostęp: 25.05.2023).

wręcz przeciwnie – radosne zdarzenie. Ludzie funkcjonują zatem w realiach współistnienia dwóch światów, a wymienione narzędzia przyczyniają się do bycia jeszcze bliżej siebie.

Podsumowanie

Jeszcze w latach 80. XX w., czyli nieznacznie wcześniej od chwili, gdy na ekrany telewizorów wchodził serial *Przyjaciele*, społeczeństwo polskie w zasadniczy sposób różniło się od amerykańskiego. To były dwa odrębne kulturowo światy. Jednak przez kolejnych 30 lat w naszym kraju zachodziły procesy, które ostatecznie doprowadziły do sytuacji, gdy ta różnica została prawie całkowicie zniwelowana. Miało na to wpływ niewątpliwie bardzo dużo czynników, w tym bardzo ważny – zmiana ustroju państwa z komunistycznego na kapitalistyczny, ale również inne, często z nim powiązane, a wśród nich rozwój i oddziaływanie środków masowego przekazu.

Precyzyjne wykazanie wpływu amerykańskich seriali telewizyjnych, takich jak *Przyjaciele*, na kształt społeczeństwa polskiego byłoby niezmiernie trudne ze względu na wielkie zróżnicowanie i interakcje wszystkich potencjalnych zmiennych, które w tych przeobrażeniach odegrały istotną rolę – to też nie było głównym celem tego krótkiego opracowania. Niemniej jednak obecnie wiemy, że oddziaływanie to zachodziło i w sposób istotny przyczyniło się do tych zmian. Dotyczyły one między innymi: obyczajowości (kształtu i stałości związków, przeżywania seksualności), podejścia do atrakcyjności fizycznej; stylu życia – dążenie do przyjemności, formy spędzania wolnego czasu, świętowanie; światopoglądu – laicyzacja i sekularyzacja.

Zamiarem autora było raczej pokazanie tych podobieństw w celu wzbudzenia refleksji nad wskazanym zjawiskiem, a także dyskusji i stawiania pytań o to, czy omawiany tutaj proces jest czymś nieuchronnym. Jeżeli bowiem na podstawie zaobserwowanych już zjawisk można przewidzieć pewne konsekwencje, które będą zachodzić w społeczeństwie, to warto zadać sobie kolejne pytanie: Czy ustawiczne prezentowanie amerykańskich wzorów – w serialach, filmach fabularnych, programach typu *show* – prowadzi do ukształtowania w społeczeństwie polskim takich wzorów zachowań i postaw, które uczynią życie pojedynczych osób szczęśliwym, a cały naród do tego, by można go nazwać mądrym? Jest przecież wiele krajów, z których można w tym względzie czerpać wzorce, być może właśnie ich produkcje filmowe włączać częściej, niż to się działo dotychczas, do ramówek mainstreamowych stacji nadających w Polsce, by przełamać monopol amerykańskich, kształtujących bądź co bądź dość prymitywny typ mentalności współczesnego człowieka. Ludzie przyzwyczaili się do emitowanych wielokrotnie w ciągu ich życia tych samych filmów i biernie je konsumują. Jednak osoby odpowiedzialne za to, co tak zwany statystyczny Polak ogląda w telewizji, powinny wykazać się większą wyobraźnią,

mądrością, by kształtować u odbiorców swoich przekazów wartościowe cechy, dające im siłę, hart ducha, wytrwałość, a nie skłaniające ich do zachowań czy sposobów myślenia, których konsekwencją jest depresja i poczucie zmarnowania czasu. Warto też, by nauczyciele realizując programy swoich przedmiotów, proponowali swoim uczniom dyskusje na ten temat, pobudzali ich do krytycznego myślenia i dokonywania właściwych wyborów w korzystaniu z – wydawać by się mogło – tak bogatej, a jednak bardzo jednostronnej i schematycznej oferty mediów.

