

PEDAGOGIKA
STUDIA I ROZPRAWY

T. XXVIII

RADA NAUKOWA

- dr hab. Krystyna ABLEWICZ (prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego)
prof. zw. dr hab. Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)
prof. zw. dr hab. Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)
prof. zw. dr hab. Wiesław JAMROŻEK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu)
- dr hab. Janina KAMIŃSKA (prof. Uniwersytetu Warszawskiego)
dr hab. Hanna MARKIEWICZ (prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)
prof. zw. dr hab. Adam MASSALSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
prof. dr hab. Jörg-Werner LINK (Uniwersytet w Poczdamie, Niemcy)
prof. zw. dr hab. Zenon JASIŃSKI (Uniwersytet Opolski)
prof. zw. dr hab. Andrzej MEISSNER (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji
w Lublinie) – przewodniczący
prof. dr hab. Wiktor OLIJNIK (Uniwersytet Zarządzania Edukacją w Kijowie)
prof. Jozef PŠENAK (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie)
prof. dr hab. Elke REICHMAN (Uniwersytet w Ludwigsburgu, Niemcy)
dr hab. Kazimierz RĘDZIŃSKI (prof. UJD w Częstochowie)
prof. Natalia Soultanian (Uniwersytet Nauk Stosowanych w Heidelbergu, Niemcy)
prof. zw. dr hab. Stefania WALASEK (Uniwersytet Wrocławski)

LISTA RECENZENTÓW

- prof. zw. dr hab. Janusz SZTUMSKI (przewodniczący Komisji Filozofii i Socjologii
PAN w Katowicach)
- prof. zw. dr hab. Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)
dr hab. Bogdan CIMAŁA (prof. Uniwersytetu Opolskiego)
dr hab. Ewa KULA (prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Elżbieta MAGIERA (prof. Uniwersytetu Szczecińskiego)
dr hab. Jerzy POTOCZNY (prof. w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie)
dr hab. Kazimierz SZMYD (prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego)
doc. Bohumil NOVÁK Phd (Uniwersytet Pałacowego w Ołomuńcu – Czechy)
dr hab. Andrej RAJSKY (Uniwersytet w Trnawie – Słowacja)
dr hab. Tomasz OLCCHANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)
prof. zw. dr hab. Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)
dr hab. Adam WINIARZ (prof. Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach)
dr Julia Zajaczuk (Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

**Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie**

**PEDAGOGIKA
STUDIA I ROZPRAWY**

tom XXVIII



Częstochowa 2019

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Miroslaw ŁAPOT

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA

Korekta tekstów polskojęzycznych
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2019

ISSN 2658-1213

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

Z ZAGADNIENŃ WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA

UPBRINGING AND EDUCATION AFFAIRS

Tomasz OLCCHANOWSKI

Proces wychowania w perspektywach psychologii politeistycznej (część 2) 11

Ideas and sophisms. The process of education in the perspectives of polytheistic psychology
(Summary) 25

Rafał GŁĘBOCKI

A model of education and a new culture of learning 27

Model kształcenia a nowa kultura uczenia się (Streszczenie) 35

Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA, Beata CIEŚLEŃSKA

Leisure time in different aspects of social interaction 37

Czas wolny w różnych wymiarach społecznego funkcjonowania (Streszczenie) 48

Wioletta DUDA

Wartości i aspiracje jako predykaty rozwoju zawodowego człowieka 49

Values and aspirations as predicates of professional development of a human being (Summary) .. 56

Beata DETYNA

Nauczyciel – dylematy związane z wykonywaniem roli zawodowej 57

Teacher – dilemmas related to performance of a professional role (Summary) 71

Світлана ЦЮРА

Спеціалізована основа знань вчителя: концепція Лі Шульмана
в контексті набуття студентами педагогічних знань 73

Specialized basis of a teacher knowledge: a concept of Lee Shulman in the context of obtaining
pedagogical knowledge by students (Summary) 80

Iwona WAGNER, Hanna WIŚNIEWSKA-ŚLIWIŃSKA

Postawy nauczycieli – na podstawie badań 83

Teacher attitudes – based on research (Summary) 96

Ольга БІЛЯКОВСЬКА

Проблеми якості професійної підготовки майбутніх вчителів: рефлексії
польських та українських науковців 97

Problems of Quality of Professional Training of Future Teachers: Reflections from Polish
and Ukrainian Scholars (Summary) 110

PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA I SPECJALNA

RESOCIALISATION AND SPECIAL PEDAGOGY

Daniel KUKLA Mirosław MIELCZAREK

Postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie 113

Entrepreneurial attitudes of socially maladjusted youth (Summary) 125

Andżelika RETMAŃCZYK	
Szanse i zagrożenia w procesie edukacji i wychowania dziecka w systemie pomocy społecznej	127
Opportunities and threats in the process of education and upbringing of a child of the social welfare system (Summary)	139
Marzena RUSZKOWSKA	
Zachowania autoagresywne w placówkach opiekuńczo-wychowawczych	141
Autoaggressive behaviours in educational care centres (Summary)	149
Izabela ZIMOCZ-PIASKOWSKA	
Arteterapia jako metoda twórczej resocjalizacji w pracy ośrodka kuratorskiego	151
Artetherapy as a method of creative resocialization in the work of the probation center (Summary)	167
Marta NIEMIEC	
Kształtowanie kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnością w kontekście procesu wychowania	169
Shaping social skills of pupils with disability in the context of the process of education (Summary)	180
Anida SZAFRAŃSKA	
Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera. Wybrane problemy ...	181
Education of Children and Adolescents with Autism and Asperger's Syndrome. Selected problems (Summary)	191
Aleksandra SIEDLACZEK-SZWED, Agata JAŁOWIECKA-FRANIA	
Diagnostyka psychologiczno-pedagogiczna dzieci z wadą wzroku	193
Psychological and pedagogical diagnosis of children with visual impairment (Summary)	199
Monika MASŁOWSKA	
Gry planszowe jako forma aktywności pozalekcyjnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	201
Board games as a form of extra-curricular activity of students with mild intellectual disability (Summary)	212
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA	
NURSERY SCHOOL AND EARLY-SCHOOL EDUCATION	
Martyna SIEMBIDA	
Przedszkole jako miejsce wprowadzania dzieci w świat wartości	215
Kindergarten as a place to introduce children to the world of values (Summary)	227
Anna NITECKA-WALERYCH	
Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci	229
Forest kindergartens – education response to children's needs (Summary)	239

Dorota KULIK-NOWAK

- Rozwój zainteresowań a wspierająca rola rodzica na etapie edukacji
wczesnoszkolnej 241
- The development of interests and the supporting role of the parent at the early childhood
education stage (Summary) 255

Aleksandra PRUS

- Problematyka oszczędzania w wierszykach i rymowankach członków
Szkolnych Kas Oszczędności w szkołach podstawowych 257
- Issues of saving in poems and rhymes of School Savings Unions members in primary schools
(Summary) 269

HISTORIA WYCHOWANIA**HISTORY OF EDUCATION****Kazimierz RĘDZIŃSKI**

- Studenckie Koło Medyków Uniwersytetu Lwowskiego (1907–1914) 273
- Research Club of Physicians of the University of Lviv (1907–1914) (Summary) 290

Ірина МИЦІШИН

- Змістові й процесуальні особливості родинного порадицтва
(на прикладі діяльності порадень при українських греко-католицьких
церквах м. Львова) 291
- Meaningful and procedural peculiarities of family advising (on the example of the activity
of advising centers (poradnia) at Ukrainian Greek and Catholic churches of Lviv) (Summary) 301

Joanna SOSNOWSKA

- Prekursorskie inicjatywy Łodzi doby międzywojennej w edukacji,
wychowaniu i opiece nad dzieckiem 303
- Pioneering initiatives in the areas of education, child upbringing, and childcare in Łódź
in the interwar period (Summary) 321

Katarzyna MILIK

- Szkolnictwo elementarne powiatu częstochowskiego w świetle raportów
szkolnych (1817–1832) 323
- Elementary educational system of the Częstochowa administrative unit in the light of reports
to school (1817–1832) (Summary) 339

Izabela WRONA-MERYK

- Sytuacja finansowa nauczycieli szkół zawodowych w Częstochowie w latach
1945–1989 341
- Living conditions of the teachers of vocational schools in Częstochowa in the years since 1945
until 1989. The outline of the issues (Summary) 355

Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA

- Ochotnicze Hufce Pracy w Kaliszu (1975–2018) 357
- Volunteer Labor Corps in Kalisz (1975–2000) (Summary) 368

RECENZJE

REVIEWS

Kamila PYTOWSKA

- [rec.] Danute Ramonaite, *Mukiene: the Path of Polonaises. The Inimitable Life of Mykolas Kleopas Oginskis*, The Regional Cultural Initiatives Center, Vilnius 2015, s. 173 371

Sylwia PRZEWOŹNIK

- [rec.] Jan Szmyd, *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i prospektywny*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2019, ss. 347 377

Maria JANUSZEWSKA-WARYCH

- [rec.] *Populizm*, redakcja naukowa Olga Wysocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, ss. 416. *Populizm w konfrontacji ze światem neoliberalnym* 381

**Z ZAGADNIEŃ WYCHOWANIA
I KSZTAŁCENIA**

UPBRINGING AND EDUCATION AFFAIRS

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.01>

Tomasz OLCCHANOWSKI

<http://orcid.org/0000-0002-1714-2975>

dr hab., Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: t.olchanowski@uwb.edu.pl

Proces wychowania w perspektywach psychologii politeistycznej (część 2). Bogowie w klasie szkolnej

Słowa kluczowe: stwarzanie duszy, personifikacja, bóstwa, kompleks, wzorce archetypowe, idea, sofizmat.

Czy w wieku XXI warto pisać o przedchrześcijańskich bogach? Czy warto przez pryzmat politeistycznych perspektyw spoglądać na świat, bliźnich i w siebie? Hillman na te pytania odpowiedziałby twierdząco, podobnie jak odpowiada twierdząco australijski pedagog Bernie Neville. W dziele Neville'a spotykamy bardzo inspirujący rozdział pt. *Bogowie w klasie*¹. Nie tyle jednak będę podążał w ślad za autorem, śledząc relacje na linii nauczyciel i uczniów, lecz przy pomocy bogów spróbuję wniknąć w niektóre procesy zachodzące w ponowoczesnej kulturze, tym bardziej że pod postaciami i imionami greckich bogów ukrywają się archetypowe wzorce, które mają wpływ na nasze doświadczenia i nasze wybory. A dokonywane przez nas, za nas czy w naszym imieniu wybory tworzą nasz los. Bogowie stoją poza dobrem i złem, w bogach koegzystują z sobą bieguny, które określamy mianem pozytywnych i negatywnych. Musimy jednak pamiętać o ograniczeniu naszego języka, którym nie jesteśmy w stanie oddać głębi uczuć i nastrojów, czy opisać precyzyjnie naszego marzenia sennego czy doświadczenia medytacyjnego. Czasami, używając metafor, potrafią to poeci, lecz nie czynią tego w sensie absolutnym. Te archetypowe wzorce, zwane bogami, świadczą o tym, że nasza psychika ma naturę politeistyczną. Należy jednak pamiętać, że, jeżeli wypiera się czy lekceważy te właściwości bogów, które określamy mianem

¹ Zob. B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2009, s. 349–393.

negatywnych, wówczas mamy do czynienia z bogami rozszczepionymi. Z kolei to, co zostało rozszczepione, staje się nieobliczalne, nieoswojone i powraca do naszej świadomości pod nazwą choroby i patologii.

Można rzec, że pogańscy bogowie są niezniszczalni i przy każdej nadarzającej się okazji, kiedy fundamenty kultury zaczynają się chwiać i zmienia się obraz świata, powracają. A powracając, obnażają nasze iluzje. W epoce renesansu w wyniku odkryć geograficznych i astronomicznych rozpadła się „skarłała”, zamknięta czasowo i przestrzennie na stronicach Biblii, chrześcijańska wizja świata i pojawili się bogowie. W epoce romantyzmu, kiedy to większość Europejczyków w imię miłości bliźniego stała się niewolnikami (zaś część za Oceanem – właścicielami niewolników), a chrześcijańscy władcy toczyli z sobą wojny, zostawiając poddanym głód, syfilis, cholera i alkohol, bogowie powrócili ponownie. Powracali jeszcze u schyłku XIX wieku i w początkach XX wraz z rozkwitem filozofii życia, psychologii głębi i pojawieniem się wielkich powieści, wyrażających ducha Europy, by obnażyć mieszczańską hipokryzję i, w imię pokoju, przygotowania do rzezi. Po II wojnie światowej bogowie pogańscy zagościli na dobre, rozkwitając wraz z zimną wojną, burzliwymi latami sześćdziesiątymi, upadkiem komunizmu (choć Kościół katolicki w Polsce, a przede wszystkim politycy odwołujący się do społecznej nauki Kościoła, zawłaszczyli sobie zwycięstwo), tworzeniem nowego świata, neoliberalnego, opartego na światopoglądzie naukowym i kulcie mamony (nadrzędną wartością wolność do zarabiania pieniędzy i swobodnego przepływu kapitału), oponując przeciwko rosnącym w siłę fundamentalizmom. Bogowie przemawiają przez rozprawy filozoficzne renesansowych stoików i jęki dręczonych heretyków, i skowyt nieszczęsnych kobiet oskarżonych o czary; przemawiają przez dramaty szekspirowskie, przez natchnione, dionizyjskie wizje poetów romantycznych, przez wieszczona Nietzschego, przez ryty inkubacyjne Freuda i Junga, przez „homeryckie” powieści Jamesa Joyce’a, Tomasa Manna i innych; przez protobluesowe pieśni potomków czarnych niewolników, przez songi Dylana i sceniczne obrzędy Jima Morrisona, przez poszukiwania pionierów muzyki elektronicznej i dźwięki generowane przez twórców ambientu i techno, wreszcie przez obrazy wyczarowywane przez mistrzów malarstwa, rzeźby i sztuki filmowej. Przedstawię w tym szkicu jedynie fragmenty dotyczące niektórych z bogów, by nie rozrósł się on do monografii.

W obrazie Zeusa jako patriarchalnego ojca, władcy i króla koegzystuje z sobą, podobnie jak i w przypadku innych bogów, wiele sprzecznych cech. Ten wzorzec archetypowy odnosi się do władzy i mocy zdolnej przemienić chaos w porządek. A porządek można zapewnić z jednej strony dzięki brutalnej sile, z drugiej – dzięki hojnej łaskawości, dzięki wzbudzaniu trwogi, jak też dzięki zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa. Ilu ludzi w wyniku kryzysu i niepewności tęskni do porządku autorytarnego, ilu jest gotowych sprzedać wolność za nawet parę srebrników? Ilu pragnie żyć życiem podpowiadanych przez autorytety i stać na straży porządku, gnębiąc tych, co zagrażają ich wizji świata? Z mitologii do-

wiadujemy się o licznych podbojach miłosnych Zeusa, o jego mocy zmieniania postaci, którą używał, by zdobywać upragnione kobiety, o jego podstępności i małżeńskiej niewierności. Już starożytni odkryli, że władza jest potężnym afrodyzjakiem. Dlatego też nie jest czymś niezwykłym – czy to w przypadku starożytnych władców, cesarzy rzymskich, chrześcijańskich królów, biskupów, czy też współczesnych członków rządu, posłów, księży czy terapeutów, mimo nieraz szlachetnej działalności – że istnieje ryzyko erotycznych pokus i obsesji, co może doprowadzić do ich upadku, a nawet do poważnych kryzysów społecznych. Zeus, dzięki radzie Prometeusza, uniknął jednak błędu swego dziadka Uranosa i ojca Kronosa, którzy dzierżyli władzę absolutną i byli obaleni przez jednego spośród swych synów. Uniknął, „dzieląc się częścią swojej władzy z innymi”². Tym niemniej był również bogiem mściwym, stojącym na straży tradycji, nietolerującym tych, którzy chcieli w jego porządek wprowadzić innowacje. Twórcze jednostki, które powoływały do życia nowe idee, czy odkurzały te zapomniane i potrzebowały choć trochę chaosu, narażone były na gniew boga. Dotychczas liberalny nauczyciel podniesiony do godności dyrektorskiej powinien uważa na to, by nie zostać opętany przez ciemną stronę Zeusa...

W obrazie małżonki Zeusa, bogini małżeństwa i rodziny, Hery, zakorzeniony jest wzorzec stabilizacji społecznej, odpowiedzialności, lojalności, godności, sumiennego wypełniania obowiązków względem rodziny i społeczeństwa, szacunku i wierności. Ale jednocześnie w obrazie Hery dostrzeżemy i takie cechy, jak: niechęć do zmian, kreatywności, samorozwoju i samowychowania. Hera preferuje tych, którzy potrafią się dostosować do aktualnej sytuacji społeczno-politycznej, jak i obowiązujących norm społecznych. Jest, wobec tych, co łamią reguły, szczególnie dotyczące życia seksualnego, boginią mściwą. Jeśli jej zemsta nie jest w stanie doścignąć niewiernego męża, mści się na jego ofiarach. Stoi na straży ogniska domowego, dbając o dobro rodziny, a jednocześnie, pod wpływem zazdrości, przeistacza się w niebezpieczną, destruktywną siłę.

W starszym bracie Zeusa, władającym wodami i morzami i odpowiedzialnym za trzęsienia ziemi Posejdonie, zaklęty jest wzorzec skrajnej polaryzacji nastroju: od manii i ekscytacji po apatię i depresję. Posejdon jest bogiem nieobliczalnym i tajemniczym, ponieważ jego moc pochodzi z wnętrza ziemi. Gładka tafla morza pod wpływem drgań nagle pokrywa się olbrzymimi falami, po czym na powrót się uspokaja. Moc Posejdona działa właśnie w ten sposób. Czasami łagodnie, delikatnie, czasami gwałtownie. Wystarczy przywołać sobie obraz istoty ludzkiej, zwykle spokojnej, która raptem, pod wpływem erupcji emocji, staje się w swej furii i wściekłości przerażająca. A wtedy jedynym naszym ratunkiem nie będzie żadna mediacja, lecz błyskawiczna ucieczka. W przeciwieństwie do związanego z żywiołem powietrza i boskim rozumem Zeusem, cechy Posejdona wyraża żywioł wody we wszelkiej możliwej do przedstawienia postaci: wzburzone morza,

² Tamże, s. 354.

leniwe rzeki, bystre strumienie, smętne jeziora, gwałtowność sztormu i cisza nad otoczonym lasami i górami, wodnym oczkiem. Z jednej strony Posejdon może doskonale odzwierciedlać maniakalno-depresyjną naturę ponowoczesnego człowieka, z drugiej zaś staje się naszym nauczycielem, ponieważ pozwala nam oswoić się z prawdą, że pod tymczasowym, powierzchownym spokojem krążą zawsze potężne prądy, które mogą uczynić nam wiele złego. A będąc tego świadomi, kiedy opętują nas emocje, wiemy, że są one tylko chwilową burzą na oceanie, z którą, by nie zrobić sobie krzywdy, nie warto się utożsamiać. Fale wściekłości i nienawiści tylko tymczasowo przepływają przez nas, by rozpuścić się w ciszy i stać się gładką taflą wody. Stajemy się dzięki Posejdonowi wytrawnymi żeglarzami po oceanie życia, zdającymi sobie sprawę z tego, że w każdej chwili to życie może przerwać śmierć. A wtedy każdy oddech, każda sekunda życia stają się święte.

Grecka bogini Atena, która cudownie wyłoniła się z głowy Zeusa, łączy w sobie cechy Wielkiej Matki i patriarchalnej córki. Jako doskonała wojowniczką była patronką wojny słusznej, sprawiedliwej, a przede wszystkim wojny obronnej. Była niezwyciężona i jednocześnie mądra i rozważna. W tej archetypowej manifestacji kult Ziemi spotyka się z kultem Nieba, męskość spotyka się z kobiecością; to, co duchowe, z tym, co materialne. Jest boginią równowagi, normy i zdrowego rozsądku. Jak pisze Neville: „Atena reprezentuje nasze instynktowne dążenie do normalności, naszą skłonność do unikania skrajności. Posiada cechy, które współcześnie skłonni jesteśmy uznawać za stereotypowe cechy męskie”³. Choć patronuje wojnie i dąży do sławy, jest zawsze opanowanym, inteligentnym i znakomitym strategiem. Z drugiej strony jest boginią pokoju i spokojnego życia, nauczycielką sztuk i nauk. Jest też patronką demokracji i zarazem patronuje walce w obronie wartości kulturowych. Nic zatem dziwnego, że patronowała wielu greckim miastom i była bohaterką wielu opowieści mitycznych. Istnieje jednak ciemna strona Ateny, ukochanej „męskiej” córki ojca. Staje się ona widoczna, kiedy przywołamy mit o Atenie i Arachne⁴. W micie tym mamy postać mentora, który traci panowanie nad sobą wskutek tego, że uczeń go przerasta. Arachne robi niezwykle postępy w sztuce tkania, więc Atena, zaniepokojona tym, że zwykła śmiertelniczka może przerosnąć ją, boską mistrzynię, wyzywa swą uczennicę na pojedynek i przegrywa. Ze złości tłucze Arachne czółnem. Upokorzona i zrozpaczona Arachne popełnia samobójstwo przez powieszenie. Atena żałuje swego czynu, może wprawdzie wskrzesić Arachne, ale w innej formie, w formie pająka. Mistrzowi, nauczycielowi czy wybitnemu wykładowcy nie jest łatwo usunąć się w cień, kiedy los go zetknie z uczniem, który zwyczajnie zaczyna go przerastać. Niekiedy, powodowany zemstą, w rzeczy samej przemienia ucznia w pająka, niekiedy go się pozbywa, próbuje doprowadzić do załamania

³ Tamże, s. 37.

⁴ Co interesujące, mityczny Mentor, który w *Odysei* jest opiekunem syna Odysa, Telemacha, to inkarnacja bogini Ateny.

nerwowego i śmierci. Kiedy uczeń mu się przeciwstawia, wytacza coraz cięższe działa, w końcu poddaje się... A wkrótce uczeń, który stanie się mistrzem, spotka na swej drodze ucznia, który zacznie go przerastać... Bardzo lubimy motyw starożytnego mistrza, pozornie pokonanego, którym wszyscy pomiatają, i nagle, niespodziewanie mistrz uzyskuje swą moc i powraca w pełni chwały. Porusza nas też silnie obraz ucznia – wrażliwego, spychanego na margines, prześladowanego przez swego nauczyciela i rówieśników, który nagle objawia się jako zwyczajny mistrz. Równie silnie nas porusza motyw zabicia mistrza przez ucznia (zazwyczaj w imię postępu), jak też zabicie ucznia czy pchnięcie ucznia w objęcia śmierci przez mistrza (często broniącego wartości konserwatywnych).

Piętą achillesową inteligentnych strategów jest słaba umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych. Znakomici w przygotowaniach strategii badawczych, zebrań, w organizowaniu działań grupowych często zapominają o tym, że grupy składają się z jednostek, które mają swoje charaktery, problemy i przeżycia, a wśród tych jednostek może pojawić się strateg równie genialny. Zresztą każdy z nas, jeśli nawet osobiście nie uczestniczył, to słyszał zapewne o debatach, gdzie, w myśl demokracji, każdy punkt widzenia jest zaprezentowany, ale nic z tych debat nie wynika. W pewnym momencie wieje tylko nudą i każdy myśli już tylko o zakończeniu spotkania i powrocie. I w takich warunkach nagle może objawić się ktoś, kto za pomocą brutalnej siły czy zarażenia innych, przy pomocy swego fanatycznego entuzjazmu, fundamentalistyczną ideą uzyskuje proste rozwiązanie na uporządkowanie chaosu, niczym Zeus czyni porządek. Działanie kogoś takiego rodzi entuzjazm. I zamiast demokracji – społeczność zaczyna składać hołdy dyktatorom. Należy też pamiętać o tym, że Atena była boginią dziewczęcą. Wzorzec archetypowy ucieleśniony w Atenie dotyczy ludzi, u których silnie rozwinięta funkcja myślenia spycha w cień funkcję uczucia, odpowiadającą za nasze namiętności. By wyprowadzić taką jednostkę z równowagi, wystarczy naruszyć jej dogmat, czy też wykazać błąd w jej genialnym planie.

Warto nadmienić, że Grecy bogowie pomimo tego, że byli nieśmiertelni, intensywnie odczuwali wszelkie formy cierpienia, od bólu fizycznego po cierpienia psychiczne. Pod tym względem byli bardziej wrażliwi niż ludzie. Tak jakby żyły w nich wydestylowane esencje wszelkich ludzkich namiętności.

Wzorzec archetypowy, który przybrał postać Apollina, wiąże się z zasadą indywidualności, ze świadomością, oświeceniem i formą. Apollo był bogiem światła słonecznego (utożsamiany w późniejszych czasach z Heliosem), prorocत्व i uzdrawiania, i miał moc zsyłania znaczących snów. Domeną tego najstarszego syna Zeusa był też, a może przede wszystkim, świat sztuki, malarstwa, rzeźby, poezji, muzyki. Był bogiem piękna cielesnego i duchowego, szacunku dla prawa i jako bóg formy ustanawiał granice umiarkowania i świadomości. Pewną słabością Apollina była jego nikła zdolność do nawiązywania relacji z innymi. Ale czy zdolność do życia w samotności nie jest wielkim darem, twórczym powołaniem? Wspaniałe dzieła sztuki i dzieła literackie, traktaty filozoficzne i wielkie idee,

odkrycia naukowe i mistyczne wglądy wiążą się z jednostkami, które wiodły swą egzystencję w samotności. Jak zauważ brytyjski psychiatra Anthony Storr:

Wiele zwyczajnych zainteresowań i większość prawdziwie nowatorskich dążeń twórczych trwa i rozwija się bez udziału relacji interpersonalnych. Wydaje mi się, że to, co dzieje się człowiekiem, gdy przebywa on sam ze sobą, nie jest wcale mniej ważne niż to, jak układają się jego stosunki z innymi. [...] niektórzy spośród tych, którzy wnieśli ogromny wkład we wzbogacenie ludzkości, wnieśli jednocześnie bardzo niewiele (albo prawie nic) w życie poszczególnych osób⁵.

Apollo nie potrafił nawiązać satysfakcjonujących relacji z przedstawicielkami płci pięknej. Jedynymi wyjątkami były jego mama i siostra. Iluż spotykamy wspaniałych twórców, dla których jedyną kobietą życia pozostaje matka, a czasami inna znacząca kobieca postać z dzieciństwa. Demoniczni artyści i bożyszcza kobiet bywali dosyć często maminsynkami... Słabością Apollina jest niewątpliwie negatywny stosunek do tego, co kobiece, co emocjonalne, co zmysłowe i irracjonalne. Jako bóg świadomości nie za bardzo radził sobie z wyłaniającym się z nieświadomości chaosem. Broniąc się przed tym, co dzikie, nieokiełznane i irracjonalne, ucieka w dogmatyzm i racjonalizację. Postawa taka grozi skostnieniem, przerostem formy nad treścią.

Dlatego też niejako dopełnieniem Apollina stał się bóg spoza grona bóstw olimpijskich, który przybył z zewnątrz, od innych ludów, mianowicie Dionizos, bóg winnej latorośli, upojenia, wyobraźni, szaleństwa i natchnienia. Nietzsche⁶ i Rollo May⁷ doskonale prześledzili, jak ze spotkania Apollina (forma) i Dionizosa (treść) powstała tragedia attycka i rodzi się wszelka wspaniała twórczość. Po to, by móc się twórczo wyrazić (Dionizos), potrzebujemy formy (Apollo). Nieokiełznana wyobraźnia staje się symptomem szaleństwa, podobnie jak forma bez treści, staje się symptomem skostnienia i stagnacji. Dionizos był półbogiem i półczłowiekiem, synem Zeusa i ziemskiej śmiertelniczki Semele, którą zazdrośna Hera namówiła, by poprosiła Zeusa, by ten ukazał się jej w swej właściwej postaci. Semele żywcem splonęła. Z tego powodu Dionizos narodził się dwukrotnie: wyciągnięty przez Zeusa jako sześciomiesięczny płód z łona Semele, w ten sposób został uratowany przed ogniem, oraz jako niemowlę, które rozwinęło i narodziło się z uda (pełniącego rolę łona) Zeusa. Dionizos w dzieciństwie musiał być chroniony przed zemstą Hery, najpierw żył na wygnaniu w przebraniu dziewczynki, potem koziołka. Podczas swego triumfalnego powrotu, w towarzystwie ogarniętych ekstazą bachantek i satyrów, na swoich przeciwników zsyłał szaleństwo. Dionizos wyraża bardzo ważny i trudny do oswojenia destruktywny aspekt człowieczeństwa. Przed działaniem popędów i dzikich namiętności nie ochrania nas Natura. U zwierząt seksualność i walki godowe regulują naturalny

⁵ A. Storr, *Samotność. Powrót do Jaźni*, przeł. A. Prokopiuk i P.J. Sieradzan, Warszawa 2010, s. 14.

⁶ Zob. F. Nietzsche, *Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm*, przeł. L. Staff, Warszawa 1907.

⁷ Zob. R. May, *Blaganie o mit*, przeł. B. Moderska, Poznań 1997.

cykl rui i wyciszenia, w przypadku gatunku ludzkiego musi na swoje barki wziąć ten obowiązek kultura. Ale

zazwyczaj trudno nam myśleć o ekstazie i upojeniu w kontekście potrzeb i popędów inaczey niż o czymś, co nieuchronnie prowadzi do uzależnienia. Tymczasem, jak się wydaje, jest wiele dowodów na to, że posiadamy naturalną, psychologiczną potrzebę sporadycznego doświadczania ekstazy lub upojenia – potrzebę ucieczki od zwyczajności istnienia⁸.

Jeśli ta naturalna potrzeba nie zostanie włączona w kulturę, jak to miało miejsce w przypadku zalegalizowania orgiastycznych kultów ku czci Dionizosa, podczas których wyznawcy dążyli do osiągnięcia ekstazy zjednoczenia z bóstwem, czy, jakby to ujął Nietzsche, wyjścia ze swoich granic i powrotu do Natury, wówczas ta potrzeba coraz bardziej zaczyna przyjmować groźne, masowe, chaotyczne i zdegenerowane formy, które stają się zagrożeniem dla życia całej formacji kulturowej. Dionizos, chociaż tak związany z szaleństwem, rozpasianiem seksualnym i odurzeniem narkotycznym, posiada również inne strony. Od zarania dziejów doświadczenia ekstazy były udziałem naszych przodków podczas rytuałów religijnych, podczas przeżywania szału bitewnego, orgazmu, czy podczas doznań sprokurowanych przez zażywanie substancji halucynogennych. Wszystkie te czynności miały sakralny charakter, zaś zażywanie substancji odbywało się pod pieczę szamanów i kapłanów, i było w zasadzie ograniczone do kilku dni w roku. Współczesny człowiek poszukuje ekstazy przeżyć na własną rękę, jednocząc się często z innymi poszukiwaczami, i zarażając się wzajemnie głupotą. Szczególnie w okresie dojrzewania płciowego, gdzie potrzeba bycia inicjowanym, potrzeba doświadczania odmiennych stanów świadomości i poszukiwanie własnej tożsamości są najbardziej nasilone, eksperymenty z substancjami psychoaktywnymi (w tym z alkoholem), z seksem, ze środkami pirotechnicznymi i ekstremalnym sportem i pseudosportem, stają się wyjątkowo niebezpieczne. Nie tylko doprowadzają niektórych do śmierci i kalectwa, lecz również warunkują przyszłe uzależnienia i problemy psychiczne. By zaspokoić tę potrzebę, wcale nie musimy szukać jakichś substytutów, ponieważ Dionizos oferuje również inne drogi ku ekstazie, bez potrzeby zażywania psychostymulantów. Spontaniczna zabawa, zapomnienie się w tańcu, intensywna górską wędrówka, ćwiczenia oddechowe i techniki wizualizacyjne, udział w koncercie i, o czym dobrze wiedzieli Grecy, w katartycznym przedstawieniu teatralnym, są bardziej bezpiecznymi formami spotkania z Dionizosem, który przecież był również bogiem natchnienia. Ale warto wziąć pod uwagę fakt, że wśród nas są tacy, którzy nie wyobrażają sobie dobrej zabawy bez alkoholu. Ich skłonności zostały uformowane przez doświadczenia wielu pokoleń i nie są ich własnością. Warto tylko tym osobom życzyć, by podczas powrotów ze swego zatracenia powrócili natchnieni przez boga, a tym samym, dzięki swemu przyszłemu dziełu, wzbogacili, przy współudziale Apollina, ogólnoludzką kulturę. Wielu zanurza się w dionizyj-

⁸ B. Neville, dz. cyt., s. 386.

skim świecie po natchnieniu, lecz najczęściej wielu powraca z niczym, a znaczna część tylko ze swym szaleństwem.

Pod wpływem Nietzschego częściej przeciwstawiamy Apollina i Dionizosa, apollinińską świadomość, umiar i uporządkowanie – dionizyjskiej nieświadomości, nadużyciom i orgiastycznemu rozpasaniu. Ale też warto pamiętać o jednym jeszcze dynamicznym przeciwstawieniu i współegzystencji zarazem. Bliźniaczą siostrą Apollina była Artemida, dziewicza bogini lasów, gór, księżyca, łowów i dzikiej zwierzyny, a także bogini połogów. Jako bogini natury wyraża, w przeciwieństwie do Demeter, to, co dzikie, nieuporządkowane, nieoswojone, a jednak jakże cenne. Podobnie jak Apollo jest silnie związana ze swą matką Herą i nie jest w stanie nawiązać relacji z płcią przeciwną. Kontakt z nią (jak to pokazują niektóre mity) kończy się dla mężczyzn tragicznie. Los zachwyconego pięknem Akteona, który natknął się przypadkiem na kąpiącą się Artemidę, jest tutaj znamionym przykładem. Zamieniony w jelenia, został rozszarpany przez własne psy. W tym wzorcu archetypowym zostały zakłute groźne i tajemnicze moce natury. Piękno i okrucieństwo, spektakl pożerających i pożeranych. Ale przede wszystkim Artemida jest boginią, która chroni to, co naturalne i kobiece, przed tym, co sztuczne, abstrakcyjne i męskie. Jak słusznie stwierdza Neville:

Współczesne, męskie wyobrażenia bohatera powielają klasyczny, męski model greckiego herosa. [...] Bohaterowie pokonują przeszkody, uciekają z niewoli, zabijają potwory, zwalczają zło, są patologicznie uzależnieni od współzawodnictwa i wyruszają na wyprawę w dzikie rejony świata, nierzadko znacząc szlak swojej wędrówki pożogą i ruiną⁹.

Obecnie, kiedy zniszczenie planety dokonuje się w zastraszającym tempie, Artemida powraca we wszelkich działaniach proekologicznych. Ekolodzy coraz bardziej zdają sobie sprawę z tego, że negocjacje i kompromis są skazane na niepowodzenie, że o ochronę natury i prawo do życia w harmonii z naturą trzeba walczyć bezkompromisowo, narażając nawet własne zdrowie i życie. Walczy się nie tylko z opętanymi zyskiem niszczycielami natury, entuzjastami pokrywania planety obłędną siecią dróg szybkiego ruchu i budowania bez granic, lecz również z niszczycielem bardziej perfidnym, którego nosimy w sobie, a który lubi życie wygodne, bezpieczne i przyjemne, w imię którego jest gotów wytepić większość zwierząt, a parki narodowe zamienić w parki rozrywki. Artemida objawia się w ideach towarzyszących wychowaniu ekologicznemu i kształtowaniu ekologicznej wrażliwości.

Bogini Demeter przynależy do archetypu Wielkiej Matki, która posiada wiele imion (jeśli chodzi tylko o tradycję grecką: Gaja, Rea, czy frygijska Kybele, czczona w imperium rzymskim jako Magna Mater jeszcze w V wieku p.n.e.). Jednak geniusz poetycki Greków odsłonił w tym wzorcu archetypowym cechy i właściwości, które intensywnie oddziałują na człowieka, niezależnie od czasów, w jakich przyszło mu żyć, czy kręgów kulturowych, do których został wrzucony

⁹ Tamże, s. 372–373.

z racji swego urodzenia. Przede wszystkim chodzi tu o mit – związany z kultami roślinności i urodzaju – o utracie i odzyskaniu przez Demeter córki Persefony. Bogini macierzyństwa z jednej strony roztacza opiekę nad swym potomstwem i pełna troski ochrania je przed groźnym światem, z drugiej zaś – łatwo może przekroczyć miarę, staje się nadopiekuńcza i czyni swe dzieci bezbronniymi wobec tych sił, przed którymi pragnęła je uchronić. Demeter jako rodzicielka, karmicielka i opiekunka, poprzez miłość i oddanie zapewnia swemu potomstwu wzrastanie. Ale również, zaślepiona troską, pragnie podejmować za swe dzieci wszelkie decyzje, ponieważ wie, co dla nich jest najlepsze, nie pozwalając im dorosnąć. Ten archetypowy wzorzec wiąże się też z troską o środowisko naturalne. Po wielowiekowej dominacji wzorców patriarchalnych Demeter powraca na swą centralną pozycję. Wyzwolenie i emancypacja kobiet, troska o prawa dziecka, rozwój postaw proekologicznych, różne formy feminizmu, czy podniesienie do rangi bogini Najświętszej Maryi Panny w katolicyzmie, są na to dobitnym przykładem.

Przywołać można również patriarchalną obronę przed wzrostem znaczenia Wielkiej Matki. Z jednej strony mamy do czynienia z popularnością ruchów konserwatywnych, odwołujących się, np. w katolicyzmie, do tradycji przedsoborowych, do siły i męskości, do fenomenu macho, do konkwistadorów, kolonizatorów i bezwzględnych, a przy tym pobożnych, oddających cześć Bogu patriarchów-kapitalistów z początków ery przemysłowej. Często jednak za maską współczesnego macho, zwolennika kar cielesnych i niszczenia przyrody dla ludzkiej przyjemności, wyziera postać rozniańczonego maminsynka. Najgroźniejsza jednak forma reakcji przeciwko Wielkiej Matce objawia się pod postacią matkofobii¹⁰. Pod tą nazwą ukrywa się tendencja (za którą odpowiada wąsko pojmowany freudyzm) do obwiniania matek za wszystkie cechy i skłonności, które w nas samych nam się nie podobają. Również z matkofobią spotykamy się w poglądach, które ośmieszają i deprecjonują samą istotę macierzyństwa, a które bywają lansowane, paradoksalnie, przez niektóre nurty związane z feminizmem. Z drugiej zaś strony musimy pamiętać o tym, że

społeczeństwo patriarchalne ma ambiwalentny stosunek do macierzyństwa, jednak mit Demeter sugeruje, że tam, gdzie nie ma szacunku dla macierzyństwa, nie ma też szacunku dla Matki Ziemi, zaś brak szacunku dla Matki Ziemi jest równoznaczny z zagładą gatunku ludzkiego¹¹.

Opowieść o Demeter i jej ukochanej córce Korze (znana jako władczyni świata podziemnego i dusz zmarłych, pod imieniem Persefony) stanowi główną treść misteriów eleuzyjskich. Pewnego dnia Hades porwał Korę, kiedy ta zrywała kwiaty. Były to narcyzy, kwiaty poświęcone bogowi świata podziemnego. A kwiat ten wyrósł na grobie mitycznego Narcyza... Słowo „narcyz” wywodzi się od per-

¹⁰ Por. tamże, s. 364.

¹¹ Tamże, s. 364–365.

skiego „nargis” (od którego też pochodzi słowo „narkoza”), co znaczy ‘sztywny’, ‘sparaliżowany’, ‘odurzony’¹².

Demeter przez dziewięć dni i nocy, pogrążona w rozpacz, próbowała odzyskać swą córkę, ziemia zaś, pozbawiona energii, przestała rodzić. Zeus posłał do podziemi Hermesa, by ten namówił Hadesa do oddania dziewczyny, zwanej teraz Persefoną, swej matce. Oczywiście „Hades burkliwie wyraził zgodę, ale równocześnie zdołał skłonić Persefonę do zjedzenia kilku pestek granatu, symbolu małżeństwa, co przypieczętowało ich związek”¹³. Od tej chwili, w drodze kompromisu, przez dwie trzecie w roku Persefona mieszkała z matką, zaś przez jedną trzecią, w okresie zimowym, z Hadesem. Murry Hope zwraca uwagę na to, że symbolami Persefony są owoc granatu, nietoperz i narcyz¹⁴. Mit ten daje szerokie pole do popisu dla interpretatorów, jednak należy brać pod uwagę, że tak interpretując, zanurzamy się niejako w misterium; najbardziej prawdziwe wydaje się to, co wychodzi z nas samych. Persefona żyła w dwóch światach, w stanie czuwania i w stanie snu, w stanie jasnej nieświadomości i w mrokach nieświadomego. Wzorec archetypowy, którego personifikacją jest Persefona, zawiera w sobie obraz młodej dziewczyny, która nie wie, czego jeszcze w życiu chce, i jednocześnie obraz dojrzałej kobiety, pani świata zmarłych i przewodniczki tych greckich bohaterów, którzy zapuszczali się do jej podziemnego królestwa. We wzorcu tym spotykają się niedojrzałość i naiwność dziewczyny – rozpieszczonej, zależnej od swojej matki i nadmiernie ochraniaanej – z twórczą dojrzałością kobiety, wtajemniczającej w misteria, która przenika to, co niewidzialne. Persefona może też oddawać charaktery tych spośród nas, którzy po beztróskim dzieciństwie zostają zranieni i są bliscy szaleństwa, pogrążają się na pewien czas w otchłaniach Hadesu i odradzają się, powracając na powierzchnię świadomego. Dzięki temu procesowi jest w stanie inicjować nas w tajemnice życia i śmierci. Kora (Persefona) niczym szamanka i artystka jest łączniczką pomiędzy dziecięcą zależnością od matki i innych autorytetów, które mogą być też czymś szkodliwym, ponieważ nie przygotowują nas do zmagania z napięciami, konfliktami czy brutalnymi agresorami – a podziemnym światem snów, w tym nocnych koszmarów, wyobraźni, lęków i niebezpiecznych namiętności, po którym jest w stanie nas oprowadzić.

Kiedy pytamy samych siebie o to, co się dzieje z wartościami estetycznymi, i rozglądamy się, poszukując piękna, na pomoc przychodzi nam Afrodyta. Bez piękna język zostaje zredukowany tylko do procesu przekazywania informacji, co sprawia, że dzieła ze współczesnej filozofii, psychologii czy pedagogiki stają się nieznośnie nudne i zamieniają się, co najwyżej, w sprawozdania z badań, albo relacje z intelektualnych zmagania samych z sobą, okraszone, przypominającymi

¹² Por. P. Kutter, *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*, tłum. A. Ubertowska, Gdańsk 1998, s. 108.

¹³ M. Hope, *Tradycja grecka*, tłum. A.P. Kowalski, Poznań 1994, s. 52.

¹⁴ Por. tamże, s. 61.

agitki polityczne, sofizmatami. Afrodyta była boginią zmysłowości i piękna, chyba jako jedyna kobieta w patriarchalnej tradycji Greków mogła ukazywać się śmiertelnikom (oczywiście również artystom) nago. Ten wzorzec archetypowy jest związany z korzystaniem z uroków życia, przede wszystkim z czerpaniem przyjemności z seksualności, ale również z wiarą w moc piękna. W symbolice Afrodyty współlegzystują beztroska, nieodpowiedzialność, zbyt przywiązanie uwagi do własnego wyglądu zewnętrznego, obsesyjna potrzeba posiadania atrakcyjnej powierzchowności, zwracanie uwagi tylko na to, co zabawne i przyjemne, ale też wy rafinowane poszukiwanie piękna, ponieważ bogini ta jest wcielonym Pięknem. Jak zauważa Neville, nawiązując do opowieści Apulejusza o Erosie i Psyche:

W micie Psyche to właśnie Afrodyta [...] kieruje poszukującą sensu wszechrzeczy duszę ludzką w głąb Zaświatów i objawia jej ów sens jako ukryte w najgłębszej głębi Piękno. Wielu pisarzy uważa, że piękno frazy jest ważniejsze niż jej treść. Wielu matematyków przedkłada elegancję rozwiązania nad jej użyteczność¹⁵.

Australijski pedagog ubolewa nad tym, że nauczyciele, którzy przyznają się do tego, że traktują nauczanie literatury, języków obcych, matematyki czy chemii jako odkrywanie piękna, w najlepszym wypadku uważani są za dziwaków. To, że przedmioty artystyczne, muzyka czy literatura są w programach edukacyjnych coraz bardziej traktowane drugoplanowo, sprawia, że „wszyscy coraz bardziej usychamy z tęsknoty za pięknem”¹⁶.

To Piękno pozwala nam traktować własną pracę jako przynoszącą radość. Jednak nie należy o tym zapominać – na co są narażeni ci, którzy kształtują wrażliwość estetyczną innych ludzi (nauczyciele, natchnieni duchowni, instruktorzy tańca i jogi, wykładowcy przedmiotów artystycznych, sami będący nauczycielami, a także terapeuci i pedagodzy) – że siła Afrodyty może objawić się poprzez uwodzenie, nadużycia i wykorzystanie seksualne. A tego typu zdarzenia są potem opisywane przez media na całym świecie, często w sposób ekscytujący i perwersyjny. Jako że nieczczone bóstwo zsyła szaleństwo i chorobę, wypieranie Piękna sprawia, że zostaje ono przemienione w kicz. Bezduśne dzielnice miast, pozbawione zieleni i gęsto zabudowane tandetnymi budynkami; przeraźliwie szpetne i nudne autostrady zakłete w zasłaniających widok ekranach dźwiękoszczelnych; postaci celebrytów, wyłaniające się z bilbordów reklamowych, ucharakteryzowane na gwiazdy porno z lat 70. XX wieku, czy wreszcie syntetyczne dźwięki wbrew naszej woli gwałcące nasze uszy w przestrzeni publicznej – są dowodami na to, że w świecie, z którego wypędza się Piękno, staje się ono kultem podziemnym, a kontakt z nim zyskuje się poprzez psychodeliki, alkohol i orgie, czyli tylko za pośrednictwem dionizyjskiego szaleństwa.

Kontemplacja Piękna widzianego w obrazach tworców Natury: majestatycznych gór, magicznych drzew, melancholijnych bagien czy bezkresnego morza;

¹⁵ B. Neville, dz. cyt., s. 375.

¹⁶ Tamże.

jak również wyczarowanego przez artystów z kolorów i dźwięków, choć na moment wyzwala nas od dzikich namiętności, obdarza spokojem i jednocześnie czyni nas bardziej wrażliwymi, bardziej współczującymi. W micie opisującym narodziny Afrodyty jest mowa o tym, że narodziła się ona z morskiej piany, poczęta zaś została z nasienia Uranosa, które znalazło się w morzu wskutek kastracji tego pierwotnego boga Nieba przez własnego syna Kronosa, którego z kolei obalił Zeus. Tragiczny wymiar Piękna związany jest z bólem, upokorzeniem i tęsknotą za niemożliwym, a jednocześnie z niewyobrażalną rozkoszą, która może przekroczyć dychotomię przykrości i przyjemności. Ta Bogini Piękna patronuje miłości zmysłowej i seksualnym przyjemnościom, ale też umiłowaniu sztuki, filozofii, wszelkim wartościom estetycznym i uniesieniom duchowym. Oczywiście to, czemu ona patronuje, wzajemnie się nie wyklucza. I warto o tym pamiętać, by nie stać się tylko i wyłącznie jej ofiarą.

Jedyny pracujący grecki bóg to Hefajstos, bóg kowalstwa i rzemiosła artystycznego. Brzydki, chromy, wciąż zdradzany przez swą małżonkę Afrodytę. Neville uważa, że „Jego małżeństwo z Afrodytą dowodzi obsesyjnej fascynacji pięknem”¹⁷. Jest bogiem tych artystów, którzy dążą do piękna w ciężkim, codziennym trudzie, płacąc za swe dążenie cenę zdrowia, ponieważ ich ciała ulegają najprzeróżniejszym deformacjom. Zatem przede wszystkim jest bogiem tancerzy, rzeźbiarzy, gimnastyków i muzyków, tych twórców, którzy z twardego tworzywa i z własnego ciała potrafią wyczarować piękno. Również jest bogiem tych nauczycieli, którzy cenią swą pracę i swe solidne nauczycielskie rzemiosło, którzy sami „kują” i wymagają „kucia” od innych. I tak jak Hefajstos mogą być przez aparat władzy i najbliższych niedoceniani, zdradzani, uważani za nieatrakcyjnych i staroświeckich, szczególnie, jeśli zestawili się ich z przebojowymi bożyszczami świata konsumpcji.

Na szczególną uwagę zasługuje, moim zdaniem, starsza siostra Zeusa, Hestia, której imię oznacza po grecku dosłownie *ognisko domowe*. Jej symbolami były: zasłona, ognisty krąg i ogień domowego ogniska¹⁸. Hestia to dziewicza bogini ogniska domowego i miejsca, gdzie znajdowało się palenisko, gdzie przygotowywano posiłki i wokół którego odbywano najważniejsze narady. A trzeba pamiętać, że w dawnych kulturach ogień, poza swoją funkcją użytkową, jako płomień ofiarny był pośrednikiem w kontaktach pomiędzy człowiekiem a bogami. Hestia sprawowała opiekę nad domem i rodziną. Była opiekunką nowożeńców, a także sierot i podróżnych. Wiązano ją z ideą moralnej czystości i trwałości więzów rodzinnych. Jest prawdopodobnie jedną z najstarszych bogiń, pochodzącą jeszcze z czasów praindoeuropejskich. Hestia prawie nie pojawia się w mitach, jest daleka od wszelkich skandali i konfliktów.

Pojmowana jest bowiem bardziej jako miejsce niż jako osoba lub energia; mieszka w jaryczących się węglach, które były źródłem ogrzewającego wszystkich ciepła. Zamieszkała

¹⁷ Tamże, s. 381.

¹⁸ Por. M. Hope, dz. cyt., s. 57.

w ogniu, który wyznaczał centralne miejsce każdego domu, i we wspólnym ognisku, które było centralnym punktem każdej wsi i miasta¹⁹.

Jest centralnym punktem, wokół którego wszystko się kręci, zarówno jeśli chodzi o nasz świat wewnętrzny, jak też rodzinę, miasto i świat. Hestia jest punktem, z którego wychodzimy i do którego powracamy. Jako ta, która nie opuszcza Olimpu, stanowi również centrum religijne siedziby bogów. Ta cicha i nieruchoma bogini symbolizuje centrum wszechrzeczy. Czyżby zatem Hestia była również boginią kontemplacji?²⁰ Na tę możliwość interpretacyjną zwraca uwagę Neville²¹, kiedy dochodzi do wniosku, że wraz ze wzrostem tempa życia rośnie jednocześnie potrzeba kontemplacji. Choć do niedawna niezbyt doceniano jednostki introwertywne, to jednak nie ulega wątpliwości, że pod wpływem psychologów amerykańskich, którzy odkrywają zwykle coś, co zostało już odkryte wiele tysięcy lat temu, zauważono, że krótka przerwa w aktywności jest niezbędna dla higieny psychicznej, jak też dobroczynnie wpływa na rezultaty wykonywanej pracy. Propozycja wprowadzenia kontemplacji w szkole budzi jeszcze, szczególnie w naszym kraju, wśród zarządców oświaty zdziwienie, a nawet podejrzenia o działalność sekciarską i wywrotową. Tym niemniej, wystarczy odwołać się do argumentów praktycznych, takich jak poprawa koncentracji uczniów i wpływ na ich pracę, by choć niektórych opornych przekonać do swoich pomysłów.

Wzorce archetypowe spersonifikowane pod postaciami greckich bogów znajdują swoje rozwinięcie w losie ich kochanek, kochanków, synów (herosów) i córek. Edyp, Antyгона, Herakles, Tezeusz, Iksjon czy Medea żyją, czasem w успіniu, czasem w gwałtownym przebudzeniu, w każdym z nas. Gdybyśmy podążyli na Wschód, spotkamy bardzo podobne postaci, nieco zmodyfikowane przez wizje i doświadczenia szamanów, artystów i mędrców, uwarunkowanych przez nieco odmienną historię i warunki klimatyczne. Z tym że fenomen greckich bogów polega na tym, że konfrontują nas one z bolesną prawdą, że same w sobie doświadczenia życiowe i upływ lat niekoniecznie obdarzają nas mądrością. Jak

¹⁹ B. Neville, dz. cyt., s. 383.

²⁰ Wokół pojęć *kontemplacja* i *medytacja* wciąż tworzy się wiele nieporozumień. Jednym z największych błędów, mających za sobą długą tradycję, (którym ulegał i piszący te słowa) jest nazywanie medytacją kontemplacji nauczanej przez mistrzów Dalekiego Wschodu i niektórych mistyków chrześcijańskich. Termin *medytacja* pochodzi od łacińskiego czasownika *meditari*, co oznacza 'myśleć', 'roztrząsać', 'uczyć się'. Zatem medytacja to rozmyślanie, rozważanie, zaś w tradycji chrześcijańskiej określa się tym słowem modlitwę myślną. Natomiast czasownik łaciński *contemplari* możemy przetłumaczyć jako 'wpatrywać się', 'przypatrywać', i dopiero w drugim znaczeniu – 'rozważać'. Jeśli bardziej zagłębimy się w etymologię *kontemplacji*, wówczas odkryjemy, że *contemplari* składa się z dwóch słów: *con-* (z [czymś]) oraz *templum* ('miejsce poświęcone', 'świątynia', pierwotnie miejsce oznaczone przez starożytnego rzymskiego kapłana dla obserwacji znaków wróżebnych). W Polsce na niewłaściwe stawianie medytacji w miejsce kontemplacji bądź też na błędne utożsamianie tych pojęć zwrócili między innymi uwagę: jeden z najwybitniejszych znawców indyjskiej jogi w Europie – Leon Cyboran, a także jego uczeń – Krzysztof Pawłowski.

²¹ Por. B. Neville, dz. cyt., s. 383.

trafnie zauważył wielki pisarz węgierski i spadkobierca hellenistycznych stoików Sandor Marai:

[...] bowiem doświadczenie samo w sobie nie ma wiele wychowawczej energii, co możemy dostrzec w życiu na każdym kroku: ludzie, którzy posiadają tragiczne doświadczenia, popełniają te same nieszczęsne błędy także wtedy, gdy z góry znają ich następstwa²².

Mimo że bogowie są w nas, a my w bogach, to jednak nimi nie jesteśmy. Jesteśmy jedynie przekąźnikami, rozwieszonymi pomiędzy przodkami a potomkami. Przekąźnikami miotanymi przez arcyludzkie, czasem bardzo gwałtowne, wyrosłe z chciwości, nienawiści i złudzeń, namiętności. I tylko niektórzy z nas, o ile nie zapomną o przewrotnej naturze tego, co boskie i archetypowe, zostaną muśnięci przez tajemniczą mądrość, wznoszącą się ponad i opadającą w dół, krążącą pomiędzy głębią doznań zmysłowych i zapierających dech w piersiach intuicji, pomiędzy przenikliwymi myślami i uczuciowymi poruszeniami.

Bibliografia

- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Cyboran L., *Klasyczna joga indyjska. Jogasutry przypisywane Patańdzalemu i Jogabhaszja, czyli komentarz do Jogasutr przypisywany Wjasie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Hadot P., *Plotyn albo prostota spojrzenia*, przeł. P. Bobowska, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Hope M., *Tradycja grecka*, tłum. A.P. Kowalski, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Hillman J., *Kod duszy. W poszukiwaniu charakteru człowieka i jego powołania*, tłum. J. Korpanty, Laurum, Warszawa 2014.
- Hillman J., *Re-wizja psychologii*, przeł. J. Korpanty, Laurum, Warszawa 2016.
- Huxley A., *Nowy wspaniały świat*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1988.
- Kapuściński R., *Lapidarium VI*, Czytelnik, Warszawa 2007.
- Kutter P., *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*, przeł. A. Ubertowska, Gdańsk 1998.
- Marai S., *Księga ziół*, przeł. F. Netz, Czytelnik, Warszawa 2006.
- May R., *Błaganie o mit*, przeł. B. Moderska, T. Zysk, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- May R., *Odwaga tworzenia*, przeł. E. i T. Hornowscy, Rebis, Poznań 1994.
- Neville B., *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, przeł. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Nietzsche F., *Antychryst*, przeł. J. Dudek, E. Kiresztura-Wojciechowska, Wydawnictwo Vis à Vis Etiuda, Kraków 2018.

²² S. Marai, *Księga ziół*, przeł. F. Netz, Warszawa 2006, s. 15.

- Nietzsche F., *Ludzkie, arcyłudzkie*, przeł. K. Drzewiecki, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Nietzsche F., *Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm*, przeł. L. Staff, nakład J. Mortkowicza, Warszawa 1907.
- Nietzsche F., *Poza dobrem i złem*, przeł. S. Wyrzykowski, wydawnictwo Bis, Warszawa 1990.
- Olchanowski T., *Kultura manii*, Eneteia, Warszawa 2016.
- Pawłowski K., *Wąska ścieżka prawdy. Rozważania na podstawie filozofii jogi klasycznej oraz nauk św. Jana od Krzyża*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1996.
- Postman, N., *Technopol. Triumf nauki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Muza SA, Warszawa 2004.
- Samuels A., Shorter B., Plaut F., *Krytyczny słownik analizy jungowskiej*, przeł. W. Bobecki, L. Zielińska, wydawnictwo Unus, Wrocław 1994.
- Storr A. *Samotność. Powrót do Jaźni*, przeł. J. Prokopiuk, P.J. Sieradzan, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2010.

Ideas and sophisms. The process of education in the perspectives of polytheistic psychology

Summary

The author of the article looks at the processes occurring in contemporary culture through the prism of archetypal psychology of James Hillman. This "Jungian heretic" had a significant impact on many pedagogical ideas (aesthetic education, ecological education). Hillman's polytheistic perspectives are processes that lead to the creation of the soul ("creation of the soul") and awakening.

Keywords: soul-making, personification, gods, complex, archetypal patterns, idea, sophism.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.02>

Rafał GŁĘBOCKI

<https://orcid.org/0000-0002-1908-9020>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: r.glebocki@ujd.edu.pl

A Model Of Education And A New Culture Of Learning

A Need For A New Model Of Education

The rapidly changing reality of the early decades of the 21st century has an overwhelming influence on the participants of educational processes – students, their parents and teachers. Contemporary network societies¹ are subject to constant transformation – under the influence and use of information technology (IT). The existing model of “transmission” education² (that is the one-way and non-interactive transmission of information: from the teacher to the students) seems outdated. It does not respond to the challenges of the liquid modernity. Thus, there is a need for design, implementation, evaluation and improvement of new educational models. Such models should be flexible, meaning: adapted to the possibilities³ and the needs of students – digital natives⁴.

¹ The term “network society” defines the stage in the development of societies in the modern world. In the network society, information is subject to a wide flow – with the use of IT and above all the Internet. Source – own elaboration based on W. Gogolek, *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, ASPRA-JR Publishing House, Warszawa 2010, p. 17–31.

² A. Johnson, *Three Views On Teaching: Transmission, Transaction, And Transformation*, <https://www.linkedin.com/pulse/three-views-teaching-transmission-transaction-andrew-johnson> [access: 08.04.2019].

³ A research conducted by an American organization called National Institutes of Health indicates that children who use smartphones more than two hours a day achieve weaker results in language tests – because of the different development of the reasoning ability. New models of education should take into account the abilities of digital natives – to ensure the development of skills not developed to the required degree. Source: Adolescent Brain Cognitive Development Study: *Groundbreaking study examines effects of screen time*, <https://abcdstudy.org/> [access: 08.04.2019].

⁴ M. Prensky, *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*, Corwin Press, Prometheus Books, New York 2010.

In reference to IT terminology, a model of education can be compared to hardware. For proper operation, the tool must be equipped with software. Such “software”⁵ of newly designed educational models can become a pedagogical formula – perceived in terms of the cultural and educational environment – a new culture of learning (NCL). NCL and the network society are complementary concepts. NCL could not exist in the past when access to information was a rationed good, available to a few – highly elitist. On the other hand – with the emergence of digital media and the fact that access to information is more and more egalitarian – the network society cannot develop without learning participants of this society. Therefore, the two concepts are complementary to each other. NCL already contains an important element in the name – the ability to learn actively. In the network society there is a new demand – not for teaching, usually “imposed” on students from the outside (or at least often perceived this way by them). The new great expectation is an education that results from the involvement in learning processes of the learners themselves – with a well-developed skill of self-motivation⁶.

It is worth returning to the genesis of the NCL concept and read the thoughts of its creators, Douglas Thomas and John Seely Brown⁷. The authors’ considerations contained in the book “A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change”⁸ begins with considering the concept of culture. It must be noted, that the idea of a new culture of learning was introduced to Polish education by prof. Janusz Morbitzer (2012)⁹.

Culture

D. Thomas and J.S. Brown describe a culture in the traditional sense as a stable being – evolving for a long time. What is important is the process during which people join the culture and the transformation that takes place in them as a result of this process. You can imagine certain people joining and changing a culture completely, but for most people this process takes place in the opposite direction. When individuals become part of a new culture, the change concerns them, not the culture.

⁵ Continuing the comparison: NCL can be a kind of “operating system” (OS), pedagogically – the metalevel of the learning model. Implementation: by means of “software” – activating teaching and learning methods as well as IT processes and tools.

⁶ By self-motivation it is meant the skill of the own-will-learning.

⁷ More information about the authors – both having business and academic work experience: <http://www.newcultureoflearning.com/about.html> [access: 08.04.2019]

⁸ D. Thomas, J.S. Brown, *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, CreateSpace, Lexington, Kentucky 2011.

⁹ J. Morbitzer, *Ku lepszemu edukacji w hybrydowym świecie – NKU*, <http://www.edu-net-society.online/index.php/ens-blog/new-culture-of-learning-prof-janusz-morbitzer> [access: 08.04.2019].

In contrast to the traditional understanding of the culture – striving to achieve stability and adaptation to environmental changes only under pressure – this emerging new culture reacts to its surroundings. It develops - it blooms thanks to the change, integrating changes with cultural processes (as environmental variables), and creating subsequent changes. In other words, it forms a symbiotic relationship with the environment. This is the kind of culture that exists in NCL. The authors point out that there is no use thinking about people who adapt to what they found in a given culture. But it makes sense to look at them – how they function inside the culture, creating it more than passively responding to it. This phenomenon has appeared on the Internet, for example during the activities of forums members and discussion groups, among social media users or learning through cloud computing-based educational systems¹⁰ – in the area of collaborative learning (WEB 2.0)¹¹. Nowadays, we also deal with the gradual introduction of elements of artificial intelligence to teaching and learning process – for developing cooperation and supporting learners' practical skills¹².

The basic difference between the approach to education that is connected mainly with teaching and the education that relates mostly to learning is that in the first case, *culture is the environment*, while in the latter one *culture emerges from the environment* – it grows together with it. In NCL, the classroom is replaced by a learning environment¹³ in which digital media provides access to rich sources of information and is a learning tool of support. Another difference – in view of the so-far understood “permanent” culture – is that the teaching approach focuses on *teaching us about the world*, and NCL focuses on *learning through engagement within the world*. In the current approach to teaching, students must prove that they have received the information they have been provided (e.g. tests or test exams). Meanwhile, the sense of NCL is to embrace what the learner does not know, to formulate better questions on the subject and continuing to ask these questions in order to learn more and more. In NCL, learners' goal is an attempt to understand the actual state of affairs and make the existence possible – in the reality of rapidly occurring changes.

¹⁰ An example of a cloud computing service that supports learning processes in the network society: G Suite for Education – Google Classroom. Delivery: SaaS (Software as a Service). Source – Computerworld: *Chmura od A do Z. Przewodnik po przetwarzaniu w chmurze*, <https://www.computerworld.pl/news/Chmura-od-A-do-Z-Przewodnik-po-przetwarzaniu-w-chmurze,411604.html> [access: 08.04.2019].

¹¹ P. Levinson, *New New Media*, Pearson Higher Education, USA 2014.

¹² ENS Blog: *Artificial Intelligence in Education*. <http://www.edu-net-society.online/index.php/ens-blog/artificial-intelligence-in-education> [access: 08.04.2019].

¹³ Learning environment – cooperation in the field of the system that consists of the following elements: (1) a learner – who learns; (2) teachers – with whom one learns (a fundamental change, not who is taught by whom); (3) content – what is taught; (4) methods and tasks – how to learn, e.g. with contextual use of IT and activating methods; (5) space, time and infrastructure – learns where, when and with the use of what. Source – own elaboration based on H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Educational Research and Innovation. The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris 2010.

The So Far Existing Model Of Education

D. Thomas and J.S. Brown in the book “A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change”¹⁴ note that in “traditional – transmission” view on teaching, information is passed from one person (a teacher) to another (a student). It is assumed that knowledge is worth both communication and that knowledge does not change too much over time. However, ironically, it is the stability of this assumption that makes such a model of education unattainable in the network society, because the world is subject to frequent distortions that are caused by constant change.

For example, many teachers recognize that the principle expressed in the words: *give a man fish, feed him for one day. If you teach him how to fish, you will feed him for life*, presents the meaning of the current practice of education in the best way. However, this rule may not be valid any more. It assumes that there will always be an infinite reserve of “fish to catch”, and that the techniques of “fishing” will be unchanged throughout life. According to D. Thomas and J.S. Brown, this is one of the reasons for the weakness of the 20th century “transmission” model of education. Namely, it is the conviction that most of what we know will remain largely unchanged for a long time, and this makes the message worth the effort. Certainly, there are ideas, facts and concepts for which such a statement is true. The authors, however, tend to think that this “pond” with immutable resources of knowledge decreases faster and faster.

Learning To Learn

The Internet has changed the way in which participants of the network society think both about technology and information. Technology is no longer just a way to quickly move information from one place to another, and the information transferred is not static. Information technology has become a participatory medium that gave rise to the environment that is constantly changing and re-emerging through participation in it. If the change is slow, adaptation is easy. Many of the daily activities and practices during the last century required change management in a gradual manner. With a limited time frame, this approach has become more

¹⁴ The content is an own elaboration of an expert source, which is a book: D. Thomas, J.S. Brown, *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace, Lexington, Kentucky 2011. Additional materials: D. Thomas, *A New Culture of Learning*, <http://www.youtube.com/watch?v=IM80GXlyX0U> [access: 08.04.2019]; D. Thomas, *Provocative New Questions About the Education*, <http://www.youtube.com/watch?v=V0XR7CDD9Zs> [access: 08.04.2019]; J.S. Brown, *Learning in the Digital Age*, <http://www.youtube.com/watch?v=jNwCGWXX6YU> [access: 08.04.2019]; J.S. Brown, *Shaping Serendipity*, <http://www.youtube.com/watch?v=kunllcYzqi8> [access: 08.04.2019].

and more difficult to put into use. So what happens when a change occurs every week, every day or even every hour? This question is clearly answered by the authors – it is necessary to constantly learn because such conditioning has become typical for individuals in the network society. The key competence in the network society is the ability to learn (as previously mentioned – developed not under compulsion, but with the help of the educational self-motivation of the learners).

Serendipity – Making Accidental Discoveries

The authors introduce additional aspects of NCL – one of them is shaping the gift of serendipity, that is making accidental discoveries during learning. It is traditionally stated that different people learn in different ways. However, this approach is not complete. They suggest that when teachers present exactly the same information to different people in exactly the same way, the students will learn different things. Nevertheless, most educational systems do not show an understanding of this approach. As a result, teaching focuses on eliminating the source of this issue: the creativity and imagination of learners.

In a rapidly changing world, you really do not know how to formulate questions and who to turn to. In a stable world, we would turn to technology. But technology will not answer the question posed in this way: give me information that I should get, and I do not know yet that I should get it. Then it may be useful to try to shape the gift of accidental discoveries. This process should occur in relation to interaction with others, according to the principle of reciprocity – communicating interesting ideas to others and drawing from them through listening and analyzing.

An Increase In Knowledge And Asking Questions

D. Thomas and J.S. Brown believe that one of the seriously inhibiting learning elements is the retrograde assessment system. When education is treated like a machine, attention is given above all to efficiency – whether the machine works without interruption. However, moments of learning that affect a learner the deepest, are usually difficult to predict – they are surprising. Another problem in the current way of education is the system, in which answers mean more than questions. According to the authors, the answers are easy to evaluate and verify. Asking questions is more difficult, but they are more important. Assessment is still possible – by assessing the type of questions the learners ask. There is usually only one correct answer in the current system. However, if we reverse the priorities, it turns out that there are a lot of questions about a given issue. D. Thomas and J.S. Brown state that the leaders of the 21st century will be those who are able

to ask the best questions. Questions will lead to answers, which in turn will verify the correctness of the questions asked earlier. In this way – in relation to the reality in which changes take place quickly – it will be possible to verify the acquired information and well-established knowledge, as well as make a reference to the growth of knowledge and its evaluation.

The issue of assessing whether the learners have asked the right questions turns out to be simpler than it may seem. The authors draw attention to the fact that we seem to forget that modern Western education begins with the Socratic methods: it is more often about questions, more rarely – about answers. When we hear a good question – at the basic level, we know that the question is good. The authors state that what really counts in the process of asking questions is the process of asking better and better questions.

School And Teachers

NCL, proposed by D. Thomas and J.S. Brown, in no way rejects either the institution of school or the teacher. At the same time, the authors note that both some schools and some teachers are stuck in old ways of thinking and for this reason, they cannot refer to a world that is constantly changing. Nevertheless, a “concretized” learning environment is still needed. It is not schools that are faulty. It is rather the approach to learning and judging that disappoints. Change in schools will be achieved when: (1) we rethink what learning really means and (2) we get a new quality of assessment by inquiring and asking the right questions – in the context of the increase of knowledge. As for teachers – there should be a change in the importance of shifting their actions towards mentoring and guidance, which was still the task of teachers in the history of education so far. An example which the authors give is the possibility of using the so-called “Reverse mentoring”, in the sense of a process in which students can assist teachers in obtaining information, ideas or resources about the existence of which teachers could not have known before. Good teachers know that they can learn a lot from their students by listening to them. This skill – once optional – in a modern school becomes a necessity. At the same time, teachers are still the subject matter experts in their fields of teaching.

Interests Of Learners

According to the authors, the current school lacks a link between interests and the desire to learn. Today, schools stubbornly separate work from play-games – they maintain that these activities are contradictory, they force play-games in the breaks between classes. The authors claim that in NCL play-game is a fundamental part of learning. Learning is boring, exhausting and time-consuming when

someone is not interested in it. If, however, learners start to perceive the acquisition of new information, as learning the rules of play-games, mastering new information will gain a completely different meaning. It will result from passion and interests. With a question related to the struggle of learners with difficult issues and topics – without which it is unlikely to develop the intellect – the authors argue that play-game can be both serious and challenging, as well as joyful. If students are full of passion, they will try to find answers to difficult issues and – together with proper guidance and resources - they will learn to ask questions that will keep them interested throughout their lives, not just for one semester.

Learning And Online Activity

In the area of online learners' activity, the authors distinguish three phases of a learner behaviour on the Internet: (1) 'staying', (2) 'initial engagement' and (3) 'full engagement' – in the context of increasing levels of learning. The first phase is very important, as it includes acquiring a huge amount of information at the tacit level. The authors compare this phase with the benefits derived from participation in the life of the university. Quite a lot of benefits arise from staying on campus – the best place after taking part in lectures. It then encourages students to talk and debate after the end of the class in the process of ideas exchange. This is adequate for the first phase of online presence. The organized activities are undoubtedly very important, but they work best if they provide an extended view of learning – “immersion” of the learner in a culture in which discussion and learning are important.

NCL Implementation For School Work

The authors state that for the implementation of ideas and concepts related to NCL – in the realities of the school environment – you can choose the best methodological solutions that have existed so far (e.g. activating teaching and learning methods, using IT processes and tools). They propose the idea of a “scalable” school, i.e. referring to the world with an almost unlimited set of information resources – using digital media, including the Internet. D. Thomas and J.S. Brown are aware that their concepts require a deeper change in the way of thinking of administrators of institutions, directors, teachers and students and their parents.

Predecessors Of NCL

It is worth emphasizing that in the past there were pedagogical predecessors of today's NCL propagators. Supporters of school according to John Dewey (no-

tion: learning by doing) believed that the independence of students in acquiring information and building knowledge is important, and teachers should observe and support the education of students. Attention was also paid to students' interests in order to potentially increase their creativity¹⁵. In turn, at Célestin Freinet school created at the beginning of the 20th century, the students collected information that was then circulated, for example by including it in textbooks. Maria Montessori tried to create more friendly learning environment – a cooperative area. However, the concept of NCL occurred at a specific time – the time of changes taking place under the influence of digital media, and above all the Internet. For this reason, preserving the memory of its predecessors¹⁶, it is NCL that can be treated as a learning formula appropriate for the participants of the network society.

Bibliography

- Adolescent Brain Cognitive Development Study: *Groundbreaking study examines effects of screen time*, <https://abcdstudy.org/> [access: 08.04.2019].
- Brown J.S., *Learning in the Digital Age*, <http://www.youtube.com/watch?v=jNwCGWXK6YU> [access: 08.04.2019].
- Brown J.S., *Shaping Serendipity*, <http://www.youtube.com/watch?v=kunllcYzqi8> [access: 08.04.2019].
- Computerworld, *Chmura od A do Z. Przewodnik po przetwarzaniu w chmurze*, <https://www.computerworld.pl/news/Chmura-od-A-do-Z-Przewodnik-po-przetwarzaniu-w-chmurze,411604.html> [access: 08.04.2019].
- Dumont H., Istance D., Benavides F., *Educational Research and Innovation. The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris 2010.
- ENS Blog, *Artificial Intelligence in Education*, <http://www.edu-net-society.online/index.php/ens-blog/artificial-intelligence-in-education> [access: 08.04.2019].
- Gogołek W., *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, ASPRA-JR Publishing House, Warszawa 2010.
- Grudzinska J., *School Revolution 1918–1939*, Arte France 2016.
- Johnson A., *Three Views On Teaching: Transmission, Transaction, And Transformation*, <https://www.linkedin.com/pulse/three-views-teaching-transmission-transaction-andrew-johnson> [access: 08.04.2019].
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1973.
- Levinson P., *New New Media*, Pearson Higher Education, USA 2014.
- Morbitzer J., *Ku lepszemu edukacji w hybrydowym świecie – NKU*, <http://www.edu-net-society.online/index.php/ens-blog/new-culture-of-learning-prof-janusz-morbitzer> [access: 08.04.2019].

¹⁵ Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1973.

¹⁶ J. Grudzinska: *School Revolution 1918–1939*, Arte France 2016.

- Prensky M., *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*, Corwin Press, Prometheus Books, New York 2010.
- Thomas D., Brown J.S., *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, CreateSpace, Lexington, Kentucky 2011.
- Thomas D., Brown J.S., *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, <http://www.newcultureoflearning.com> [access: 08.04.2019].
- Thomas D., *A New Culture of Learning*, <http://www.youtube.com/watch?v=IM80GXlyX0U> [access: 08.04.2019].
- Thomas D., *Provocative New Questions About the Education*, <http://www.youtube.com/watch?v=V0XR7CDD9Zs> [access: 08.04.2019].

Summary

The reality of the early decades of the 21st century affects the participants of educational processes – students, their parents and teachers. Network societies are subject to constant change under the influence of information technology (IT). The existing model of education seems to be outdated. It does not answer the challenges of modern times. There is a need for a design, implementation, evaluation and improvement of new educational models. They should be flexible, that is easily adapted to the abilities and needs of students – digital natives. A new culture of learning can constitute the content of such models – at a pedagogical metalevel. Operationally, interactive (including online) and activating methods of teaching and learning will be needed.

Keywords: digital natives, Internet, information technology, learning ability, models of education, network society, new culture of learning.

Model kształcenia a nowa kultura uczenia się

Streszczenie

Zmienna rzeczywistość początkowych dekad XXI wieku ma wpływ na uczestników procesów edukacyjnych – uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Społeczeństwa sieciowe podlegają ciągłej transformacji pod wpływem technologii informacyjnych. Istniejący model edukacji wydaje się być przestarzały. Nie odpowiada na wyzwania współczesności. Istnieje potrzeba zaprojektowania, wdrożenia, oceny i udoskonalenia nowych modeli kształcenia. Powinny one być elastyczne, łatwo dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów – cyfrowych tubylców. Nowa kultura uczenia się może stanowić treść takich modeli – na pedagogicznym meta-poziomie. Funkcjonalnie, potrzebne są interaktywne (w tym online) i aktywizujące metody nauczania oraz uczenia się.

Słowa kluczowe: cyfrowi tubylcy, Internet, modele edukacji, nowa kultura uczenia się, społeczeństwo sieciowe, technologie informacyjne, umiejętność uczenia się.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.03>

Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-2815-914X>

dr hab., Jan Kochanowski University in Kielce

e-mail: ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl

Beata CIEŚLEŃSKA

<https://orcid.org/0000-0001-8290-6487>

e-mail: b.cieslenska@pwszplock.pl

dr, State Higher Vocational School in Plock

Leisure time in different aspects of social interaction

Introduction

Leisure time occurs in everybody's life no matter how old they are. It is generally known that some people have it more while others less. It can be defined according to one's own preferences, yet, leisure time is always perceived as time for repose, relaxation or enjoyment.

Each age group has its own typical characteristics and forms of developing their free time. Age groups differ from one another and have their distinct targets and ways of enjoying spare time. Starting with the youngest children whose parents interfere in their lives a lot we can notice differences in interests between them and, for example, adolescents. Age difference between them is not too wide while pastimes differ significantly. Early school children have much more free time than adolescents who are on the verge of sitting exams or choosing a university, which involves increasing the amount of time devoted to studying and reducing the amount of spare time. Obviously, it is not the only reason. Factors which affect leisure time character include juvenescence and defiance stages.

As for the adults, who always complain about lack of free time, it is the financial standing that affects ways of spending leisure time. On the other hand, old age pensioners stand the opposite to the above mentioned age group – the adults. Senior citizens enjoy almost unlimited amount of idle time and spend it in

accord with their own preferences either more or less actively. It depends on an individual.

The whole society covers a considerable number of predilections and individual pastimes. Undeniably, each person's external factors as well as a significant number of internal factors, such as financial standing, health, family and work affect them.

1. Leisure time – definitions

The term leisure time is quite popular in everybody's life regardless of how old they are. Nowadays people more often complain about its lack than excess. It comprises a variety of definitions depending on individual preferences, yet it is always associated with pleasant moments.

In literature leisure time is defined multifariously depending on various opinions, reflections and views. "The term leisure time is always accompanied by the contradictory term such as work understood as an obligatory activity"¹.

Etymologically leisure time means the time when a person performs activities he fancies and which he cannot do at another time because of professional activity, studying or other duties"².

According to Czajkowski "leisure time is a social value, developed by an individual and society to regenerate physical and mental strength after professional work, to educate, to develop individual passions and interests, to ensure cultural relaxation and shape a richer personality of an individual"³.

Bańka defines leisure time as "a break between work periods. These days leisure time can be defined as a period of set time, an activity, inclination or a combination of these possibilities"⁴.

Another author presents another approach to the issue under discussion citing some literature "free time stands for any activities which a person can willingly enjoy either to relax or entertain themselves or to develop one's knowledge or for selfless education, voluntary participation in social life after releasing themselves from professional, family and social duties"⁵.

Analysing the above mentioned definitions we can conclude that leisure time is part of human existence. Various pastimes conducted at this time are done vol-

¹ A. Martyka, *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*, "Czasopismo Techniczne" R. 109, z. 7-A, Politechnika Krakowska 2012, p. 108.

² M. Ostrowska, J. Błęszyński, *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*, Warszawa 2016, p. 452.

³ K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979, p. 14–15.

⁴ A. Bańka, *Spoleczna psychologia środowiska*, Warszawa 2002, p. 25.

⁵ B. Kolny, *Czas wolny w świetle zrównoważonego rozwoju*, Kraków 2014, p. 29.

untarily and are supposed to bring joy and satisfaction. Pleasure derived from these activities is to develop and shape one's personality and benefit both physical and mental relaxation.

We can conclude that there are numerous definitions of leisure time, however, most of us would say that it is moments of joy devoted to realising our dreams and targets.

2. Children's leisure time

How people spend their spare time depends mostly on an individual's age but also on how attractive offered events are, available patterns, accessibility and variety of equipment and the natural environment. Despite parental control children also have a chance to choose what they want to do in their idle time. Everything depends on individual preferences and on how much time is left after fulfilling school, household and other duties⁶. Children's leisure time differs from adolescents' or adults'. What effects it is the amount of spare time as youngsters have it incomparable more than the other groups. The truth is it is not as varied and comprises much more passive relaxation. It is also an important educational factor since the results of pedagogical work to a large degree depend on how and with whom a child spends time. Its proper arrangement benefits the increase in the quality of pedagogical work⁷.

Speaking of children's free time we can differentiate three aspects, such as psychological, pedagogical and sociological ones. The psychological aspects means a child is provided with the adequate amount of play and entertainment. It promotes relaxation and allows relieving stress after schoolwork, homework and acquiring a great amount of knowledge. The psychological aspect is also expected to be a source of becoming familiar with new things, a source of challenges and pursuing passions. The pedagogical aspect involves a child undertaking an initiative on how they want to spend their spare time and it is vital that they are not denied the right to do it. It is generally known that a child who is forced to perform an activity soon becomes bored with it and quickly gets discouraged from it. The last aspect is the sociological one. In other words, it is the need to be with peers and spend time with them. Playing in a group a child learns to cooperate and assimilate its norms, which enables the socialising process⁸.

It is easy to notice that at present children live in a completely different world from the previous generation. Obviously, it is due to the mass media. The Internet

⁶ A. Martyka, op. cit., p. 109.

⁷ U. Ordon, *Organizacja i formy czasu wolnego uczniów w młodszym wieku szkolnym*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2007, nr 3, pp. 5–11.

⁸ K. Kasprzak, *Czas wolny dzieci i młodzieży z terenów wiejskich*, "Studia z Teorii Wychowania" 2014, 5/1 (8), pp. 196–198.

or television arouse huge interest in youngsters, which certainly affects them. Sitting in front of TV or a computer screen for a long time influences both their health and change of their passions or plans for the future. Also, it considerably limits interpersonal relationship⁹. Parents have their say as they mostly decide how a child spends their leisure time. An individual attitude of an adult person is important. Some parents have great ambitions and impose demanding requirements on their children which often do not comply with a child's interests or capabilities. They want to devote their children's free time to extra language lessons, practising sports or a playing a musical instrument. Still, other parents prefer to spend time with children and go with them to the cinema, a zoo or a circus. Spending time together strengthens family bonds¹⁰.

A significant percentage of early school children spend their free time outdoors. They mostly devote it to playing with peers and what prevails is playing football. Other physical activities are also practised but they depend on individual preferences and a place of residence as pastimes of children from urban agglomeration differ from those of children from rural agglomeration. For instance, children who live in the country choose cycling while their peers from cities prefer rollerblading or skateboarding¹¹. As for a city, it is known that a child has more opportunities and a bigger choice of pastimes. Huge, modern playgrounds are taken for granted while their peers living in rural areas can only dream of them. Also, children spend time after school in school common rooms waiting for their parents or they sign up for extracurricular classes organised by schools. We cannot underestimate the fact that the next activity to spending free time outdoors is playing computer games or watching television as it is the sign of our times which has both positive and negative consequences. It is commonly believed that the less time a child spends in front of a computer the better¹². Further choices are reading books and magazines, the cinema, doing homework, taking trips.

It is worth noticing that youngsters enjoy spending their leisure time outdoors, mostly engaging themselves in some physical activities. What plays an important role is the mass media, primarily the Internet, which is considered indispensable these days. Spare time depends on parents and they frequently arrange it. However, children's passions and interests must be taken into consideration instead of achieving personal ambitions at the cost of children.

⁹ K. Szewczuk, *Formy spędzania czasu wolnego przez dzieci klas trzecich szkoły podstawowej: raport z badań*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2015, nr 1, p. 50.

¹⁰ M. Urbańska, *Sposoby spędzania czasu wolnego przez dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2007, nr 3, pp. 61–62.

¹¹ K. Szewczuk, op. cit., p. 68.

¹² A. Martyka, op. cit., p. 111–112.

3. Adolescents' leisure time

Analysing the issue of adolescents' leisure time one can encounter the following opinion: "in a society adolescents are the category of people situated in the transitory stage between childhood and adulthood, do not require adults' direct care but do not shoulder full responsibility. At the same time young people undergo intensive physical, intellectual and emotional development"¹³. An adolescent begins to pay attention to what is fashionable in the environment he is part of. Parent's opinion is becoming less important. Teenagers believe that they can decide on their lives themselves and they know what is the best for them. Obviously, a situation when a parent does not know what is happening to their child should never take place. A parent needs to have some control over their child particularly at the time as difficult as adolescence is¹⁴.

Adolescence is the time where the division between sexes in the field of interests and pastimes is clearly visible. The main example is the fact that girls at this age start to avoid physical exercise both these compulsory at school and these practised after school. They pay more attention to their appearance and they, first and foremost, focus on it. They see physical activities as connected with excessive sweating, spoilt make-up or the whole look. It is completely the other way round with boys who place sport highly as their pastime.

According to the study conducted by Murawska, Rozenbaum and Włodarczyk adolescents devote their free time to:

- studying,
- looking after younger siblings,
- walking a dog,
- earning money,
- clubbing,
- home partying,
- movie nights,
- meeting friends¹⁵.

To become familiar with another author's findings we can refer to the study by M. Dragan which reveals that adolescents spend their spare time: surfing the Internet (62%), going to the cinema (49%), watching television (35%), fewer students spend time reading books or practising sport¹⁶. The study conducted by M. Dragan proves that teenagers prefer to spend their leisure time passively,

¹³ A. Latos, *Czas wolny tarnowskiej młodzieży*, Tarnów 2007, p. 24.

¹⁴ E. Przygońska, *Jak dzieciom i młodzieży rodzina powinna organizować czas wolny?*, "Pedagogika Rodziny" 2011, nr 1(3/4), p. 123.

¹⁵ K. Murawska, J. Rozenbaum, Z. Włodarczyk, *Młodzi i ich czas wolny, podsumowanie badań wśród licealistów z Targówka*, Warszawa 2014, pp. 4–12.

¹⁶ M. Dragan, *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej*, [in:] *Formy spędzania czasu wolnego*, ed. M. Banach, T.W. Gierat, Kraków 2013, p. 292.

which is the consequence of using the Internet. Young people do not feel like going out to see friends. The net substitutes everything. Also, they prefer watching films online, so watching TV is becoming less popular¹⁷.

Taking into consideration the study findings we can assume that they differ significantly from one another. The reasons vary as young people's responses could have been influenced by external environmental factors and individual needs for spending leisure time. It cannot be denied that the Internet is a popular pastime and an agglomeration also affects the number of possible pastimes.

Adolescents' pastimes also involve abusing various substances. Teenagers do not deny they smoke cigarettes, drink alcohol or, more and more frequently, smoke marihuana. They post pictures with various drugs and do not seem to hide it. At weekends a significant percentage of teenager go to clubs to dance or meet friends. It happens that such discotheques are a good excuse for drinking alcohol or using other drugs. Even selection at a club entrance does not discourage adolescents from quitting a discotheque and it is uncommon that even the underage enter the place despite a set age threshold. Discotheques are not synonymous to the evil since many teenagers go there to dance and meet friends¹⁸.

All in all, considering adolescents' leisure time we can conclude that the age group is rather troublesome and their pastimes are diversified. It is mostly attributed to the stage of adolescence, the time of rebellion or simple a difficult age. Young people show inclination towards experiencing new things, infrequently the banned ones. Of course, it negatively affects their behaviour, mood and sometimes health. A large group of people can spend time actively with friends, in a gym or at the cinema. It is influenced by the environment an individual lives in and also fashion and new trends.

4. Adults' leisure time

These days many adult people complain that they lack free time. Adults pursue their careers, aim at earning a satisfactory amount of cash and, consequently, they are busy and on the move all the time. Each second of their time is arranged to avoid wasting any minute. Adult people want to get the maximum possible of their lives¹⁹. Pastimes of this age group change together with a society becoming

¹⁷ U. Solińska, *Sposoby spędzania czasu preferowane przez młodzież gimnazjalną a ich środowisko rodzinne*, G.S. Kostuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine 2015, p. 603.

¹⁸ L. Mellibruda, *Młodzieżowa dyskoteka – miejsce zabawy, wyżycia czy spotkania*, "Remedium" 1998, nr 3/61, p. 11.

¹⁹ N. Bojarska, *Czas wolny dzieci i młodzieży we współczesnym świecie*, [in:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, ed. V. Tanaś, W. Welskop, Łódź 2016, pp. 11–20; E. Brzyszczyk, *Internet w czasie wolnym dzieci w wieku przedszkolnym – ujęcie teoretyczne i empiryczne*, [in:] *Kultura czasu wolnego...*, pp. 21–29.

more affluent. What is also important is the fact that professional work greatly influences the amount of leisure time²⁰. Being a parent occupies much time as adults devote it to their offspring neglecting their own needs. Yet, the time spent with one's family is considered a good way of spending free time.

Blurring the line between professional work and leisure time can result in exhaustion, decreased motivation, health problems and also deterioration of family relations [...] seeking promotion, work overload, desire to earn bigger and bigger salaries may lead to workaholism [...] nowadays it is vital that we should try to set a borderline between professional work and leisure time²¹.

Table 1. Pastimes

What do you usually do on free Saturdays and Sundays when you do not work professionally? (You can tick three answers)	Percentage
Relaxation	
I have a good sleep.	22%
I sit, lie, have a rest.	27%
Reading	
I read newspapers and magazines.	17%
I read books.	18%
Listening to music or watching television	
I listen to music on the radio, cassettes, records.	14 %
I watch TV.	52%
I watch video or DVD films.	5%
Spending time with other people	
I talk to children, my spouse, family – I am engaged in family life.	36%
I invite relatives, friends, close friends or I pay a visit.	21%
Out of the house entertainment	
I enjoy myself, go to a pub, cafe, restaurant or to a disco.	10%
I attend interesting events: the cinema, theatre, concerts, exhibitions, etc.	7%
Physical activities, outings	
I practise sport.	11%
I walk.	24%
I take a trip to the countryside.	13%
Housework, DIY	
I work in the garden.	19%
I make up overdue housework.	21%
I do some repair and renovation work at home.	7%
I do car maintenance work.	4%

²⁰ A. Stasik, *Czas wolny Polaków*, Warszawa 2010, pp. 7–10.

²¹ V. Tanaš, W. Welskop, op. cit., pp. 11–29.

Table 1. Pastimes (cont.)

What do you usually do on free Saturdays and Sundays when you do not work professionally? (You can tick three answers)	Percentage
Others	
I play computer games, surf the Internet.	6%
I study, upgrade my professional qualifications.	4%
I go to church, pray.	19%
I devote time to my favourite pastimes (others than enumerated in the questionnaire).	10%
What I do on Saturdays and Sundays is not different from my weekday activities.	11%
I do something else.	3%

Source: A. Stasik, *Czas wolny Polaków*, Warszawa 2010, p. 8.