Bibliografia

- Bakiera L., Obrębska M., *Blisko czy na dystans? Psychologiczne aspekty relacji międzyludzkich*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2021, nr 51.
- Boni M., *Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości – raport*, https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2021/05/Młodzi_2020.pdf (dostęp: 25.05.2023).
- Gajda J., *Media w edukacji*, Kraków 2010.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2006.
- Grabowska M., *Religijność młodych na tle ogółu społeczeństwa*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_144_21.PDF (dostęp: 5.03.2023).
- Kardaras N., *Dzieci ekranu*, Warszawa 2018.
- Klebaniuk J., *Efekt kultury: wpływ telewizji na poglądy*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, t. 9, nr 1.
- Kozubek M., *Projekcja-identyfikacja w procesie filmoterapeutycznym* [w:] *Kino, film, psychologia*, red. A. Ogonowska, Kraków 2017.
- Krasuski T., Żelazo M., *Przekonania kobiet dotyczące oglądania pornografii przez mężczyzn*, https://journals.viamedica.pl/sexual_and_mental_health/article/view/57-62/43095 (dostęp: 14.07.2023).
- Kucharski S., *Serial „Przyjaciele” popularny 27 lat po premierze. Z czego wynika jego długowieczność*, <https://www.wirtualnemedia.pl/artukul/przyjaciele-serial-odcinki-online-gdzie-ogladac> (dostęp: 22.08.2022).
- Lemish D., *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Kraków 2008.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006.
- Melosik Z., *Mass media i przemiany kultury współczesnej* [w:] *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, t. 1, Warszawa 2007.
- Mielczarek T., *Telewizja w Polsce w latach 1989–2013*, „Rocznik Historii Prasy Polskiej” 2016, t. XIX, nr 1(41).
- Miller K., *Przyjaciele. Ten o najlepszym serialu na świecie*, Kraków 2019.
- Nazwy stanowisk w korporacjach – przegląd*, <https://zarobki.pracuj.pl/porady-zarobkowe/nazwy-stanowisk-w-korporacjach-przeglad/> (dostęp: 24.08.2022).
- Raport Polpharmy Zbigniewa Izdebskiego nt. seksualności Polaków w Internecie, 2010 r.*, <https://docplayer.pl/9773600-Seks-polakow-w-internecie-raport-polpharmy-2010-prof-dr-hab-zbigniew-izdebski.html> (dostęp: 22.03.2023).
- D. Rozkrut i in., *Małżeństwa*, file:///C:/Users/mamro/Downloads/rocznik_demograficzny_2021%20(2).pdf (dostęp: 25.04.2023).
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

Część V

RECENZJE I KOMUNIKATY

Part V

REVIEWS AND ANNOUNCEMENTS

Roman Pelczar

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0002-0612-0009

Recenzja książki Mirosława Łapota:
Inspektorzy szkolni w Galicji doby autonomicznej (1867–1918),
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie,
Częstochowa 2024, 508 ss.

Dorobek historii szkolnictwa w Polsce w dobie rozbiorów wzbogacił się o nową bardzo obszerną i interesującą pozycję. Jest nią książka Mirosława Łapota dotycząca działalności galicyjskich inspektorów szkolnych w okresie autonomicznym. To najnowsza monografia tego autora dotycząca dziejów galicyjskiej oświaty. Została wydana przez Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie. Omawiana książka jest kolejną pozycją bibliograficzną dokumentującą pokaźny dorobek w obszarze badań nad szkolnictwem galicyjskim, które od wielu lat prowadzą liczne polskie ośrodki akademickie i naukowe, w tym wspomniana uczelnia.

Założonym przez Autora celem monografii była rekonstrukcja, analiza i ocena działalności inspektorów szkolnych w Galicji w latach 1867–1918, czyli od roku utworzenia Rady Szkolnej Krajowej dla Galicji do chwili zakończenia I wojny światowej i odrodzenia się niepodległego państwa polskiego.

Osoby te wypełniały określone zadania nadzorcze w odniesieniu do podległych placówek oświatowych. Działalność inspektorów szkolnych na terenie Galicji była związana z procesem edukacji oraz administrowaniem i zarządzaniem szkołami. Wchodzili oni w skład galicyjskiej administracji i władz szkolnych.

Przedmiotem badań M. Łapota – jak sam zauważa we wstępie – stała się działalność inspektorów szkolnych na terenie Galicji. Podkreśla w nim, że tematyka ta do tej pory była rzadko podejmowana w publikowanych pracach dotyczących szkolnictwa galicyjskiego. Książka M. Łapota przedstawia całościowy obraz spraw związanych z działalnością tych urzędników, czyniąc to na tle funkcjonowania tamtejszego systemu szkolnictwa.

We wstępie Autor postawił kilka pytań badawczych (s. 8), na które następnie odpowiedział w poszczególnych rozdziałach opracowania. Aby to zrobić, zastosował procedurę badawczą zmierzającą do odszukania, odczytania i wykorzystania informacji ze wszystkich dostępnych źródeł dotyczących tematyki ujętej w tytule opracowania.