The table presents exemplary answers concerning adult people's pastimes. It is clearly visible that watching television takes the first place with the highest percentage (52%). It may appear quite common in the modern world influenced by the mass media. People who have really busy professional lives often lack strength to arrange anything other than watching TV in their spare time. Family is ranked two (36%), which seems to be an attempt at making up for the time away from the closest people. The third place is taken by trite activities, relaxation, a moment of peace and quiet, clearing one's mind. It is immediate and free pastime.

In general, adult people tend not to have a while for themselves, a little spare time. If they happen to have it they spend it in a rather simple way. Of course, there are cases of participation in the cultural life, for example, the theatre, opera or the cinema. The desire to meet friends, some kind of entertainment or even a sport also occur among the possible pastimes adults enjoy. Everything depends on one's willingness and a proper attitude since pursuing a career, achieving ambitions, increasing financial status often take away free time or the strength to benefit from it.

5. Leisure time of the elderly

The old age does not necessarily need to be associated with poor physical and mental condition, fecklessness – it is a really beautiful stage in human life, time for relaxation, reflexion over one's life so far, a chance to meet new people, develop interests²².

²² S. Klonowicz, *Oblicza starości*, Warszawa 1979, p. 34–36.

Most senior citizens do not complain they lack free time, on the contrary, a significant percentage of this age group maintain they have it a lot (the average age is 69). Younger pensioners complain they do not have too much spare time. The average age of the people who say so is 63²³.

M. Halicka and J. Halicki divide old age pensioners' activities into the following groups:

- recreation and hobbies – walks, sports activities, gardening, so called fancy activities (painting, music, craftwork, going to the cinema, theatre, gallery, concerts),
- repetitive – activities done at home: watching television, listening to the radio, reading newspapers and books,
- public-oriented – social, political and parish activities,
- integrative – diverse meetings and actions, especially social, educational, charitable ones²⁴.

We must remember that older people need to talk and be listened to. It promotes building a good relationship, mutual trust and also makes a senior citizen feel needed, not left aside from family life. Discussions may centre on many mundane topics but it could be much more exciting if we watch an interesting film together, read a book or listen to music – all these may trigger a stimulating conversation.

Nowadays, senior citizens constitute considerable part of a society, Retirement is perceived as the beginning of the old age and the end of active lifestyle which has provided the sense of direction in life and the meaning of any activities²⁵. Undoubtedly, if the old age is supposed to be happy it should be active. At this life stage the desire to gather goods is becoming weaker while selfless sharing begins. It is the time to calculate all hardships and collect their results²⁶.

Analysing all the life stages and pastimes in human life it can be noticed that each stage is unique and has its own characteristics. We must always remember to be understanding and open-minded as each age has its own set of rules.

Summary

In literature free time is defined in various ways and has many terms while everybody associates it with something pleasant, time for voluntary activities. It is spent individually the way it is considered suitable.

²³ M. Omyła-Rudzka, *Sposoby spędzania czasu na emeryturze*, Warszawa 2012, p. 10.

²⁴ M. Halicka, J. Halicki, *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [in:] *Polska starość*, ed. B. Synak, Gdańsk 2003, pp. 142–143.

²⁵ B. Gosik, *Formy spędzania czasu wolnego starszych osób w województwie łódzkim*, Łódź 2016, p. 137–149.

²⁶ K. Wiśniewska-Roszkowska, *Nowe życie po sześćdziesiątce*, Warszawa 1986, p. 6–8.

The main factor which affects an individual form of spending leisure time is age. It cannot be denied that each age group has its own pastime character. Society can be divided into four separate age groups: children, adolescents, adults, senior citizens. Each of these groups enjoy distinct amount of spare time and spends it differently from the others. From our early life leisure time is of much significance even if it is determined by parents' choices but still a child can decide how to spend it and what to do. Parents should keep watch over their offspring but, at the same time, give them a chance to choose, of course within reason. As for adolescents and their difficult age parents' interference is also advisable to some extent as this life stage particularly needs pedagogical supervision. Here leisure time begins to change depending on sex – adolescence follows its own rules. Adults spend free time entirely at their choice taking into account family or financial standing. Senior citizens primarily take into consideration their health as it is the factor which influences their choice of pastimes.

Everybody, regardless of age, has the freedom of choice of how they want to spend their leisure time. It is moments which should provide enjoyment and relaxation, should develop and shape one's personality. Every person is an individual with different tastes and these ought not be questioned. The environment a person lives in plays a role in the choice of pastimes. Pastimes in an urban agglomeration differ from these in a rural one. We must bear in mind financial situation as it is often believed that the more funds the more possibilities of spending spare time. Yet, we should not lose our common sense. We should remember of our immediate family and, far and foremost, of our own personal desires.

Sources

- Bańka A., *Spoleczna psychologia środowiska*, Wydawnictwo Naukowe "Scholar", Warszawa 2002.
- Bojarska N., *Czas wolny dzieci i młodzieży we współczesnym świecie*, [in:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, ed. V. Tanaś, W. Welskop, wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016.
- Brzyszczyk E., *Internet w czasie wolnym dzieci w wieku przedszkolnym – ujęcie teoretyczne i empiryczne*, [in:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, ed. V. Tanaś, W. Welskop, wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016.
- Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, WSiP, Warszawa 1979.
- Dragan M., *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej*, [in:] *Formy spędzania czasu wolnego*, ed. M. Banach, T.W. Gierat, Wyd. SCRIPTUM, Kraków 2013.
- Gosik B., *Formy spędzania czasu wolnego starszych osób w województwie łódzkim*, Filia Uniwersytetu Łódzkiego w Tomaszowie Mazowieckim Instytut Turystyki i Rozwoju Gospodarczego, Łódź 2016.

- Halicka M., Halicki J., *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [in:] *Polska starość*, ed. B. Synak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.
- Kasprzak K., *Czas wolny dzieci i młodzieży z terenów wiejskich*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, "Studia z Teorii Wychowania, półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN" 5/1 (8), Bydgoszcz 2014.
- Klonowicz S., *Oblicza starości*, WP, Warszawa 1979.
- Kolny B., *Czas wolny w świetle zrównoważonego rozwoju*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2014.
- Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, ed. V. Tanaś, W. Welskop, wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016.
- Latos A., *Czas wolny tarnowskiej młodzieży*, Specjalistyczna Poradnia Profilaktyczno-Terapeutyczna w Tarnowie, Tarnów 2007.
- Martyka A., *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*, "Czasopismo Techniczne" R. 109, z. 7-A, Politechnika Krakowska, Kraków 2012.
- Mellibruda L., *Młodzieżowa dyskoteka – miejsce zabawy, wyżycia czy spotkania*, "Remedium" 1998, nr 3/61.
- Murawska K., Rozenbaum J., Włodarczyk Z., *Młodzi i ich czas wolny*, podsumowanie badań wśród licealistów z Targówka, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Fundacja Pole Dialogu, Warszawa 2014.
- Omyła-Rudzka M., *Sposoby spędzania czasu na emeryturze*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2012.
- Ordon U., *Organizacja i formy czasu wolnego uczniów w młodszym wieku szkolnym*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2007, nr 3.
- Ostrowska M., Błęszyński J., *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Przygońska E., *Jak dzieciom i młodzieży rodzina powinna organizować czas wolny?*, "Pedagogika Rodziny" 1(3/4), Łódź 2011.
- Solińska U., *Sposoby spędzania czasu preferowane przez młodzież gimnazjalną a ich środowisko rodzinne*, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, 2015.
- Stasik A., *Czas wolny Polaków*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2010.
- Szewczuk K., *Formy spędzania czasu wolnego przez dzieci klas trzecich szkoły podstawowej: raport z badań*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2015, nr 1.
- Urbańska M., *Sposoby spędzania czasu wolnego przez dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli" 2007, nr 3.

Wiśniewska-Roszkowska K., *Nowe życie po sześćdziesiątce*, IWZZ, Warszawa 1986.

Leisure time in different aspects of social interaction

Free time is understood differently and can be defined in a number of ways but it is usually associated with something pleasant, time activities of our choice. The vital factor which affects individual forms of spending leisure time is age. Society can be divided into four separate age groups: children, adolescents, adults, senior citizens. Each of these groups enjoy distinct amount of spare time and spends it differently from the others. The environment a person lives in plays a role in the selection of pastimes. Pastimes in an urban agglomeration differ from these in a rural one. We must bear in mind financial situation as it is often believed that the more funds the more possibilities of spending spare time. Yet, we should not lose our common sense. We should remember of our immediate family and, far and foremost, of our own personal desires.

Keywords: leisure time, age, physical development, urban agglomeration, rural agglomeration, financial situation.

Czas wolny w różnych wymiarach społecznego funkcjonowania

Streszczenie

Czas wolny jest rozumiany w różny sposób i może być definiowany na wiele sposobów, ale zazwyczaj wiąże się z czymś przyjemnym i wybranym przez nas. Istotnym czynnikiem wpływającym na poszczególne formy spędzania czasu wolnego jest wiek. Społeczeństwo można podzielić na cztery odrębne grupy wiekowe: dzieci, młodzież, dorośli, osoby starsze. Każda z tych grup korzysta z innej ilości wolnego czasu i spędza go inaczej niż pozostałe. Środowisko, w którym żyje dana osoba, odgrywa rolę w doborze rozrywek. Czas wolny w aglomeracji miejskiej różni się od tego w aglomeracji wiejskiej. Musimy pamiętać o sytuacji finansowej, gdyż często uważa się, że im więcej środków, tym większe możliwości spędzania wolnego czasu. Nie powinniśmy jednak tracić zdrowego rozsądku. Powinniśmy pamiętać o naszej najbliższej rodzinie, a przede wszystkim o naszych osobistych pragnieniach.

Słowa kluczowe: czas wolny, wiek, rozwój fizyczny, aglomeracja miejska, aglomeracja wiejska, sytuacja finansowa.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.04>

Wioletta DUDA

<https://orcid.org/0000-0003-0984-304X>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: w.duda.@ujd.edu.pl

Wartości i aspiracje jako predykaty rozwoju zawodowego człowieka

Słowa kluczowe: aspiracje, wartości, rozwój zawodowy, praca zawodowa, kariera.

Wstęp

Egzystencja człowieka, zarówno w obszarze życia rodzinnego, pracy zawodowej, jak też stylu i jakości życia, ulega ciągłym przemianom, w tym strukturalnym, społecznym i ekonomicznym. Jest to dostrzegalne również w przebiegu rozwoju zawodowego, realizacji kariery zawodowej, wartościowaniu i projektowaniu życia. Dokonujące się zmiany na rynku pracy, dynamika zjawisk gospodarczych oraz zmiany systemu wartości doprowadziły do szerszego definiowania rozwoju zawodowego, ujmowanego w wymiarze humanistycznym, co implikuje szereg czynników, które należy wziąć pod uwagę, realizując poszczególne cele zawodowe czy też cele edukacyjne. Międzynarodowość, wzrost znaczenia kapitału intelektualnego, elastyczność, dynamiczność – to obecnie najbardziej celne określenia charakteryzujące współczesny rynek pracy. Czynności zawodowe ujęte w opisach stanowisk pracy są coraz bardziej zorientowane na rozwiązania technologiczne, gdyż – jak zauważa Janusz Sztumski –

wcześniej [...] postęp techniczny był znacznie wolniejszy – człowiek mógł przeżyć okres swojej aktywności zawodowej bez odczuwania potrzeby przystosowania się do nowych technologii i mógł mieć poczucie uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych, osiągając choćby status dojrzałości na poziomie czeladnika. [...] przy współczesnym tempie postępu technicznego, który powoduje zmiany w technologii wykonywania poszczególnych zawodów i dłuższą aktywnością zawodową ludzi, pojawia się często u nich odczucie swo-

istej niedoskonałości zawodowej, czyli odczucie, że oto nie zdołali osiągnąć w pełni statusu bytu doskonałego pod względem społeczno-gospodarczym z uwagi na swoją niedoskonałość zawodową wynikającą z nienadążania za postępem technologicznym w wykonywanym przez siebie zawodzie¹.

Oprócz przemian procesu pracy ewolucji ulegają warunki pracy, szczególnie dotyczące wzajemnych zobowiązań pomiędzy pracownikiem a pracodawcą, coraz częściej krótkoterminowych i nastawionych na realizację konkretnego dzieła, zadania. Realizacja i planowanie rozwoju zawodowego stają się nie tylko trudniejsze, ale także bardziej nieprzewidywalne i determinowane wieloma czynnikami. W dalszej części artykułu zostanie przeprowadzona analiza determinantów rozwoju zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru wartości i aspiracji jednostki.

Warunkowanie społeczne kariery zawodowej

Podjęcie decyzji zawodowych i planowanie rozwoju, dokonywanie wyborów, jest procesem wieloetapowym, podczas którego różnorakie czynniki mają wpływ na jednostkę i jej ostateczne rozstrzygnięcia. Liczne i złożone uwarunkowania rozwoju zawodowego, dokonujące się przemiany ilościowe i jakościowe doprowadziły do ukształtowania się wielu teorii dotyczących tego obszaru. Wśród najważniejszych należy wskazać koncepcję Donalda E. Supera, który w swojej teorii rozwoju zawodowego dokonuje rozróżnienia trzech czynników. Należą do nich: czynniki osobiste, czynniki roli oraz czynniki sytuacyjne. Czynniki roli są bezpośrednio związane z kształtowaniem „ja” i naśladowaniem już od najwcześniejszego dzieciństwa pewnych określonych ról, w tym ról zawodowych. Dziecko poprzez naśladowanie rodziców uczy się pewnych zachowań, identyfikuje się z nimi, co może wpływać na późniejsze zachowania zawodowe czy też dokonywane wybory. Czynniki osobiste to między innymi: postawy, wartości, uzdolnienia, zainteresowania. Trzecia grupa czynników determinujących rozwój zawodowy to czynniki sytuacyjne, do których autor zaliczył postawę rodziców, ich przekonania religijne oraz położenie ekonomiczne.

Na gruncie polskim podziału determinantów rozwoju zawodowego dokonał Kazimierz Czarnecki. Wśród uwarunkowań rozwoju zawodowego, który stanowi podstawę realizowania kariery, Autor ten wskazuje na trzy główne grupy czynników:

- podmiotowe, związane z indywidualnymi cechami człowieka;
- przedmiotowe – sytuacyjne, związane z okolicznościami zewnętrznymi;

¹ J. Sztumski, *Wyzwania, przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007, s. 36.

— relacyjne².

Do uwarunkowań przedmiotowych zalicza się:

- uwarunkowania polityczne,
- uwarunkowania ekonomiczne,
- uwarunkowania techniczne,
- uwarunkowania kulturowe,
- uwarunkowania społeczne.

W grupie uwarunkowań podmiotowych wyróżnia się uwarunkowania biologiczne oraz psychologiczne. Uwarunkowania relacyjne to świadoma, celowa i skuteczna aktywność człowieka, który zarówno potrafi wykorzystywać indywidualne predyspozycje i kompetencje, jak i reagować na aktualne okoliczności. To tylko dwie wybrane koncepcje wskazujące na czynniki, które determinują przebieg oraz jakość rozwoju zawodowego jednostki. Dokonując przeglądu i uogólnień innych teorii, należy wskazać następujące czynniki warunkujące rozwój zawodowy:

1. Sytuacja na rynku pracy i występujące tam stereotypy – zatrudnienie jest odzwierciedleniem postaw społecznych, stereotypów, dyskryminacji wobec niektórych grup, w tym także częściowo kobiet, choć zdecydowanie bardziej dotyka to mniejszości etnicznej, cudzoziemców. Pomimo dynamicznego rozwoju organizacji i gospodarki nadal występuje faworyzowanie osób, które mają określone przymioty, oraz dyskryminacja pozostałych. Wiele firm wprowadza programy równościowe już na etapie rekrutacji pracowników, nie zmienia to jednak podziałów społecznych i ekonomicznych, tworzenia dwóch rynków pracy.
2. Aspiracje zawodowe – to one wyznaczają cele zawodowe jednostki i wpływają na motywację do ich osiągnięcia, poprzez umiejętność pokonywania przeszkód, jak również reagowania na niepowodzenia.
3. Mobilność zawodowa – charakter mobilności zawodowej oraz dostrzeżenie przede wszystkim jej pozytywnych aspektów sprzyjają tranzyjacji i ścieżkom kariery.
4. System wartości – wartości pełnią istotną rolę nie tylko w pracy zawodowej, ale również w aktywności pozazawodowej jednostki. Ocena własnej hierarchii wartości jest elementem strategii określenia prawidłowych wyborów życiowych, służy rozwinięciu samoświadomości człowieka.
5. Umiejętność zarządzania własną karierą – rozpoczynając własną karierę zawodową, nie należy czekać na przypadek lub nadarzącą się okazję, lecz samemu zaplanować i podjąć odpowiednie działania. Podczas planowania kariery zawodowej wykorzystuje się umiejętności podejmowania realistycznych decyzji. Droga do nabycia tej zdolności prowadzi przez poznanie sa-

² K. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2007, nr 2, s. 39.

mego siebie i skonfrontowanie swoich atutów z wymaganiami stawianymi przez zawody i rynek pracy³.

6. Stopień dostosowania rodzaju i typu kwalifikacji do wymagań i oczekiwań pracodawcy – kształcenie na kierunkach, które dają możliwość uzyskania kompetencji poszukiwanych na rynku pracy, świadomy wybór kierunku kształcenia, doksztalcenia.

Obecna rzeczywistość społeczno-ekonomiczna, trudny proces tranzycji na rynek pracy oraz utrzymania raz zajętej pozycji zawodowej sprzyjają budowaniu mozaikowych, unikatowych i nielinearnych karier zawodowych, wychodzących poza utarte schematy i wzory. Rozwój zawodowy nie jest stopniowy i ciągły, a jego warunkowanie często zależne jest od przemian gospodarczych i społecznych.

Znaczenie wartości i aspiracji w kontekście rozwoju zawodowego człowieka

Istotnymi czynnikami decydującymi o przebiegu i jakości rozwoju zawodowego są wartości i aspiracje jednostki. Wartościom często przypisuje się pewien czynnik sprawstwa, „coś, co nadaje sens naszemu życiu”⁴. Ich wpływ na zachowanie człowieka następuje głównie poprzez wyznaczanie przesłanek wyboru i preferencji, nadawanie ważności i znaczeń obiektom, organizowanie doświadczeń i zachowań podmiotu; innymi słowy – określenie, co dla człowieka jest ważne⁵. Wartości to nie tylko coś, w co wierzy człowiek, co deklaruje; stanowią one także „wyznacznik motywacji do zaspokajania potrzeb”⁶. Wartości to ogół wszystkiego, co dla człowieka istotne, cenne, stanowią „normę i wzór zachowań, czyli regułę określającą, jak człowiek powinien lub nie powinien postępować”⁷. Determinują one aktywność człowieka, jego wybory, pozwalają na ocenę innych ludzi.

Wartości pełnią w życiu człowieka szereg funkcji, z których najważniejsze to:

- integracja motywacji w kierunku aktywności, następstwem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają rozwojowo zorganizować działania;
- funkcja orientacyjna – wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; organizują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno;
- funkcja rozstrzygająca – wartości wspierają podejmowanie decyzji w przypadku konfliktu motywów lub racji;

³ W. Trzeciak, *Planowanie kariery zawodowej*, „Pracodawca i Pracownik” 2008, nr 10, s. 27–28.

⁴ D. Kukła, *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Częstochowa 2013, s. 27.

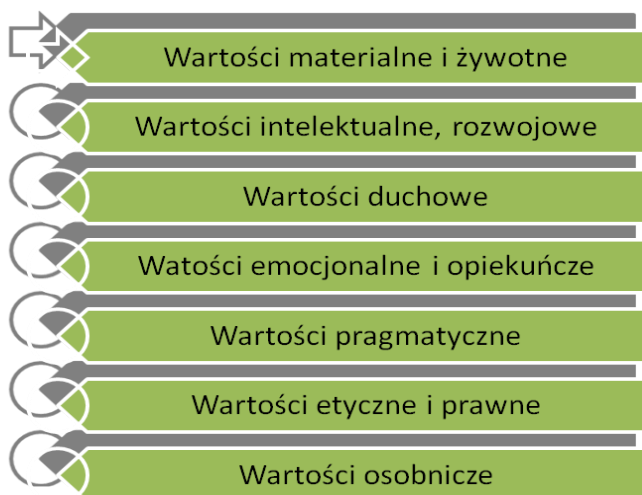
⁵ Cz. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa 1975, s. 5.

⁶ J. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998, s. 24.

⁷ A. Rumiński, *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, „Edukacja” 1997, nr 1, s. 54.

- socjalizacja, poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia społeczeństwa, danej zbiorowości;
- gratyfikacja – wartości są źródłem satysfakcji⁸.

Liczne podziały i klasyfikacje wartości, ich porównanie, można przedstawić za pomocą modelu, który obrazuje kategorie wartości najbliższe współczesnemu człowiekowi.



Ryc. 1. Model klasyfikacji wartości

Źródło: opracowanie własne.

Człowiek nie może żyć, funkcjonować, bez wartości, bo to one nie tylko definiują kierunek życia, ale także pozwalają na doskonalenie, także w aspekcie zawodowym. Jak podkreślał Jan Paweł II:

tylko dzięki prawdziwym wartościom człowiek może stawać się lepszy, rozwijać w pełni swoją naturę. Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości, zamykając się w sobie, ale otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentnych wobec niego samego. Jest to konieczny warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się i wzrastać jako osoba dojrzała⁹.

To wartości służą formułowaniu aspiracji i celów życiowych, bezpośrednio wiążą się z dokonywaniem ważnych wyborów, w tym dotyczących wyboru zawodu czy też decyzji o macierzyństwie. Różne wartości nadają ludziom poczucie sensu życia, stając się zarazem podstawą formowania celów, aspiracji i planów życiowych. One też sprawiają, że podejmujemy pierwsze ważne samodzielne decyzje, które mają wpływ na dalsze życie i wiążą się z dokonywaniem ważnych wyborów, np. kierunku kształcenia, wyboru zawodu czy partnera życiowego.

⁸ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 17.

⁹ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 17.

Bezpośrednio z hierarchią wartości człowieka są powiązane aspiracje, które decydują w dużym stopniu o wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej, a szerzej – ścieżki życiowej. To aspiracje warunkują zachowanie i aktywność człowieka, napędzają ludzkie działania, wyznaczają cele. Często są one określane jako synonim dążeń, ambicji, marzeń, „pragnienie realizacji wyższych wartości, takich jak różnego rodzaju ideały życiowe czy światopoglądowe”¹⁰.

Jak zauważa Ewa Kot: „Czynniki motywacyjne, takie jak: motywy, postawy, aspiracje, zainteresowania, są mocno związane z uznawaną hierarchią wartości”¹¹, która wyznacza kierunek rozwoju jednostki i wpływa na wyznaczanie sobie celów, również zawodowych. Aspiracje są odbiciem świata wartości, w którym żyje dany człowiek¹², siłą napędową jego działania. T. Lewowicki pisze, iż „swoistą cechą socjologicznego pojmowania aspiracji jest [...] zainteresowanie obiektami pragnień ludzkich – wartościami, sprawami czy rzeczami, które stanowią obiekt tych pragnień”¹³.

Poziom aspiracji człowieka zależy między innymi od wartości wpojonych w procesie socjalizacji, wyobrażenia o własnych możliwościach, płynącego z poprzednich doświadczeń, ogólnej samooceny (cech osobowościowych) oraz obiektywnych kryteriów (np. dyplom, odpowiednie zaplecze materialne itp.); wyobrażenia dotyczącego konsekwencji zrealizowania bądź niezrealizowania określonych celów; obserwacji dotyczących powodzenia bądź niepowodzenia innych ludzi; identyfikowania się z pewnymi rolami lub wzorami społecznymi; oczekiwania i nacisków społecznych, itp.¹⁴

Aspiracje oraz wartości – w kontekście przebiegu kariery zawodowej – są istotne jako czynniki determinujące wybory zawodowe oraz wybory rodzinne. Aspiracje człowieka, obok hierarchii ważności, zainteresowań czy też zdolności, współdecydują o edukacyjno-zawodowym kierunku rozwoju człowieka. W dużym stopniu pozwalają określić cele życiowe, cele zawodowe, osiągnąć sukces. Aspiracje, podobnie jak postawy, motywy, to czynniki bezpośrednio mające swoje źródło w uznawanej hierarchii wartości. To właśnie w zależności od preferowanych wartości jednostka formułuje swoje aspiracje i wyznacza ich poziom.

Świat wartości i związanych z nim aspiracji podlega ciągłej ewolucji. Potrzeba badań naukowych jest w tym względzie uzasadniona, gdyż – jak wskazuje się w opracowaniach badawczych – „[...] zachwianiu uległy m.in. hierarchie wartości dużych grup i poszczególnych jednostek [...]. Wizje światów wartości nie są ani stałe, ani oczywiste. Kształtują się w ciągłych zmaganiach, sporach,

¹⁰ Z. Frączek, *Aspiracje życiowe a wartości uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 1, s. 41.

¹¹ E. Kot, *Miejsce aspiracji w podjęciu decyzji edukacyjno-zawodowej młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Warszawa 2012, s. 120.

¹² J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981, s. 6.

¹³ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 17.

¹⁴ *Determinanty wyborów edukacyjno-zawodowych 500 uczniów szkół gimnazjalnych miasta Poznania*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, Poznań 2007, s. 7.

rozterkach. Nawet wartości powszechnie uznawane (takie, jak: dobro, piękno, prawda, czy takie, jak: wolność, prawo do życia i nieskrępowanego rozwoju, i in.) poddawane bywają różnym próbom relatywizacji”¹⁵. Określenie systemu wartości pozwala na wskazanie determinantów, które ukierunkowują wybory zawodowe i życiowe. Pomimo zachodzących przemian kulturowych, społecznych i ekonomicznych struktura systemu aksjologicznego w polskim społeczeństwie charakteryzuje się w znacznej mierze stałością – przynajmniej w odniesieniu do sfery praktycznej, egzystencjalnej. Praca zawodowa, rozwój zawodowy, kariera są szansą jednostki na urzeczywistnienie konceptu własnej osoby, a satysfakcja z tej sfery możliwa jest wtedy, gdy jednostki realizują swoje zainteresowania i potencjał, odnajdując własne wartości, oraz gdy nie stoją one w sprzeczności z osobowością.

Zakończenie

Przebieg rozwoju zawodowego – szczególnie w dobie tak szybkich przemian, jak obecnie, w czasie transformacji o charakterze makrospołecznym – jest znacznie trudniejszy niż jeszcze kilkanaście lat temu. Dezaktualizacji uległy dotychczasowe biografie jednostek, kształtowane przez fazę przedzawodową, dotyczącą uczestnictwa człowieka w systemie kształcenia, fazę aktywności zawodowej i etap pozazawodowy – związany z pełnieniem funkcji rodzinnych. Aktywność zawodowa człowieka jest nie tylko dłuższa, ale towarzyszy jej jednocześnie aktywność edukacyjna, niezbędna i oczekiwana na rynku pracy. Aby rozwój zawodowy był nakierowany na osiąganie celów, satysfakcję i realizację przyjętych wartości, jednostka musi być nie tylko dobrze przygotowana do wejścia w życie zawodowe, ale przede wszystkim świadoma uwarunkowań, tych zewnętrznych, rynkowych, i wewnętrznych, należących do jednostki. W aspekcie szczególnej specyfiki współczesnego rynku pracy wyzwaniem jest nie tyle skuteczne poszukiwanie miejsc pracy oraz sprawne odpowiadanie na potrzeby rynku pracy, ile ich kreowanie (zgodne z własnymi możliwościami, talentami, predyspozycjami oraz aspiracjami i potrzebami). Powyższe zmiany nie są obojętne dla sposobu planowania i zarządzania karierą przez młodych ludzi we współczesnych realiach rynku edukacji i pracy.

Bibliografia

- Czarnecki K., *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2007, nr 2.
Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1994.

¹⁵ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, s. 21.

- Determinanty wyborów edukacyjno-zawodowych 500 uczniów szkół gimnazjalnych miasta Poznania*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, Poznań 2007.
- Frączek Z., *Aspiracje życiowe a wartości uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 1.
- Karney J., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1998.
- Kot E., *Miejsce aspiracji w podjęciu decyzji edukacyjno-zawodowej młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Kukła D., *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Częstochowa 2013.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003.
- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Matuszewicz Cz., *Psychologia wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Rumiński A., *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, „Edukacja” 1997, nr 1.
- Szefer-Timoszenko J., *Aspiracje w życiu człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1981.
- Sztumski J., *Wyzwania, przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007.
- Trzeciak W., *Planowanie kariery zawodowej*, „Pracodawca i Pracownik” 2008, nr 10.

Values and aspirations as predicates of professional development of a human being

Summary

Professional work in the modern world has become an important value, and for some individuals even the most important. Professional development fits into the personal development of a man and creates an important component of his activity. It is difficult to consider professional development in isolation from personal development. These are processes that, at a certain time in life, run in parallel, permeate and overlap each other. It is therefore important to take into account the values and aspirations of an individual as determinants of the choices made, first educational, then professional. These values serve to formulate aspirations and life goals. Assessment of the associated hierarchy of values is part of the strategy of naming the right life choices, it serves to develop human self-awareness.

Keywords: aspirations, values, professional development, professional work, career.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.05>

Beata DETYNA

<https://orcid.org/0000-0002-4854-8433>

dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

e-mail: bdetyna@pwsz.com.pl

Nauczyciel – dylematy związane z wykonywaniem roli zawodowej

Słowa kluczowe: nauczyciel, rola zawodowa, etyka, wychowanie, edukacja.

Konfucjusz rzekł:

Uczyć się i praktykować to, czego się nauczyliśmy, wciąż i wciąż to przyjemność, czyż nie? Mieć przyjaciół przybyłych z daleka to szczęście, czyż nie? Być niewzruszonym mimo niedoceniania przez innych to szlachetne, czyż nie?

(Lun Yu 2008, s. 19)

Współcześnie przed systemem oświaty stawia się bardzo duże wymagania, w tym wiele trudnych i złożonych zadań. Ich realizacja nie byłaby możliwa bez zaangażowania nauczycieli, którzy odgrywają kluczową rolę w wychowywaniu dzieci i młodzieży. Nauczyciel to bowiem osoba, która przygotowuje młode pokolenie do uczestniczenia w życiu społecznym. Z tych oto powodów stawia się przed nim szereg wymagań związanych zarówno z jego wiedzą i umiejętnościami pedagogicznymi, jak i postawą społeczną i moralną. Dla uczniów nauczyciel to często autorytet, wzór do naśladowania. Bycie nauczycielem rozpatrywane jest nie tylko w kontekście realizacji roli zawodowej, ale także pełnionej misji. Na te aspekty zwraca uwagę m.in. E. Dereń w swoich licznych publikacjach¹.

Uwzględniając niezwykle złożony i wieloaspektowy charakter pracy nauczycieli, przyjęto tezę, że niezależnie od typów szkół, w jakich pracują nauczyciele,

¹ E. Dereń, *Nauczyciel – zawód czy misja i powołanie?*, <https://sites.google.com/site/ksztalcenie-nauczycieli/nauczyciel---zawod-czy-misja-i-powolanie> [dostęp 10.07.2018]; tegoż, *Quo vadis, edukacja nauczycielska?*, <https://sites.google.com/site/ksztalcenienuczycieli/quo-vadis-edukacja-nauczycielska> [dostęp 10.07.2018].

zmagają się oni z różnymi dylematami. Wydaje się przy tym, że liczba i „siła” tych dylematów wzrastają wraz z potrzebą (koniecznością) realizacji przez nauczyciela roli wychowawcy. Przyjmując takie założenie, autorka skłania się do refleksji, że im wyższy poziom edukacji, tym nauczyciele zgłaszają mniej dylematów dotyczących realizacji swojej roli zawodowej.

Przegląd literatury dotyczącej pedeutologii, doświadczenia własne związane z realizacją roli zawodowej nauczyciela akademickiego oraz rozmowy z wieloma nauczycielami szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych pozwoliły na określenie subiektywnego punktu widzenia na temat występujących w procesie nauczania i wychowania dylematów.

Jako główny cel opracowania przyjęto przedstawienie wybranych przez autorkę dylematów związanych z wykonywaniem roli zawodowej nauczyciela. Jego realizacja wymagała odpowiedzi na kilka pytań szczegółowych, w tym:

- *Kim jest (powinien być) nauczyciel i na czym polega rola zawodowa nauczyciela?*
- *Czy role nauczyciela możemy podzielić na określone obszary (aspekty, wymiary) i jak ta wieloaspektowość oraz złożoność zadań wpływa na powstające dylematy?*
- *Jaka jest specyfika pracy nauczyciela na różnych poziomach edukacji i kształcenia, w kontekście pełnionych ról?*
- *Jakie dylematy najczęściej zgłaszają nauczyciele?*

Kim jest (powinien być) nauczyciel i na czym polega rola zawodowa nauczyciela?

Słowo „nauczyciel” w sposób naturalny kojarzy się z „nauczaniem”, które oznacza planowaną pracę nauczyciela z uczniami, umożliwiającą im zdobywanie wiadomości, umiejętności, nawyków oraz rozwijanie osobowości; to jednocześnie kierowanie procesem uczenia się². Definiując pojęcie i rolę zawodową nauczyciela, należy podkreślić, że jest on „odpowiednio przygotowanym specjalistą do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych”, takich jak: przedszkola, szkoły, kursy specjalistyczne, szkoły wyższe lub inne placówki pozaszkolne i poszkolne. Nauczyciel to zatem dobrze wykwalifikowana osoba powołana do nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży i dorosłych³. Aspekt wiedzy jako niezbędnego, swoistego atrybutu nauczyciela został podkreślony już w starożytnych Chinach. Za pierwszego chińskiego nauczyciela uznawany jest bowiem Konfucjusz, autor sentencji: „Kto zdobył wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycie-

² Źródło: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczanie;4009279.html> [dostęp: 10.07.2018].

³ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 439.

lem innych”⁴. Zbliżoną definicję nauczyciela przedstawili B. Milerski i B. Śliwerski, określając nauczyciela „odpowiednio przygotowanym i wykształconym specjalistą, powołanym do pracy dydaktyczno-wychowawczej, we wszelkich instytucjach oświatowych – publicznych i niepublicznych”, takich jak przedszkola, różnego typu szkoły oraz placówki pozaszkolne⁵.

Zdaniem autorki, w sprawnym i efektywnym procesie nauczania i wychowania poza profesjonalnym, rzetelnym przygotowaniem merytorycznym nauczyciela (przedmiotowym, kierunkowym) kluczowe są jego cechy osobowościowe, mentalne, kompetencje społeczne (w tym interpersonalne), umiejętność współodczuwania (empatii), a także uznawane i prezentowane na co dzień wartości etyczne i moralne (np. poszanowanie godności osobistej każdego człowieka). Trudno sobie bowiem wyobrazić, aby uczeń był podatny na procesy dydaktyczne i wychowawcze bez odpowiedniej, pozytywnej postawy względem nauczyciela. Zdaniem autorki, niezbędny w tym procesie jest dialog – a on opiera się na zaufaniu i wzajemnym zrozumieniu (na wzajemnym poszanowaniu stron).

Odnosząc ten pogląd do literatury, można wskazać na wyraźny rozwój nauk pedagogicznych i psychologicznych dopiero w XX wieku – w którym to sprecyzowano rolę i zadania nauczyciela oraz głoszone hasła propagujące pąjdocentryzm⁶. Rozwój badań nad osobowością nauczyciela, jego talentami oraz zdolnościami wychowawczymi, a także szczególna troska o dziecko, spowodowały, że XX wiek nazwano „stuleciem dziecka”⁷. Opisywane zadania i role nauczycielskie coraz częściej szły w kierunku widzenia nauczyciela jako tzw. „ogrodnika” – pielęgnującego, tworzącego warunki do rozwoju, ale nieingerującego w osobowość ucznia. W tym duchu pracował m.in. wybitny nauczyciel – wychowawca Janusz Korczak⁸. Podstawowy nurt badań pedeutologicznych w okresie międzywojennym i powojennym oparty był na założeniu, że realizacja ról nauczycielskich zależy od cech osobowości nauczyciela. Dopiero w latach 60. XX wieku nastąpił wyraźny odwrót od koncepcji osobowościowego wzoru nauczyciela i punkt ciężkości przeniesiono na jego wykształcenie i profesjonalne przygotowanie do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Kolejne zmiany w podejściu do nauczania i roli nauczycieli nastąpiły w latach 90. – miejsce nauczyciela przekazującego gotowe wiadomości zajął „nauczyciel – badacz”, który potrafi tworzyć takie sytuacje, w których uczeń sam zdobywa i pogłębia wiedzę. Kształcenie bowiem coraz częściej rozumiano i opisywano jako wynik dialogu nauczyciela z uczniem, ich wzajemnej współpracy i akceptacji.

⁴ Lun Yu, *Konfucjusz. Dialogi*, Warszawa 2008, s. 25.

⁵ *Pedagogika. Leksykon*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 131.

⁶ *Jak być dobrym nauczycielem – wychowawcą. Innowacyjne praktyki pedagogiczne szansą rozwoju oświaty*, Projekt UE – EFS, Ryki 2010, s. 10.

⁷ Tamże.

⁸ M. Magdzińska, *Ideal postawy nauczyciela – wychowawcy w poglądach Janusza Korczaka*, <http://www.profesor.pl/publikacja,7404,Artykuly,Ideal-postawy-nauczyciela-wychowawcy-w-pogladach-Janusza-Korczaka> [dostęp: 10.07.2018].

Reasumując, można się zgodzić z poglądem, że nauczyciel to „przewodnik”, zmierzający ku prawdzie, którego celem jest nauczanie, wychowywanie, a także otaczanie ucznia opieką, przy zachowaniu kanonu wartości. Autorka ma tu na myśli wychowanie w duchu wzajemnego szacunku, pokoju, tolerancji i przyjaźni.

Odnosząc się przy tym do roli zawodowej, jaką pełni nauczyciel, trzeba podkreślić, że bez jego odpowiedniej (skutecznej, dostosowanej do potrzeb) działalności nie byłoby możliwe tworzenie celów, metod, zasad kształcenia i wychowania oraz ich treści. Żaden z tych elementów nie działa bowiem automatycznie, lecz realizuje się go poprzez osobowość nauczyciela i jej odpowiednie wykorzystanie⁹. Zatem przygotowanie nauczyciela, jego doświadczenie, kwalifikacje zawodowe, postawa życiowa i moralna, a przez to autorytet wśród uczniów i wychowanków, mają kluczowe znaczenie w procesie wychowywania i kształcenia dzieci i młodzieży. W opinii autorki, nauczyciel w tym procesie to osoba łącząca wiele zdolności i realizująca wiele ról, w tym: lidera, organizatora, a także opiekuna. Przy tym w zawodzie nauczyciela, podobnie jak w zawodach prawniczych, medycznych, dziennikarskich, itp., szczególnie ważna jest etyka zawodowa¹⁰. Zagadnieniem tym zajął się między innymi J. Kropiwnicki, opracowując *Kodeks etyczny nauczyciela*. Autor sformułował nakazy i zakazy dotyczące pracy nauczyciela, które podczas refleksji na temat dylematów związanych z wykonywaniem roli zawodowej nauczyciela warto w tym miejscu przytoczyć. Nauczyciel:

- pamięta, że wychowuje przede wszystkim własnym przykładem;
- pamięta, że uczeń – nawet najmniejszy – jest Człowiekiem;
- postępuje zgodnie ze swoimi słowami;
- nigdy nie zapomina, że szkoła – a więc i on – jest dla ucznia. Gdyby nie było uczniów, byłby niepotrzebny;
- uczy nie dla wiedzy, ale dla życia;
- jeśli nie kocha dzieci i młodzieży – powinien zmienić zawód;
- traktuje wszystkich uczniów równo;
- ocenia sprawiedliwie, uwzględniając jednak wkład pracy ucznia;
- nigdy nie poniża godności ucznia. Wie, że niewłaściwe słowo lub gest może zranić bardziej niż najsroższa kara;
- nie kompromituje się prowadzeniem nieprzygotowanych zajęć;
- pamięta, że w każdej chwili spędzanej z uczniami jest wychowawcą;
- wie, że może pomóc tylko uczniom, których zalety i wady zna;
- nie próbuje być „Siłaczką”, „Siłaczem” – dąży do profesjonalizmu;

⁹ M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2, s. 125–138.

¹⁰ A.A. Kotusiewicz, *O co pyta współczesna pedeutologia?*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008, s. 101–110; J. Miko-Giedyk, *Prywatno-publiczne „zaplątanie” – palący problem współczesnych nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 106–126.

- uczy się od lepszych od siebie, a słabszym pomaga;
- nie traktuje rodziców uczniów protekcjonalnie – wie, że dla nich pracuje;
- korzysta z doświadczeń innych i dzieli się własnymi;
- wie, że niesprawdzona na czas klasówka jest rodzajem oszustwa;
- myśli samodzielnie, umie działać wspólnie;
- ma świadomość, że niezależnie od swojej specjalności zawsze jest również nauczycielem języka ojczystego;
- wie, że niektóre dzieci i młodzi ludzie są jak zaszyfrowane zamki, stara się do nich dobrać właściwy klucz;
- ma świadomość, że niektórzy uczniowie mogą go przerosnąć i ułatwia im to;
- dba o swój wygląd zewnętrzny – to jeden ze środków wychowawczych;
- okazuje uczniom i innym nauczycielom życzliwość;
- zostawia własne problemy w domu;
- pamięta, że jego uśmiech pozwala uczniom traktować pobyt w szkole jako znośniejszy¹¹.

Analiza zapisów *Kodeksu etycznego nauczycieli* wskazuje, że kluczowymi cechami i umiejętnościami, które ułatwiają realizację roli zawodowej nauczycielowi, są: życzliwość, słowność, wrażliwość, profesjonalizm, sprawiedliwość, rzetelność, empatia, pokora, odpowiedzialność, opiekuńczość, pracowitość, samodzielność w myśleniu, optymizm.

Lista oczekiwań i zadań, jakie stoją przed nauczycielem – pracującym na każdym poziomie systemu oświaty i nauki – jest niezwykle długa. Zdaniem autorki, niewątpliwym wyzwaniem stojącym przed każdym nauczycielem jest konieczność poszerzania i pogłębiania swojej wiedzy. Proces wychowawczy nie tylko zależy bowiem od cech osobowościowych i sposobów zachowania nauczyciela, ale też opiera się na jego profesjonalizmie. Uczniowie i rodzice oczekują realizacji podstawy programowej, a także ciekawego i inspirującego prowadzenia zajęć. Pojawia się przy tym dylemat (często podnoszony przez nauczycieli): *w jaki sposób prowadzić zajęcia, aby były interesujące dla uczniów, a jednocześnie zrealizować program?* Nauczyciel powinien przy tym doskonalić swoje umiejętności społeczne (w tym interpersonalne). Podczas realizacji zadań (wypełniania ról) musi przecież współpracować nie tylko z uczniami i ich rodzicami, ale także z dyrekcją placówki, współpracownikami (innymi nauczycielami), instytucjami oceniającymi oraz pozostałymi interesariuszami zewnętrznymi.

Skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego zależy także od autentycznego zaangażowania się w ten proces (bez oczekiwania wdzięczności ze strony uczniów czy też rodziców)¹². Konieczna jest aktywna postawa i inicjatywa w podejmowaniu nowych wyzwań (w tym w rozwiązywaniu pojawiających się

¹¹ J. Kropiwnicki, *Wołanie o etykę zawodową*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 7–8, s. 6–7.

¹² W. Dróżka, „*Jak pokonać siłą własną?*” *Relacje nauczyciele - uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację...*, s. 147–166.

problemów)¹³. Mając na celu kształtowanie osobowości młodych ludzi, nauczyciel powinien być – w opinii autorki – autentyczny, czyli – za tym, co mówi, powinny „iść” jego czyny (działania). Taka postawa powinna wzmocnić zaufanie pomiędzy nim a uczniami. Zaufanie natomiast może skutecznie wspierać proces dialogu – bez którego realizacja celów wychowawczych jest niemożliwa.

W dobie dynamicznych zmian i transformacji makro- oraz mikrootoczenia współczesny nauczyciel staje wobec nowej roli społeczno-zawodowej – roli facylitatora¹⁴ – czyli pomocnika, „osoby wspierającej proces uczenia się w atmosferze podmiotowych relacji interpersonalnych”¹⁵.

Czy role nauczyciela możemy podzielić na określone obszary (aspekty, wymiary) i jak ta wieloaspektowość oraz złożoność zadań wpływa na powstające dylematy?

W opinii autorki, dylematy związane z realizacją pracy zawodowej nauczyciela determinowane są rodzajem pełnionych ról, ich ilością oraz trudnościami związanymi z ich wypełnianiem (koordynacją podczas realizacji wszystkich zadań), w tym – czego (jakiego obszaru) dotyczą realizowane przez nauczyciela zadania. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele klasyfikacji i podziałów ról nauczycielskich. Według M. Ptak nauczyciel zmuszony jest do jednoczesnego wypełniania ról, np.: dydaktyka, wychowawcy, egzaminatora, dyrektora, pedagoga¹⁶. Opisywane są także role dobrowolne, zadane, wyznaczone, oczekiwane i utożsamiane. Czasem uściśla się je określeniami, takimi jak: przewodnik, tłumacz, edukator, dydaktyk, terapeuta, doradca¹⁷. Każda z tych ról wymaga nieco innej wiedzy i różnych umiejętności. Role nauczycieli można przy tym podzielić na: formalne – wynikające z pracy na konkretnym stanowisku, i nieformalne – wynikające z realizacji bieżących potrzeb. W *Vademecum wychowawcy*, autorstwa B. Badziukiewicz i M. Sałasińskiego, czytamy m.in. o wypełnianiu roli wychowawcy. W tym kontekście wyróżniono szereg funkcji: strażnika, opiekuna, obrońcy, doradcy oraz pomagacza¹⁸. Analizując rolę wychowawcy, warto – zdaniem autorki – przytoczyć ciekawe definicje, autorstwa Z. Włodarskiego:

¹³ A. Folkierska, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, G. Gutowski, Wrocław 2005, s. 42–54.

¹⁴ ang. *facilitate* – ‘ułatwiać’, ‘uprzystępniać’; ang. *facilitator* – ‘pomocnik’.

¹⁵ M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków 2006, s. 19–35.

¹⁶ M. Ptak, *Osoba nauczyciela – wychowawcy w dokumentach normatywnych. Pedeutologiczna expost i ex ante*, Poznań 2013, s. 171–280.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*, Warszawa 2015, s. 88–96.

Wychowawca – nauczyciel dobry to ten, który angażuje się – gdy istnieje potrzeba – w oddziaływania pedagogiczne, uzyskując zadowalające rezultaty. Wychowawca – nauczyciel zły w podobnej sytuacji bądź działań tego rodzaju w ogóle nie podejmuje, bądź podjąwszy je, spotyka się z niepowodzeniem¹⁹.

W książce pt. *Dydaktyka Cz. Kupisiewicz* wyróżnił najbardziej charakterystyczne dla procesu dydaktyczno-wychowawczego zadania. Wśród nich wymienił m.in.:

- przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie różnorodnych umiejętności;
- pobudzanie do aktywności poznawczej oraz rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych;
- zaznajamianie z pożądanym ze społeczno-wychowawczego punktu widzenia systemem wartości oraz kształtowanie na tej podstawie określonych postaw i cech charakteru;
- kształtowanie i rozwijanie zainteresowań zgodnych z ideałem człowieka wszechstronnie rozwiniętego;
- stopniowe wdrażanie do aktywności społecznej i zawodowej, łącznie z samokontrolą i samooceną przebiegu oraz wyników własnej pracy;
- wskazywanie najbardziej odpowiednich kierunków nauki na podstawie systematycznie prowadzonych zabiegów z zakresu orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego;
- organizowanie życia społecznego wychowanków oraz wdrażanie ich do racjonalnego spędzania wolnego czasu, w tym do systematycznego i samodzielnego uczenia się przez całe życie²⁰.

Tak więc nauczyciel, który pomimo wysiłków i zaangażowania nie osiąga oczekiwanych rezultatów (celów, zadań), może po jakimś czasie czuć się sfrustrowany i zniechęcony²¹. Po wielu latach niepowodzeń może dojść do często spotykanego wśród nauczycieli (w tym nauczycieli akademickich) wypalenia zawodowego. Głównymi jego przejawami są: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja oraz obniżone poczucie osiągnięć osobistych.²² Taki stan, zdaniem autorki, jest wielce prawdopodobny, ponieważ oczekiwania wobec nauczycieli są niezmiernie wysokie. Zgodnie z tym, co czytamy w wyżej cytowanej książce Cz. Kupisiewicza, nauczyciel to „chodzący ideał” – człowiek z niemal nadludzkimi możliwościami.

Liczba nakładanych na nauczycieli zadań, wygórowane często oczekiwania (niewspółmierne do możliwości i systemu wynagradzania), a także presja wywierana ze strony różnych interesariuszy (instytucji oceniających, rodziców itp.) mogą spowodować, że u nauczyciela pojawi się jeden dominujący dylemat: Czy

¹⁹ Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 27–39.

²⁰ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków 2012, s. 226–227.

²¹ W. Komar, *Dramat zawodności nauczycielstwa – dylematy genezy i przyczyn (refleksje w kręgu „prowokacji”)*, [w:] *Uczłowiczyć komunikację...*, s. 35–56.

²² P. Hreciński, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Warszawa 2016, s. 17–19.

dobrze wybrałam (wybrałem) zawód? Czy nadaję się na nauczyciela (wychowawcę)?

Jaka jest specyfika pracy nauczyciela na różnych poziomach edukacji i kształcenia w kontekście pełnionych ról?

Z przeglądu literaturowego, własnych doświadczeń nauczyciela akademickiego, a także rozmów przeprowadzonych z nauczycielami i wychowawcami przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jasno wynika, że na różnych poziomach edukacji i kształcenia nauczyciel zobowiązany jest do pełnienia nieco innych ról (a w ich ramach – zadań)²³. Nawet jeżeli role pozostają takie same, to zmieniają się proporcje pomiędzy nimi. I tak, w nauczaniu wczesnoszkolnym i szkolnym obserwujemy relatywnie duży udział roli wychowawczej.²⁴ Im bowiem uczeń młodszy, tym bardziej podatny na kształtowanie postaw i pewnych cech osobowości. Przykładowo, kształcąc studentów, nauczyciel akademicki nie zastanawia się nad relacjami z rodzicami tychże studentów. Nie planuje procesu dydaktyczno-wychowawczego tak szczegółowo, jak dzieje się to w systemie oświaty²⁵. Co nie oznacza, że na poziomie studiów wyższych nauczyciel nie powinien oddziaływać wychowawczo. Powinien, ale zapewne z zastosowaniem nieco zmodyfikowanych metod.

Pisząc o roli nauczyciela akademickiego w kształtowaniu samoopowiedzialności studentów, E. Wołodźko podkreśla, że współczesne spojrzenie na młodego człowieka, uczestnika procesów edukacyjnych, zakłada uznanie jego podmiotowości, holistycznego i integralnego wymiaru jego osobowości, autonomii, wreszcie indywidualnej drogi rozwoju. Efektem tego uczestnictwa, zwłaszcza dojrzałego ucznia – studenta, jest nie tylko określony poziom kompetencji intelektualnych, ale także szeroko rozumianych kompetencji osobowych (emocjonalnych, komunikacyjnych, twórczych) oraz postaw i wartości²⁶.

To, co niewątpliwie łączy edukację na każdym poziomie, to – zdaniem autorki tego opracowania – fakt, iż jest ona (a raczej powinna być) procesem inspirowania rozwoju ludzi (zarówno młodszych, jak i starszych), odnalezienia przez nich osobistych celów i wartości, a także ukierunkowującym kształtowanie da-

²³ G. Kempa, *Sylwetka nauczyciela wychowawcy szkół średnich Drugiej Rzeczypospolitej źródłem inspiracji dla współczesnej pedeutologii*, [w:] *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Katowice 2006, s. 60–69.

²⁴ E. Jezierska-Wiejak, *Wychowanie w szkole w refleksjach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Czas na wychowanie III. Złożona rzeczywistość wychowania*, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2013, s. 241–249.

²⁵ D. Pankowska, *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce. Materiały metodyczne*, Kraków 2008, s. 12–13.

²⁶ E. Wołodźko, *Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu samodzielności studentów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 21.

nych osób. Przy tym osoby uczestniczące w procesie edukacji powinny mieć warunki do samodzielnego podejmowania decyzji i działania²⁷.

Jakie dylematy najczęściej zgłaszają nauczyciele?

Zarówno sami nauczyciele, jak i instytucje edukacyjne nie są wolne od różnych dylematów. Według B. Piątkowskiej bez odpowiedzi pozostają niektóre pytania o drogi wychowania²⁸. *Bo jak wychowywać, kiedy żyjemy z dnia na dzień, kiedy współczesny postindustrialny i ponowoczesny²⁹ człowiek (w tym nauczyciel i rodzic) często neguje tradycyjne wartości?*

Swoje refleksje na temat dylematów związanych z wykonywaniem roli zawodowej nauczycieli autorka pracy oparła m.in. na ciekawej klasyfikacji B. Śliwerskiego, który opisał kilka rodzajów pedeutologicznych „gorsetów”. Wśród nich wymienił:

- gorset programowo-metodyczny – tzw. narodowe *curriculum*, czyli wymagania podstawy programowej kształcenia ogólnego,
- gorset ideologiczny – wynikający z konieczności „redukowania” własnego systemu wartości i przekonań – aby stać się „politycznie poprawnym”,
- gorset temporalny – wiąże się z czasem pracy nauczyciela, którego jest zwykle zbyt mało, aby rzetelnie i z pasją realizować swoje zadania,
- gorset jurydyzacji – dotyczy wprowadzanych (często modyfikowanych) norm prawnych, które „standaryzują” działania nauczyciela,
- gorset awansu zawodowego – który pojawił się wraz z reformą szkolnictwa w 1999 roku i jest związany z systemem nadawania stopni kwalifikacyjnych nauczycieli³⁰.

Tak więc nauczyciel, będąc częścią wielkiego systemu, zmuszony jest niejednokrotnie do powściągnięcia swojej pomysłowości i entuzjazmu. Jego działania muszą bowiem doprowadzić do realizacji celów odgórnie narzuconych – przykładowo, realizacji wymagań podstawy programowej (co do której ma często wiele wątpliwości). Jego wyuczona „poprawność polityczna” z czasem może prowadzić do zaburzeń w identyfikacji tożsamości, własnych ideałów i przekonań – co w dłuższej perspektywie czasowej zapewne niekorzystnie wpływa na samoocenę nauczyciela i poziom satysfakcji zawodowej. Do tego dochodzi czę-

²⁷ St. Judycki., *Wolność i wychowanie*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005, s. 56–65; A. Matusz-Rzewska, *Nauczyciel – uczeń. O paradoksach wzajemnej komunikacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację...*, s. 461–480.

²⁸ B. Piątkowska, *Wychowanie w ponowoczesnej rzeczywistości – między zwątpieniem a nadzieją*, [w:] *Czas na wychowanie – główne konteksty i uwarunkowania*, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2009, s. 181–189.

²⁹ Z. Bauman, *Globalizacja – i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 103.

³⁰ B. Śliwerski, *Nauczyciele w gorsecie MENowskich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację...*, s. 57–83.

sto frustrująca presja czasu i obowiązek prowadzenia niezwykle rozbudowanej dokumentacji. Turbulentna zmienność przepisów prawnych, regulujących system edukacji, staje się źródłem chaosu i poważnych zaburzeń podczas realizacji bieżących procesów dydaktyczno-wychowawczych. Nakłada się na to „wyścig” związany z awansem zawodowym – którego zasady dość często są poddawane krytyce. Nauczyciel w pewnym momencie swojej kariery zawodowej może zatem czuć się wyczerpany fizycznie i emocjonalnie.

Jednak uciążliwość „gorsetów” wynikających z obowiązujących w systemie reguł to tylko część trudności i dylematów, z jakimi na co dzień muszą borykać się nauczyciele. W opinii autorki poza dylematami wynikającymi bezpośrednio z przepisów prawnych kluczowe znaczenie i wpływ na jakość pracy i życia nauczycieli mają dylematy natury etycznej. Przykładem trudności w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych jest przenikanie się życia osobistego i zawodowego nauczycieli, na co zwraca uwagę m.in. R. Nawrocki³¹.

W wyniku przeprowadzonych przez autorkę badań literaturowych oraz rozmów z wieloma nauczycielami powstała lista najczęściej zgłaszanych przez nich dylematów natury etycznej. Wśród dominujących znajdują się:

- trudności w obiektywnym ocenianiu postaw rodziców i uczniów – oceny przez pryzmat własnych doświadczeń i poglądów;
- trudności w obiektywnym ocenianiu postępów i wyników uczniów, w tym dylemat związany z oceną uczniów będących na różnych poziomach rozwoju intelektualnego – *Czy stosowanie jednego „klucza” jest sprawiedliwe i przynosi oczekiwane efekty dydaktyczne i wychowawcze?* (nawet jeżeli nie, to zgodnie z przyjętymi regułami nauczyciel musi przyjąć jeden sposób wartościowania ocen, bez ich indywidualizacji). Problem sprawiedliwej weryfikacji wiedzy i umiejętności – bez czynienia wyjątków: *Sprawiedliwie – czyli jak?* Część klasy może nie spełniać wymagań – *Co robić w taki przypadku?*;
- konieczność zachowania tzw. klasycznego kanonu wartości, czyli wychowania w duchu wzajemnego szacunku, pokoju, tolerancji i przyjaźni – co przy uwzględnieniu współczesnych uwarunkowań społecznych związanych z globalizacją i konsumpcjonizmem nie jest łatwym do osiągnięcia celem (wcześniej w opracowaniu wskazano m.in. na postawę człowieka postindustrialnego i ponowoczesnego);
- trudności wychowawcze z niektórymi uczniami – *Jak im zaradzić? Gdzie szukać wsparcia i pomocy w przypadku, gdy zawodzą stosowane metody?*;
- trudności z byciem autorytetem, przykładem i wzorem do naśladowania; wysokie, często – w odczuciu nauczycieli – zbyt wysokie wymagania (oczekiwania) co do postawy życiowej i moralnej nauczyciela, który jest przecież „normalnym” człowiekiem, ma prawo zatem do popełniania błędów i odno-

³¹ R. Nawrocki, *Korożka tożsamości nauczyciela. Rzecz o relacji między sferami prywatną i publiczną*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację...*, s. 84–104.

- szenia porażek (odczuwany brak symetrii pomiędzy stronami: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, nauczyciel – pracodawca);
- nieustannie dokonywane oceny pracy nauczyciela – zarówno przez uczniów, przełożonych, jak i rodziców – *Jak podobać się wszystkim?*;
 - trudności w obiektywizacji relacji nauczyciel – uczeń, jednych bowiem lubi się bardziej, innych mniej. Pojawiają się przykładowo dylematy: *W jaki sposób okazywać swoją sympatię względem wybranych uczniów? Gdzie jest granica w sposobach okazywania sympatii uczniom?*;
 - dylematy dotyczące wymagań stawianych uczniom – *Czego oczekiwać? Czy od każdego ucznia możemy oczekiwać jednakowych postępów i postaw? Do jakiego stopnia możemy lub powinniśmy mieć indywidualne podejście? Czy możliwe jest indywidualne podejście do każdego ucznia?*;
 - trudności z dyscyplinowaniem uczniów – *Jaki przyjąć wzór dyscypliny? Jakie metody zastosować, aby utrzymać w grupie dyscyplinę? Czy dyscyplina to posłuszeństwo ucznia w każdej sytuacji?*;
 - dylematy dotyczące stylu prowadzenia zajęć – *Czy stosować styl bardziej autorytarny, czy bardziej demokratyczny? Jakiego stylu oczekują uczniowie, a jakiego rodzice i przełożeni?* (oczekiwania w tym zakresie są często odmienne);
 - dylematy dotyczące zakresu egalitarnej strategii w nauczaniu – jak pogodzić sprawiedliwe traktowanie wszystkich uczniów z indywidualnym podejściem – są przecież uczniowie wymagający szczególnej uwagi.

Autorka chciałaby podkreślić, że lista ta, chociaż długa, jest jedynie pewnym wycinkiem zgłaszanych przez nauczycieli dylematów. Wyniki badań i analiz można uogólnić i sparafrazować, przyjmując, że bycie nauczycielem (wypełnianie ról zawodowych) to „jeden wielki dylemat”.

Wnioski

W toku przeprowadzonych badań i analiz autorka potwierdziła przyjętą na wstępie tezę, że niezależnie od typu szkół, w jakich pracują nauczyciele, zmagają się oni z różnymi dylematami. Liczba i „siła” tych dylematów wzrasta wraz z potrzebą (koniecznością) realizacji przez nauczyciela roli wychowawcy. Liczne rozmowy z nauczycielami potwierdziły prawidłowość, że im wyższy poziom edukacji, tym nauczyciele zgłaszają mniej dylematów dotyczących realizacji swojej roli zawodowej.

Cel artykułu, jaki przyjęto na wstępie, został osiągnięty – w materiale przedstawiono wybrane przez autorkę dylematy związane z wykonywaniem roli zawodowej nauczyciela, a także udzielono odpowiedzi na kilka pytań szczegółowych:

- *Kim jest (powinien być) nauczyciel i na czym polega rola zawodowa nauczyciela?*

- *Czy role nauczyciela możemy podzielić na określone obszary (aspekty, wymiary) i jak ta wieloaspektowość oraz złożoność zadań wpływa na powstające dylematy?*
- *Jaka jest specyfika pracy nauczyciela na różnych poziomach edukacji i kształcenia, w kontekście pełnionych ról?*
- *Jakie dylematy najczęściej zgłaszają nauczyciele?*

Podsumowując całość opracowania, można stwierdzić, że dla każdego nauczyciela (niezależnie od typu placówki, w której pracuje) praca powinna być swego rodzaju misją – zmierzającą ku rozwojowi człowieka (małego dziecka w żłobku, przedszkolaka, ucznia, słuchacza, studenta). Takie podejście – zdaniem autorki – wymaga jednak ogromnego nakładu sił, zaangażowania, otwarcia serca i umysłu, a przede wszystkim chęci i zamiłowania (pasji) do wykonywania tego zawodu. Trzeba jednak wyraźnie pokreślić i pamiętać, że nauczyciele są tylko ludźmi, popełniają więc błędy i mają prawo do słabości. Dobrze zmotywowany, wykształcony i przygotowany do pracy nauczyciel z pewnością poradzi sobie z wychowaniem przyszłych pokoleń, jego praca zostanie doceniona, nawet jeżeli sam nie będzie „idealny”.

Problematyka pedeutologiczna – w ocenie autorki pracy – jest niezwykle ciekawa i daje szansę na prowadzenie interesujących badań empirycznych w przyszłości. Rozważania nad dylematami dotyczącymi wykonywanej roli zawodowej przez nauczycieli mają interdyscyplinarny charakter – nierozzerwalnie łączą się z przeobrażeniami ekonomiczno-gospodarczymi, prawnymi, kulturowymi, społecznymi, demograficznymi, psychologicznymi, itd. Do tego dochodzi cała aura filozoficznych rozważań, które zapewne nigdy się nie skończą...

Bibliografia

- Badziukiewicz B., Sałasiński M., *Vademecum wychowawcy*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2015.
- Bauman Z., *Globalizacja – i co z tego dla ludzi wynika*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Dereń E., *Nauczyciel – zawód czy misja i powołanie?*, <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/nauczyciel---zawod-czy-misja-i-powolanie> [dostęp: 10.07.2018].
- Dereń E., *Quo vadis, edukacja nauczycielska?*, <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/quo-vadis-edukacja-nauczycielska> [dostęp: 10.07.2018].
- Dróżka W., „*Jak pokonać siłą własną*”? *Relacje nauczyciele–uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.

- Folkierska A., *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, G. Gutowski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2005.
- Grzegorzewska M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Hreciński P., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.
- Jak być dobrym nauczycielem – wychowawcą. Innowacyjne praktyki pedagogiczne szansą rozwoju oświaty*, projekt UE – EFS, Ryki 2010.
- Jezierska-Wiejak E., *Wychowanie w szkole w refleksjach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Czas na wychowanie III. Złożona rzeczywistość wychowania*, red. B. Piątkowska, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych 2013.
- Judycki S., *Wolność i wychowanie*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2005.
- Kempa G., *Sylwetka nauczyciela wychowawcy szkół średnich Drugiej Rzeczypospolitej źródłem inspiracji dla współczesnej pedeutologii*, [w:] *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Komar W., *Dramat zawodności nauczycielstwa – dylematy genezy i przyczyn (refleksje w kręgu „prowokacji”)*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Kotusiewicz A.A., *O co pyta współczesna pedeutologia?*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2008.
- Kropiwnicki J., *Wołanie o etykę zawodową*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 7–8.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Lorek K., *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Kalisz 2011.
- Lun Yu, *Konfucjusz, Dialogi*, „Biblioteka Filozofów”, Wyd. Hachette, Warszawa 2008.
- Magdzińska M., *Ideal postawy nauczyciela – wychowawcy w poglądach Janusza Korczaka*, <http://www.profesor.pl/publikacja,7404,Artykuly,Ideal-postawy-nauczyciela-wychowawcy-w-pogladach-Janusza-Korczaka> [dostęp: 10.07.2018].
- Matusz-Rżewska A., *Nauczyciel – uczeń. O paradoksach wzajemnej komunikacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Miko-Giedyk J., *Prywatno-publiczne „zaplątanie” – palący problem współczesnych nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia*

- w *przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Nawrocki R., *Koroźja tożsamości nauczyciela. Rzecz o relacji między sferami prywatną i publiczną*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Pankowska D., *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce. Materiały metodyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Pedagogika. Leksykon*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Piątkowska B., *Wychowanie w ponowoczesnej rzeczywistości – między zwątpieniem a nadzieją*, [w:] *Czas na wychowanie – główne konteksty i uwarunkowania*, red. B. Piątkowska, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych 2009.
- Piątkowska B., *Złożona przestrzeń życia współczesnego człowieka – złożona realność wychowania*, [w:] *Czas na wychowanie III. Złożona realność wychowania*, red. B. Piątkowska, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych 2013.
- Ptak M., *Osoba nauczyciela – wychowawcy w dokumentach normatywnych. Pe-deutologiczna ex post i ex ante*, Agencja Wydawnicza Argi, Poznań 2013.
- Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2.
- Śliwerski B., *Nauczyciele w gorsecie MEN-owskich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Wołodźko E., *Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu samodzielności studentów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 21.

Źródła internetowe:

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczanie;4009279.html> [dostęp: 10.07.2018].

Teacher – dilemmas related to performance of a professional role

Summary

In the course of the research carried out by the author, taking into account the extremely complex and multifaceted nature of teachers' work, the thesis was accepted that regardless of the type of schools in which teachers work, they struggle with various dilemmas. However, the number and "strength" of these dilemmas increases with the need for the implementation of the teacher to fulfill the role of educator. Presentation of dilemmas chosen by the author related to the teacher's professional role was accepted as the main goal of this study. In confirmation of the accepted thesis, they allowed the author: literature review on pedeutology, own experience related to work as an academic teacher and interviews with many teachers of primary, middle and high schools. Numerous conversations with teachers have confirmed the correctness that the higher the level of education, the teachers report fewer dilemmas regarding the implementation of their professional role. Reflections on dilemmas concerning the role of teachers are interdisciplinary in the author's opinion – they are inseparably connected with transformations of economic, legal, cultural, social, demographic and psychological nature, etc.

Keywords: teacher, professional role, ethics, upbringing, education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.06>

Світлана ЦЮРА (Svitlana TSIURA)

<https://orcid.org/0000-0001-5425-7993>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: svitlana.tsyura@lnu.edu.ua

Спеціалізована основа знань вчителя: концепція Лі Шульмана в контексті набуття студентами педагогічних знань

Ключові слова: концепція Лі Шульмана, студент – майбутній вчитель.

Słowa kluczowe: koncepcja Lee Shulmana, student – nauczyciel przyszłości.

Глобалізаційний характер змін в освітньому середовищі обумовлений швидкістю інформування освітян про успіхи їх колег в інших країнах та паралельним розвитком ініціативи у просторі різних освітніх систем. Реформи освіти, що спрямовані на підвищення її якості ініціюють уряди, уповноважені представники освітніх систем та соціокультурні інституції. Проекти змін і концептуальні положення реформ ґрунтуються на аналізі позицій трьох груп учасників освітніх процесів – вчителів, учнів, студентів та опосередкованих споживачів освітніх послуг – батьків, потенційних працевлаштованих, громадських організацій, професійних асоціацій тощо. Ключовою характеристикою сучасних глобалізаційних змін у освіті є осмислення спрямованості підготовки вчителя, його компетентності як носія інновацій. Однією із таких важливих змін є концепція *персонального освітнього простору* (англ. Personal Learning Environment) осмислена як новий ракурс особистісно орієнтованої освіти. Автори особистісно орієнтованих технологій у контексті цілей вищої професійної освіти розглядають, як пріоритетне завдання – виявити та розвинути суб'єктний досвід студента, організувати навчання таким чином, щоб синтезувати його із логікою та понятійною структурою навчального предмета і відповідної професійної сфери, фаховими компетентностями, досвідом.

Традиційно у змісті підготовки студента – майбутнього вчителя в Україні переважає його теоретична складова. Однак останнім часом щодо фахової освіти вчителя заплановано суттєві зрушення, зокрема їх цілісно наведено у Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні¹. Зміни ґрунтуються на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах, збільшують вагу практичної підготовки вчителя (не менше по 30 кредитів на рівні бакалавра і на рівні магістра) вводять як етап професійної підготовки річну педагогічну інтєрнатуру.

Концептуально досвідний контекст особистісно орієнтованої освіти розробляли: Д. Колб – циклічна модель процесу навчання, що складається з чотирьох фаз: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування; С.Френсіс – спіральна модель навчання на основі структури циклічної моделі Д.Колба з переддомінантним стилем навчання, що виражається перевагою на кожній із фаз когнітивного, емоційного або поведінкового компонента активності студента з одночасним їх поєднанням; набуття досвіду розгортається кожного разу як цілісна структура на основі практики гельштаттерапії; Х.Ікехар – сім фаз циклу навчання сприймання (спостереження), усвідомлення (висунення гіпотез), мобілізація (спонукання, стимули), діяльність (експеримент), контакт (реальна практика), задоволеність (є розуміння), відстороненість (рефлексія процесу й результату); П. Мазані; Р. Ріванс навчальна діяльність сфокусована на підвищенні компетентності та розвитку досвіду людини; П. Сенге – ті ж цілі щодо досвіду групи, організації, між групової взаємодії й співпраці; І. Якиманська – виявляти, підтримати і розвинути, тобто використовувати суб'єктний досвід того, хто навчається як досвід його власної життєдіяльності (пізнавальної діяльності, соціалізації, саморозвитку, самореалізації).

Новий етап в осмисленні особистісно й досвідно орієнтованої підготовки вчителя було започатковано у 1997 році Фондом Карнегі з ініціативи Лі Шульмана. Метою експериментальної програми (CASTL) було удосконалити практику навчання й викладання і дослідження їх наукових аспектів. Реалізація програми відбувалася у школах, де вчителі, як учасники проекту вивчали власний досвід викладання, осмислювали та оприлюднювали результати. Одночасно науковці, що брали участь у проекті проводили порівняльний аналіз професійної підготовки цих вчителів, вивчали її характерні особливості та зіставляли відмінності програм підготовки студентів до діяльності вчителя.

В основі експериментального проекту лежали гіпотези-заперечення тез, про те, що «якщо ти знаєш, отже ти можеш навчити іншого»; «кожен добрий вчитель може навчити», що акцентували на пріоритеті у підготовці май-

¹ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». № 776 від 16 липня 2018 Київ. 2018.

бутнього вчителя його предметних компетентностях. Друга група – гіпотези-ствердження. Дослідники припустили, що досвідчені діагности ставлять правильні діагнози частіше ніж просто лікарі, що мають знання; тільки вчителі, що працюють так, як працюють експерти, пояснюють, забезпечують моніторинг процесу пізнання, корекцію². Таким чином припущення будували на основі ідеї, що компетентність не є простим результатом знань, а є результатом самостійних дій і їх правильного осмислення. Емпіричною складовою дослідження були дані експериментальних спостережень за виконанням професійних дій та їх аналіз. Для більш оптимальної підготовки вчителя у рамках Програми було розроблено вправи та завдання на визначення ефективності навчальної діяльності, прототип «польових» портфоліо, техніки наукового аналізу емпірії – випадків з реальної практики, яка є креативним, нестандартним процесом, де кожна наступна дія має ефект новизни та потребує вдумливого рішення.

Позитивні результати проекту усталили основні позиції концепції Лі Шульмана, про наявність у діяльності професіонала двох важливим компонентів: *досвіду мислення в умовах нестабільності практики реального навчального процесу* («викладання як обробка клінічної інформації»); *спеціалізованої основи знань, якою володіють лише вчителі* (знання змісту навчання) (pedagogical content knowledge) – тобто не лише змісту навчальної інформації, але і найефективніших способів її повідомлення, найточніші аналогії, приклади, логіка пояснення і доведень; розуміння того, що робить процес вивчення простішим і складнішим; які помилки допускають учні³.

Метою статті є конкретизувати шляхи розвитку особистого професійного досвіду студента – майбутнього вчителя в контексті організації його навчально-професійної підготовки з урахуванням нової специфіки інформаційного простору сучасної освіти, зокрема, явища персонального освітнього простору.

Персональний простір освіти (Personal Learning Environment), це складний процесуального-змістовий, організаційно-педагогічний і самоорганізовуваний комплекс, який утворюють:

— *персональна навчальна мережа* (різновид форм і методів) – сукупність програм та мережевих соціальних сервісів, які використовує учень, студент для організації своєї роботи, (вони дозволяють йому досягати власних освітніх цілей, їх можуть пропонувати й організатори освітнього процесу), інструменти та прилади, комп'ютерне програмне забезпечення. Це здебільшого соціальні мережі, форуми, площадки інтерактивного спілкування, сервіси Веб 2.0, освітні портали, дистанційні курси, спектр мережних ресурсів, пошукових систем, електронної пошти, хма-

² *Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней*, пер. с англ. С.И. Деникиной; под науч. ред. М.С. Добряковой, Москва 2012, с. 424–425.

³ *Ibidem*, с. 429–430.

рні технології, що надають можливість дистанційно використовувати програми заскладні для локальних комп'ютерів, забезпечують збереження та доступ до особистих файлів з будь-якого підключення до Інтернету, надають можливість зберігати посилання на потрібні ресурси та забезпечують можливість працювати з різних операційних систем Linux, Windows, Android, Apple;

- *персональний навчальний зміст* джерелами й носіями якого є люди, групи, інформаційні матеріали мережі доступні та/або опрацьовані користувачем, інформаційні матеріали, створені користувачем та накопичені ним у хмарних сховищах підручники, довідники, художня література, посилання на ресурси (для майбутнього використання), тестові завдання різного роду та результати пройдених тестувань, копії документів, у тому числі й особистих тощо.
- *персональне навчальне середовище* – активний актуальний простір взаємодії створений користувачем у повному об'ємі його ініціатив за допомогою соціальних сервісів, сукупність ресурсів, потрібних сучасній людині для того, щоб знайти відповіді на питання, які вона ставить перед собою, які ставлять перед нею, що дає їй можливість створити потрібну інформаційну базу розвитку й самоосвіти та презентувати свої результати.

Взаємодія зі своїм персональним навчальним середовищем дає можливість студенту сформувати основні «бази» – змістово-процесуальні компоненти своєї персональної мережі. Це актуальні люди і групи – основні джерела інформаційних матеріалів (від колишніх однокласників і Вікіпедії до міжнародних наукових форумів), інформаційні матеріали, створені користувачем такого середовища, накопичені на хмарних ресурсах.

Традиційна підготовка вчителя в українському університеті багато у чому залишається предметно спрямованою. Високий теоретичного рівень викладання частково обумовлює характерну для класичної моделі університету маргінальність навчальної сфери формування компетентностей – необхідної основи для подальшого розвитку професійного вчительського та викладацького досвіду.

Середовище взаємодії у соціальних мережах несистемно і не цілеспрямовано пропонує майбутньому фахівцеві елементи педагогічних знань, які є результатом практики інших людей різного рівня компетентності, але також величезний спектр інформації від цитат Януша Корчака і Василя Сухомлинського, до коротких відео та текстових матеріалів, що їх пропонують на розгляд широкого загалу молоді вчителі, студенти, які перший раз проходять практику, просто учасники інформаційного простору, що у тій чи іншій мережі діляться досвідом шкільного, студентського життя, знімають на його тему мотиваційні, ілюстративні чи провокаційні сюжети. Зрештою у мережі обговорюють актуальні події освітніх середовищ.

Зіставлення такого персонального освітнього середовища з середовищем освіти та навчання в університеті дозволило узагальнити, що освітній простір мережі *сукупно володіє низкою важливих психолого-педагогічних ефектів*.

1. «Ефект актуального досвіду» – суб'єктність інформаційних повідомлень, насиченість відчуттями, емоціями, оцінками робить кожен з осмислених педагогічних ситуацій значимою наданий момент, принаймні значущою для інформатора, початкового носія інформаційного повідомлення. Ситуації з книжки таким ефектом не володіють.
2. «Ефект безпечної присутності» – дозволяє інформованому бути причетним без відповідальності за рівень заглиблення, тобто активним в межах зручної йому стратегії та індивідуальних мотивів.
3. «Ефект компетентності», який легко забезпечує можливість паралельного використання пошукових систем та відсутність контролю.
4. «Ефект свого простору» – інформація швидко ідентифікується як своя і значуща завдяки індивідуальній системі рейтингу ресурсів та носіїв.
5. «Ефект свободи вибору – вільного оперування у межах свого простору» – інформація винесена на обговорення та ідентифікована за показником «своя» може бути негайно розширена шляхом залучення потрібної кількості учасників та ресурсів.
6. «Ефектом особистої цінності», що завжди є природним наслідком власних цілеспрямованих дій.

Легко помітити, що вище названі психолого-педагогічні особливості персонального освітнього середовища і персонального навчального змісту принципово відрізняються від звичайного освітнього процесу саме за критеріями суб'єктності студента, як організатора пізнавального пошуку та учасника взаємодії.

Водночас вільне оперування викладачем електронними носіями інформації, мережевими ресурсами та технологіями дає йому можливість більш повно використовувати можливості персонального освітнього простору у процесі організації навчальної діяльності загалом, та створення умов для розвитку особистого досвіду студента як професійного педагогічного зокрема.

Акцентуємо два завдання навчання майбутнього вчителя, що розглядає як основні концепції Лі Шульмана, *перше, розвиток у майбутніх вчителів досвіду мислення в умовах нестабільності реального навчального процесу* («викладання як обробка клінічної інформації»), *друге, формування у студентів спеціалізованої основи знань, якою володіють лише вчителі* (знання особливостей викладання змісту навчання).

За критерієм пріоритету спрямованості узагальнимо, які *види діяльності та спілкування у мережі* є звичними й популярними для більшості сучасних студентів.

Перший, спрямований на комунікацію, на перший погляд лише заради комунікації, без попередніх установок на тривалу взаємодію – це просто

спілкування у соціальних мережах на форумах, площадках, конференціях. Має найбільше ознак довільного пошуку, звичайного життєвого пізнання.

Другий, з попередньою установкою на пошук односторонніх, на налагодження корисних контактів, вирішення конкретних завдань, співпрацю, створення команди – це діяльність з організації свого, чи адаптації до уже наявного середовища «компетентних своїх», які обговорюють спільні ідеї, ініціюють програму дій, створюють проекти. Є більше цілеспрямованим ніж перший.

Третій, з вираженим наміром презентації себе, свого досвіду, створення свого соціального обличчя, іміджу, водночас є апробуванням своїх ідей, проектів, способом отримати прибуток, розпочати чи змінити професійну діяльність. Цілеспрямованість його найбільш очевидна, однак, на відміну від попередніх більше опирається на внутрішню мотивацію. Тому частина студентів ведуть блоги, працюють як рекламні агенти, популяризують торгові бренди тощо, а більшість презентують свої досягнення через фото чи короткі відеозвіти.

Четвертий, спрямований на комплексну реалізацію засобами мережі уже структурованих власних цілей індивідуального професійного розвитку, як от: презентація персональних або групових соціальних чи виробничих проектів; створення майстер-класів або циклу рекомендацій, мемів, мотиваторів, демотиваторів; публікація літературних творів, рецензій, статей, оглядів.

П'ятий, чітко спрямований на повноцінну професійно орієнтовану діяльність у мережі, (волонтерська, офіційний працівник, фрилансер, консультант, тренер) – це консультації, тренінги, навчальні заняття в онлайн, участь у професійних мережевих проектах.

Потенціал персонального освітнього середовища створює широкий спектр можливостей для формулювання нового типу дидактичних завдань. Серед них:

1. *У напрямі розвитку в майбутніх вчителів досвіду мислення в умовах нестабільності реального навчального процесу («викладання як обробка клінічної інформації») – моделювання педагогічного спілкування, взаємодії у мережі відповідно до завдань різного типу, як от:*
 - підтримка контактів з учнівським середовищем школи, яку закінчив студент з метою моніторингу, аналізу, діагностики середовища очима майбутнього професіонала шляхом виконання коротких завдань на зразок «Як ставляться учні до тих, чи інших нововведень, змін у житті школи, типових ситуацій, ідей самого студента тощо»;
 - попереднє знайомство із класом, школою де буде проходити педагогічна практика студента шляхом долучення до шкільної (класної) соціальної мережі, створення дискусійної площадки для обговорення ідей про проведення занять, позакласної роботи тощо, що дасть сту-

- денту можливість розпочати взаємодію з більш зручних для себе умов, ніж початок практики у незнайомому середовищі;
- спілкування з учнями під час і після проходження практики як помічника вчителя.
2. *Формування у студентів спеціалізованої основи знань, якою володіють лише вчителі* (знання особливостей викладання змісту навчання), компетентності викладання навчального предмета, наукових знань, їх популяризації, а саме:
- створення спеціальних платформ, площадок, мережових дискусійних груп для розробки ідей створення разом з учнями матеріалів з навчальних дисциплін, позакласних занять;
 - створення групи для підготовки до занять у мережі, надання консультацій, проведення уроків, як індивідуальних, так і групових занять онлайн;
 - розробка навчальних завдань для дистанційного навчання учнів під час практики та міні-проектів онлайн-навчання;
 - апробування власних розробок, ідей, способів донесення інформації до учня;
 - створення текстових матеріалів, відео-ілюстрацій, дослідів, експериментів, бібліотечних ресурсів засобами хмарних технологій.

Для формування особистого досвіду студента як професійного педагогічного, ресурсами й засобами персонального освітнього простору доцільно формулювати дидактичні завдання таким чином, щоб вони, по-перше, забезпечили умови для осмислення та реконструювання студентами їх власної практики взаємодії й взаємовпливів у наступних напрямках рефлексивного аналізу накопиченого досвіду власних дій у колі друзів, однокласників, однокласників; реагування на педагогічний вплив у ранговій шкалі від прийняттого до найменш прийнятного; дій з організації педагогічно доцільної взаємодії. По-друге, зміст дидактичних завдань повинен передбачати проектування, теоретичне моделювання та емпіричну перевірку окремих елементів та цілісних педагогічних дій студента, спрямованих на досягнення навчальної чи виховної мети. По-третє, форми й методи запропоновані викладачем для виконання дидактичних завдань з формування особистого досвіду студента як професійного педагогічного не повинні бути однотипними й обов'язковими за формою, а бути достатньо інтерактивними, що передбачає можливість їх модифікування самим студентом, який набагато вільніше оперує ресурсами свого персонального освітнього простору ніж викладач.

Література

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». № 776 від 16 липня 2018, Київ, 2018, С. 1–2.

Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней, пер. с англ. С.И. Деникиной; под науч. ред. М.С. Добряковой, Москва 2012.

Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity». № 776 vid 16 lypnia 2018, Kyiv, 2018, s. 1–2.

Piatdesiat sovremennykh myslytelei ob obrazovanii. Ot Piazhe do nashykh dnei, per. s anhl. S.Y. Denykynoi; pod nauc. red. M.S. Dobriakovoi, Moskva 2012.

Анотація

У статті схарактеризовано шляхи розвитку особистого професійного досвіду студента – майбутнього вчителя в контексті організації його навчально-професійної підготовки з урахуванням нової специфіки інформаційного простору сучасної освіти, зокрема явища персонального освітнього простору. Узагальнено, що персональне освітнє середовище сукупно володіє низкою психолого-педагогічних ефектів: «актуального досвіду», «безпечної присутності», «компетентності», «свого простору», «свободи вибору – вільного оперування у межах свого простору», «особистої цінності». За критерієм пріоритету спрямованості конкретизовано види діяльності й спілкування у мережі, що є звичними та популярними для більшості сучасних студентів. Перший, спрямований на комунікацію, має найбільше ознак довільного пошуку, звичайного життєвого пізнання. Другий, з попередньою установкою на пошук односторонніх, на налагодження корисних контактів. Третій, з вираженим наміром презентації себе, свого досвіду, створення свого соціального обличчя, іміджу, водночас є апробуванням своїх ідей. Четвертий, спрямований на комплексну реалізацію засобами мережі уже структурованих власних цілей індивідуального професійного розвитку. П'ятий, чітко спрямований на повноцінну професійно орієнтовану діяльність у мережі.

Потенціал персонального освітнього середовища створює широкий спектр можливостей для формування нового типу дидактичних завдань. Наведено приклади завдань з моделювання педагогічного спілкування, взаємодії студента у мережі відповідно до змісту професійної підготовки вчителя та завдань спрямованих на формування у них спеціалізованої основи знань вчителя – формування компетентностей студента щодо викладання змісту навчального предмета засобами персонального освітнього середовища.

Svitlana TSIURA

Specialized basis of a teacher knowledge: a concept of Lee Shulman in the context of obtaining pedagogical knowledge by students

Summary

In the article there are characterized ways of development of personal professional experience of student – future teacher, in the context of organization of his educationally-professional training taking into account a new specificity of an informational space of contemporary education, that is

events of personal educational space. I is generalized that personal educational space in a whole has few psychological and pedagogical effects: “actual experience”, “safe presence”, “competence”, “own space”, “freedom of choice – a free operating in the borders of own space”, “personal values”. According to priority of direction in the article it is defined types of activity and communication in the net, that is usual and popular for most modern students. First, directed on a communication, has biggest amount of signs for free search, usual life cognition. Second, with previous focusing on the search of persons with same opinions, on a building of useful connections. Third, with pure direction on a presentation of himself, his experience, creation of his social face, image, and in the same time it is a testing of his ideas. Fourth is directed on a complex realization already of structurized own objectives of individual professional development by means of the net. Fifth, is clearly directed on a full professionally-oriented activity in the net.

A potenciality of a personal educational development creates a wide spectrum of possibilities for a formation of a new type of didactic knowledge. There is presented examples of pedagogic communication modelating, interaction in the net according to the content of professional training of the teacher and tasks, directed on formation in students a specialized basis of teacher’s knowledge – formation of competencies of student due to teaching content of an educational discipline by the means of the educational space.

Keywords: a concept of Lee Shulman, student – a future teacher.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.07>

Iwona WAGNER

<https://orcid.org/0000-0002-5923-021X>

prof. nadzw., Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, Wydział Zamiejscowy w Chorzowie

e-mail: iwagner@chorzow.wsb.pl

Hanna WIŚNIEWSKA-ŚLIWIŃSKA

<https://orcid.org/0000-0002-6346-3307>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: h.wisniewska-sliwinska@ujd.edu.pl

Postawy nauczycieli – na podstawie badań

Słowa kluczowe: współczesny nauczyciel, postawa nauczyciela, postawa pożądana, zachowanie niepożądane, opinie nauczycieli, opinie uczniów.

Wprowadzenie

Mówiąc o postawach nauczycieli, nie sposób nie wspomnieć o tym, że w pracy nauczyciela niezbędne jest przestrzeganie wartości etycznych. Wyniki badań w tym zakresie przynoszą przykłady postępowania niezgodnego z normami moralnymi, przykłady naruszenia przez nauczycieli godności osobistej uczniów i traktowania ich w sposób przedmiotowy. W pracy nauczyciela niezmiernie istotne jest postępowanie oparte na dyrektywie pedagogicznej, postulującej zgodność przekonań, wyznawanych wartości i działań w praktyce. Nauczyciel pracuje z dziećmi, które szybko dostrzegają zakłamanie, fałsz, rozbieżność między wypowiedzianymi sądami a postępowaniem. Każdy pedagog powinien mieć na uwadze to, że naczelną normą etyki zawodowej jest odpowiedzialność za dziecko, ale i wobec dziecka, dlatego postawa nauczyciela powinna być egzemplifikacją wypowiedzianych przez niego opinii i sądów. Postawy nauczycieli były już przedmiotem opracowań naukowych. Próbowano opracować szerszą typologię tych postaw¹.

¹ J. Herczyński, P. Strawński, *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja” 2014, 3(128), s. 22–37.

Za dobrego nauczyciela uznaje się tego, który interesuje się dziećmi i młodzieżą jako podmiotem swojego oddziaływania. Nie jest to jednak zainteresowanie czysto poznawcze. Wiąże się ono bardzo wyraźnie z postawą zainteresowania sprawami uczniów, potrzebą nawiązywania z nimi różnorodnych kontaktów i znajdowania satysfakcji wówczas, gdy zaistnieją kontakty przyjacielskie. Maria Grzegorzewska, badająca emocjonalno-intelektualny stosunek nauczyciela-wychowawcy do uczniów, wyodrębniła dwa typy nauczyciela:

1. nauczyciel wyzwalający,
2. nauczyciel hamujący.

Nauczyciel wyzwalający działa przez sympatię, chęć pomocy dziecku, miłość do dziecka. Buduje wokół siebie atmosferę życzliwości i ciepła. Nauczyciel hamujący stwarza chłód, dystans, nastrój obcości, ponieważ działa przez przymus, karę i rozkaz. Wychowanie nie oznacza narzucania z zewnątrz pewnego modelu, który pomija lub nie docenia podmiotowości wychowanka. Każde dziecko jest inne, każde jest indywidualnością i dlatego, według autorów zajmujących się omawianą problematyką, nauczyciel powinien dostosować swoje działania do indywidualnych osobowości uczniów. Dostrzeganie odmienności charakterów i postaw dzieci, różnorodności hierarchii ich potrzeb sprawia, że nauczyciel może wspomagać rozwój uczniów, inspirować do podejmowania działań, dzięki którym doskonalą nabywaną wiedzę, umiejętności, kompetencje i własną osobowość. Podstawową zasadą każdego kształcenia i wychowania powinien być dialog. Dialog nauczyciela z uczniem nie jest możliwy, jeśli nauczyciel nie traktuje uczniów jako partnerów, nie respektuje ich poglądów, ale narzuca im własne. Dobry i tolerancyjny pedagog umie dostrzec w poglądach swoich uczniów różnorodne wartości pozytywne, które wykorzystuje, dostosowuje do permanentnie zamieniającej się sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Cechy osobowości nauczyciela i jego postawy wywierające wpływ na rezultaty pracy decydują w znacznej mierze o sposobie porozumiewania się z uczniami. Zawód nauczyciela wiąże się więc z określoną postawą moralną, a wybór tego zawodu jest w pewnym stopniu wyborem typu moralnego. Społeczeństwo nie jest obojętne wobec tego, jakimi zasadami, postawami i normami etycznymi kieruje się w swoim życiu i pracy nauczyciel, czy system jego wartości jest zgodny z obowiązującym w danym społeczeństwie. Rodzice, którzy powierzają swoje dzieci nauczycielom, chcą mieć pewność, że osoby te reprezentują wysoki poziom etyczny i są moralnie nienaganne.

Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw pozytywnych i negatywnych wobec nauki, dlatego powinni rozbudzać ciekawość, rozwijać samodzielność, zachęcać do intelektualnego wysiłku oraz tworzyć warunki do edukacji formalnej i ustawicznej. Ich rola jako promotorów zmian, orędowników wzajemnego zrozumienia i tolerancji jest więc oczywista, ale wymaga od nauczycieli określonych cech osobowości, a przede wszystkim pozytywnego stosunku do świata. Umiejętność mądrego radowania się własnym życiem sprawia,

że człowiek jest życzliwy dzieciom, z którymi ma do czynienia, a one go akceptują i lubią. Kady z nas zachował w pamięci nauczyciela, który uczył refleksji, umiał zachęcać do większego wysiłku, ukazywał cele i wartości płynące z nabywanej wiedzy. Dobry kontakt pomiędzy nauczycielem i uczniem to nie tylko przyjazna atmosfera na lekcjach, to również prawo ucznia do zadawania pytań, do zgłaszania wątpliwości, a także do popełniania błędów. To prawo obydwu stron do swobodnej, partnerskiej komunikacji, do akceptacji oraz realizacji wspólnych celów. Nauczyciel, z racji wykonywanego zawodu, poza wiedzą profesjonalną powinien odznaczać się takimi zaletami i postawami moralnymi, aby mógł stać się dla swoich uczniów wzorem osobowym, przyjacielem, doradcą i powiernikiem².

W poglądach pedagogów na osobowość nauczyciela warto odwołać się do kilku postaci. J. Dawid za najważniejsze cechy nauczyciela uznał miłość dusz ludzkich, potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość i moralną odwagę. Z. Mysłakowski za talent nauczyciela uważał urzeczywistnienie zamiarów twórczych, oparte na refleksji i doświadczeniu. Za cechę dominującą talentu przyjmował kontaktowość, której tło stanowią żywość wyobraźni – umożliwiająca rozumienie cudzych stanów psychicznych, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć. To postawa nauczyciela wpływa na postawę ucznia wobec nauki przedmiotu. Nauczyciel miewa wpływ na nabycie przez ucznia wiadomości i umiejętności i używanie ich przez całe życie³.

S. Szuman scharakteryzował talent nauczyciela jako zespół pewnych zdolności. Uważał, że nie ma wrodzonego talentu pedagogicznego. Sprowadzał problem talentu do osobowości nauczyciela, zakładał, że dobry nauczyciel posiada bogactwo osobowości i umie oddziaływać na innych. M. Kreutz posługiwał się terminem osobowość. Uważał, że dobry nauczyciel odznacza się miłością do ludzi, skłonnością do społecznego oddziaływania oraz zdolnością sugestywną. Nauczyciel powinien wpływać na poglądy, uczucia i wolę uczniów. Jego zachowanie powinna cechować pewność siebie, spokój, odwaga działania oraz bezkompromisowość. S. Baley również używał terminu osobowość. Uważał, że najważniejszą cechą dobrego nauczyciela jest zdatność wychowawcza oraz rozumienie wychowanków, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, powinowactwo duchowe z dziećmi, takt pedagogiczny, postawa pełna entuzjazmu i cierpliwości.

Przed kandydatami do zawodu nauczyciela stoją następujące zadania:

² R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994; J. Szkolny, *Przygotowanie nauczycieli do reformy*, Radom 2000.

³ G. Storch, *Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Überlegungen*, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, s. 25–26, R. R. McCrae, P. Costa, Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample, „Journal of Personality” 1986, nr 54(2), s. 385–404, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00401.x> [dostęp 12.02.2019]; M. Špotáková, M. Zvalová i in., *Vzdelávanie postihnutých – od segregácie k integrácii*, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa” 1992, vol. 27, nr 1, s. 1–9.

- 1) przekazywanie wiedzy i doświadczenia;
- 2) pobudzanie aktywności poznawczej i działalności praktycznej, rozwijanie sił twórczych;
- 3) rozwijanie systemu wartości, kształtowanie postaw;
- 4) kształtowanie i rozwijanie zainteresowań, tworzenie warunków do łączenia teorii z praktyką;
- 5) wdrażanie do aktywności zawodowej i społecznej;
- 6) przygotowanie do racjonalnej i systematycznej samokontroli przebiegu i wyników pracy własnej;
- 7) kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej, pobudzanie aspiracji;
- 8) organizowanie życia społecznego w szkole;
- 9) przygotowanie do samodzielnego uczenia się przez całe życie.

Jan Herczyński i Paweł Strawiński poprzez badania czasu i warunków pracy nauczycieli wyodrębnili pięć postaw. Poniżej przedstawiona zostanie ich krótka charakterystyka⁴.

1. **Nauczyciel wymagający wsparcia.** To najczęściej grupa nauczycieli młodych, poświęcających stosunkowo niewiele czasu na pracę zawodową. Nauczyciele ci słabo angażują się w życie szkoły. Rzadziej niż inni nauczyciele uczestniczą w egzaminach próbnych, zajęciach prowadzonych w dni wolne, w wycieczkach z klasą, rzadziej biorą udział w spotkaniach zespołów przedmiotowych, mniej czasu poświęcają na indywidualne spotkania z rodzicami uczniów. Nie podejmują się większości dodatkowo płatnych zajęć zawodowych. Częściej więc niż nauczyciele z innych grup uważają, że wykonywanie zawodu zapewnia im łatwiejsze godzenie życia zawodowego z osobistym. Nauczyciele wymagający wsparcia nie są zainteresowani pracą w szkole, być może rozważają zmianę zawodu, uważają czas poświęcony zadaniom nauczyciela za stracony, stąd wynika ich niskie zaangażowanie w życie i pracę szkoły. Są to nauczyciele, którzy traktują swoją pracę tak, jak traktuje się pracę w urzędzie, poświęcają jej tylko tyle czasu, ile się od nich wymaga, a na pozostałe obowiązki zawodowe nie poświęcają czasu prawie wcale.
2. **Profesjoniści.** Rzadziej niż inni uważają, że wykonywanie zawodu zapewnia im łatwiejsze godzenie życia zawodowego z osobistym. Jednocześnie częściej niż nauczyciele z innych grup uczestniczą w zielonych szkołach i wypełniają karty osiągnięć szkolnych. Prowadzą wiele zajęć, dużo czasu zajmują im czynności administracyjne. Podczas tzw. okienek najczęściej przygotowują lekcje i rozmawiają z rodzicami uczniów. Podobnie jak nauczyciele wypaleni, są istotnie starsi niż średnia całej populacji, więc mniej czasu poświęcają na awans zawodowy (większość z nich już awansowała) i zwykle mają stosunkowo więcej dzieci. Ważną cechą tej grupy jest relatywnie wysoki, w porównaniu do innych grup, średni dochód na osobę w gospo-

⁴ J. Herczyński, P. Strawiński, *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja 2014”, nr 3(128), s. 22–37.

darstwie domowym. Profesjonaliści to doświadczeni nauczyciele, którzy na pracę poświęcają dużo czasu. Na intensywną pracę zawodową pozwala im stabilna sytuacja ekonomiczna gospodarstwa domowego.

3. **Zapracowani.** Nauczyciele ci poświęcają swojej pracy zawodowej wyjątkowo dużo czasu w odniesieniu do niemal wszystkich czynności zawodowych. Częściej niż inni uczestniczą w egzaminach próbnych, zajęciach prowadzonych w dniach wolnych od szkoły, w wycieczkach i zielonych szkołach, częściej wypełniają karty osiągnięć szkolnych, częściej biorą udział w spotkaniach zespołów wychowawczych i przedmiotowych, więcej czasu poświęcają na spotkania z rodzicami. Jednocześnie rzadziej niż inni uważają, że wykonywanie zawodu zapewnia im stabilne zatrudnienie, satysfakcjonujące zarobki, łatwiejsze organizowanie opieki nad dziećmi, łatwiejsze godzenie życia zawodowego z osobistym. Trudno więc powiedzieć, że są ze swojej pracy szczególnie zadowoleni. W konkluzji można stwierdzić, że jest to grupa ciężko pracująca i jednocześnie niezadowolona z wykonywanego zawodu. Zapracowanie tych nauczycieli wynika z poczucia obowiązku i zawodowej odpowiedzialności. Wskazywałyby na to fakt, że wiele czynności zawodowych, którym poświęcają więcej czasu niż inne grupy nauczycieli, nie wiąże się z dodatkowymi, znaczącymi dochodami.
4. **Młodzi entuzjaści.** To grupa nauczycieli, których trudno konkretnie opisać. Częściej niż dydaktycy z innych grup pracowali wcześniej w innym zawodzie. Mniej czasu przeznaczają na czynności administracyjne, a dużo więcej na awans zawodowy.
5. **Wypaleni** – praca nauczyciela podlega ciągłej ocenie i kontroli zarówno ze strony dyrekcji szkoły i innych nauczycieli, jak i uczniów i rodziców. Presja towarzysząca wykonywaniu obowiązków służbowych sprawia, że nauczyciele są jedną z profesji najbardziej podatnych na wypalenie zawodowe. Wypalenie zawodowe to reakcja organizmu na długotrwały, chroniczny stres emocjonalny związany z pracą zawodową. Może ono być symptomem długotrwałego przeciążenia obowiązkami, zbyt odpowiedzialnym lub trudnym zadaniem lub wyczerpującą, nudną i monotonną pracą. Nauczyciele wypaleni najrzadziej rozmawiają z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Rzadko sprawdzają prace podczas okienek, rzadko też tworzą dokumentację szkolną. Słabe zaangażowanie w życie szkoły wzmacnia wrażenie, że są faktycznie wypaleni zawodowo.

Zawód nauczyciela jest zawodem wyjątkowym, jest zawodem – stanem, w którego wykonanie zaangażowana jest cała osobowość. Jest w pewnym sensie zwierciadłem świadomości, obrazem wewnętrznego postrzegania świata i odzwierciedleniem różnorodnych postaw.

Cel pracy

1. Określenie, jakie postawy dostrzegają w swym środowisku nauczyciele oraz jakie postawy prezentowane przez nauczycieli dostrzegają uczniowie.
2. Sformułowanie, które postawy, prezentowane przez nauczycieli, są według nauczycieli i uczniów pożądane, a które nie.
3. Przedstawienie opinii uczniów – jakie cechy powinni posiadać nauczyciele.

Material i metody

Badania prowadzono na terenie woj. śląskiego w terminie od maja 2018 r. do lutego 2019 r.

Badaniami objęto 300 nauczycieli pracujących w Częstochowie oraz na terenie powiatów częstochowskiego i myszkowskiego, 100 uczniów klas III–IV, 100 uczniów klas VII–VIII i 100 uczniów liceów i techników. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz wywiadu. W trakcie badań zaszła potrzeba wyjaśnienia uczniom kl. III–IV niektórych pojęć czy określeń. Wyjaśnień udzielano całym grupom, nie indywidualnie.

Wyniki

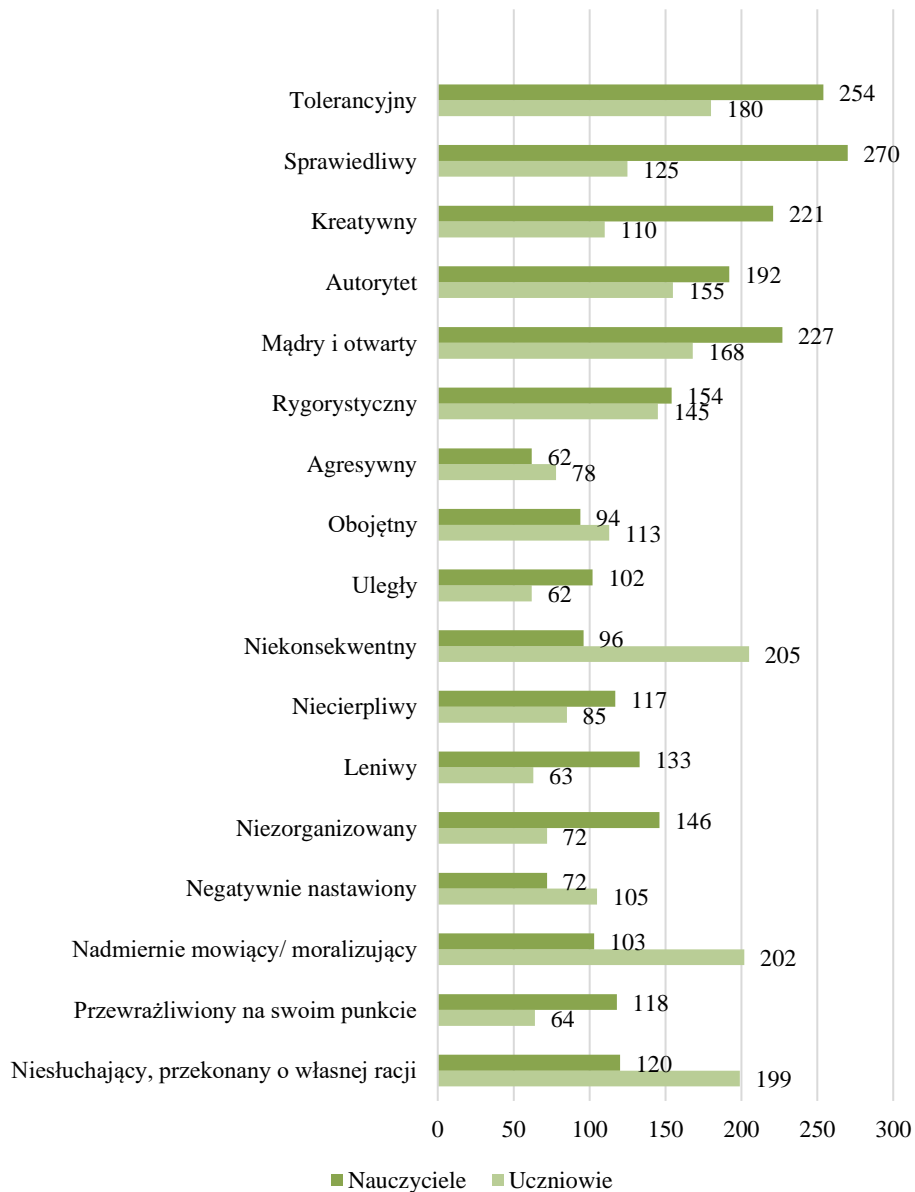
Podając wyniki badań, należało uwzględnić ich różnice, czasami znaczne, osiągnięte w poszczególnych grupach badawczych.

Określając, jakie cechy najczęściej prezentują nauczyciele, należy zwrócić uwagę na pewne zróżnicowanie. Nauczyciele najczęściej zauważają w swej grupie zawodowej osoby sprawiedliwe, tolerancyjne, mądre i otwarte oraz kreatywne. Z kolei uczniowie najczęściej zauważają wśród nauczycieli osoby niekonsekwentne, zbyt dużo mówiące (wręcz moralizujące), niesłuchające innych oraz mądre i otwarte.

Najrzadziej prezentowanymi przez nauczycieli postawami są – według nauczycieli – agresja, negatywne nastawienie względem uczniów, niekonsekwencja i obojętność. Zaś uczniowie najrzadziej spotykają się z leniwością i uległością ze strony nauczycieli, przewrażliwieniem nauczycieli na własnym punkcie oraz niezorganizowaniem nauczyciela.

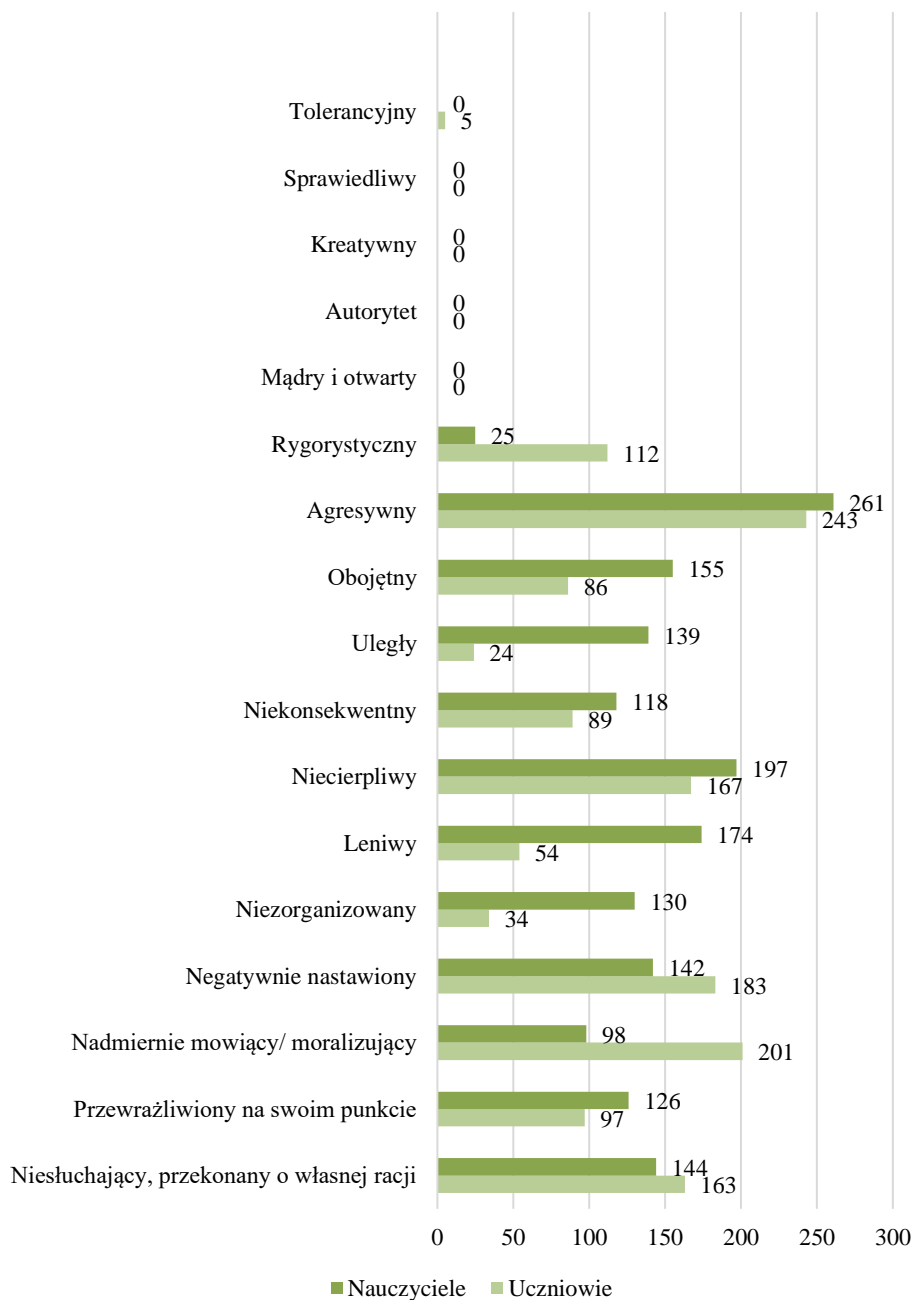
Nauczyciele oraz uczniowie określili, jakich postaw nauczyciele nie powinni prezentować. Nauczyciele najczęściej wskazują, że wśród postaw nauczycielskich nie powinny się zdarzać agresywność, niecierpliwość, lenistwo oraz obojętność. Z kolei uczniowie jako niepożądane postawy nauczycieli podają agresywność, nadmierne moralizowanie, negatywne nastawienie wobec uczniów i niecierpliwość.

Żaden respondent jako postaw niepożądanych nie wskazał sprawiedliwości, kreatywności, posiadania autorytetu oraz mądrości i otwartości.



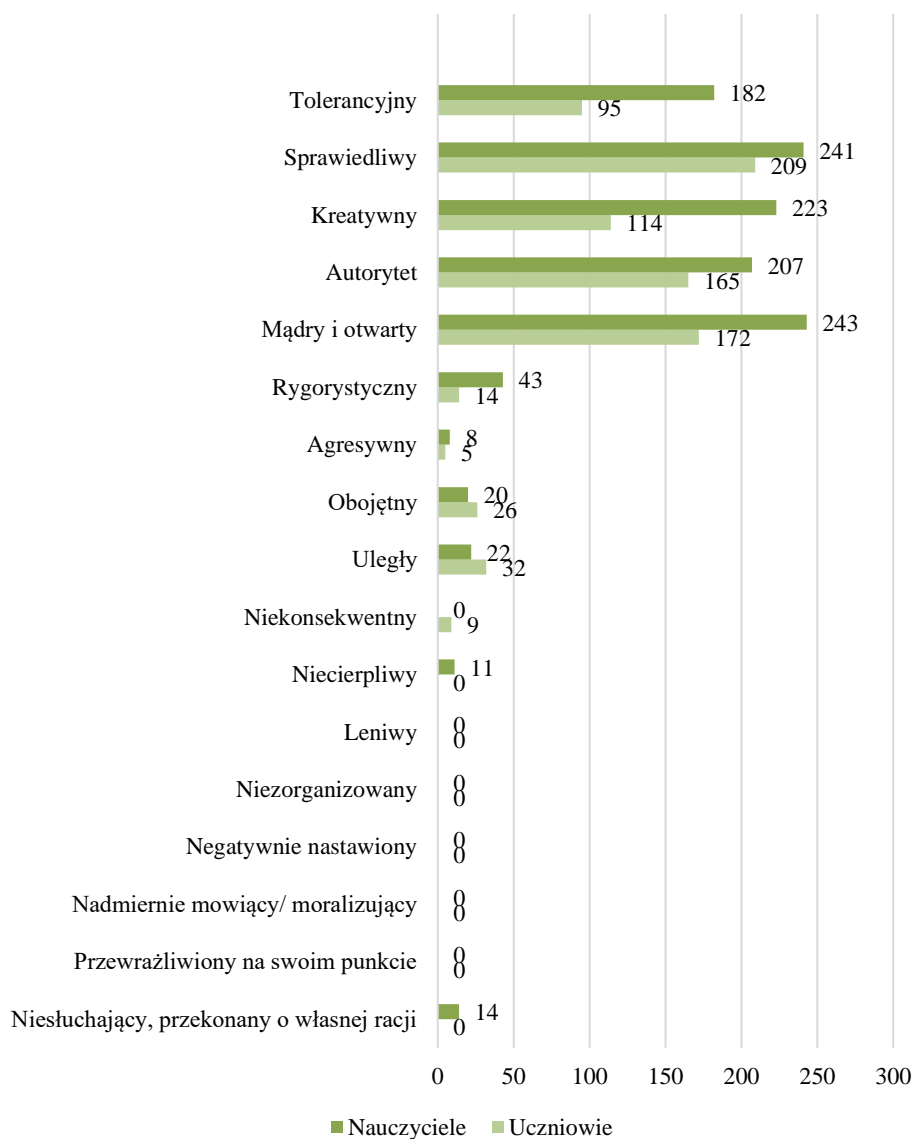
Ryc. 1. Postawy nauczycieli, postrzegane przez badanych (n = 600)

Źródło: badania własne 2019.



Ryc. 2. Postawy, których nauczyciele według badanych nie powinni prezentować (n = 600)

Źródło: badania własne 2019.



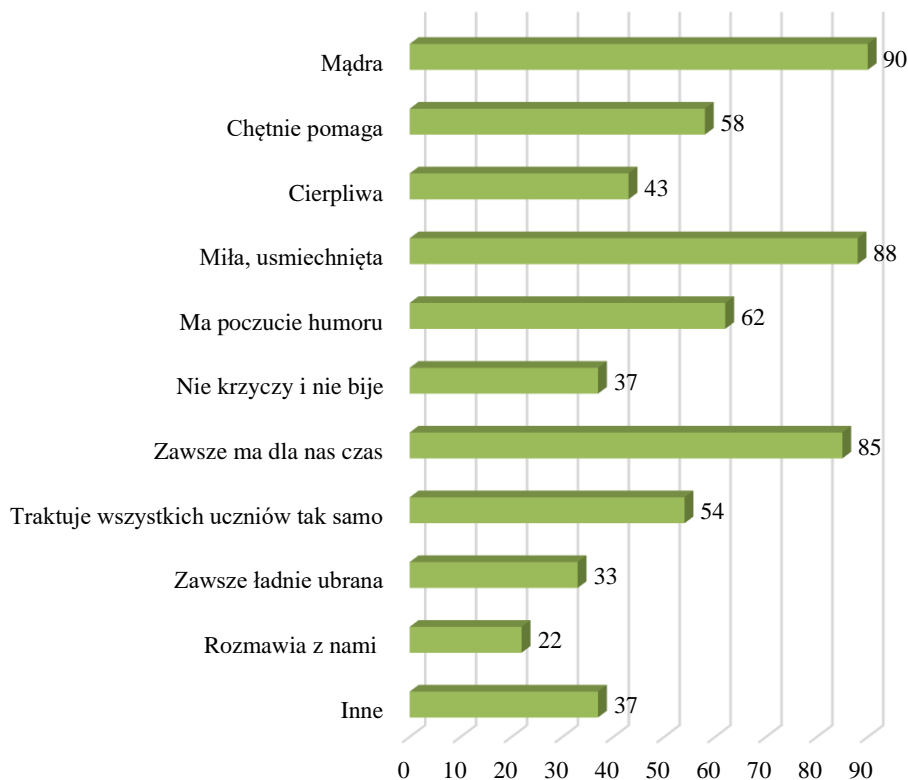
Ryc. 3. Postawy, które według badanych powinny być prezentowane przez nauczycieli (n = 600)

Źródło: badania własne 2019.

Zgola inaczej prezentują się odpowiedzi na pytanie o postawy, które nauczyciele powinni prezentować. Nauczyciele najczęściej wymieniali mądrość i otwartość, sprawiedliwość, kreatywność i posiadanie autorytetu. Uczniowie jako pożądane postawy nauczycielskie wskazali sprawiedliwość, mądrość i otwartość, posiadanie autorytetu oraz tolerancyjność.

Jako postawy pożądane nie zostały wskazane lenistwo, niezorganizowanie, negatywne nastawienie do uczniów, moralizowanie oraz przewrażliwienie na swoim punkcie.

Uczniów zapytano również, jakie cechy powinni mieć ich nauczyciele. Ze względu na różnice, odpowiedzi zostały przedstawione z uwzględnieniem grup wiekowych.

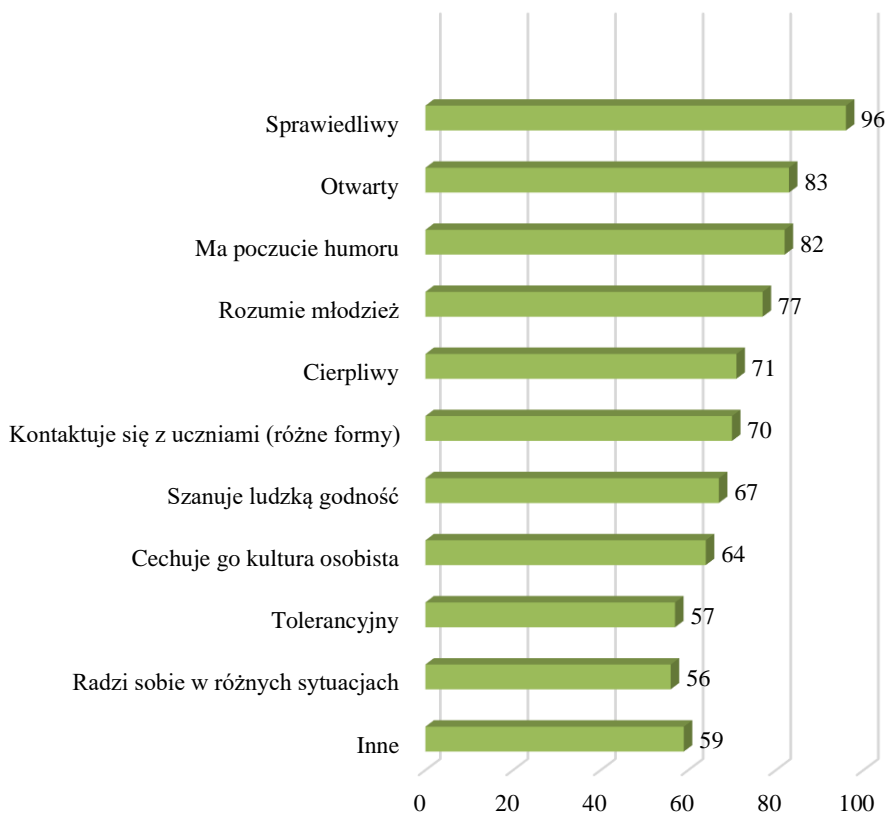


Ryc. 4. Cechy, które powinni mieć nauczyciele – według uczniów klas III–IV szkół podstawowych (n = 100)

Źródło: badania własne 2019.

Uczniowie kl. III–IV oczekują, by ich nauczyciel (najczęściej Pani) był mądry, miły, uśmiechnięty i zawsze miał dla nich czas. W drugiej kolejności podają jako pożądane cechy nauczyciela poczucie humoru, chęć pomocy dzieciom i traktowanie na równi wszystkich uczniów. Cierpliwość, niekrzyżenie na dzieci, ładny ubiór i rozmawianie z dziećmi są podawane w ostatniej kolejności. Jest też kilka cech, określanych w niniejszym badaniu jako „Inne”. W tej grupie

wiekowej podawano organizowanie wycieczek, lubienie bawienia się z dziećmi oraz dekorowanie klasy.

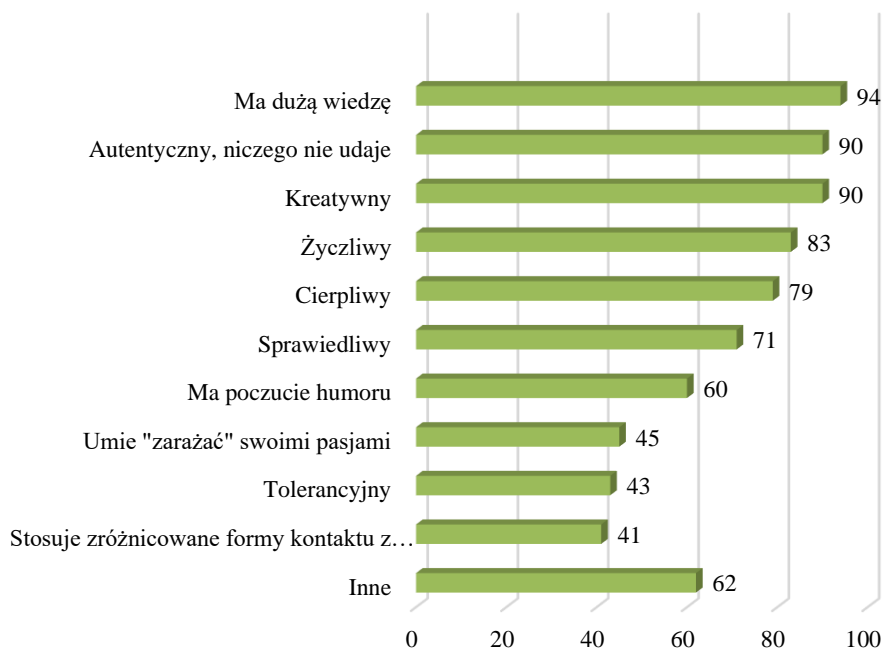


Ryc. 4. Cechy, które powinni mieć nauczyciele – według uczniów klas VII–VIII szkół podstawowych (n = 100)

Źródło: badania własne 2019.

Z kolei w grupie wiekowej dzieci kończących szkołę podstawową (kl. VII–VIII) uczniowie jako atrybuty, które powinny cechować nauczyciela, podają najczęściej sprawiedliwość, otwartość, poczucie humoru i rozumienie młodzieży. Rzadziej wymieniane cechy to cierpliwość, różne formy kontaktowania się z młodzieżą – od wykładu, rozmowy – począwszy na e-mailach, SMS-ach i komunikatorach skończywszy. Niektórzy uczniowie zaznaczyli, że czasami potrzebują indywidualnej rozmowy z nauczycielem, zwłaszcza z wychowawcą lub pedagogiem, a nauczyciele powinni to uwzględniać, mieć na to czas i dyskretnie uczniom takie rozmowy proponować.

Najrzadziej, ale jednak jako pożądane cechy nauczyciela, uczniowie wymieniali szanowanie ludzkiej godności, kulturę osobistą, tolerancję i radzenie sobie w różnych sytuacjach. Sporadycznie (tu określane jako „Inne”) uczniowie oczekują od nauczyciela pomysłowości, dopuszczania młodzieży do głosu, postępowości z domieszką konserwatyizmu.



Ryc. 4. Cechy, które powinni mieć nauczyciele – według uczniów liceów i techników (n = 100)

Źródło: badania własne 2019.

Uczniowie szkół średnich mają nieco inne preferencje co do cech, które powinny charakteryzować ich nauczycieli. Prawie wszyscy wymienili posiadanie dużej wiedzy, autentyczność, bycie sobą, kreatywność i życzliwość. W dalszej kolejności wymieniono cierpliwość, sprawiedliwość i poczucie humoru. Najmniejsza liczba uczniów podała umiejętność „zarażania” swoimi pasjami, tolerancyjność i kontaktowanie się z uczniami w różnej formie. Sporadycznie podawano kilka cech, które podsumowano jako „Inne”. Są to: samoakceptacja i nieprzejmowanie się ewentualną krytyką, umiejętność motywowania do nauki, znajomość swoich uczniów i autentyczna chęć nauczyciela do pracy z młodzieżą. Uczniowie zaznaczyli również, że w przypadku uczniów pełnoletnich, sprawy sporne, konflikty, problemy wychowawcze nauczyciel powinien próbować załatwić bezpośrednio z uczniem, a nie wzywać do szkoły rodziców.

Wnioski

1. Określając, jakie cechy najczęściej prezentują nauczyciele, należy stwierdzić, że pedagodzy zauważają w swej grupie zawodowej osoby sprawiedliwe, tolerancyjne, mądre i otwarte. Uczniowie najczęściej zauważają wśród nauczycieli osoby niekonsekwentne, zbyt dużo mówiące (wręcz moralizujące), nie-słuchające innych oraz mądre i otwarte.

Najrzadziej prezentowanymi przez pedagogów postawami są – według nauczycieli – agresja, negatywne nastawienie względem uczniów, niekonsekwencja. Uczniowie najrzadziej spotykają się z leniwością i uległością ze strony nauczycieli oraz niezorganizowaniem nauczyciela.

2. Według pedagogów panuje przekonanie, że wśród postaw nauczycielskich nie powinny się zdarzać agresywność, niecierpliwość, lenistwo oraz obojętność. Uczniowie jako niepożądane postawy nauczycieli podają agresywność, nadmierne moralizowanie, negatywne nastawienie wobec uczniów i niecierpliwość. Odpowiadając na pytanie o postawy, które nauczyciele powinni prezentować, pedagodzy najczęściej wymieniali mądrość i otwartość, sprawiedliwość i kreatywność. Uczniowie jako pożądane postawy nauczycielskie wskazali sprawiedliwość, mądrość i otwartość, posiadanie autorytetu oraz tolerancyjność.
3. Cechy, które powinni posiadać nauczyciele, według opinii uczniów kl. III–IV szkoły podstawowej, to bycie mądrym, miłym, uśmiechniętym i poświęcanie dzieciom czasu. Uczniowie kl. VII–VIII szkół podstawowych jako pożądane cechy nauczyciela podają najczęściej sprawiedliwość, otwartość, poczucie humoru i rozumienie młodzieży. Uczniowie szkół średnich jako pożądane cechy nauczyciela preferują posiadanie dużej wiedzy, autentyczność, bycie sobą, kreatywność i życzliwość. Preferencje zmieniają się wraz z wiekiem uczniów.

Warto, by pedagodzy zdawali sobie sprawę, że są pod stałą obserwacją swoich uczniów, że są przez nich oceniani, oraz że ci uczniowie mają wobec nich pewne oczekiwania – nie tylko co do sposobu prowadzenia zajęć, ale i ich postaw życiowych.

Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Herczyński J., Strawiński P., *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja” 2014, nr 3(128).
- Marzec A., *Aktywność fizyczna w procesie wspomaganie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, vol. 5, 2/2 (10/2).

McCrae R.R., Costa P., *Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample*, „Journal of Personality” 1986, 54(2).

Storch G., *Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Überlegungen*, Wilhelm Fink Verlag, München 1999.

Špotáková M., Zvalová M. a kol., *Vzdelávanie postihnutých – od segregácie k integrácii*, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa” 1992, vol. 27, nr 1, s. 1–9.

Szkolny J., *Przygotowanie nauczycieli do reformy*, Radom 2000.

Teacher attitudes – based on research

Summary

Introduction. Speaking of teachers' attitudes, it is impossible to mention the fact that ethical values must be respected in teacher's work. The results of research in this area bring examples of different behaviours of teachers.

Aim of the study. 1. To determine what attitudes teachers perceive in their environment and what attitudes presented by teachers are perceived by students. 2. To formulate which attitudes presented by teachers are desired by teachers and students and which are not. 3. To present students' opinions on what qualities teachers should have.

Material and methods. The research was conducted in Silesian Voivodeship from May 2018 to February 2019. The research covered 300 teachers working in Czeszochowa and in the counties of Czeszochowa and Myszkow, as well as 300 students. The method of diagnostic survey and interview was applied.

Results. Teachers most often notice fair, tolerant, wise people in their professional group, and students often notice inconsistent people among teachers, those who do not listen to others, as well as those who are wise and open. According to teachers, the attitudes least frequently presented by teachers are : aggression, negative attitudes towards students. Pupils are least likely to encounter laziness and disorganization of the teacher. According to teachers attitudes that teachers should not present include aggressiveness, impatience, indifference and, according to students, aggressiveness, negative attitude towards students and impatience. According to the pedagogues, teachers should be open, and according to the students, be fair. Among the qualities that teachers should have students most often give wisdom, fairness and sense of humour.

Conclusions. 1. Teachers most often notice in their professional group people who are fair, tolerant and wise. Pupils most often notice inconsistent, deaf, wise and open-minded people among teachers. 2. Teachers are convinced that there should be no aggressiveness or impatience among teachers. Students cite aggressiveness and negative attitudes towards students as undesirable attitudes of teachers. 3, According to the majority of students, the features that teachers should have are great knowledge, sense of justice, humour. It is worthwhile for teachers to pay attention to the students' preferences.

Keywords: modern teacher, teachers attitude, desirable attitude, undesirable behaviour, teachers opinions, students opinions.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.08>

Ольга БІЛЯКОВСЬКА (Olha BILYAKOVSKA)

<https://orcid.org/0000-0003-2880-6826>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

Проблеми якості професійної підготовки майбутніх вчителів: рефлексії польських та українських науковців

Ключові слова: майбутні вчителі, концепції підготовки вчителів, якість освіти, якість підготовки.

Якість вищої освіти як пріоритет європейської освітньої політики

Сучасний цивілізаційний розвиток детермінований посиленням інтеграційних процесів в освітній сфері. Провідною тенденцією у національних моделях освіти виступає їхнє об'єднання. Проходить інтенсивне формування єдиного європейського освітнього простору, започатковане підписанням Болонської декларації. За цих умов проблема якості стає першочерговою в освітній політиці кожної розвиненої країни, а забезпечення якості вищої освіти є однією з основних стратегій Болонського процесу.

Головними причинами, які зумовили домінування проблеми якості в європейських освітніх системах є:

- посилення значимості професіоналізму, який є визначальним чинником успіху кожної держави в умовах глобалізації та конкурентної економічної боротьби;
- кризова демографічна ситуація багатьох європейських країн спонукала заклади освіти до інтенсивного пошуку потенційних студентів за територіальними межами, зокрема зробити акцент на якість освітніх послуг, що стає визначальним у виборі навчального закладу;

- зростає кількість закладів вищої освіти різної форми власності (державні, муніципальні, приватні), що створює відповідне освітнє, конкурентне середовище;
- якість освіти на особистому рівні є головною вимогою та значимою перевагою для критично мислячої особистості. Адже це запорука її майбутнього, зокрема творчої самореалізації, розкриття потенційних можливостей, досягнення максимальних результатів у професійній діяльності, головна передумова успішної життєдіяльності;
- в полі наукових пошуків дослідників гостро вимальовується проблема інтелектуальної еліти, яка плекається і гартується в університетах. Тому якісне освітнє середовище стає одним з головних чинників забезпечення якості професійної підготовки майбутнього фахівця;
- якість університетської освіти в умовах глобалізації є запорукою успішного розвитку нації, економічного становлення країни у світовому співтоваристві.

Підходи щодо визначення якості вищої освіти ґрунтовно окреслені британськими науковцями L. Harvey та D. Green ще у 90-х роках ХХ століття й досі залишаються актуальними. Власне дослідниками було запропоновано п'ять підходів до розуміння якості у вищій школі:

1. Якість як унікальність або досконалість (as exceptional or excellence). Якість навчання як і досконалість тісно зв'язані з елітарністю університету, яка визначається наявністю матеріальних і нематеріальних ресурсів (фінансів, відмінних умов навчання, висококваліфікований персонал, «якість» студентів, що відбувається в результаті селекції) та відмінною репутацією на ринку праці. Після закінчення таких вищих освітніх закладів гарантована висока якість підготовки фахівців та здобуття добре оплачуваної праці.
2. Якість як досконалість або узгодженість (as perfection or consistency). Якість освіти відображає досконалість або узгодженість, є результатом безперервного та систематичного процесу порівняння результатів даного закладу вищої освіти з досягненнями інших навчальних закладів.
3. Якість як відповідність цілям (as fitness for purpose). Сприйняття якості освіти у відповідності до цілей університету пов'язане зі специфікою діяльності університету. Визначається конкретними цінностями, прагненнями, цілями та результатами, стосовно яких навчальний процес та його результати повинні бути оцінені як відповідні цілі.
4. Якість як цінність, отримана від грошей (as value for money). Визначається значним інтересом суспільства щодо діяльності вищої школи та відповідності рівня підготовки затracеним коштом. Університет відповідає за результати, які досягають у процесі навчання усі, хто фінансує його діяльність.

5. Якість як трансформація здобувачів вищої освіти (as transformation of the learner). Визначення якості як трансформації акцентує увагу щодо змін у розвитку студентів, які відбуваються у процесі навчання. Тут важливо визначити якісні зміни як перехід від нижчого до вищого ступеня, що означає принципову зміну форми якості. Трансформація не охоплює змін фізичних лише стосується змін особистості, які пов'язані з інтелектуальним, соціальним та емоційним розвитком¹.

На переконання науковців (В. Андрущенко, О. Власюк, В. Кремень, Р. Кубанов, В. Луговий, О. Ляшенко, С. Сисоєва, О. Чорна та ін.), якість освіти має бути основою для довіри, порівняння, мобільності, сумісності та привабливості у сфері європейської вищої освіти, яку визначають на підставі: ступеня відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи та освітньої установи; відповідності між різними параметрами оцінювання результату освіти людини (якістю знань, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості та ціннісних орієнтацій; ступенем сформованості відповідних умінь і навичок); ступеня відповідності теоретичних знань і вмій та здатністю до їх практичного використання в житті та професійній діяльності. Власне принципового значення для нашого дослідження набуло визнання науковцями, що якість вищої освіти – це якість викладання, якість підготовки й якість досліджень². Зокрема:

- якість викладання залежить від якості професорсько-викладацького складу, від того, наскільки він спроможний ефективно, на науковому рівні реалізувати навчальні програми, поєднати навчальну і науково-дослідну діяльність;
- якість підготовки фахівців має бути: логічним продовженням середньої освіти, а також забезпечена механізмами мотивації студентської молоді до навчання; професійно-орієнтованою на рівні навчальних програм;
- якість наукових досліджень залежить від матеріально-технічного забезпечення навчального процесу та інфраструктури закладів вищої освіти: наявність бібліотек, комп'ютерних мереж, багатоканального фінансування освіти тощо.

Мета статті полягає в окресленні проблем, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх вчителів та спробі визначення оптимальних концепцій підготовки вчителів для забезпечення її якості.

¹ L. Harvey, D. Green, *Defining Quality*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1993, vol. 18, с. 10–13.

² О. Біляковська, *Якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: сутність і зміст*, „Наукові праці ДонНТУ” 2017, № 2 (21), с. 26–37.

Якісна підготовка вчителів – головна вимога сучасного суспільства

Система освіти України перебуває на етапі євроінтеграційних змін та внутрішніх модернізаційних процесів. Характерними тенденціями цього періоду, з одного боку, є усвідомлення власного національного досвіду, порівняння його з європейськими та світовими традиціями, а з іншого, потреба аналізу та виокремлення найефективніших освітніх моделей, прогресивних ідей та передових концепцій, які мають місце у світовому просторі, та можливості їх адаптації до потреб національної освіти.