Działalność galicyjskich inspektorów została przedstawiona w 7 rozdziałach wyraźnie wyodrębnionych pod względem zawartości treściowej. Monografię rozpoczyna obszerne metodologiczne wprowadzenie. Następnie w kolejnych rozdziałach Autor (przyjmując strukturę problemową) kolejno analizuje poszczególne szczegółowe zagadnienia. I tak w rozdziale pierwszym omawia politykę oświatową w Galicji oraz organizację systemu administracji i nadzoru szkolnego. Szczegółowej analizie poddaje zewnętrzne uwarunkowania i politykę oświatową władz Galicji oraz system administracji nadzoru szkolnego w postaci Rady Szkolnej Krajowej, rad szkolnych okręgowych i miejscowych. W rozdziale drugim ukazuje proces kształtowania się urzędu inspektora szkolnego (krajowego i okręgowego). Analizuje w nim status prawny inspektora szkolnego, rozwój stanowisk inspektorskich i zmiany personalne na tych stanowiskach, kwalifikacje inspektorów i ich zadania. W rozdziale trzecim omawia realizację przez tych urzędników zadań pedagogicznych. Szczegółowo charakteryzuje przebieg wizytacji szkolnych, organizację konferencji nauczycielskich oraz pozostałych zadań pedagogicznych. Rozdział czwarty poświęca omówieniu zadań administracyjnych. Były one wykonywane w ramach wizytacji szkół, postępowania dyscyplinarnego wobec nauczycieli, współpracy z radami szkolnymi okręgowymi i miejscowymi. W rozdziale piątym analizuje wielokulturowe uwarunkowania pracy inspektorów w realiach wielonarodowościowych Galicji. W rozdziale szóstym prezentuje portrety zbiorowe inspektorów krajowych i okręgowych. Zamieszcza też bardziej lub mniej obszerne biogramy tych osób. Ostatni rozdział poświęca wkładowi autonomicznej Galicji w rozwój zawodu inspektora szkolnego. Uwzględnia w nim proces profesjonalizacji tego zawodu oraz próby konsolidacji wspomnianego środowiska, tożsamość zawodową, odbiór społeczny środowiska inspektorskiego oraz funkcjonowanie tej grupy zawodowej w II Rzeczypospolitej. Część narracyjną zamyka zakończenie, w którym Autor dokonuje podsumowania zaprezentowanych w książce ustaleń oraz wskazuje postulaty badawcze odnośnie do tytułowej problematyki. Książkę uzupełniają: bibliografia, spis tabel, indeks nazwisk oraz streszczenie w j. angielskim. Analizując strukturę wewnętrzną książki, należy stwierdzić, że jest ona przemyślana i logiczna.

W odniesieniu do przeanalizowanej przez Autora tematyki książkę zaliczyć należy do pionierskich, a przez to do bardzo wartościowych. Jest z pewnością pierwszą w literaturze historyczno-oświatowej, która dokładnie przedstawia funkcjonowanie instytucji galicyjskich inspektorów szkolnych w latach 1867–1918. Osoby te były postaciami znanymi w środowisku pedagogicznym jako dyrektorzy i nauczyciele w szkołach wyżej zorganizowanych oraz wykładowcy akademicki. Wielu z nich publikowało prace naukowe oraz przejawiało aktywność społeczną. W tym gronie znaleźli się m.in.: Bolesław Baranowski, Mieczysław Baranowski, Mieczysław Tytus Baranowski, Kazimierz Bruchnański, Euzebiusz Czerkawski, Emanuel Dworski, Karol Falkiewicz, Franciszek Majchrowicz, Henryk Schmitt, Hipolit August Seredyński i Stanisław Sobieski.

Niewątpliwym walorem książki jest ponadto bardzo bogata baza informacyjna wykorzystana przy redagowaniu opracowania. Została ona zestawiona w bibliografii (zajmującej w książce 50 stron). Analizując jej zawartość, można zauważyć, że M. Łapot w swej pracy wykorzystał bardzo szeroką bazę źródłową, uwzględniając praktycznie wszystkie możliwe rodzaje źródeł historycznych. Szczególnie ważną rolę odgrywają źródła archiwalne przechowywane w kilkunastu archiwach polskich, ukraińskich i austriackich. Ważną funkcję w książce odgrywają ponadto źródła drukowane, a w tej grupie wydawnictwa urzędowe, pamiętniki, podręczniki, druki jubileuszowe i okolicznościowe, artykuły prasowe oraz publikacje autorstwa inspektorów szkolnych. Ponadto Autor wykorzystał także tematyczną literaturę naukową oraz strony internetowe odnoszące się do tytułowego problemu.