Слід зауважити, що прогресивне оновлення освітньої системи у суспільстві, передусім, починається з вдосконалення професійно-педагогічної освіти. Досягти високої якості освіти можливо лише за наявності ефективної системи підготовки компетентних фахівців, зокрема вчителів, спроможних адаптуватися у нових суспільних умовах, швидко реагувати на трансформації, що відбуваються у світовому освітньому просторі. Головно, як і українські дослідники освітньої галузі, польські науковці вказують на важливому чиннику від якого залежить якість освіти, а саме на якості підготовки майбутніх вчителів. Можна привести як приклад відомий вислів Zamojskiego, що „*take będa szkoły, jakie ich nauczycieli chowanie*”.

В контексті забезпечення якості підготовки майбутніх вчителів доцільно виділити загальноєвропейські підходи, які є базовими для системи професійної освіти. Власне Європейською Комісією визначено наступні загальні принципи, на яких базується підготовка європейського вчителя:

I принцип – *вчителем може бути лише фахівець з вищою освітою*. Підготовка вчителів – складне, різнопланове, багатоаспектне завдання. В процесі професійно-педагогічної підготовки майбутні вчителі одержать ґрунтовні фахові знання; педагогічні знання; навички та компетенції, необхідні для навчання, управління та підтримки; розуміння соціально-культурних аспектів освіти. Кожен учитель повинен мати можливість продовжуючи навчання для розвитку своїх педагогічних компетенцій та підвищення кваліфікації. Окрім того, в професійній підготовці вчителів, слід робити акцент на практичних навичках. Теоретична, наукова, практична підготовка має озброїти їх компетенціями та впевненістю у собі, що дозволить майбутнім вчителям стати рефлексивними практиками, які вмітимуть управляти інформацією та знаннями.

II принцип – *безперервний професійний розвиток учителів*, який триває впродовж усієї професійної діяльності та забезпечується системами вдосконалення, перепідготовки на національному, регіональному та місцевому рівнях. Окрім того, майбутні вчителі мають вміти розвивати та підтримувати самостійність та незалежність учнів у процесі навчання, а також прагнення

навчатися впродовж усього життя. Майбутні вчителі повинні постійно вдосконалюватися, набуваючи нові знання, впроваджувати інновації.

III принцип – *принцип мобільності*. Мобільність повинна бути центральним компонентом усіх освітніх програм навчання майбутніх вчителів. Слід заохочувати студентів до навчання за європейськими програмами обміну для їхнього подальшого професійного розвитку. Мобільність має бути на усіх курсах та рівнях підготовки. Вчителі можуть підвищувати свій професійний розвиток в будь-якій країні ЄС з упевненістю, що їм будуть забезпечені необхідні умови.

IV принцип – *співпраця та партнерські стосунки з організаціями, базами практик для успішного входження в професію*. Заклади вищої освіти, де проходить підготовка вчителів мають співпрацювати з школами, ліцеями та різними освітніми установами, де проходять практику майбутні вчителі. Водночас вчителів потрібно заохочувати до участі в наукових дослідженнях. Окрім того, університети повинні прагнути до включення в навчальні плани підготовки вчителів новітні практичні досягнення. Підготовка вчителів має стати постійним предметом вивчення та дослідження³.

Професійна підготовка майбутніх вчителів є предметом досліджень як українських так і польських науковців (В. Андрущенко, Є Вишнеvsька, О. Дубасенюк, М. Згуровський, В. Кремень, Т. Левовицький, О. Ляшенко, Ч. Купісевич, С. Мешальський, В. Морзе, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Співаковський, Г. Тадеусевич, Й. Шемпрух та ін.). Водночас актуалізується потреба визначити якісні орієнтири професійної підготовки майбутніх вчителів та відповідність сучасним суспільним запитам та вимогам.

Сучасний етап розвитку суспільства вирізняється розширеним виробництвом, інтенсивним впровадженням інформаційних технологій, які стають головним джерелом прогресу та економічного добробуту. Тому перед вищою освітою стоїть нагальне завдання підготувати фахівця, який здатний орієнтуватися в мережевих потоках, володіє інформацією та здатний створювати, продукувати нові знання. І як влучно зауважує М. Szymanska, що «нові технології, змінюючи людину і світ, перетворюють учителя на творця – реалізатора освітніх змін. І тут мова йде, в першу чергу, про поглиблення учителями розуміння світу, який проникає до системи. Таким чином, учитель-творець – це педагог, який відкриває шкільний світ тенденціям розвитку глобалізованої реальності»⁴. Все це актуалізує проблему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів, які будуть готовими до

³ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [В:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Wrocław 2008, с. 18–19.

⁴ M. Szymańska, *Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji*, [В:] *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. 1, red. H. Marzec, M. Pindera, Piórków Trybunalski 2007, с. 186–187.

суспільних викликів, здатними працювати в змінних умовах, творчо підходити до професійної діяльності, постійно удосконалюватися та розвиватися, підносити на значно вищий рівень освіченість і культуру своїх вихованців. Безумовно, що здійснити підготовку таких вчителів надзвичайно складно, адже на перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні фактори, які зумовлені суспільними перетвореннями, науково-технічним розвитком, стереотипами та певним формалізмом існуючої системи професійної підготовки, вмотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх вчителів.

Власне професійну підготовку майбутніх вчителів розуміємо як систему, яку доцільно розглядати у двох площинах: структурній та процесуальній. Структурна площина – це комплекс закладів освіти: університети, інститути, коледжі, які надають педагогічну освіту базового та академічного рівнів. Водночас процесуальна площина є базисом системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Вона забезпечує педагогічний процес розвитку та формування професійних компетенцій педагога, охоплює сукупність концептуальних, цільових, змістових та методичних компонентів, які перебувають у постійній взаємодії та кореляції як зі структурною площиною, так і зі зовнішніми чинниками, що впливають на еволюцію і розвиток всієї системи педагогічної освіти.

Відомо і це факт, що професія вчителя є однією із наймасовіших. Але, як стверджують економісти, масове виробництво майже завжди негативно впливає на якість продукту. Саме тому заклади вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку вчителів повинні ще на початкових етапах розв'язати складне профорієнтаційне завдання – дійти до кожного, хто має бажання стати майбутнім учителем, розпізнати його здібності чи слабкі сторони, знайти підходи для розвитку і підтримки, допомогти розгледіти педагогічний потенціал. Отже, рівень знань і готовності абітурієнтів, які вирішили вступати на педагогічні спеціальності мають значний вплив якості професійної підготовки майбутніх вчителів. Зокрема науковці зазначають низький рівень знань вступників (за результатами ЗНО) на певні напрями підготовки (математика, фізика), а також на те, що кількість вступників є значно меншою, а ніж держзамовлення⁵. Безумовно, що все це ускладнює підготовку майбутнього вчителя, від чого, в свою чергу, буде потерпати сучасний учень; зниження мотивації зайняти посаду вчителя; зменшення потреби в кількості вчителів (математики)⁶...

Ще однією, не менш вагомою проблемою, є недостатня престижність учительської професії, яка зумовлена низьким суспільним статусом, що

⁵ П.І. Сікорський, *Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні*, „Вища освіта України” 2016, № 4, с. 52.

⁶ М.М. Ковтонюк, *Сучасні тенденції професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні*, „Педагогічна освіта: теорія і практика” 2015, вип. 18, с. 265–266.

проявляється у розмірі заробітної плати, трудомісткості навантаження, емоційному та психологічному напруженні. Учні, у процесі тривалого навчання в школі, можуть спостерігати цю прозору ситуацію соціального престижу професії учителя. А тому вибір учительської професії випускниками школи здійснюється або за покликом серця або просто за можливістю вступу до закладу вищої освіти, щоб отримати диплом⁷. Вочевидь, що невмотивованість учителя буде відображатися у педагогічній діяльності. Якщо вчитель працює без будь-якої заангажованості у своїй діяльності, усвідомлює свою працю лише фізично, це означає, що його рівень інтересу та роботи з учнями є незначним, а ставлення до педагогічної праці є посередньою. Власне такого вчителя можна вважати абсолютно незацікавленим у добрій праці в школі⁸. Безумовно, що підняття престижу вчительської професії мало б позитивний вплив на вибір учнями майбутньої професії, а також на якість підготовки майбутніх вчителів.

Незважаючи на проблеми, які існують на «вході» набору до вчительської професії, заклади вищої освіти мають докласти усіх зусиль, аби якісно підготувати та перетворити кожного студента на компетентного вчителя. Як слушно зауважує А. Kozubska якість підготовки фахівців в університетах вимагає усвідомлення щодо: а) цілей навчального процесу в університеті; б) результатів, яких потрібно досягти в процесі навчання, в галузі фахових знань, соціальних навичок і компетенцій; в) способів досягнення цих результатів (методи, форми навчання, зокрема використання сучасних технологій); г) участі та відповідальності головних суб'єктів навчального процесу: викладачів і студентів; д) ситуації на освітньому ринку та конкуренції, яка виникає між закладами вищої освіти щодо пошуків та залучення студентів⁹.

Цікавим для нашого наукового пошуку, виокремлені й обґрунтовані Т. Lewowicki концепції (моделі) підготовки вчителів, а саме:

1. *Загальноосвітня*. Підготовка вчителів спрямована на забезпечення ґрунтовних загальних знань, широкої ерудиції та всебічного знання, що забезпечить успіх у професійній діяльності;
2. *Персоналістична*. Однією з найважливіших цілей професійної підготовки вчителя вважається формування особистості вчителя. Саме в процесі такої підготовки створюються можливості для розвитку зацікавлення, здібностей, мотивації. Власне вчитель повинен стати індивідуальністю, а найголовніше, особистим прикладом у вихованні молоді.

⁷ І.Я. Коцан, *Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири*, „Європейські педагогічні студії” 2013, вип. 3–4, с. 188.

⁸ М. Bałażak, *Postawa nauczyciela informatyki wobec pracy w szkole*, „Dydaktyka Informatyki” 2016, nr 11, с. 120.

⁹ А. Kozubska, *Wartości a jakość kształcenia nauczycieli*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26, с. 381–382.

3. *Прагматична* (компетенційна). Підготовка вчителя асоціюється з формуванням у нього методичних навичок, професійних умінь, необхідних для професійної діяльності.
4. *Спеціальної підготовки* (спеціалістична). У даній концепції вчитель розглядається як особа, яка є фахівцем у певній галузі. За умов такої підготовки найважливішим є навчання за певним напрямком з глибокими фаховими знаннями.
5. *Прогресивна* (проблемна). Підготовка вчителів відбувається в умовах суспільної дійсності, що постійно змінюється, різних проблемних ситуацій та провокування до їхнього вирішення та розв'язання. Вчителя потрібно підготувати до вміння побачити, визначити проблему. Це має бути підготовка до самостійного вирішення та розв'язання проблем у майбутній професійній діяльності.
6. *Різномісна*. Включає елементи всіх попередніх концепцій. Найбільш схожа на намагання створити ідеальну модель підготовки вчителів. Достатньо приваблива, але досить складна для реалізації.
7. *Саморозвитку та самоосвіти* вчителя. Власне у цій концепції самі вчителі мають створювати власні моделі і шляхи навчання, проводити самостійні пошуки нових ідей та пропозицій щодо практики навчання.
8. *Перманентної освіти*. Передбачається опанування нових концепцій і методів професійної діяльності в системі підвищення кваліфікації, курсів, інституцій.
9. *Критичної діагностики*. Передбачено підготовку до того, що вчитель самостійно повинен визначати прогалини у своїх знаннях та усувати їх, підбираючи зміст навчання та удосконалення¹⁰.

Знання щодо такого широкого спектру концепцій дають змогу проводити свідомий вибір відповідної освітньої моделі для покращення професійної підготовки майбутніх вчителів, удосконалення та модернізації її змісту, форм, методів.

Стрімкий розвиток технологій, безперервний процес змін у всіх сферах життєдіяльності, зумовлює інтеграційні підходи до моделювання оптимальної концепції підготовки та навчання вчителів, виокремлюючи з загалу три провідні – *дослідницько орієнтовану, практико-орієнтовану й особистісно орієнтовану*. Всезагальний вплив інформаційного середовища, розширення його можливостей, зумовлюють нагальну потребу у дослідницько орієнтованій концепції підготовки майбутніх вчителів, яка базується на теорії безперервного ускладнення професійних функцій та залученні студентів до науково-дослідної роботи. Головне завдання у підготовці вчителів-дослідників, як зазначають науковці, є оволодіння науковими методами пізнання, поглиблене засвоєння навчального матеріалу, формування у майбу-

¹⁰ T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom 2007, с. 48–51

тніх учителів навчально-дослідницьких навичок і вмінь, розвиток дослідницьких здібностей майбутніх педагогів¹¹. Навчання майбутніх вчителів, яке спрямоване на дослідження, спонукає їх до вибору оптимального дослідницького шляху, відбору комплексу методів, шляхів і підходів до розв'язання та вирішення проблеми. Одержані знання дадуть змогу майбутньому вчителю самостійно проектувати навчальне середовище, прогнозувати результати педагогічної діяльності, приймати обґрунтовані рішення, вдосконалювати професійні компетенції, проводити активний науковий пошук.

Безсумнівно, що якісна професійна підготовка майбутніх вчителів обов'язково має бути практично зорієнтованою. Саме інтеграція теоретичних знань і практичних умінь дозволить повноцінно підготувати сучасного вчителя в умовах неперервної професійної освіти. Основою організації педагогічної практики є особистісно-діяльнісний підхід до процесу професійного становлення майбутнього вчителя. Педагогічна практика є формою професійного навчання у закладах вищої освіти, що базується на фахових знаннях, орієнтується на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння засобів її організації. Результатом практики є не лише отримання і поглиблення знань, засвоєння окремих професійних умінь, але й формування особистості майбутніх педагогів, зміна їх внутрішнього світу, психології поведінки, розроблення основ індивідуального стилю діяльності із яскраво вираженою рефлексією¹². Педагогічна практика безпосередньо впливає на свідомість, пізнавально-пошуковий інтерес, творчі здібності в роботі майбутнього вчителя, формує його особистісну професійну траєкторію.

Важливого значення на сучасному етапі професійної підготовки набуває особистісно орієнтована теорія підготовки вчителя, яка давно існувала, постійно доповнювалася, еволюціонувала й удосконалювалася. Провідна ідея – орієнтація на особистісний розвиток педагога з опорою на діяльнісний та компетентісний підходи. Відбувається переорієнтація професійної підготовки вчителя зі змістового поля на гармонійний розвиток особистості вчителя. Безумовно, що фахові знання є важливими у процесі підготовки, проте володіння предметом викладання для сучасного вчителя – це лише один із багатьох способів розвитку учнів. Саме тому на сучасному етапі якісна професійна підготовка має бути спрямована не лише на розвиток фаховим умінь, знань, навичок, функцій та видів діяльності, але й комплексно формувати інтегративні риси професійних компетенцій майбутнього вчителя. Важливу роль у цьому відіграє компетентісний підхід, який уможли-

¹¹ В. Розов, М. Гусев, *Из опыта организации научно-исследовательской работы студентов в педагогических институтах*, [в:] Система организации научно-исследовательской работы студентов в вузах страны, Москва 1984, с. 97.

¹² Л.М. Кравець, *Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя*, „Педагогічні науки” 2012, вип. 55, с. 82.

влює виокремлення кола професійно важливих, особистісно вартісних знань, умінь, навичок майбутнього вчителя. Компетентнісний підхід є ключовим у формуванні цілісної моделі компетенцій вчителя-європейця. На переконання Е. Вишневської, саме сформовані компетенції забезпечують ефективне самоуправління, професіоналізм та високу міжособистісну ефективність спілкування (особистісні, соціальні, управлінські та професійні). Високий рівень соціальних компетенцій, комунікативні здібності та професійні компетенції є важливими елементами та визначальними чинниками професійного успіху вчителя-професіонала на сучасному ринку праці¹³. Водночас вагоме місце в умовах особистісно орієнтованої концепції належить діяльнісному підходу, який сприяє розвитку конструкторських вмінь майбутнього вчителя для проектування та планування навчального процесу, навичок організації продуктивної навчальної діяльності. І як слушно зауважує А. Kozubska, всі аспекти сучасної професійної підготовки вчителів мають знайти відображення в процесі їхнього професійного розвитку та «становлення як вчителя»¹⁴.

Погоджуємося з думкою науковців, що незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи закладів вищої освіти зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності майбутнього вчителя. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією. Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизнання у якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти¹⁵.

Підсумовуючи вищесказане, можемо констатувати, що підготовка вчителя на засадах дослідницько орієнтованої, практико-орієнтованої й особистісно орієнтованої концепцій значно покращить її якість, а також уможливить процес ефективного формування «бази знань вчителя» (теорія Л. Шульмана). На переконання Л. Шульмана¹⁶, «база знань вчителя» повинна спиратись на чотири основних компоненти: 1) знання змісту фахових/навчальних дисциплін, які будуть викладати майбутні вчителі загальноосвітніх закла-

¹³ Е. Вишневська, *Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі європейського інтеграційного процесу: монографія*, Черкаси 2014, с. 201.

¹⁴ А. Kozubska, *Wartości a jakość kształcenia nauczycieli*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26, s. 381–382.

¹⁵ О.А. Дубасенюк, *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія*, Житомир 2003, с. 12.

¹⁶ L.S. Shulman, *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, „Harvard Educational Review” 1987, vol. 57, no. 1, с. 10–22.

дах; 2) знання організації процесу навчання; 3) дослідження різних соціокультурних явищ, які мають вплив на педагогічну діяльність; 4) практичний досвід.

Окрім того, зазначимо, що експерти освітніх інституцій ЄС визначили п'ять провідних напрямів оновлення професійної підготовки й розвитку вчителів, а саме:

- 1) визначення компетентностей, необхідних учителям для виконання своїх ролей у суспільстві знань;
- 2) утвердження вимог до курикулумів та навчальних програм, а також обов'язкове встановлення критеріїв зовнішнього оцінювання навчальних результатів у закладах вищої освіти;
- 3) створення умов під час базової підготовки та професійного розвитку впродовж життя для відповідної підтримки педагогічних працівників, насамперед з боку держави, у їх повсякденній напруженій діяльності в умовах швидкозмінного світу;
- 4) забезпечення широкого доступу до вчительської професії через створення привабливих шляхів отримання цієї кваліфікації в межах різних предметних спеціалізацій та рівнів вищої професійної освіти, зокрема залучення до педагогічної професії досвідчених фахівців із різних галузей;
- 5) складовою системи професійної освіти є педагогічна освіта, що передбачає підготовку фахівців для діяльності у зазначеній системі¹⁷.

Отже, на основі здійсненого аналізу щодо окресленої проблеми можемо констатувати, що якість освіти корелює з якістю професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів. Різні аспекти питання підготовки сучасних вчителів постійно перебувають в колі досліджень як українських, так і польських науковців. Водночас існує низка проблем, які потребують усвідомлення, уваги та швидкого вирішення для покращення підготовки майбутніх вчителів. Водночас окреслені концепції підготовки вчителів повинні активніше впроваджуватися в систему професійної підготовки для формування вчителя нового типу, спроможного навчатися впродовж життя, готового до інноваційних перетворень, здатного підготувати творчу молоду людину для майбутнього та повернути повагу до вчительської професії.

Література

- Авшенюк Н.М., *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія*, Київ 2011.
- Avsheniuk N.M., *Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v yevropeiskomu ta yevroatlantychnomu osvithnomu prostori: monohrafiia*, Kyiv 2011.

¹⁷ Н.М. Авшенюк, *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія*, Київ 2011, с. 33.

- Біляковська О., *Якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: сутність і зміст*, „Наукові праці ДонНТУ” 2017, № 2 (21).
- Biliakovska O., *Yakist profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin: sutnist i zmist*, „Naukovi pratsi DonNTU” 2017, № 2 (21).
- Вишневецька Е., *Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі європейського інтеграційного процесу: монографія*, Черкаси 2014.
- Vyshnevskaya E., *Profesiina pidhotovka vchyteliv u Polshchi na tli yevropeiskoho intebratsiinoho protsesu: monohrafiia*, Cherkasy 2014.
- Дубасенюк О.А., *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія*, Житомир 2003.
- Dubaseniuk O.A., *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia*, Zhytomyr 2003.
- Ковтонюк М.М., *Сучасні тенденції професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні*, „Педагогічна освіта: теорія і практика” 2015, вип. 18.
- Kovtoniuk M.M., *Suchasni tendentsii profesiinoi ta zahalnoprofesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky v Ukraini*, „Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka” 2015, vyp. 18.
- Коцан І.Я., *Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири*, „Європейські педагогічні студії” 2013, вип. 3–4.
- Kotsan I.Ya., *Profesiina pidhotovka suchasnoho vchytelia: problemy i oriientyry*, „Yevropeiski pedahohichni studii” 2013, vyp. 3–4.
- Кравець Л.М., *Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя*, „Педагогічні науки” 2012, вип. 55.
- Kravets L.M., *Pedahohichna praktyka yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia*, „Pedahohichni nauky” 2012, vyp. 55.
- Розов В., Гусев М., *Из опыта организации научно-исследовательской работы студентов в педагогических институтах*, [в:] Система организации научно-исследовательской работы студентов в вузах страны, Москва 1984.
- Rozov V., Gusev M., *Iz opyita organizatsii nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov v pedagogicheskikh institutah*, [v:] Sistema organizatsii nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov v vuzah strany, Moskva 1984.
- Сікорський П.І., *Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні*, „Вища освіта України” 2016, № 4.
- Sikorskyi P.I., *Zovnishni chynnyky i yikh vplyv na yakist vyshchoi osvity v Ukraini*, „Vyscha osvita Ukrainy” 2016, № 4.
- Bałażak M., *Postawa nauczyciela informatyki wobec pracy w szkole*, „Dydaktyka Informatyki” 2016, nr 11.

- Harvey L., Green D., *Defining Quality*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1993, vol. 18.
- Kozubska A., *Jakość kształcenia nauczycieli w procesie ich profesjonalizacji*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej* red. J. Krajewski, A. Misiuk, Szczytno – Olecko 2002.
- Kozubska A., *Wartości a jakość kształcenia nauczycieli*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom 2007.
- Shulman L.S., *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, „Harvard Educational Review” 1987, vol. 57, no. 1.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Wrocław 2008.
- Szymańska M., *Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji*, [w:] *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. 1, red. H. Marzec, M. Pindera, Piotrków Trybunalski 2007.

Olha BILYAKOVSKA

Problemy jakości kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli: refleksje polskich i ukraińskich naukowców

Streszczenie

W artykule poruszono aktualne zagadnienia związane z zawodowym szkoleniem nauczycieli w kontekście zapewnienia jego jakości. Wyróżniony został szereg zagadnień (poziom wiedzy abiturientów, podążających na kierunki pedagogiczne; niedostateczny prestiż zawodu nauczycielskiego i in.), które wpływają na skuteczność szkolenia nauczycieli. Zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym stało się motywem przewodnim w okresie ostatnich dziesięcioleci i jest skutkiem szeroko zakrojonych reform narodowych systemów edukacji. Osiągnięcie wymienionego celu wydaje się w pełni możliwe dopiero przy efektywnym systemie organizacji kształcenia nauczycieli. Oczekiwanym wynikiem takiego kształcenia są fachowcy, umiejętnie dostosowujący się do stale zmieniających się warunków społecznych oraz zdolni do biegłego reagowania na aktualne transformacje współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Szybki rozwój technologiczny powoduje integracyjne podejścia do projekcji optymalnej koncepcji kształcenia nauczycieli, spośród których wyróżniane są zorientowane na badania, na praktykę oraz na osobowość. Czynnikiem determinującym sukces zawodowy absolwenta kierunków pedagogicznych na współczesnym rynku pracy są: wysoki poziom kompetencji społecznych, zdolności komunikatywne, a także kompetencje zawodowe. **Słowa kluczowe:** absolwenci kierunków pedagogicznych, koncepcje kształcenia nauczycieli, jakość edukacji, jakość kształcenia.

Olha BILYAKOVSKA

Problems of Quality of Professional Training of Future Teachers: Reflections from Polish and Ukrainian Scholars

The article deals with the topical issue of professional training of future teachers in the context of ensuring its quality. A number of problems (knowledge level of applicants entering pedagogical departments; lack of prestige of teaching profession, etc.) influencing the quality of professional training of future teachers is outlined. Ensuring the quality of higher education has been a motto of the last decades and a result of large-scale reforms of national systems of education. Achieving high quality of education is possible only when having an efficient system of professional training of teachers who are able to get accustomed to new social conditions, quickly react to transformations occurring in the world sphere of education. Rapid growth of technologies and continuous process of changes in all spheres of life cause integration approaches to modelling an optimum concept of teacher training and education focusing on three main lines: research oriented, practice oriented and person oriented. Defining factors of professional success of a future teacher in the job market are a high level of social competencies, communicative skills and professional competencies.

Keywords: future teachers, concepts of teacher training, quality of education, quality of training.

**PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA
I SPECJALNA**

RESOCIALISATION
AND SPECIAL PEDAGOGY

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.09>

Daniel KUKLA

<https://orcid.org/0000-0003-1907-0933>

dr hab., prof. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: d.kukla@ujd.edu.pl

Mirosław MIELCZAREK

<https://orcid.org/0000-0001-9096-0715>

mgr, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie

Słowa kluczowe: resocjalizacja, młodzież niedostosowana społecznie, postawy przedsiębiorcze, doradztwo zawodowe, kariera zawodowa.

Wprowadzenie

Powodzenie zawodowe na współczesnym rynku pracy bardzo często jest powiązane z odpowiednimi postawami i orientacją na osiągnięcie sukcesu. Prócz wykształcenia młode pokolenie często musi wykazać się aktywnością w poszukiwaniu zatrudnienia. Ważną rolę pełnią cechy osobowościowe, które determinują postawy przedsiębiorcze, mające duży wpływ na rozwój własnej kariery zawodowej¹. Postulat dotyczący rozwoju kompetencji ekonomicznych, w tym postaw przedsiębiorczych u dzieci i młodzieży na każdym etapie kształcenia, jest zawarty między innymi w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie tak zwanych kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dokument ten powstał w celu określenia nowych,

¹ S. Gołąb, *Postawy przedsiębiorcze młodzieży ze środowisk wiejskich na przykładzie studentów kierunków ekonomii i zarządzania Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2014, t. XVI, z. 5, s. 50.

a zarazem podstawowych umiejętności, stanowiących jeden z głównych elementów działania Europy w obliczu postępującej globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy².

Polski system kształcenia ma za sobą doświadczenia związane z udoskonalaniem oraz wprowadzaniem edukacji przedsiębiorczej. Ten element nauczania istotnie rzutuje na zachowania przedsiębiorcze społeczeństwa, a przede wszystkim na rozwój gospodarczy kraju³. Zrozumienie potrzeby wychowania jednostek przedsiębiorczych w państwach wspólnoty europejskiej jest zjawiskiem powszechnym, niebudzącym wątpliwości ani kontrowersji⁴. Obecnie główny nacisk jest kładziony na metody pozwalające uczniom budować ich świadomy światopogląd, ale też krytycznie analizować rzeczywistość. Oczywiście niezbędne są do tego indywidualne i odpowiednie cechy osobowościowe, ale także czynniki środowiskowe. Jednakże warto wskazać, iż jedną z kluczowych właściwości człowieka w dobie dzisiejszej jest przedsiębiorczość. To ona decyduje o rozwoju i postępie gospodarczym danego państwa. Bez niej nie byłoby możliwe tworzenie nowych miejsc zatrudnienia czy wdrażanie innowacji⁵.

Zagadnienie postaw przedsiębiorczych, czy też samej przedsiębiorczości, jest powiązane z pracą, a ta towarzyszy życiu każdego człowieka. Często bywa, że jest ona źródłem satysfakcji, bądź frustracji, może przynosić jednostce szczęście lub niezadowolenie. To poprzez pracę ludzie zostają wprowadzeni w układ stosunków i zależności społecznych⁶. Z całą pewnością praca jest nieodłącznym elementem egzystencji każdego człowieka we współczesnym społeczeństwie. Wszystko to, co nas otacza i jest pozaprzrodnicze, to wynik pracy rąk ludzkich. W kontekście podjętych rozważań warto podkreślić, iż jest ona jedną z ważniejszych metod, za pomocą której może być prowadzony proces resocjalizacji nie tylko osób dorosłych⁷, ale – jak dawniej już zauważono – również młodzieży⁸.

² M. Pisarski, *Jak rozwijać postawę przedsiębiorczą za pomocą edukacji matematycznej?*, Warszawa 2017, s. 4.

³ P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Wstęp*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Warszawa 2007, s. 7.

⁴ W. Błażejowski, *Problemy rozwoju postaw przedsiębiorczych u gimnazjalistów*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2006, nr 2, s. 242.

⁵ M. Głowacka, *Wizerunek ucznia przedsiębiorczego w opinii nauczycieli podstaw przedsiębiorczości z Poznania i powiatu poznańskiego*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2018, nr 15, s. 62.

⁶ D. Kukła, *Wychowanie przez pracę i do pracy – o potrzebie projektowania rozwoju edukacyjno-zawodowego młodego człowieka*, [w:] *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*, red. B.J. Ertelt, J. Górna, D. Kukła, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016, s. 113.

⁷ Zob. E. Karpuszenko, *Praca a readaptacja społeczna osadzonych*, „Pedagogika” 2017, t. 26, nr 1, s. 185–197; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.14>.

⁸ Zob. m.in. Z. Wiatrowski, *Praca jako czynnik resocjalizacyjny*, „Studia Psychologiczne” 1983, z. 4, s. 100–111, D. Kukła, *Wykształcenie akademickie wobec realiów rynku pracy – możliwości i perspektywy młodych*, „Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2, s. 75; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.58>.

W tym względzie zupełnie zrozumiałe, tak jak u innych, wydaje się kształtowanie postaw przedsiębiorczych u nieletnich umieszczonych w placówkach resocjalizacyjnych.

Przedsiębiorczość i postawy przedsiębiorcze jako dźwignia kariery zawodowej

Termin „przedsiębiorczość” po raz pierwszy został użyty w literaturze przedmiotu za sprawą J.B. Say’a, zdaniem którego przedsiębiorca to osoba przenosząca kapitał z obszaru mniej rentownego finansowo do obszaru o wyższym poziomie kapitału i zysku. To także osoba inwestująca własne aktywa i ponosząca ryzyko wiążące się z podejmowanymi decyzjami⁹. Obecnie przedsiębiorczość definiowana jest wieloaspektowo i najczęściej bywa dzielona na dwie grupy: przedsiębiorczość jako cecha oraz jako funkcja. W pierwszym ujęciu przedsiębiorczość będziemy utożsamiać z indywidualnymi cechami jednostki, które wiążą się z jej postawami, takimi jak: odwaga w podejmowaniu decyzji, kreatywność, energia, aktywność, skłonność do podejmowania ryzyka, czy akceptowanie niepewności. Natomiast aspekt funkcjonalny wiąże się z poszukiwaniem nowych rozwiązań i ich zastosowaniem. To także dostosowanie zmian do otoczenia, dążenie do sukcesu poprzez rozwiązywanie problemów – nawet za pośrednictwem niekonwencjonalnych sposobów¹⁰.

Wskazane pojęcia przedsiębiorczości różnią się w zależności od podejścia do zagadnienia. Grupa zwolenników pierwszego ujęcia (przedsiębiorczość jako cecha), w tym przede wszystkim psychologowie i socjologowie, uważa, że aby dana jednostka mogła działać, a przy tym wdrażać nowe i innowacyjne rozwiązania, musi posiadać odpowiednie cechy. Jednakże przenikanie obu podejść wydaje się być nieodłącznym zjawiskiem umożliwiającym określenie przedsiębiorczości i osoby przedsiębiorcy¹¹. Warto zaznaczyć, iż T. Piecuch podaje dodatkowo trzeci sposób rozumienia przedsiębiorczości, który powiązany jest z procesem odnoszącym się do tworzenia nowych przedsięwzięć¹².

Zdaniem Z. Dowgiałło i W. Nadwornego,

przedsiębiorczość to proces działań ukierunkowanych w danych warunkach i przy występującym ryzyku, dotyczących zakładania oraz rozwijania nowego czy doskonalenia prowadzonego przedsięwzięcia. Istotą przedsiębiorczości jest podejmowanie inicjatywy

⁹ J.B. Say, *Traktat o ekonomii politycznej*, Warszawa 1960, s. 550.

¹⁰ M. Strużycki, *Zarządzanie małym i średnim przedsiębiorstwem. Uwarunkowania europejskie*, Warszawa 2002, s. 110.

¹¹ B.A. Sypniewska, *Cechy i postawy przedsiębiorcze szansą własnej działalności gospodarczej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2016, nr 422, s. 211.

¹² Zob. T. Piecuch, *Przedsiębiorczość. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2010, s. 37–44.

w kreowaniu nowych form działalności zaspokajających potrzeby oraz dostarczających zyski, pozwalające na reprodukcję i rozwój przedsiębiorstw¹³.

Z kolei za R. W. Griffinem, „przedsiębiorczość jest procesem organizowania i prowadzenia działalności gospodarczej oraz podejmowania związanego z nią ryzyka”¹⁴. Natomiast T. Gruszecki ujął przedsiębiorczość od strony cech osobowościowych. Jego zdaniem stanowi ona pewien zestaw działań oraz predyspozycji danej osoby. Osobowość przedsiębiorcza to jednostka odporna na zmiany kształtujące się na skutek napotykaných trudności. W trakcie ich pokonywania człowiek tworzy w sobie wartości, które pozwalają generować nowe rozwiązania i pomysły¹⁵.

Spora większość definicji przedsiębiorczości podkreśla, że jest to działalność łącząca w sobie cechy twórcze, nastawienie na kreowanie nowej rzeczywistości poprzez odpowiednie konfigurowanie zasobów firmy, lub też tworzenie, bądź wykorzystywanie szans w warunkach podwyższonego ryzyka. Analizując szereg definicji przedsiębiorczości, ukierunkowano się ku tej proponowanej przez *Green Paper*. Przedsiębiorczość jest tam utożsamiana ze sposobem myślenia oraz z procesem projektowania i rozwijania szeroko pojmowanej działalności gospodarczej. Niezwykle istotne jest posiadanie takich cech, jak zdolność do podejmowania ryzyka, kreatywność, ale też innowacyjność współwystępująca z właściwym modelem zarządzania¹⁶.

Stosunkowo duży wkład w rozwój teorii przedsiębiorczości wniósł J. Schumpeter. Jego zdaniem osoba przedsiębiorcza to ktoś twórczy, kto realizuje wszelkie przedsięwzięcia polegające na tworzeniu tak zwanych nowych kombinacji zasobów, dzięki czemu możliwe jest tworzenie nowych wyrobów, wprowadzanie nowych metod wytwarzania, pozyskiwanie nowych rynków i źródeł zaopatrzenia, czy dokonywanie reorganizacji firmy¹⁷. W takim rozumowaniu przedsiębiorca to jednostka, która prowadzi działalność nastawioną na ciągłe zmiany, zwykle o charakterze innowacyjnym. Dzięki temu można zmieniać rzeczywistość okalającą przedsiębiorstwo, mieć przewagę oraz wyróżniać się na rynku¹⁸.

Przedsiębiorczość nie zawsze miała pozytywny wydźwięk. Jednym z przykładów jest podejście prezentowane przez przedstawicieli nurtu ekonomii klasycznej. W ich rozumieniu przedsiębiorcy to jednostki pasywne, których jedynym celem jest dążenie za wszelką cenę do bogactwa. Wpływ, jaki wywierali przedsiębiorcy na kształtowanie rynku i zaspokajanie potrzeb, był niedostrzegany. Przedstawiciele wskazanego nurtu w większości uważali za A. Smithem,

¹³ Z. Dowgiałło, W. Nadworny, *Rola menadżera w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Szczecin 2005, s. 6.

¹⁴ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1997, s. 197.

¹⁵ T. Gruszecki, *Współczesne teorie przedsiębiorstwa*, Warszawa 2002, s. 197.

¹⁶ *Green Paper*, „*Entrepreneurship in Europe*”, COM (2003) 27 final, European Commission 2003.

¹⁷ Zob. J. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, Warszawa 1960.

¹⁸ D. Wyrwa, M. Sołtysiak, *Przedsiębiorczość akademicka – postawy przedsiębiorcze studentów*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku” 2016, t. 24, s. 260.

iz w systemie gospodarczym wiodącą rolę odgrywa pewnego rodzaju „niewidzialna ręka rynku”, będąca mechanizmem samym w sobie, który za pośrednictwem cen reguluje ilość oraz wielkość kapitału gospodarczego¹⁹.

Podczas prowadzonych w wielu środowiskach dyskusji między praktykami i teoretykami z zakresu przedsiębiorczości pojawiło się wspólne przekonanie, że postawy przedsiębiorcze wśród młodzieży trzeba wzmacniać oraz kształtować z jeszcze większą determinacją niż dotychczas. By to osiągnąć, należy spełnić następujące postulaty:²⁰

- w działaniach edukacyjnych z przedsiębiorczości nie koncentrować się zbyt mocno na problematyce dotyczącej zakładania własnej firmy, natomiast pokazywać, że przedsiębiorczość przekłada się również na poprawę jakości życia także w obszarach pozabiznesowych, a będąc osobą przedsiębiorczą, wcale nie musimy prowadzić własnej działalności gospodarczej;
- w dużo większym stopniu kłaść nacisk na problematykę dotyczącą planowania przyszłości zawodowej młodzieży;
- wdrażać elementy edukacji przedsiębiorczej na możliwie wszystkich przedmiotach oraz już na wczesnych etapach edukacji;
- wspomagać kształtowanie postaw przedsiębiorczych przez wykorzystywanie sprawdzonych i dostępnych narzędzi edukacyjnych, opracowanych między innymi przez Narodowy Bank Polski, instytucje finansowe czy organizacje pozarządowe.

Edukacja, a przede wszystkim kształcenie w zakresie przedsiębiorczości, odgrywa znaczną rolę w budowaniu społeczeństwa przedsiębiorczego i przedsiębiorczej gospodarki. Edukowanie na rzecz przedsiębiorczości miało swoje początki na przełomie lat 40. oraz 50. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Wówczas to w 1947 roku na Harvard Business School zaoferowano pierwszy na świecie kurs z zakresu przedsiębiorczości. A z kolei w 1953 roku P.F. Drucker rozpoczął prowadzenie zajęć z przedsiębiorczości oraz innowacji na New York University²¹. Warto zaznaczyć, iż wzmianki te odnoszą się do kształcenia na poziomie akademickim. Tym samym edukacja każdej jednostki na rzecz przedsiębiorczości powinna obejmować:²²

¹⁹ T. Kraśnicka, *Koncepcje rozwoju przedsiębiorczości ekonomicznej i pozaekonomicznej*, Katowice 2002, s. 20.

²⁰ B. Majewski, M. Suchar, P. Wachowiak, *Rozwijanie postaw przedsiębiorczych osób wchodzących na rynek pracy*, projekt realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, <http://www.perspektywy3d.pl>, [dostęp: 12.02.2019], s. 10.

²¹ Zob. K. Wach, *Europeanisation of Entrepreneurship Education in Europe – Looking Back and Looking Forward*, „Horyzonty Wychowania” 2014, nr 13(26), s. 11–31, cyt. za: M. Sadowska, *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie kształcenia oraz w państwach europejskich*, [w:] *Współczesne dylematy badań nad przedsiębiorczością*, red. M. Kosała, M. Urbaniak, A. Żur, Kraków 2016, s. 153.

²² M. Sadowska, dz. cyt., s. 153.

- edukację formalną, wobec której wyróżnia się trzy szczeble edukacji: edukację elementarną do 14 roku życia, edukację na poziomie szkoły średniej oraz edukację akademicką prowadzoną na studiach I, II i III stopnia;
- edukację nieformalną, wiążącą się z otoczeniem kulturowym, normami społecznymi, ale i wzorcami rodzinnymi;
- kształcenie ustawiczne przez całe życie według koncepcji *lifelong learning*;
- samodoskonalenie poprzez książki, prasę, Internet oraz wszelkiego typu szkolenia i kursy.

W rezultacie takie rozumienie edukacji powoduje rozbudzenie w jednostce motywacji do podejmowania działań przedsiębiorczych, pojawienie się intencji przedsiębiorczych, dostrzeganie okazji na rynku gospodarczym, a to z kolei jest determinantem do tworzenia nowego przedsięwzięcia usługowo-handlowego²³. Dlatego nie bez znaczenia w literaturze przedmiotu często podkreśla się nierozrwalny związek pomiędzy edukacją a kształtowaniem postaw przedsiębiorczych.

Metodologia podjętych badań

Prezentowane badania usytuowano w metodologii ilościowej utożsamianej z paradygmatem pozytywistycznym. Ich przedmiotem uczyniono postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie. Celem badań była próba uzyskania odpowiedzi na problem główny zawarty w pytaniu: jakie postawy przedsiębiorcze przejawia młodzież niedostosowana społecznie? W postępowaniu badawczym zrezygnowano z hipotez. Dotychczas nie prowadzono bowiem podobnych badań, co uniemożliwiło skonstruowanie wstępnych założeń. W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę indywidualnych przypadków²⁴ (studium indywidualnych przypadków). Jako narzędzie posłużył test na przedsiębiorczość, autorstwa B. Bartosika²⁵, składający się z 36 pytań i przeznaczony do diagnozowania postaw przedsiębiorczych przy pomocy gotowego klucza odpowiedzi. Zebrane wyniki zostały poddane analizom statystycznym i przygotowane do prezentacji.

Badania zrealizowano w listopadzie 2018 roku na terenie Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego (MOW) mieszczącego się w miejscowości Kalety w województwie śląskim na terenie Polski. Ośrodek ten ma statut placówki nie-

²³ Tamże.

²⁴ Wybrana metoda polega na „analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”, cyt. za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 91–92.

²⁵ B. Bartosik, *Rozwijanie postaw przedsiębiorczych*, http://www.gimnazjumdobra.republika.pl/publikacje/rozwijanie_postaw_przedsiębiorczc, [dostęp: 15.11.2018].

publicznej. Przeznaczony jest dla młodzieży niedostosowanej społecznie w wieku 13–18 lat płci męskiej, będącej w normie intelektualnej. Przebywający tam chłopcy to wedle ustawy²⁶ nieletni, wobec których sąd zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej.

Łącznie w badaniach wzięło udział 40 nieletnich, z czego 2 osoby zostały pominięte w dalszych analizach, ponieważ niepoprawnie wypełniły test. Dlatego grupa badawcza liczyła 38 osób. Średni wiek osób badanych uplasował się między 16 a 17 rokiem życia. Powodem umieszczenia nieletnich w ośrodku była przede wszystkim nadmierna absencja szkolna, a w mniejszym stopniu inne czyny zabronione, takie jak pobicia, rozboje, posiadanie substancji psychoaktywnych lub ich zażywanie. Dla ponad połowy badanych obecna placówka była kolejną w ich życiu.

Analiza badań została przeprowadzona po podliczeniu liczby punktów z testu, jakie uzyskał każdy z badanych wychowanków MOW. Otrzymana liczba punktów była następnie interpretowana w oparciu o klucz odpowiedzi zamieszczony w narzędziu badawczym. Narzędzie to pozwala wyodrębnić 5 typów przedsiębiorcy dla poszczególnych przedziałów punktowych: typowi podwładni (0–10 punktów); rzetelni bankierzy (11–19 punktów); kierownicy z cechami przedsiębiorczości (20–24 punktów); przedsiębiorcy z silnymi tendencjami do prowadzenia własnej działalności (25–30 punktów); przedsiębiorcy neurotyczni (31–36 punktów). Każdy z 5 typów przedsiębiorcy jest odpowiednio opisany z charakterystycznymi dla niego cechami. Łącznie w całym teście można było zdobyć 36 punktów.

Wnioski z badań

Spośród wszystkich 38 nieletnich, którzy wzięli udział w badaniach, aż u 29 zdiagnozowano typ przedsiębiorcy określany mianem „rzetelni bankierzy”. Z kolei postawę przedsiębiorczą zwaną „kierownicy z cechami przedsiębiorczości” przejawiało 8 z 38 nieletnich. Jeden natomiast badany zaprezentował typ przedsiębiorczy utożsamiany z „przedsiębiorcami o silnych tendencjach do prowadzenia własnej działalności”. Średnia liczba punktów w badanej grupie wyniosła 16 z 36 możliwych do uzyskania. W 8 przypadkach badani nieletni uzyskali 17 punktów, a kolejno dalej 5 osób po 18 i 15 punktów, 3 osoby po 14, 16, 19 i 20 punktów, 2 badanych po 21 oraz 22 punkty. Z całej grupy badawczej były zaledwie 4 osoby, które uzyskały charakterystyczny tylko dla siebie wynik punktowy wynoszący 10, 13, 23 i 25 punktów. Analiza statystyczna pozwoliła stwierdzić, że grupa badawcza była dość jednorodna pod względem uzyskanych wyników badań.

²⁶ Zob. Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228.

Najczęstszy typ przedsiębiorcy, jaki przejawiali badani nieletni, to „rzetelni bankierzy”. Jak podaje klucz odpowiedzi, są to jednostki, które nie lubią podejmować ryzyka. Zwykle przypisuje się im naturę osoby rozważnej i dokładnej. Tacy ludzie wolą obserwować działania innych, niż być przywódcą jakiejś grupy. Nie muszą mieć stałego kontaktu z innymi osobami. Odpowiada im spokojna praca, a przy tym ograniczona odpowiedzialność. Wolą wypełniać polecenia niż je wydawać. Sprawdzić się mogą w takich działaniach, gdzie potrzebne jest myślenie analityczne i precyzja. Można im powierzyć pieniądze bez obawy, że zrobią z nimi coś ryzykownego. Najbardziej prawdopodobne, że sprawdzą się w księgowości, dziale kontroli jakości oraz we wszelkich działaniach wymagających dokładności.