W opracowaniu zamieszczony został ponadto obszerny materiał statystyczny w postaci 26 tabel. Są one interesujące pod względem merytorycznym – obrazują stosowne treści książki – przez co umiejętnie i zasadnie uzupełniają prezentowane zagadnienia. Część z nich jest bardzo obszerna i treściowo rozbudowana, zawiera wiele ciekawego materiału informacyjnego.

Cała ta podstawa informacyjna, tworząca bardzo rozbudowany i wyczerpujący fundament naukowy książki, jest właściwa i w pełni wystarczająca dla zrealizowania podjętego tematu. Dowodzi dociekliwości i dużej rzetelności badawczej Autora oraz dobrej znajomości tytułowego problemu badawczego. Dzięki temu M. Łapot stworzył wartościowe opracowanie o charakterze syntetycznym. Podkreślić należy staranność zredagowania całej publikacji. Świadczy to o dużych umiejętnościach pisarskich, naukowych i redakcyjnych Autora.

Mając świadomość posiadanego przez Autora bogatego zasobu materiałów o nauczycielach, warto byłoby zachęcić Go do podjęcia trudu opracowania w przyszłości (na bazie zamieszczonych w książce biogramów) osobnego słownika biograficznego inspektorów szkolnych (krajowych i okręgowych) działających w Galicji. Byłby to dodatkowy, ważny naukowy krok do jeszcze lepszego poznania dziejów oświaty galicyjskiej w okresie autonomicznym.

Książka M. Łapota stanowi niewątpliwie cenną i interesującą pozycję naukową. Myślę, że jej tematyka zainteresuje badaczy zajmujących się dziejami szkolnictwa funkcjonującego na terenie Galicji. Odbiorcami zapewne będą też historycy zajmujący się dziejami tego terenu w aspekcie administracyjno-prawnym, społecznym i kulturalnym.

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 Kołodziejowski, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze
Dr hab. Teresa Krasowska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Dr Mirosław Łapot, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
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 Skrzyniarz, Akademia Zamojska

Recenzenci zagraniczni

Prof. PhDr. Beata Balogova, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu, Czechy
Prof. dr hab. Natalia Maczynska Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. PhD, Ruslan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
PaedDr. Jan Stebila, Ph.D., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Prof. PhD, Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Doc. PhDr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
Prof. PhD, Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Prof. PhD, Geogri Wenter, Uniwersytet w Nyiregyhaza, Węgry

Procedura recenzowania

1. Każda nadesłana publikacja podlega recenzji.
2. Recenzję każdej publikacji wykonuje anonimowo dwóch niezależnych recenzentów z listy recenzentów spoza jednostki.

-
3. Recenzję publikacji zagranicznej wykonuje przynajmniej jeden recenzent zagraniczny z listy recenzentów.
 4. Recenzja wykonywana jest na przeznaczonym do tego celu druku, który jest dostępny na stronie internetowej.
 5. Redakcja nie ujawnia nazwisk recenzentów poszczególnych publikacji.
 6. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

Indeksacja w bazach danych

ERIH PLUS

<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/search.action;jsessionid=y2TNL-1M3aFMnmQhsHmPpytB.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-a8c3-2c54cddb9f66\\$6&qt=IN_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96af4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cddb9f66$6&qt=IN_PAGE)

BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych) <http://bazhum.pl/bib/journal/712/>

Polska Bibliografia Naukowa

<https://pbn.nauka.gov.pl/core/#!/journal/view/5e716f9446e0fb0001cdb934/current>

Polska Bibliografia Narodowa

https://katalogi.bn.org.pl/discovery/search?query=any,contains,Kultura%20-%20Przemiany%20-%20Edukacja&tab=LibraryCatalog&vid=48OMNIS_NLOP:48OMNIS_NLOP&lang=pl&offset=0

Adres redakcji czasopisma:

Kultura – Przemiany – Edukacja

Uniwersytet Rzeszowski

ul. ks. Jałowego 24,

35-010 Rzeszów

Kontakt z redakcją:

redakcjakpe@ur.edu.pl

tel. 17 872 18 16