Druga postawa przedsiębiorcza przejawiana przez nieletnich to „kierownicy z cechami przedsiębiorczości”. Osoby takie cechuje zadowolenie wiążące się z możliwością przebywania z innymi ludźmi, organizowania im pracy, planowanie niedużych przedsięwzięć oraz kontrolowanie bieżących działań. Podejmowanie ryzyka w grupie osób prezentujących ten typ przedsiębiorcy wiąże się z tak zwaną „chłodną kalkulacją”, drażni zaś nadmiar fantazji oraz zbytnie ryzyko w działaniach innych ludzi. Współpraca z innymi osobami nie stanowi dla nich większego problemu, umieją dostosować się do grupy. Swoje obowiązki wypełniają zgodnie z poleceniami, lubią wiedzieć, co konkretnego wynika z ich działań. Poszukują rozwiązań pewnych, sprawdzonych, a także wcześniej wykorzystanych. Prawdopodobnie sprawdzą się jako przedsiębiorcy niedużych firm lub kierownicy grupy ludzi uporządkowanych.

„Przedsiębiorcy z silnymi tendencjami do prowadzenia własnej działalności” to typ postawy, który przejawiał jeden nieletni. Zgodnie z kluczem odpowiedzi, jest to osoba lubiąca podejmować ryzyko, niepewne sytuacje i dreszcz emocji, gdy oczekuje na efekty swoich decyzji. Ma umiejętność oddawania spraw własnemu biegowi wydarzeń, gdy jest to konieczne. Uporządkowanie i rutyna taką osobą męczą, sprawia natomiast przyjemność przełamywanie barier oraz łamanie zasad. Skupia się na tym, co w danej chwili ją interesuje. Nie ma zwyczaju kontrolowania innych osób, woli pobudzać je do myślenia i działania. Osoba taka sprawdzi się raczej jako prawdziwy przedsiębiorca lub kreatywny kierownik aktywnego zespołu ludzi.

Wybrane narzędzie zawiera jeszcze dwie inne postawy przedsiębiorcze, których nie przejawiała badana grupa. Jedną z tych postaw to „typowi podwładni”, dla których charakterystyczny jest brak jakichkolwiek cech do prowadzenia działalności na własny rachunek. Ostatnią postawą, również nieprzejawianą przez badanych, to „przedsiębiorcy neurotyczni”. Jest to grupa osób, u których chęć podejmowania ryzyka jest bardzo duża. U ludzi tych występują wyjątkowe skłonności do hazardu i chęć ciągłego wygrywania. Osoby te bardzo mocno przeżywają, gdy coś im się nie powiedzie, nie potrafią przegrywać. Współpraca z takimi jednostkami może być fascynująca, ale równocześnie bardzo uciążliwa. To lu-

dzie, którzy lubią działania spontaniczne i silne emocje. Nie planują, ani też nie zastanawiają się nad tym, co może się stać, gdy podejmą niewłaściwą decyzję. Współpraca z nimi jest możliwa tylko wtedy, jeśli inni poddadzą się ich woli. Kontrola działań innych ludzi ich nudzi. Sprawdzają się w wolnych zawodach lub na niezależnym i samodzielnym stanowisku.

Przy pomocy analizy przekrojowej zebrany materiał pozwolił wyodrębnić postawy przedsiębiorcze, jakie przejawiali nieletni. Było to możliwe poprzez zinterpretowanie pozyskanych odpowiedzi w oparciu o zamieszczony do narzędzia klucz odpowiedzi. Otrzymane dane ilościowe można rozpatrywać także w formie jednostkowej, gdyż dostarczają one równie istotnych informacji. Dlatego te dane, które szczególnie zwracają uwagę, zostały podkreślone w tabeli z wynikami.

Tabela. Postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie

Lp.	Stwierdzenia/pytania	Odpowiedzi [N]		Ogółem [N]
		Tak	Nie	
1	Ważniejsze jest życie w spokoju od ciągłego poszukiwania i podążania do nowych celów.	22	16	38
2	Odpowiadałaby mi sytuacja, gdybym był(a) sam(a) dla siebie szefem.	20	18	38
3	Jestem osobą, którą szybko się irytuje.	14	24	38
4	Zawsze traktuję osobę będącą moim przełożonym lub mającą nade mną władzę z ostrożnością i respektem.	18	20	38
5	Gdy rozmawiam z osobami z władz lub moimi przełożonymi, czuję się rozluźniony(a) i pewny(a).	22	16	38
6	Często martwię się drobnymi sprawami.	19	19	38
7	Wolę pracować z osobą trudną i dobrze znającą się.	21	17	38
8	Czy masz tendencję do bycia pesymistą i zbyt ostrożną osobą w sytuacjach trudnych?	19	19	38
9	Czy dobrze się czujesz w towarzystwie, gdzie wszyscy sobie żartują i robią nawzajem kawały?	24	14	38
10	Czy miał(a)byś coś przeciwko, aby wyjechać do mało atrakcyjnej części kraju, gdyby to była forma promocji, awansu?	21	17	38
11	Czy potrafisz wykonywać pracę monotonną i powtarzającą się, bez uczucia znudzenia?	16	22	38
12	Czy mógł(a)byś osiągnąć więcej, gdyby bardziej doceniano Twoje wysiłki?	27	11	38
13	Czy denerwuje Cię marnotrawstwo (włączone niepotrzebnie światło, wyrzucona żywność)?	20	18	38
14	Czy potrafisz czuć się zupełnie zrelaksowany(a), wyjeżdżając na wakacje?	25	13	38
15	Za dużo jest praw i zasad w dzisiejszych czasach.	30	8	38

Tabela. Postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie (cd.)

Lp.	Stwierdzenia/pytania	Odpowiedzi [N]		Ogółem [N]
		Tak	Nie	
16	Staralem(łam) się pracować ciężko, aby być wśród najlepszych w Twojej dziedzinie.	20	18	38
17	Denerwuje się, kiedy mój zegarek idzie niewłaściwie.	22	16	38
18	Toleruję całkowicie odmienne od moich poglądy i szanuję opinie innych osób.	23	15	38
19	Ograniczam swoje życie towarzyskie lub rekreację, aby pracować bardziej efektywnie.	15	23	38
20	Masz opory przed traktowaniem nazbyt uprzejmie osób, które kiedyś mogą się przydać w mojej karierze.	18	20	38
21	Jest ważne, aby osiągnąć większy sukces, niż osoby płci przeciwnej.	19	19	38
22	Jestem zły(a), gdy ludzie są niepunktualni.	15	23	38
23	Ważniejsze jest dla mnie bycie sobą niż poprawianie – ulepszanie siebie.	27	11	38
24	Lubię się wprawiać alkoholem w dobry humor.	29	9	38
25	Czuję się źle i niespokojnie, gdy czuję, że marnuję mój czas.	20	18	38
26	Lubię gry hazardowe (toto-lotek, zakłady piłkarskie, ruletkę, losy).	22	16	38
27	Lubię wprowadzać zmiany i ulepszenia w organizacji i sposobie działania.	28	10	38
28	Z trudem zapominam o pracy, gdy kończę godziny pracy.	13	25	38
29	Czy brak wydajności denerwuje Cię?	22	16	38
30	Czy denerwuje Cię, gdy przełożony mówi Ci, co masz robić?	22	16	38
31	Czy lubisz sobie żartować z innych?	22	16	38
32	Czy cierpisz na bezsenność?	15	23	38
33	Czy denerwuje Cię, kiedy Twój zwierzchnik mówi Ci, jak lepiej wykonać Twoją pracę?	20	18	38
34	Potrafię wybaczyć koleżance, koledze ich brak wiedzy lub umiejętności tak długo, jak długo są dla mnie mili.	30	8	38
35	Ktoś, kto wstępuje w związek małżeński głównie z powodów finansowych lub wpływów, jest głupi.	28	10	38
36	Po wykonaniu dobrej pracy często mam uczucie, że mógłbym/mogłabym to zrobić jeszcze lepiej.	22	16	38

Źródło: badania własne.

Jak pokazuje zestawienie tabelaryczne, aż 27 nieletnich, którzy wzięli udział w badaniu, uważa że mogłoby osiągnąć więcej, gdyby bardziej doceniano ich

wysiłki. Tym samym pozostałych 11 wychowanków nie wykazywało takiego przekonania. Równie zastanawiający jest fakt, iż 13 z 38 badanych stwierdziło, że nie potrafi całkowicie się zrelaksować, wyjeżdżając nawet na wakacje. Spora większość nieletnich ($n = 30$) przyznała, że w ich mniemaniu za dużo jest praw i zasad w dzisiejszych czasach. Także dla dużej rzeszy badanych ($n = 27$) było ważniejsze bycie sobą niż poprawianie – ulepszanie siebie. Wielce niepokojące jest to, że 28 z 38 nieletnich przyznawało, iż lubi w dobry humor wprowadzić się alkoholem. Natomiast 28 ze wszystkich 38 badanych twierdząco wskazało, iż chętnie wprowadza zmiany i ulepszenia w organizacji i sposobie działania. Aż 25 nieletnich miało problem z zapomnieniem o pracy, nawet gdy została już ukończona. Znaczna część wychowanków ($n = 30$) oceniło siebie jako osobę, która potrafi wybaczyć koleżance, koledze ich brak wiedzy lub umiejętności tak długo, jak długo są dla nich mili. Pozytywne jest również to, że 28 z 38 badanych miało przekonanie o tym, iż ktoś, kto wstępuje w związek małżeński głównie z powodów finansowych lub innych wpływów, jest głupi.

Zakończenie

Cel przyświecający badaniom i postawiony w artykule został osiągnięty. Dzięki podjętym czynnościom poznano postawy przedsiębiorcze, jakie przejawiali chłopcy umieszczeni w jednym z młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Spośród wszystkich 38 nieletnich, którzy wzięli udział w badaniu, najczęstszym typem przedsiębiorcy byli „rzetelni bankierzy” ($n = 29$). Druga pojawiająca się postawa przedsiębiorcza to „kierownicy z cechami przedsiębiorczości” ($n = 8$). Tylko jeden badany prezentował typ „przedsiębiorcy o silnych tendencjach do prowadzenia własnej działalności”. Żadna z osób badanych nie wykazywała postaw przedsiębiorczych charakterystycznych dla „typowych podwładnych” oraz „przedsiębiorców neurotycznych”. Przeprowadzone badania pozwoliły w pewnym stopniu scharakteryzować grupę młodzieży niedostosowanej społecznie pod kątem planowania ich przyszłej kariery zawodowej. Było to możliwe za sprawą klucza odpowiedzi, który został dołączony do narzędzia badawczego.

Otrzymane wyniki w żaden sposób nie pretendują do miana uogólnienia. Mają one jedynie zaszyfrować z pewnym prawdopodobieństwem, z jakimi postawami przedsiębiorczymi możemy mieć do czynienia, pracując z młodzieżą niedostosowaną. Jak zaznaczono w artykule, użyty do badań test i otrzymane przy jego pomocy wyniki mogą być rozpatrywane także jednostkowo. Ten sposób interpretacji wydaje się równie istotny i ważny, gdyż pokazuje konteksty, których nie możemy dostrzec, bazując jedynie na gotowym kluczu odpowiedzi. Na koniec warto wskazać, iż ilość podobnych opracowań naukowych z zakresu planowania kariery zawodowej nieletnich wydaje się znikoma. Niemniej obszar doradztwa zawodowego w resocjalizacji jest jednym z jej kluczowych elementów.

Bibliografia

- Bartosik B., *Rozwijanie postaw przedsiębiorczych*, http://www.gimnazjumdobra.republika.pl/publikacje/rozwijanie_postaw_przedsiębiorczc [dostęp: 15.11.2018].
- Błażejowski W., *Problemy rozwoju postaw przedsiębiorczych u gimnazjalistów*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2006, nr 2.
- Dowgiałło Z., Nadworny W., *Rola menadżera w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Wyd. Znicz, Szczecin 2005.
- Głowacka M., *Wizerunek ucznia przedsiębiorczego w opinii nauczycieli podstaw przedsiębiorczości z Poznania i powiatu poznańskiego*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2018, nr 15.
- Gołąb S., *Postawy przedsiębiorcze młodzieży ze środowisk wiejskich na przykładzie studentów kierunków ekonomii i zarządzania Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2014, t. 16, z. 5.
- Green Paper, „Entrepreneurship in Europe”, COM (2003) 27 final, European Commission 2003.
- Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1997.
- Gruszecki T., *Współczesne teorie przedsiębiorstwa*, PWN, Warszawa 2002.
- Karpuszenko E., *Praca a readaptacja społeczna osadzonych*, „Pedagogika” 2017, t. 26, nr 1; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.14>.
- Kraśnicka T., *Koncepcje Rozwoju przedsiębiorczości ekonomicznej i pozaekonomicznej*, Akademia Ekonomiczna im. A. Adamieckiego, Katowice 2002.
- Kukła D., *Wychowanie przez pracę i do pracy – o potrzebie projektowania rozwoju edukacyjno-zawodowego młodego człowieka*, [w:] *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*, red. J.B. Ertelt, J. Górna, D. Kukła, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016.
- Kukła D., *Wykształcenie akademickie wobec realiów rynku pracy – możliwości i perspektywy młodych*, „Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.58>.
- Majewski B., Suchar M., Wachowiak P., *Rozwijanie postaw przedsiębiorczych osób wchodzących na rynek pracy*, projekt realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, <http://www.perspektywy3d.pl> [dostęp: 12.02.2019].
- Piecuch T., *Przedsiębiorczość. Podstawy teoretyczne*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

- Pisarski M., *Jak rozwijać postawę przedsiębiorczą za pomocą edukacji matematycznej?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Sadowska M., *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie kształcenia oraz w państwach europejskich*, [w:] Kosała M., Urbaniec M., Żur A. (red.), *Współczesne dylematy badań nad przedsiębiorczością*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2016.
- Say J.B., *Traktat o ekonomii politycznej*, PWN, Warszawa 1960.
- Schumpeter J., *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1960.
- Strużycki M., *Zarządzanie małym i średnim przedsiębiorstwem. Uwarunkowania europejskie*, Wyd. Difin, Warszawa 2002.
- Sypniewska B.A., *Cechy i postawy przedsiębiorcze szansą własnej działalności gospodarczej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2016, nr 422.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228.
- Wach K., *Europeanisation of Entrepreneurship Education in Europe – Looking Back and Looking Forward*, „Horyzonty Wychowania” 2014, nr 13(26).
- Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B. (red.), *Wstęp*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.
- Wiatrowski Z., *Praca jako czynnik resocjalizacyjny*, „Studia Psychologiczne” 1983, z. 4.
- Wyrwa D., Sołtysiak M., *Przedsiębiorczość akademicka – postawy przedsiębiorcze studentów*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku” 2016, t. 24.

Entrepreneurial attitudes of socially maladjusted youth

Summary

The study shows the entrepreneurial attitudes that young people coming to the Youth Educational Centre have. These attitudes today seem to be an important attribute in designing the educational and career future. Presented research is part of the quantitative paradigm. The research procedure does not include the hypothesis, because so far no similar investigations have been conducted with regard to the indicated group of young people. The initial assumptions were therefore impossible to be put forward. The empirical part of the article was preceded by theoretical inquiries in the field of entrepreneurship. It is worth noting that the presented material is a part of a larger research project. The whole research procedure also took into account the orientations towards a professional career and communication skills of minors from educational centres.

Keywords: resocialisation, socially maladjusted youth, entrepreneurial attitudes, career counseling, professional career.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.10>

Andżelika RETMAŃCZYK

mgr inż. doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego

Szanse i zagrożenia w procesie edukacji i wychowania dziecka w systemie pomocy społecznej

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja, wychowanie, pomoc społeczna, zagrożenia, ubóstwo, szanse, kultura.

Świat pełen jest wyzwań dla człowieka. Pośród nich istnieje jednak coś na kształt hierarchii. Wielu wydaje się, że jeśli porywać się na szczyty, to już na te najwyższe. Wspinają się przeto na himalajskie ośmiotysięczniki. Inni szturmują szczyty władzy. Inni jeszcze..., ale zostawmy to. Zapytajmy, co jest wyzwaniem największym, największą tajemnicą, największym „szczytem” na świecie, owym „szczytem wszystkiego”. Odpowiadam: cierpienie dzieci, którym świat się obiecał, a potem powiedział im „nie”. Nie ma większego wyzwania¹.

Chcąc wyrazić swoje zdanie na temat miejsca dziecka w systemie pomocy społecznej, jego możliwości w procesie edukacji i wychowania, w kontekście szans i zagrożeń, odwołałam się do myśli znakomitego współczesnego filozofa Jacka Filka. W literaturze tego autora najbardziej urzekły mnie rozważania o dziecku, które jest podmiotem niniejszego artykułu. Autor w bardzo osobliwy sposób przedstawia dziecko jako jedyną szansę ludzkości na przetrwanie i wyjątkową sytuację etyczną, albowiem dziecko to najwyższy rodzaj odpowiedzialności. Najmocniejsze zaś wydały mi się rozważania autora na temat coraz powszechniejszego stanowiska „nie-chcieć” dzieci², co jest – zdaniem Filka – objawem śmiertelnej choroby cywilizacji. Czytelnik za pośrednictwem prostych słów, ale jakże wymownych, z głębią filozoficzną, odkrywa nieuświadomioną

¹ J. Filek, *Życie, etyka, imi*, Kraków 2010, s. 113.

² Tamże, s.114.

tajemnicę jestestwa, ważności dziecka w otoczeniu dorosłych. Współcześnie dziecko znajduje się w kondycji, która potrzebuje nie tylko myśli filozofa, ale szczególnej uwagi i zainteresowania oraz wzięcia odpowiedzialności za jego wychowanie i edukację.

W ramach wykonywanego zawodu każdego dnia podejmuję różne, bardziej i mniej skomplikowane „życiorysy” małoletnich osób, których los, z powodu nieodpowiedzialności i niedojrzałości dorosłych, przejmują służby pomocy społecznej. Często doświadczam obrazów panowania dorosłych nad dziećmi, jeśli nie w formie brutalnej, fizycznej przemocy, to z pewnością – ucisku psychicznego. W przekonaniu wielu dorosłych tkwi pogląd, że dziecko jest czystą kartą, na której dorosły ma prawo pisać swój kodeks. Jestem przekonana, że nie trzeba w tym miejscu żadnego Czytelnika przekonywać, iż każde takie zjawisko jest bardzo niekorzystne i ma bezpośredni wpływ na poznawczy, emocjonalny i społeczny rozwój młodego człowieka i zdecydowanie kieruje jego rozwój ku nieprzystosowaniu społecznemu. Wielu znakomitych badaczy i praktyków uważa i udowadnia klinicznie, że niekorzystne wpływy w dzieciństwie prowadzą do bardzo poważnych następstw w późniejszym rozwoju.

Teraźniejszość charakteryzuje kult upublicznienia, a poczucie „wzrastania” w bogactwo materialne, we wpływy, władzę – przybiera na sile. To „wzrastanie” nie ma oblicza wspólnoty, lecz nieustannej walki wszystkich ze wszystkimi. O ile dorosły zaspokoi „wzrastaniem” łaknienie przewagi nad innymi, bogactwa czy władzy, o tyle dziecko ma duże szanse zbaczania w dziedzinę nieetycznego „wzrastania”. Tego rodzaju działania nie umacniają człowieka, jego tożsamości, solidarności czy więzów międzyosobowych. Zdaniem Ericha Fromma, „współczesny industrializm odniósł sukces w produkcji tego typu człowieka: automatu, człowieka wyalienowanego”³; więcej – „człowiek przekształcił się w towar i traktuje własne życie jak kapitał do zainwestowania z zyskiem”⁴. W tym miejscu wyłania się niejedna refleksja, ale – przywołując metaforę rośliny – można spuentować, że tak jak roślina w niesprzyjających warunkach nie będzie zdrowa i nie wyda owoców, tak i człowiek, żyjący w izolacji i braku dialogu z innymi, w destrukcyjnych warunkach, nie zrealizuje swoich możliwości i potencjalności pierwotnej, lecz uruchomi reakcje obronne, do których niewątpliwie zalicza się agresja, będąca „końcowym produktem” niesprzyjających warunków kulturowych i społecznych.

Podejmując rozważania o dziecku pomocy społecznej, w kontekście jego szans i zagrożeń w procesie edukacji i wychowania, w pierwszej chwili pomyślałam, że z teoretycznego, a przede wszystkim praktycznego punktu widzenia nie mam już argumentów, by wytoczyć tezy do ujawnienia ciekawych i nowych warunków stwarzających sytuacje edukacyjne i społeczne, w których dziecko będzie mogło się rozwijać tak, by działało zarówno na rzecz własnego rozwoju, jak

³ E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Kraków 2017, s. 34.

⁴ Tamże, s. 33.

i otoczenia, w którym żyje. Literatura przedmiotu bardzo szeroko traktuje sytuacje nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży, pokazuje standardy i profilaktykę oraz wachlarz skutecznych oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, ale i upublicznia głos specjalistów wyjaśniających teorie rozwoju, mechanizmy i czynniki genetyczne, biologiczne i środowiskowe, prognozujące szanse i zagrożenia dla rozwoju. Dlatego w niniejszych rozważaniach, biorąc za szczególny cel swoją obserwację z pracy zawodowej, refleksje i spostrzeżenia z codziennych kontaktów z dziećmi, młodzieżą systemu pomocy społecznej i ich rodzicami, podejmę próbę zidentyfikowania kultury jako narzędzia sprzyjającego wewnętrznej tendencji do rozwoju, do wzrostu, do życia produktywnego. To właśnie kultura wyraża niepowtarzalność człowieka. Choć jest rzeczą istotną i sposobem kształtowania się jednostki ludzkiej, to należy pamiętać, że kultura, szczególnie ta masowa, wzmagana współczesną techniką, a tu bodźcami wszelkiej maści i pokus, może stanowić zagrożenie dla człowieka. Także i tutaj zagrożenie tkwi w samym człowieku, który zachłyśnięty różnaitością nowinek technicznych, z nastawieniem na posiadanie więcej i więcej, z wolna zatracą się w tzw. kulturze wysokiej. Niezbędna staje się zatem edukacja i wychowanie w kulturze i tradycji, i jest to możliwe przy nieograniczaniu godności i wolności człowieka oraz pozostawianiu mu decyzyjności w tych i innych sprawach, a jeśli jest potrzeba – zapewnieniu wsparcia zewnętrznego/institutionalnego.

W tym miejscu pojawiła się osobista refleksja, a mianowicie ożyły wspomnienia własnego dzieciństwa i wraz z nimi poczucie bliskości ze światem twórczości, kultury i sztuki. Przypomniałam też sobie, że zajmując się na przestrzeni kilkunastu lat, w ramach wykonywanego zawodu, obrazem świata dzieci w systemie pomocy społecznej, mam poczucie przepaści między tym dziecięcym światem, w którym ongiś żyłam i spotykałam w prostych i kolorowych książkach, a tym wyłaniającym się współcześnie, pełnym różnorodnych aktywności, nowoczesnych gadżetów, zanurzonym w wirtualnym świecie. W każdym z nich opieka i wychowanie dzieci zmierzała do ukształtowania ich jako członków zupełnie innego społeczeństwa. O tych dwu światach chciałabym wspomnieć, uprzedzając z góry, że opowieść o każdym z nich będzie w zupełnie innym języku, gdyż pierwszy z nich jest postrzegany z perspektywy żyjącego godnie w nim dziecka i opisany w języku okraszonym nostalgią wspomnień, drugi – z perspektywy praktyka – opisany po trosze w języku pedagogiki, socjologii, ale przede wszystkim pomocy społecznej.

Moje dzieciństwo upłynęło na wsi. Dom rodzinny pozostał mi w pamięci jako miejsce, w którym były przekazywane normy, wartości, zasady postępowania. Kultywowanie zachowań opierało się w dużej mierze na naśladowaniu rodziców i dziadków, a także sąsiadów żyjących w podobny sposób. Oboje rodzice mieli posady, duży dom z ogrodem, w jego utrzymaniu pomagali moje dziadkowie. W owych czasach funkcjonowały puste sklepy, kartki na żywność, niedosyt wszystkiego, ale i Pewex, w którym można było zakupić rzeczy trudno dostępne

na rynku. Moich rodziców wówczas było stać na robienie zakupów w tym właśnie miejscu. Nietrudno z tego prostego opisu zorientować się, że dojrzywałam w sprzyjającym środowisku. Mama – z racji tego, że kierowała Domem Kultury – często zabierała mnie do pracy, i nie dlatego, że doskwierał jej problem ewentualnego braku zatrudnienia niani, lecz raczej z tego powodu, że w miejscu, w którym pracowała, była krzewiona edukacja kulturalna dzieci, młodzieży i dorosłych, możliwy był dostęp do różnych form kultury, a ponadto następowała integracja lokalnego środowiska. Adekwatnie do mojego wieku mama dbała o to, bym uczestniczyła w zajęciach plastycznych, muzycznych, teatralnych czy tanecznych. Dom Kultury współpracował ze szkołami i stowarzyszeniami. Odbywały się sympozja, wystawy i spotkania z ludźmi sztuki. Placówka przygotowywała rozmaite imprezy, turnieje czytelnicze, spotkania teatrów, wieczorki taneczne dla młodzieży. Organizowano dyskoteki, a także spektakle teatralne dla dzieci, młodzieży i dorosłych, konkursy recytatorskie czy przeglądy piosenek, spotkania z ludźmi kultury: pisarzami, poetami, ciekawymi postaciami życia społeczno-kulturalnego.

Znaczna część mojego dzieciństwa przebiegała w atmosferze ww. wydarzeń kulturalnych, które miały wpływ na moje późniejsze poglądy i postawy, ukształtowanie wrażliwości na piękno i wartości. Moi rodzice dbali o to, by mnie kształcić i rozwijać, wykorzystując szeroką ofertę zagospodarowania wolnego czasu, dostępną nie tylko w lokalnym ośrodku kultury. Mam poczucie, że rodzice byli zwolennikami emancypacji swojego dziecka, jego samostanowienia i poszanowania praw, i bynajmniej nie dlatego, że czytali literaturę pedagogiczną i fachową. Rodzice nie ograniczali mi samodzielności, ale dbali też o moje bezpieczeństwo. Wychowanie z pewnością przyczyniło się do tego, iż od dzieciństwa uczyłam się samodzielnego działania i myślenia, jak również komunikatywności, otwartości i aktywności społecznej, a wszystko to rzutowało na moje bardzo dobre wyniki w szkole.

Współczesne dzieciństwo wydaje się tak różne od tego, które znam, pełne różnorodnych aktywności, nowoczesnych gadżetów, zanurzone w wirtualnym świecie. Powodów tych różnic zapewne należy upatrywać w postępie gospodarczym, a także w rozwoju mediów elektronicznych, które w znaczący sposób przyczyniły się do innego stylu życia całej rodziny. Jak zauważa Bożena Matyjas⁵, media wpływają najsilniej na rozszerzenie codziennej przestrzeni życia dziecka, rodzaj kontaktów, w które się ono włącza. Jak pisze Beata Łaciak⁶, współczesne dziecko wkracza szybko w owe przestrzenie, wchodząc w nowe społeczne role, zyskuje pozycję w rodzinie i poza nią. Aktualne możliwości korzystania z telewizji, wideo, DVD czy Internetu są, zdaniem Jadwigi Izdebskiej⁷, obecne już w początkowym etapie życia dziecka i poprzez to jedynym z podstawowych źró-

⁵ B. Matyjas, *Dziecko w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 196.

⁶ B. Łaciak, *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Warszawa 2003, s. 17.

⁷ J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej*, Białystok 2008, s. 36.

del wpływających na postrzeganie obrazu świata i ludzi, którzy w nim żyją. Dzieciństwo tej grupy jest zdeterminowane także procesami przemian ustrojowych w Polsce i wydarzeniami zachodzącymi w skali globalnej⁸. Kontakt z szeroką ofertą nowych technologii przekazu informacji powoduje, że dzieci często informacje i wiedzę o rzeczywistości poznają szybciej i lepiej niż dorośli, co w konsekwencji przyczynia się do słabnięcia i braku autorytetu najbliższych. Ponadto łatwy dostęp do dóbr konsumpcyjnych powoduje, że dzieci pragną posiadać te dobra o wiele szybciej, niż życzyliby sobie tego ich rodzice.

Wszyscy chyba już dostrzegamy, że wychowanie dzisiaj odbywa się w społeczeństwie zróżnicowanym, chwiejnym, pełnym napięć. Z jednym musimy się jednakże zgodzić, a mianowicie z tym, że zadanie wychowania należy wspólnie do rodziców i szkoły – kwestie te regulują nie tylko przepisy prawa polskiego, ale i międzynarodowego. Zadanie to jest do spełnienia, jeśli odbywać się będzie w atmosferze efektywnego współdziałania. Zauważam jednak pewne tendencje, które stoją w sprzeczności względem wspomnianej wspólnoty zadań wychowawczych rodziców i szkoły.

Po pierwsze – odpowiedzialność za wychowanie dzieci stoi po stronie rodziców. Zgodnie z porządkiem prawnym muszą oni liczyć się jeszcze tylko z jednym podmiotem uprawnionym do wychowania, a mianowicie z państwem, reprezentowanym przez szkołę. Wychowanie dzieci nie jest dzisiaj podzielone jedynie pomiędzy jedno lub dwoje rodziców i nauczycieli, lecz dochodzą do nich jeszcze wychowawcy pozaszkolni zaangażowani przez rodziców. Dzieci pędzą z jednych zajęć na drugie, ze spotkania na spotkanie. Taki podział jest korzystny, gdy nie rozpocznie się zbyt wcześnie i nie sięgnie zbyt daleko. Z drugiej strony – szkodzi dzieciom, gdyż rozdrobnione wychowanie pozbawia je poczucia bezpieczeństwa w najważniejszym środowisku – ognisku domowym u rodziców.

Po drugie – wielu rodzicom towarzyszy dzisiaj niepewność wychowawcza, spowodowana kryzysem małżeństw, wygodnictwem, obojętnością, brakiem czasu, itp. Dlatego coraz więcej rodziców usiłuje odstąpić własne obowiązki i zadania wychowawcze na rzecz instytucji pozarodzinnych, zapewniając dzieciom mnogość zajęć pozalekcyjnych.

Po trzecie – publicznie wysuwa się w stosunku do nauczycieli nierealistyczne oczekiwania. Jeśli w rodzinie dziecko doświadczy, iż ciężka praca duchowa, samodyscyplina i szacunek są czymś pożądanym oraz że każdy sam ponosi odpowiedzialność za sukces lub porażkę w szkole i w życiu, wtedy takie dzieci zyskują dużo lepsze szanse aniżeli dzieci rodziców, którzy wychowanie pozostawiają szkole.

Po czwarte – rodzice należący do niższych klas społecznych czują się bezradni w stosunku do szkoły. Nauczyciele niedostatecznie przygotowani są do pracy z tymi rodzicami. Wielu z nich ogranicza się do kompetencji w dziedzinie

⁸ B. Łaciak, *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, Warszawa 2013, s. 72.

nauczania i egzaminowania z przedmiotów ich specjalności, obawiając się przykrości ze strony uczniów, jak i rodziców.

Niestabilna sytuacja gospodarcza kraju najsilniej uderza w ludzi niezaradnych. To oni pierwsi tracą pracę, to ich dzieci są najslabiej wykształcone i najbardziej podatne na patologie społeczne. Z pewnością strukturę, charakter i liczbę korzystających z pomocy społecznej zmieniła polityka społeczna naszego państwa, ukierunkowana w ostatnich latach na wzmocnienie najważniejszej komórki życia społecznego, tj. rodziny. Niewątpliwie to, co jest uderzające i niepodlegające od lat zmianom, zauważalne w statystykach pomocy społecznej, to fakt wyuczonej, często dziedziczonej, bezradności. Zależność od instytucji pomocy społecznej nie wynika z ograniczeń zdrowotnych czy wieku, bądź trudnej sytuacji życiowej klientów, istotnym problemem jest brak motywacji do zmiany swej sytuacji. Obecnie nie wystarcza działalność filantropijna, ukierunkowana na wspomaganie środowisk najuboższych. Współcześnie konieczna jest wielostronna pomoc, nie tylko materialna, ale również poradnictwo rodzinne, wychowawcze, zdrowotne, kulturalne. Dlatego w swoich rozważaniach szczególnie odniosę się do działalności kulturalnej jako narzędzia mogącego wspomagać politykę społeczną w minimalizowaniu skutków wykluczenia społecznego.

Zagrożenia. Wśród zagrożeń dla współczesnej rodziny i jednostkowego rozwoju wymienia się dwie grupy czynników: makrospołeczne (globalizacja, przemiany społeczno-kulturowe, mass media) i mikrospołeczne (dezorganizacja struktury rodzinnej, przemoc domowa, zaburzenia komunikacji i interakcji między członkami w rodzinie – dorosłymi i dziećmi)⁹. Nie wszystkie wymienione zagrożenia poddałam rozważaniu, z potrzeby – oczywiście – zwrócenia uwagi na inną grupę czynników, ściśle skorelowanych z grupą makrospołecznych i mikrospołecznych zagrożeń. Wybrałam te, które – moim zdaniem – uderzają najbardziej w dzieci niewydolnych rodziców, odbiorców pomocy społecznej. Moim motywatorem do takiego rozważania stał się fakt, a bardziej świadomość tego, że rodzice często bagatelizują te zagrożenia, pozostawiając dzieci w przekonaniu, że właściwie postępują i są to akceptowane formy życia, funkcjonowania, zachowania.

Bieda. Z racji wykonywanego zawodu doświadczam często obrazów biednych dzieci. Choć w ostatnich dwóch latach mamy wszyscy okazję być obserwatorami (często krytycznymi) wpływu i znaczenia sztandarowego programu „500 plus” na życie i funkcjonowanie tysiąca polskich rodzin, to w dalszym ciągu zauważalna jest bieda dzieci, szczególnie tych ze środowisk niezaradnych życiowo. Te rodziny pomimo wsparcia finansowego nie potrafią, nie umieją, nie chcą skorzystać z wsparcia państwa w sposób zgodny z jego przeznaczeniem. Życie w biedzie w okresie dzieciństwa jest szczególnie zagrażające, ponieważ ogranicza rozwój człowieka i tym samym nie daje w pełni wykorzystać jego możliwości. Środowiska, które odwiedzam, to miejsca, gdzie dzieci żyją w biedzie. Te

⁹ B. Matyjas, *Dziecko...*, s. 134.

dzieci doznają wielu uszczerbków: są gorzej ubrane i odżywione, mieszkają w domach brudnych, bez ładu i składu, przebywają w destrukcyjnym otoczeniu, mają problemy w szkole. Ich niestaranny wygląd zewnętrzny staje się powodem braku akceptacji wśród rówieśników. Dzieci wyłączają się z zabaw i kontaktów z kolegami, stają się wsobne i agresywne. W większości przypadków dzieci z takich środowisk powielają styl życia swoich rodziców, przejmują określone zachowania, uznając je za normę, naśladują rodziców. Dzieci nie potrafią dopasować się do norm panujących w szkole i otoczeniu. Warunki, w jakich wzrastają, rzutują na pozycję dziecka w szkole, na jego wyniki w nauce, na późniejszą pozycję w społeczeństwie. Często obserwuję zachowania roszczeniowe, frustrację, kłótniwość, agresję u dorastających dzieci. Takie postawy wcześniej widziałam i słyszałam u rodziców tych dzieci.

Bardzo istotny wpływ na pogłębianie biedy wśród dzieci ma – poza systemem rodzinnym – makrosystem, wynikający z interakcji z szerszym środowiskiem społecznym. Tam, gdzie pracuję, to tereny popegeerowskie. Niewydolność środowiska, brak funduszy, placówek wsparcia środowiskowego są powodami do pogłębiania się biedy. Dzieci pochodzące z rodzin o niekorzystnych warunkach rozwoju są zwykle gorzej przygotowane do podjęcia nauki szkolnej i mają niższy poziom dojrzałości szkolnej niż ich rówieśnicy wychowujący się w rodzinach cechujących się właściwą organizacją życia, wysokim poziomem kulturalnym i dobrą sytuacją materialno-bytową¹⁰. Z jednej strony rodzice, z racji braku środków, rezygnują z dodatkowych zajęć dla dzieci, opłacenia przedszkola, z drugiej zaś strony brakuje w infrastrukturze lokalnej placówek, które mogłyby podjąć działania pokazujące tym dzieciom inny obraz świata. Proces ten ma niewątpliwie wpływ na generowanie zachowań uzależniających od instytucji, szczególnie pomocy społecznej.

Kolejnym czynnikiem determinującym biedę – przy niedostatecznych zasobach infrastruktury – jest brak możliwości korzystania z placówek kulturalno-oświatowych czy rekreacyjno-sportowych. Na terenach wiejskich, gdzie po pegeerach pozostały zdewastowane budynki gospodarcze, brak jest miejsc stałych spotkań dzieci i młodzieży.

Dzieci z rodzin biednych wyposażone są w niski kapitał materialny, emocjonalny, społeczny, edukacyjny, co zamyka je w błędnym kole, bo zazwyczaj już jako dorośli nie umieją i nie chcą przeciwdziałać swojej trudnej sytuacji. Trzeba pamiętać, że z biednych dzieci wyrastają biedni dorośli¹¹.

Brutalizacja języka. Odnoszę wrażenie, że wulgarny język częściej jest słyszalny w środowiskach o niskim statusie społecznym, gdzie warunki materialno-bytowe wymuszają korzystanie z pomocy zewnętrznej. Zasób słownictwa, jakim posługuje się dziecko, jest uwarunkowany oddziaływaniem otoczenia, w którym przebywa, żyje. Najpierw rodzice, a później środowisko kształtują osobowość

¹⁰ G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Warszawa 2011, s. 43.

¹¹ A. Chudzik, *Współczesne zagrożenia rozwojowe dzieci i młodzieży*, Łódź 2008, s. 61.

dziecka, także jego zasób słowny i poziom językowy. Dziecko czerpie z wzorca, jakim jest rodzic (jaki by on nie był). Nietrudno się domyśleć, że w rodzinach korzystających z pomocy społecznej, niekoniecznie mamy do czynienia z ostoją poprawnej polszczyzny. Rodziny te borykają się z ciągłym brakiem dóbr materialnych, a to z kolei eskaluje frustrację i agresję między członkami rodziny. Przekleństwa, wyzwiska, wulgaryzmy są często jedynymi komunikatorami. Tego typu interakcje wewnątrzrodzinne są dla dzieci przykładem, dostępnym modelem zachowań. Takie wzory powodują spustoszenie albo destrukcję w słownictwie dziecka. Interakcja z dzieckiem jeśli jest, to jedynie pozorowana i często w sytuacji, kiedy dziecko oczekuje zaangażowania rodzica. W tych rodzinach życzeniem pozostaje czytanie książek, budzenie zainteresowania podczas wspólnych spacerów czy zabaw. Dzieci naśladują wzory zachowań zaobserwowane w Internecie i telewizji, którą oglądają bez doboru, kontroli, z nudów. Dzieci czują się bezkarne, pewne siebie, bo najczęściej nikt nie reaguje, nie zwraca uwagi, nie piętnuje tego typu zachowań. Najpierw dziecko podejmuje nieśmiałe, incydentalne próby przekleństw. Gdy zorientuje się, że nikt nie reaguje, albo reakcje są słabe, zwiększa nasycenie swoich wypowiedzi wulgaryzmami. Rodzic utwierdza tym samym dziecko w przekonaniu, że jest to forma komunikacji dopuszczalna i akceptowana. Dzieci, które używają tzw. brzydkich słów – częściej, niż ich rówieśnicy posługujący się poprawnym językiem – sięgają po alkohol czy papierosy. Tezy te formułuję w oparciu o własne spostrzeżenia i rozmowy z funkcjonariuszami lokalnej policji i szkolnymi pedagogami w gminie, na terenie której pracuję. Dzieci i młodzież używająca wulgaryzmów łatwiej niż inni popadają w konflikt z prawem, mają częściej do czynienia z policją. Funkcjonariusze stwierdzają, że grupa dzieci i młodzieży wywodząca się ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym nagminnie posługuje się wulgaryzmami, akcentując tym samym agresję i racje do egzekwowania swoich praw.

Dziecko telewizyjne¹². Z przeglądu literatury dowiadujemy się o korzystnym lub szkodliwym wpływie telewizji na kształtowanie osobowości dziecka. Dziecko dobrze przystosowane i zdrowe jest prawdopodobnie mniej narażone na niekorzystny wpływ telewizji, czy to doraźny, czy trwały, niż dziecko słabo przystosowane i niezbyt zdrowe¹³. Moim rozważaniom poddałam dzieci ze środowisk zagrożonych patologiami, a więc te słabsze, o zaniżonej samoocenie, bardziej podatne na wpływy mediów elektronicznych. Niejednokrotnie, po wejściu do domu, gdzie bieda zmuszała rodzinę do korzystania z pomocy społecznej, ogromnym zaskoczeniem był dla mnie widok telewizora plazmowego o najwyższej rozdzielczości, usytuowanego w centralnym miejscu mieszkania, a obok laptop z dostępem do Internetu. Najczęściej obok tych urządzeń widziałam dzieci,

¹² A. Retmańczyk, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami w systemie pomocy społecznej. Możliwości i ograniczenia instytucji pomocowych*, [w:] *Niepełnosprawność w spirali naukowych rozważań*, t. 10, red. T. Żółkowska, J. Buława-Halasz, Ł. Skryplonek, Szczecin 2015.

¹³ A. Chudzik, *Współczesne...*, s. 300.

sprawnie poruszające się w coraz to nowszych programach komputerowych oraz biele surfujące po Internecie. Jest to łatwy sposób wypełniania dziecku czasu wolnego. Dziecko pozbawione zainteresowania rodzicielskiego, reguł i kontroli szuka gdzie indziej aprobaty i znajduje np. w Internecie, gdzie nikt go nie zna i każdy zaakceptuje, albo w telewizji – nośniku wprowadzającym w bezemocjonalną kulturę¹⁴. Dzieci, które już i tak mają ograniczoną komunikację z rodzicami, doznają osamotnienia, wpędzane są w bierność i lenistwo intelektualne¹⁵, a ponadto mają trudności w prawidłowym poznawaniu i rozumieniu rzeczywistości. Doświadczenie kultury dokonuje się nie przez kolorową książeczkę, czy opowiadanie bajek, ale przez reklamę telewizyjną. Rodzice uciekają do łatwych sposobów socjalizacji dzieci, przekazując tę funkcję telewizji, która daje gotowe wzory. Jednak tego typu sposoby wychowawcze zabijają refleksję. Z pełną świadomością stwierdzam, iż moi klienci nie są świadomi skutków wpływu mediów na ich dzieci, bo ich samych nie miał kto do tego przygotować. Telewizję upatrują jako podstawowy nośnik kultury, która może wpływać w pozytywny sposób na kreowanie ich dzieci. Nie można oczekiwać innej postawy i świadomości w obliczu ubogich doświadczeń kulturalnych i nieznajomości wychowawczych sposobów spędzania czasu wolnego, rodzice Ci nigdy bowiem nie byli w teatrze, kinie, nie uczestniczyli w wycieczkach, krępuje ich duże miasto, gubią się w natłoku informacji.

Dzieciństwo w rodzinie o różnej strukturze. W tej części rozważań użyte dane liczbowe pochodzą ze statystyk ośrodka pomocy społecznej, którym kieruję od 10 lat. Niewydolność wychowawcza jest trzecim, spośród najczęściej wymienianych, powodem ubiegania się o pomoc społeczną. Aż 65% rodzin korzystających z pomocy społecznej to rodziny niepełne, to związki nieformalne, to samotnie wychowująca matka albo ojciec. Często rodziny te tworzą strukturę, gdzie rodzic opiekuje się dziećmi swoimi i partnera. Dzieci wychowywane przez małżonków – to rzadkość. Tradycyjny model rodziny, w której mąż pracuje, żona troszczy się o dom, a dzieci są uzależnione od rodziców, nie ma miejsca w rodzinach, które tu przedstawiam. Najczęściej oboje rodzice nie pracują i nie mają posłuchu u dzieci. Rodzice, którzy okazują wobec siebie frustracje, pretensje, kłócą się, uczą dzieci wrogich i agresywnych zachowań. Dziecko w takiej rodzinie ma zachwiane poczucie bezpieczeństwa, nie czuje stabilizacji, nie ma sposobności zaobserwowania, jak przebiegają interakcje między mężem i żoną, aby w przyszłości mieć prawidłowy wzór do naśladowania. Kolejnym nieprawidłowym i bardzo częstym obrazem w pomocy społecznej są przypadki, gdzie matka samodzielnie wychowuje dzieci przy pomocy rodziny (najczęściej babci i dziadka). Zauważam często, jak te matki na siłę szukają partnerów, lokując swe uczucia w niezdrowych, niestabilnych, nieodwzajemnionych układach partnerskich. Matki te są psychicznie i materialnie niesamodzielne, stąd wydaje im się,

¹⁴ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*, Białystok 2000, s. 82.

¹⁵ Tamże, s. 71.

że obecność partnera zrekompensuje wszystkie braki. W takich sytuacjach dzieci nie odczuwają pełnej miłości, nie mają poczucia bezpieczeństwa, bo matka ciągle zaabsorbowana jest nowymi znajomościami. Wówczas rodzi się kolejne niebezpieczeństwo dla rozwoju dziecka, a mianowicie dziecko odczuwa większą swobodę. Efektem tego jest najczęściej przedwczesna dojrzałość – dzieci te wcześniej rozpoczynają życie seksualne, sięgają po alkohol, papierosy i narkotyki.

Dziecko a kultura. Dlaczego dziś, przy bogatym dostępie do dóbr i licznych instytucji kulturalno-oświatowych, rodzice ograniczają, a w większości przypadków pozbawiają swoje dzieci uczestnictwa w instytucjach kulturowych? Większość zapewne by argumentowała poziomem materialnym tych rodzin, bo przecież bieda jest czynnikiem obniżającym poziom zaspokajania potrzeb kulturowych. Zgadzam się z tym faktem, ale częściowo, gdyż głównym motywem takiego postępowania jest to, że te rodziny same nie potrafią zadbać o swoje wartości kulturalne. Zgadzam się z Grażyną Cęcelak, która wskazuje, że problemy finansowe ograniczają dostęp rodziny do dóbr kultury, turystyki, rekreacji i wypoczynku, powodują również konieczność rezygnacji z czytania czasopism, gazet, kupna książek¹⁶. Dziecko w takiej sytuacji może czuć się gorszym wśród rówieśników, nie ma aspiracji do kształcenia i rozwoju osobistego. Zdecydowana większość dzieci z rodzin korzystających z pomocy społecznej to osoby z podstawowym i zawodowym wykształceniem.

Bardzo często doświadczam sytuacji, podczas których proponuje się rodzinom udział w projektach aktywizujących i podjęcie pracy, a oni okazują niechęć, często zawstydzenie spowodowane barierami w komunikacji interpersonalnej. Podczas przedsięwzięć realizowanych w ramach zadań projektowych w formie wyjazdu rodzinnego do kina, nad morze, do teatru, uczestnictwa w szkoleniu i pobytu w hotelu, obserwuję, jak dużym problemem dla tych rodzin jest przełamanie zażenowania czy zawstydzenia spowodowanego tym, że nigdy wcześniej w tego typu miejscach nie byli. Niejednokrotnie nie potrafią się zachować, czują się obco, są skrępowani. U tych rodzin zanika całkowicie aktywność społeczna. Dzieci wychowywane w duchu rezygnacji z zainteresowań, rozwijania umiejętności, uzdolnień, narażone są na niebezpieczne powielanie stylu życia swoich rodziców, którzy – dotknięci ubóstwem – nie dostrzegają braków w sferze kulturalnej i wypoczynkowej swoich dzieci. Atmosfera kulturalna rodziny jest w dużym stopniu pochodną wykształcenia rodziców, zawodu. W tych domach nie ma miejsca ani czasu na wychowywanie estetyczne, które uczy spostrzegania, doznawania i odczuwania rzeczywistości przez pryzmat kultury. Aby wyrobić w kimś wrażliwość na piękno, trzeba mu je pokazać. W mojej ocenie rodzice ze środowisk zagrożonych dysfunkcjami nie są świadomi wpływu kultury na rozwój ich dzieci, dlatego socjalizację kulturalną niejednokrotnie należy zaczynać od nich samych.

¹⁶ G. Cęcelek, *Sytuacja...*, s. 36.

Szanse. Obok emocjonalnego zabezpieczenia, rozmów, zainteresowania, szansą dla ograniczenia skutków wykluczenia społecznego może się stać szeroko pojęta, nieincydentalna kultura, jest bowiem okazją do nawiązania bliskiej relacji, sprzyja wymianie znaczeń, modeluje zachowania, uświadamia poczucie zdolności. Celem mojego rozważania jest analiza szans, które mogą mieć – jestem o tym przekonana – wpływ na kształtowanie zachowań i postaw dziecka, wzrost wyników w szkole oraz zmianę w świadomości rodziców. Świadomie koncentruje się tylko na pojedynczym kontekście interesującego mnie tematu, nie zamierzam bowiem podjąć próby przedstawienia całościowego obrazu szans, a jedynie tego, który w pomocy społecznej spychany jest w dal. Skupię się na kulturze, która może minimalizować problemy korzystających z pomocy społecznej.

Kultura. Czy kultura faktycznie może być narzędziem prewencji i rozwiązywania problemów społecznych? Praca z dziećmi podejmowana przez animatorów kultury może mieć – i ma – charakter społecznego wsparcia – ale czy oddziaływanie tego typu może być na tyle istotne, by można było go traktować jako skuteczne narzędzie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży oraz dorosłych? Strategie przystosowawcze „domorosłych ekspertów” od zdobywania świadczeń pomocy społecznej powodują, że nie wszyscy są zainteresowani podjęciem pracy, szczególnie teraz, kiedy państwo daje stosunkowo duże możliwości finansowe. Na terenie mojego zawodowego działania występuje szczególnie brak pracowników do pracy na różnych szczeblach gospodarki. W mojej ocenie, w takiej sytuacji zmiana świadomości z wykorzystaniem narzędzi kultury może być skutecznym rozwiązaniem minimalizującym zachowania lekceważące możliwość podjęcia pracy i czerpania korzyści z aktywności zawodowej. Pracując wiele lat w sektorze pomocy społecznej, zauważam, iż działalność kulturalna jest często niedostrzegana czy wręcz lekceważona w podejmowaniu walki z problemami społecznymi. Oczywiście, pojawia się w systemie pomocy społecznej – jednak marginalna i odświętna – działalność kulturalna realizowana przy okazji projektów unijnych czy ministerialnych, które wymuszają kryteriami konieczność współpracy z podmiotami kultury jako jeden z wielu wyznaczników pozyskania środków pozabudżetowych na walkę z wykluczeniem społecznym.

Obecny system pomocy społecznej koncentruje się głównie na pomocy materialnej, którą – w opinii ekspertów – należałoby ograniczyć na rzecz pracy socjalnej i systemów poradnictwa. W kontekście moich pytań trudno sobie wyobrazić, by kultura była jedynym skutecznym narzędziem walki z problemami społecznymi i by mogła zastąpić politykę społeczną, ale może być częścią tej polityki. Rozwiązywanie problemów społecznych wymaga synergii działań różnych instytucji. Jak wcześniej wspomniałam, jednorazowe akcje kulturalne nie są skutecznym narzędziem na złożone problemy. Z pewnością kultura uczy kompetencji społecznych, bo uruchamia społeczną aktywność, rozwija działania wspólne, integruje, kultura zmienia np. postrzeganie środowisk problemowych, kultura może być komunikatorem między mieszkańcami a władzami.

Oceniając oddziaływania na pomoc społeczną przy zastosowaniu kultury, będę się odnosiła do terenu działania gminy, w której pracuję. Uważam, iż gmina nie postrzega kultury jako narzędzia nakręcającego ekonomię, tym bardziej nie wykorzystuje jej do rozwiązywania problemów społecznych. Pomimo że kultura akcentowana jest w dokumencie pn. *Strategia rozwiązywania problemów społecznych*, to zapisy są ogólnikowe, nieznajdujące odzwierciedlenia w działaniach lokalnych. Po drugie, na terenie gminy występuje deficyt organizacji pozarządowych i liderów, którzy mogliby zainicjować działania kulturalne. Wśród istotnych barier mogę wskazać niewystarczającą współpracę między instytucjami, rywalizację między ich przedstawicielami.

We wcześniejszych swoich rozważaniach wskazałam, że rodziny zarejestrowane w kartotekach pomocy społecznej wymagają socjalizacji kulturalnej, po to, by kolejne pokolenia nie zasilaty szeregów wykluczonych społecznie. W obliczu niniejszych rozważań oraz doświadczeń zawodowych uważam, że kultura może być jednym z wielu narzędzi stwarzających szansę dla rodzin i dzieci zagrożonych wykluczeniem, np. na poprawę ich wyników w szkole. Nie wskazuję tego narzędzia „z przymusu” wyszukania alternatywy wobec patologii społecznych, lecz ze względu na sytuację, w której zasoby systemu pomocy społecznej na terenie gminy stają się coraz lepsze, mimo to są jednak niewystarczające do zaspokojenia potrzeb wszystkich klientów. Kultura powinna docierać do tych osób, które z różnych powodów nie mają z nią kontaktu, a więc m.in. na tereny wiejskie. Dobrym rozwiązaniem byłoby tworzenie tam ośrodków kultury, wciąż bowiem brakuje miejsc do wspólnych spotkań czy zabawy. Dotychczas na terenie gminy mojego działania przedsięwzięcia kulturalne podejmują instytucje (szkoła, pomoc społeczna), które niekoniecznie mogą się kojarzyć z kulturą, stąd też mało prawdopodobne, aby dzieci i młodzież ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym chętnie korzystali z oferty szkoły, czy ich rodzice z oferty proponowanej przez ośrodek pomocy społecznej. Dlatego może warto zweryfikować istniejące struktury.

Bibliografia

- Chudzik A., *Współczesne zagrożenia rozwojowe dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2008.
- Cęcelek G., *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Filek J., *Życie, etyka, inni*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2010.
- Fromm E., *O byciu człowiekiem*, Wydawnictwo Vis-a-vis Etiuda, Kraków 2017.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008.

- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.
- Łaciak B., *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.
- Łaciak B., *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Matyjas B., *Dziecko w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Żółkowska T., Buława-Halasz J., Skryplonek Ł., *Niepelnosprawność w spirali naukowych rozważań*, t. 10, Wydawnictwo Minerwa, Szczecin 2015.

Opportunities and threats in the process of education and upbringing of a child of the social welfare system

Summary

The article is devoted to a child of the social welfare system; it shows opportunities and threats in the process of education and upbringing. Among the threats indicated in the article and listed in the catalogue of social welfare, there is another group of inhibitors, i.e. some macro-social (outside a family) and micro-social (inside a family) threats, the influence of which on a child is often not perceived and sometimes even underestimated. An element being often beyond a family system, and which results from effects of a macro-system, was shown in the part of the discussion concerning opportunities in the process of education and upbringing of children and youth. Culture, because it is discussed here, was identified as a tool that favours an internal tendency for development, for growth, for a productive life of a child. Own observations and conclusions that were drawn on the basis of direct contacts with clients of social welfare were the material basis. Only those threads have been selected that directly influence the functioning of children at schools and in the environment.

Keywords: child, education, upbringing, social welfare, threats, poverty, opportunities, culture.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.11>

Marzena RUSZKOWSKA

dr, Państwowa Szkoła Wyższa w Białej Podlaskiej

Zachowania autoagresywne w placówkach opiekuńczo-wychowawczych

Słowa kluczowe: zachowania autoagresywne, placówka opiekuńczo-wychowawcza, powiat bialski.

Wprowadzenie

Pomimo iż współczesną młodzież cechuje coraz większa skłonność do zachowań agresywnych i autoagresywnych, temat autoagresji nie pojawia się zbyt często ani w mediach, ani literaturze przedmiotu. W polskich szpitalach i szkołach nie ma obowiązku ewidencjonowania tego typu zjawiska. Okresem, w którym najczęściej dochodzi do zachowań autoagresywnych, jest adolescencja, czyli dorastanie (przypadające między 11 a 19 rokiem życia), na który składają się nieustanne przemiany w ciele młodego człowieka¹, ponadto okres ten należy do najtrudniejszych etapów w całym życiu człowieka², dla dzieci jest to czas niezmiernie wrażliwości i labilności emocjonalnej. Jakakolwiek krytyka w tym okresie bardzo negatywnie wpływa na samoocenę dziecka. Szczególnie trudna jest sytuacja dzieci i młodzieży przebywającej w pieczy zastępczej. Czasowa separacja dziecka od rodzica biologicznego zawsze, nawet jeśli leży w interesie dobra dziecka, jest dla niego sytuacją stresogenną, co w połączeniu z innymi problemami często może prowadzić do zachowań agresywnych czy autoagresywnych.

¹ M. Jankowska, *Dorastanie – procesem przejścia z dzieciństwa ku dorosłości*, [w:] *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Warszawa 2007, s. 127.

² J. Kula-Lic, *Samobójstwo młodego człowieka – przemoc wobec siebie i odpowiedź na współczesne problemy*, [w:] *Agresja i przemoc. Współczesne konteksty i wyzwania*, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, Jarosław 2013.

Autoagresja jest szerokim pojęciem i obejmuje zachowania uznawane za powszechne, jak i te trudne w klasyfikacji (np. rygorystyczna dieta i ćwiczenia, notoryczne zabiegi kosmetyczne czy operacje plastyczne, jak też wszelkie działania agresywne nakierowane na własną osobę, np. próby samobójcze, samookaleczenia)³. Autodestrukcja oznacza zatem każde świadome i dobrowolne zachowanie człowieka pośrednio czy bezpośrednio zagrażające jego zdrowiu czy życiu⁴.

Autoagresja wśród młodzieży – w świetle literatury

Zachowania autoagresywne to takie, których przejawem jest agresja skierowana przeciwko samemu sobie, manifestująca się autodestrukcyjnym zachowaniem⁵. Zachowania takie stanowią nieskuteczny sposób radzenia sobie z własnymi problemami, których podłożem są najczęściej niezaspokojone potrzeby emocjonalne, niskie poczucie wartości, nieakceptowanie samego siebie czy brak umiejętności wyrażania swoich uczuć.

Zachowania autodestruktywne mogą mieć charakter bezpośredni bądź pośredni. Bezpośrednia autoagresja polega na podejmowaniu czynności ryzykownych i przybiera postać samobójstw usiłowanych i dokonanych, samouszkodzeń i samookaleczeń (np. cięcie, uderzanie, przypalanie, drapanie, wrywanie włosów i in.).

Z kolei agresja pośrednia może trwać wiele lat, stanowi formę lekceważenia swego życia bądź zdrowia; zaliczamy do niej zachowania, takie jak np.: nikotynizm, alkoholizm, hazard, sporty ekstremalne, prowokowanie i poddawanie się agresji innych osób, i in.

Akty autoagresji mogą wyrażać różne treści, np.: karę lub zemstę za dokonanie krzywdy; chęć uzyskania poczucia wyższości, bunt, protest; chęć wywołania u bliskich poczucia winy lub lęku; chęć spowodowania u bliskich poczucia utraty kogoś wartościowego; próbę rozwiązania sytuacji trudnej dla jednostki; krzyk o pomoc⁶.

Wśród aktów autoagresywnych najczęściej wymienia się zachowania samobójcze, gdzie samobójstwo definiuje się jako jedno z zachowań autodestrukcyjnych prowadzących do śmierci z wyboru i stanowiące kontinuum rozwijającej się akcji, która może zakończyć się zgonem (samobójstwo dokonane) bądź usi-

³ M. Grajek, A. Rej, S. Kryska, *Zachowania autoagresywne u młodzieży dorastającej – psychospołeczne uwarunkowania problemu*, [w:] *Wychowanie, profilaktyka, terapia. Szanse i zagrożenia*, red. M. Boczkowska, E. Tymoszek, P. Zielińska, Kraków 2012, s. 356.

⁴ A. Suchańska, *W poszukiwaniu wyjaśnień samookaleczenia. Samookaleczenie a kompetencje opiekuńcze*, „Forum Oświatowe” 2001, nr 2, s. 62.

⁵ E. Jówko, *Samobójstwa i samookaleczenia dzieci i młodzieży*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym społeczeństwie*, red. M.J. Dyrda, A. Sędek, Siedlce 2006, s. 157.

⁶ K. Zajdel, *Zachowania o podłożu autoagresywnym u młodzieży szkolnej*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013, s. 313–314.

lowaniem, próbą samobójczą, będącą demonstracyjnym, instrumentalnym, samoistnym wołaniem o pomoc⁷. B. Hołyst⁸ dodatkowo wymienia jeszcze fantazje, groźby i przekazy samobójcze.

Przyczyny samobójstw, samookaleczeń, samouszkodzeń u dzieci i młodzieży są bardzo różne, często są to tzw. łańcuchy przyczyn, wśród których wymienia się osamotnienie, odrzucenie przez osoby znaczące, depresję, poczucie niskiej wartości, trudności i niepowodzenia szkolne, nadużywanie alkoholu czy innych substancji psychoaktywnych, zaburzenia w rozwoju psychospołecznym, zaburzenia psychiczne i in. A. Popielarska wymienia pewne aspekty charakteryzujące młodocianych samobójców, takie jak: niedojrzałość emocjonalna, wybuchowość, drażliwość, nadpobudliwość, wysoki poziom agresji, postawy antyspołeczne, brak umiejętności kontroli emocji, niski poziom tolerancji, niezdolność odraczenia reakcji, wysoki poziom lęku⁹. Cz. Cekiera przyczyny samobójstw dzieli na pośrednie (takie, które stwarzają predyspozycje, np. osobowe do zachowań samobójczych) i bezpośrednie (np. choroby psychiczne, choroby nieuleczalne, poczucie niższości)¹⁰.

Niektórzy uważają, że samobójstwo często bywa przejawem nie tyle patologicznych skłonności jednostki, ile reakcją na drastycznie niekorzystną sytuację środowiskową¹¹. Potwierdzają to badania, według których dzieci i młodzież wywodząca się z rodzin dysfunkcyjnych częściej podejmuje zachowania ryzykowne i szkodliwe w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym¹², jak również badania A. Lewandowskiej¹³, która udowodniła, że ponad połowa licealistów dokonujących samouszkodzeń wywodziła się z rodzin niepełnych.

Sytuacja rodzinna decyduje o występowaniu samookaleczeń – w badaniach M. Grajka, A. Rej i S. Kryskiej¹⁴, przeprowadzanych na grupie gimnazjalistów i licealistów z Górnego Śląska, wykazano, że w tych rodzinach, w których są poprawne relacje, nie występuje zjawisko uszkodzeń własnego ciała, z badań tych wynika także, że rzadziej okaleczają się mieszkańcy terenów wiejskich. Zamachy samobójcze podejmowane przez młodocianych stanowią obecnie duży problem społeczny i medyczny, gdyż ich liczba wskazuje tendencję wzrostową.

⁷ E. Jówko, dz. cyt., s. 157.

⁸ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2002.

⁹ A. Popielarska, *Psychiatria wieku rozwojowego*, Warszawa 2000.

¹⁰ Cz. Cekiera, K. Pierzchała, *Człowiek a patologie społeczne*, Toruń 2008, s. 205.

¹¹ A. Nowak, E. Wysocka, *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Katowice 2001, s. 172.

¹² Por: I. Gumowska, B. Pankowska-Lier, *Wykluczenie społeczne dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – rodziny zastępcze w Niemczech jako forma działań inkluzyjnych*, [w:] *Obszary wykluczenia społecznego – sfera biologiczna i środowiskowa*, red. D. Apanel, A. Jaworska, Toruń 2013, s. 141; J. Gózdź, *Problem samouszkodzeń w percepcji nauczycieli*, [w:] *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji*, red. S. Bębas, Radom 2011, s. 61.

¹³ A. Lewandowska, J. Śmigiełski, A. Gmitrowicz, *Rodzinne czynniki ryzyka a samouszkodzenia u młodzieży szkolnej*, „Psychologia Kliniczna” 2004, nr 4.

¹⁴ M. Grajek, A. Rej, S. Kryska, dz. cyt.

Teren badawczy i próba badana

Badania dla potrzeb niniejszej publikacji realizowano w placówkach opiekuńczo-wychowawczych na terenie powiatu bialskiego, leżącego we wschodniej części Polski. W powiecie bialskim obecnie funkcjonują trzy placówki o charakterze instytucjonalnym. Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Komarnie powstała 1.08.1997 r. Do 31.12.2012 r. funkcjonowała jako Dom Dziecka w Komarnie. Jest to placówka socjalizacyjna z 30 miejscami. Położona jest w gminie Konstantynów, we wsi Komarno. Od roku 1999 organem prowadzącym jest powiat bialski. Placówka zapewnia całodobową opiekę i wychowanie dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodzicielskiej, dla których nie znaleziono rodzinnej opieki zastępczej. Zatrudnia ona 14 wychowawców. Obecnie w placówce przebywa 25 podopiecznych.

Kolejną placówką jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Szachach. Funkcjonuje ona od 2003 r. Aktualnie jest jednostką organizacyjną podlegającą Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Komarnie. Centrum odpowiada za obsługę ekonomiczno-administracyjną i organizacyjną prowadzonej placówki. Samodzielne mieszkanie przybliża mieszkańcom tego domu wzór mieszkania rodzinnego. Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Szachach przeznaczona jest dla dzieci od 10 roku życia. Dysponuje ona 14 miejscami. Zatrudnia 5 wychowawców. W chwili obecnej przebywa w niej 10 podopiecznych.

Ostatnią z trzech badanych placówek jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Janowie Podlaskim. Rozpoczęła ona działalność 1.04.2010 r. Aktualnie jest jednostką organizacyjną podlegającą Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Komarnie. Placówka powstała na bazie byłej strażnicy granicznej, budynek został dostosowany do obowiązujących standardów mieszkalnych dla 12 wychowanków. Z dziećmi pracuje 5 wychowawców. W placówce przebywa 10 podopiecznych.

Badania o charakterze sondażowym zostały zrealizowane w ostatnim kwartale 2017 r. na niewielkiej próbie badawczej wśród 25 podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych, w przedziale wiekowym 11–20 lat. Cała grupa w tej kategorii wiekowej liczyła 33 osoby, jednakże dotarcie do większej liczby wychowanków było niemożliwe ze względu na fakt, iż spora grupa podopiecznych przebywa w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych bądź realizuje proces kształcenia poza placówką. Ponadto przeprowadzono 10 wywiadów z wybranymi wychowawcami trzech placówek opiekuńczo-wychowawczych. Wśród osób badanych byli zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Dodatkowo w ramach studium przypadku posiadane informacje uzupełniono indywidualną rozmową z losowo wybranym wychowawcą jednej z badanych placówek opiekuńczo-wychowawczych, celem pogłębienia wcześniejszej pozyskanych informacji. Badania sondażowe jedynie zasygnalizowały pro-

blem trudnych zachowań podopiecznych, w tym także zachowań o charakterze autodestrukcyjnym. Sondaż pozwolił na zebranie informacji dotyczących rodzajów zachowań autoagresywnych, sposobów radzenia sobie z nimi przez opiekunów, a także opinii wychowawców na temat czynników mających wpływ na pojawianie się tego typu zachowań. Pozwolił także na porównanie subiektywnych odczuć podopiecznych dotyczących ich negatywnych zachowań z opiniami na ten temat ich wychowawców. Z kolei w ramach metody jakościowej dokonano analizy dwóch konkretnych przypadków, w których zachowania autodestrukcyjne wystąpiły.

Zachowania autoagresywne podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych w świetle badań własnych

Placówka opiekuńczo-wychowawcza nie sprzyja nawiązywaniu więzi uczuciowych, zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych, takich jak potrzeba poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji, przynależności, nie służy temu bowiem ciągła rotacja wychowawców, którzy nie mogą być stale obecni przy swoich wychowankach. Jeśli dodatkowo u tych dzieci wystąpi zjawisko braku akceptacji w grupie rówieśniczej, szkolnej, mogą pojawiać się zachowania destrukcyjne wymierzone na zewnątrz bądź w siebie. Według Grażyny Gajewskiej wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego częściej doświadczają w środowisku szkolnym braku akceptacji, a nawet odrzucenia¹⁵.

Badani wychowawcy wśród przykładowych zachowań autoagresywnych u dzieci w placówce wymieniają: stereotypię zachowań, bezradne cierpienie jako formę przystosowania się do życia, apatię powodującą brak dbałości o swój wygląd i higienę, zachowania aspołeczne, piercing, tatuaże, zażywanie środków odurzających, spożywanie alkoholu, nikotynizm, zaniżanie własnej samooceny, samokrytykę, samookaleczanie się, próby samobójcze, nawiązywanie powierzchownych relacji (promiskuityzm).

Wymienione zaburzenia u niektórych podopiecznych występują w formie sprzężonej, pojawia się bowiem kilka rodzajów zachowań autoagresywnych, co widać w przypadkach opisanych poniżej.

Przypadek 1: mężczyzna lat 19, obecnie od 3 lat przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej, wcześniej około 8 lat pobytu w rodzinie zastępczej. Powodem umieszczenia w pieczy zastępczej była nieudana próba samobójcza, jako reakcja na przemoc stosowaną w rodzinie biologicznej. W czasie pobytu w rodzinie zastępczej podopieczny przeżył śmierć opiekuna zastępczego, na co zareagował zażywaniem leków psychotropowych, spożywaniem alkoholu, energety-

¹⁵ G. Gajewska, *Rodzinna opieka zastępcza z perspektywy województwa lubuskiego*, Zielona Góra 2009, s. 72.

ków, zakończonym pobylem w szpitalu psychiatrycznym. W związku z nieradze-
niem sobie przez opiekunkę zastępczą z problemami chłopca rodzinę zastępczą
rozwiązano, a jego umieszczono w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Zdia-
gnozowano u niego mieszane zaburzenia emocji i zachowania będące prawdopo-
dobnie wynikiem traum z okresu dzieciństwa. Z chwilą przyścia do placówki
odstawiono u niego leki psychotropowe, zaś na indywidualnych sesjach terapeu-
tycznych nauczone go, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami. Jak sam twier-
dzi: „czasami mam myśli samobójcze, ale w mojej głowie teraz coś takiego sie-
dzi, co mi podpowiada, że nie mogę tego zrobić, a jest to zasługa wychowawców
z mojej placówki”. Prowadzone są w dalszym ciągu działania naprawcze, w po-
staci stałych konsultacji psychiatrycznych, zajęć terapeutycznych z psycholo-
giem, rozmów wychowawczych, wsparcia coacha, które w opinii wychowawców
nie mogą zostać zerwane, chłopcu grozi bowiem powrót do wcześniejszych agre-
sywnych zachowań.

W przypadku opisanego mężczyzny wymienić można kilka rodzajów zachowań
autoagresywnych: próby samobójcze, spożywanie alkoholu, środków psychotropo-
wych, energetyków – czego przyczyną było nieradzenie sobie z negatywnymi emo-
cjami, mające ponadto związek z okresem dojrzewania oraz sytuacją rodzinną.

Przypadek 2: chłopiec lat 12, od ponad roku przebywa w placówce opiekuń-
czo-wychowawczej, ojciec pozostaje w zakładzie karnym, m.in. za stosowanie
przemocy wobec żony i dzieci, matka alkoholiczka ma ograniczoną władzę ro-
dzicielską, przebywa na leczeniu, nie kontaktuje się z dziećmi od czasu umiesz-
czenia ich w placówce. Chłopiec jest uzależniony od nikotyny, ponadto w opinii
nauczycieli ze szkoły chłopiec może mieć skłonności samobójcze, zdarzyło się
bowiem, że w sytuacji, gdy nie potrafił odpowiedzieć na pytania zadawane przez
nauczycieli, stawał na oknie i powtarzał, że to już koniec lekcji, inaczej wyskoczy
przez okno. W opinii biegłych specjalistów zachowania tego typu można trakto-
wać jako próby samobójcze. Ponadto chłopiec nie ma żadnych aspiracji, planów
na przyszłość, jest apatyczny, nic go nie interesuje, ma niską samoocenę, nie po-
trafi nawiązywać poprawnych relacji z rówieśnikami. Jak dotychczas stosowano
wobec niego rozmowy wychowawcze, podjęto współpracę z poradnią zdrowia
psychicznego, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, asystentem rodziny pra-
cującym z rodziną biologiczną chłopca.

Opisany przypadek również wykazuje sprzężenie różnych zachowań autoa-
gresywnych spowodowanych głównie trudną sytuacją rodzinną i negatywnymi
doświadczeniami wyniesionymi z domu rodzinnego.

Wśród sposobów radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi, w tym
również zachowaniami autoagresywnymi u podopiecznych, wychowawcy wy-
mieniają: rozmowy indywidualne z wychowankiem (tzw. rozmowy wychowaw-
cze), stosowanie pozytywnych wzmocnień lub upomnień, stosowanie metod per-
swazji, wpływu osobistego, konsultacje psychologiczne, zajęcia socjoterapeu-
tyczne, terapia uzależnień, zawieranie z podopiecznym kontraktu mającego do-

prowadzić do zmiany postępowania. W skrajnych przypadkach stosuje się umieszczanie podopiecznych w szpitalu lub stosownym ośrodku, jednak sytuacje takie bardzo rzadko mają miejsce.

W opisanych powyżej przypadkach stosowane są również niektóre z wymienianych przez wychowawców metod pracy, takie jak np. rozmowy wychowawcze, wsparcie specjalistów, współpraca z różnymi instytucjami (poradnią zdrowia psychicznego, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, instytucjami pomocy społecznej).

Na zachowania autoagresywne, wg opinii wychowawców, wpływ mają: trudna sytuacja rodzinna podopiecznych, tęsknota za domem i rodzicami biologicznymi, okres dojrzewania, nieradzenie sobie z negatywnymi emocjami, złe wzorce wyniesione z domu, brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, wpływ środowiska rówieśniczego, co również potwierdzają zamieszczone opisy przypadków.

Podobne wnioski można wyciągnąć z badań G. Babiker i L. Arnold¹⁶, z których wynika, że na dokonywanie aktów autoagresji wpływ mają m.in. zaniedbania opieki z okresu dzieciństwa czy brak bezpiecznych związków.

U części podopiecznych w czasie pobytu w placówce wychowawcy zauważają poprawę zachowania i funkcjonowania zarówno na terenie placówki, jak i w szkole. Prawdopodobnie przyczyną poprawy należy upatrywać w nabyciu pewności siebie, pozyskaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych poprzez udział w różnego rodzaju projektach edukacyjnych, zawodowych, akceptacji w grupie i wśród wychowawców. Jednakże zachowania takie są widoczne tylko u podopiecznych przebywających w placówce przynajmniej kilka miesięcy.

Wychowawcy twierdzą, że niestety zdarzają się sytuacje, że nawet dłuższy pobyt w placówce nie powoduje żadnych zmian w zachowaniach podopiecznych, tak było w przypadku dwóch podopiecznych z Janowa Podlaskiego (ok. 20% badanych), jednego z placówki w Komarnie i dwóch z placówki w Szachach (ok. 20% badanych). Podkreślić należy, że placówki w Szachach i Janowie Podlaskim przeznaczone są dla starszych podopiecznych, okazuje się zatem, że wiek, w którym dziecko trafia do pieczy zastępczej, ma bardzo istotne znaczenie.

Nieco inaczej wygląda opinia podopiecznych badanych placówek, tylko dwie osoby dostrzegają bowiem swoje negatywne zachowanie (dziewczynki poniżej 15 roku życia), w opinii zaś większości chłopców ich zachowania mieszczą się w tzw. normie, czyli nie widzą nic szczególnego w swoim codziennym postępowaniu (dotyczy to grupy chłopców do 16 r.ż.). Starsza młodzież uważa natomiast, że ich zachowanie jest poprawne.

Podsumowanie

W opisanych dwóch przypadkach oraz innych wymienianych przez wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych autoagresja stanowi specy-

¹⁶ L. Arnold, G. Babiker, *Autoagresja – mowa zranionego ciała*, Gdańsk 2002, s. 94–95.

ficzną próbę radzenia sobie ze stresem. Negatywne cechy podopiecznych, takie jak np. impulsywność, pobudliwość, nadmierna wrażliwość, brak motywacji, zaangażowania, zachowania aspołeczne, poczucie niezrozumienia – często utrudniają im utrzymywanie poprawnych relacji z otoczeniem, środowiskiem rówieśniczym, co z kolei pogłębia zachowania autodestrukcyjne.

Dzieci w placówce to zazwyczaj dzieci odrzucone przez rodziców, z licznymi zaburzeniami (dysfunkcjami) więzi, które potrzebują pomocy specjalistycznej (np. psychoterapii, socjoterapii), aby mogły radzić sobie z emocjami, by nie ranić siebie i innych. Im młodsze dziecko trafia do placówki, tym łatwiej się z nim pracuje, zaś starsze dzieci zdecydowanie trudniej radzą sobie ze zmianą, z nową sytuacją, obowiązującymi zasadami. Zaburzone dzieci wymagają innego podejścia, każdy przypadek należy rozpatrywać indywidualnie, ponieważ każde z dzieci ma inną sytuację rodzinną, szkolną, zdrowotną. Jednakże w pracy z dziećmi wykazującymi zachowania autoagresywne, co podkreślają wychowawcy: „nie można być zbyt pobłażliwym, trzeba być sprawiedliwym, nie można zmniejszać wymagań co do dziecka, bo mu nie pomagamy, tylko je krzywdzimy”. Praca z dzieckiem autoagresywnym wymaga zintegrowanych i systematycznych działań wychowawców, pedagogów, psychologów, terapeutów, lekarzy, nauczycieli i oczywiście samych podopiecznych.

Bibliografia

- Arnold L., Babiker G., *Autoagresja – mowa zranionego ciała*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Cekiera Cz., Pierzchała K., *Człowiek a patologie społeczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Gajewska G., *Rodzinną opieką zastępczą z perspektywy województwa lubuskiego*, Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, Zielona Góra 2009.
- Gózdź J., *Problem samouszkodzeń w percepcji nauczycieli*, [w:] *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji*, red. S. Bębas, Wyższa Szkoła Handlowa, Radom 2011.
- Grajek M., Rej A., Kryśka S., *Zachowania autoagresywne u młodzieży dorastającej – psychospołeczne uwarunkowania problemu*, [w:] *Wychowanie, profilaktyka, terapia. Szanse i zagrożenia*, red. M. Boczkowska, E. Tymoszuć, P. Zielińska, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Gumowska I., Pankowska-Lier B., *Wykluczenie społeczne dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – rodziny zastępcze w Niemczech jako forma działań inkluzyjnych*, [w:] *Obszary wykluczenia społecznego – sfera biologiczna i środowiskowa*, red. D. Apanel, A. Jaworska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Hołyst B., *Suicydologia*, Wydawnictwo Lexis Nexis, Warszawa 2002.

- Jankowska M., *Dorastanie – procesem przejścia z dzieciństwa ku dorosłości*, [w:] *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, red. M. Ryś, M. Jankowska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007.
- Jówko E., *Samobójstwa i samookaleczenia dzieci i młodzieży*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym społeczeństwie*, red. M.J. Dyrda, A. Sędek, Stowarzyszenie „tutajteraz”, Siedlce 2006.
- Kula-Lic J., *Samobójstwo młodego człowieka – przemoc wobec siebie i odpowiadź na współczesne problemy*, [w:] *Agresja i przemoc. Współczesne konteksty i wyzwania*, red. J. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, Wydawnictwo PWSTE w Jarosławiu, Jarosław 2013.
- Lewandowska A., Śmigiełski J., Gmitrowicz A., *Rodzinne czynniki ryzyka a samouszkodzenia u młodzieży szkolnej*, „Psychologia Kliniczna” 2004, nr 4.
- Nowak A., Wysocka E., *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2001.
- Popielarska A., *Psychiatria wieku rozwojowego*, PZWL, Warszawa 2000.
- Suchańska A., *W poszukiwaniu wyjaśnień samookaleczenia. Samookaleczenie a kompetencje opiekuńcze*, „Forum Oświatowe” 2001, nr 2, s. 61–73.
- Zajdel K., *Zachowania o podłożu autoagresywnym u młodzieży szkolnej*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży*, red. D. Borecka-Biernat, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Autoaggressive behaviours in educational care centres

Summary

A temporary separation from a biological parent which a child experiences is always, even though it might be for child's sake, a stressful situation. Taking into account some other problems that might occur, it all might lead to aggressive and autoaggressive behaviours. The researches done for the purpose of this publication were conducted in three educational care centres located within bialski district. Twenty-five charges and ten educators participated in the researches. The studies enabled the three following: gathering information concerning autoaggressive behaviours, learning ways how educators cope with these behaviours, learning educators' opinions on the factors that affect these behaviours. Furthermore, studies gave a chance to compare and contrast subjective feelings and impressions of both charges and educators. Additionally, within a case study, gathered information was complemented with the individual talks with selected educators in the educational care centres.

Keywords: autoaggressive behaviours, educational care centre, bialski district.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.12>

Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0001-5945-1939>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: i.zimoch-piaskowska@ujd.edu.pl

Arteterapia jako metoda twórczej resocjalizacji w pracy ośrodka kuratorskiego

Słowa kluczowe: arteterapia, resocjalizacja, ośrodek kuratorski.

Wprowadzenie

Sztuka, w różnorodności swoich form, wraz z refleksją nad jej znaczeniem dla funkcjonowania i rozwoju człowieka, towarzyszy mu od czasów antycznych. Nie będzie odkrywczym stwierdzenie, iż sztuka wpływa na formowanie postaw życiowych, odnajdywanie odpowiedzi na pytania natury egzystencjalnej, umożliwia dokładniejsze poznanie i zrozumienie różnych okoliczności życiowych, a jednocześnie kompensuje i wzbogaca rzeczywistość¹. Trudno nie zgodzić się z A. Janickim, który stwierdził, że: „Sztuka jak żaden inny środek wychowawczy może towarzyszyć człowiekowi przez całe życie, będąc stałym źródłem nowych doświadczeń, bogatych przeżyć, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym”². Uznaje się współcześnie, iż sztuka jest istotnym filarem pracy wychowawczej. Zwrócenie uwagi na ten obszar przez praktyków bywa wiązane z niedostatkiem w dziedzinie komunikacji międzyludzkiej ujawnianym przez współczesne społeczeństwo. Tymczasem konstruktywne relacje interpersonalne to nieodłączny element prawidłowego funkcjonowania jednostki, a umiejętność skutecznego zachowania się w różnych okolicznościach stanowi podłoże dobrej kon-

¹ Zob.: B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1963, s. 17 i n.

² A. Janicki, *Znaczenie sztuki dla zdrowia psychicznego*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*, s. 78.

dycji psychicznej. Postęp cywilizacyjny, z wszechobecną anonimowością, dehumanizacją i technicyzacją życia, sprzyja alienacji jednostki spowodowanej barierami komunikacyjnymi czy lękiem przed ekspresją własnych stanów emocjonalnych. Brak zdolności skutecznego zachowania się w różnych sytuacjach społecznych może prowadzić do wielu problemów i zaburzeń funkcjonowania³.

Jednocześnie, w czasach dominacji wizualnych środków przekazu, właściwe posługiwanie się kodem obrazowym wymaga posiadania pewnych umiejętności. Tylko wówczas jednostka ma szansę aktywnie partycypować i współtworzyć szeroko rozumianą kulturę, sprawnie radzić sobie w różnych sytuacjach społecznych i dokonywać świadomego wyboru oferowanych wartości⁴.

Sztuka i proces twórczy niewątpliwie mają również znaczenie resocjalizacyjne. Zagadnienia resocjalizacji przez sztukę, w kontekście popularnego wówczas behawioryzmu, podejmowano w Polsce już w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia⁵, jej wartość podnosił twórca wychowania resocjalizującego, Czesław Czapów⁶. Niniejszy artykuł stanowi próbę umiejscowienia sztuki, a dokładniej arteterapii, jako metody twórczej resocjalizacji w kontekście pracy ośrodka kuratorskiego.

Arteterapia

W literaturze przedmiotu występują liczne interpretacje terminu „arteterapia”. Według Z. Koniecznyńskiej arteterapia to „świadome, planowe i systematyczne oddziaływanie sztuką w celach terapeutycznych”⁷. Zdaniem W. Szulc: „arteterapia polega na wykorzystaniu różnych środków artystycznych, które ułatwiają pacjentowi ekspresję emocji”⁸. W. Dykcik ujmuje arteterapię jako: „spontaniczną, nieskrępowaną twórczość człowieka powiązaną z wykorzystaniem szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki”⁹. Wreszcie według A. Kargul arteterapia to:

system działań stosowanych nie tylko wobec osób chorych, ale także jednostek o zaburzonej rozwoju lub poszukujących rozwiązań sytuacji trudnych, również w stosunku do osób pozostających w obrębie patologii społecznej, a więc dotkniętych nalożeniem, pozba-

³ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i w praktyce*, Kraków 2011, s. 9.

⁴ J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi*, Gdańsk 2011, s. 9.

⁵ Zob.: T. Rudowski, *Edukacja i terapia przez sztukę*, Warszawa 2013, s. 53.

⁶ Zob. C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące, elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 274.

⁷ Z. Koniecznyńska, *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*, s. 117.

⁸ W. Szulc, *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Poznań 2001, s. 126.

⁹ W. Dykcik, *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej*, [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*, pod red. W. Dykcik, B. Szachowiak, Poznań 2001, s. 36.

wionych wolności, objętych głębszymi wykojeńciami, objawiających cechy zaawansowanej psychopatii¹⁰.

W arteterapii szczególną wagę przywiązuje się do działania, stymulowania tendencji twórczych i procesu tworzenia, co należy odróżnić od samego wytworu¹¹.

W literaturze przedmiotu spotyka się wąskie i szerokie rozumienie terminu „arteterapia”. Jak podkreśla E. Józefowski, arteterapia może oznaczać dosłownie „terapię przez sztuki, czyli środki i działania przynależne jej dyscyplinom”¹². W tym szerokim ujęciu, w zakres arteterapii wchodzi działania odwołujące się do związanych z nimi środków artystycznych, co umożliwia wyróżnienie w ramach arteterapii: muzykoterapii, biblioterapii, choreoterapii oraz terapii przez sztuki plastyczne i film. W węższym znaczeniu arteterapia odnosi się wyłącznie do sztuk plastycznych, stanowiąc: „zespół działań o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym, opartych na kreacji wizualnej, ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju osobowego i zdrowia”¹³.

Za szerokim ujęciem arteterapii opowiada się M. Kulczycki, według którego stanowi ona „układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i/lub podnoszenie jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki”¹⁴. Twierdzi on, że bardziej szczegółowe określenie arteterapii generuje liczne trudności ze względu na szeroki zakres treści i działań mogących pełnić szczególne role wobec jednostki¹⁵. Szerokie rozumienie arteterapii funkcjonuje także w publikacjach ECARTE¹⁶. Zostało ono sformułowane przez dr Christine Lapoujade, która stwierdziła, co następuje:

W pojęciu arteterapii mieści się sztuka w różnych formach i proces twórczy, a także wspierające środowisko, wykorzystywane jako środki autoekspresji, wglądu, niewerbalnej komunikacji, umożliwiające terapeutyczną zmianę [...]. Zamiast bezpośrednio kierować się na problemy (konflikty) pacjenta, metodologie arteterapeutyczne zmierzają do rozwiązania konfliktu, używając metafor¹⁷.

Popularny w ostatnich latach sposób rozumienia arteterapii sformułował A. Janicki¹⁸. Zaliczając do arteterapii – w szerokim znaczeniu – muzykoterapię,

¹⁰ Podaję za: B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 1995, s. 11.

¹¹ A. Kowal, G. Borowik, *Arteterapia w medycynie i edukacji*, [w:] *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, pod red. W. Karolaka, B. Kaczorowskiej, Łódź 2001, s. 16; S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 428.

¹² E. Józefowski, *Teoretyczne aspekty arteterapii*, [w:] J. Florczykiewicz, E. Józefowski, *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji*, Siedlce 2011, s. 9 i 12–13.

¹³ Tamże, s. 11.

¹⁴ M. Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*, s. 12.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ European Consortium for Arts Therapies Education.

¹⁷ Podaję za: W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 72–73.

¹⁸ Tamże, s. 59.

choreoterapię, biblioterapię, a także teatr, film oraz sztuki plastyczne, odnosi arteterapię w wąskim rozumieniu do „wykorzystania technik plastycznych i ich wytworów w terapii i diagnozowaniu zaburzeń psychicznych i emocjonalnych”¹⁹. Arteterapia może być stosowana wobec ludzi zdrowych, zwłaszcza nieprzystosowanych lub konfliktowych, jako metoda relaksacyjna, pozwalająca na uwolnienie się od napięć²⁰. Termin ten określa również „spontaniczną twórczość chorych oraz działania korekcyjno-plastyczne podejmowane w sytuacji terapeutycznej przez osoby uprzednio nietwórcze w zakresie plastyki”²¹.

W obszarze terapii indywidualnej i grupowej pojęcie arteterapii umieszcza S.L. Popek, sygnalizując utożsamianie jej z terapią przez sztukę. Zwraca on uwagę na występujące w obu przypadkach zabiegi korygujące mechanizmy zachowania. Zamienne określenia „arteterapia” i „terapia przez sztukę” oznaczają tu aktywność przez sztukę, w obrębie której mieści się kontakt ze sztuką oraz działanie za pomocą środków wyrazu typowych dla danej dziedziny sztuki. Działania terapeutyczne polegają na „odbiorze i konsumowaniu stworzonych dzieł przez innych ludzi albo na samodzielnym wytwarzaniu obiektów sztuki [...], albo na subiektywnej wypowiedzi środkami danej dziedziny sztuki, ale bez świadomości i celu tworzenia wartości estetycznych”²². Arteterapię w węższym znaczeniu Popek utożsamia z aktywnością twórczą²³, porównując ją do działania leczniczego za pomocą środków sztuki²⁴.

Analiza różnych sposobów definiowania arteterapii wskazuje na brak jednoznacznego sposobu rozumienia tego terminu. W niniejszym artykule przyjmuję węższe znaczenie arteterapii, utożsamiając ją z terapią przez techniki plastyczne, podkreślając jednocześnie terapeutyczną rolę samego procesu tworzenia.

Arteterapia może być ukierunkowana na edukację, rekreację, ale także na profilaktykę i korekcję zaburzeń²⁵. W. Szulc wyróżnia trzy główne obszary zastosowania działań arteterapeutycznych: zdrowie psychiczne, szkołę oraz rodzinę²⁶. Często arteterapia bywa traktowana jako forma psychoterapii, rehabilitacji lub metoda pracy z osobami dotkniętymi zaburzeniami o różnej etiologii²⁷. Według W. Sikorskiego terapia przez sztukę nabiera szczególnego znaczenia dla tych osób, które nie chcą, nie potrafią, a przede wszystkim nie mogą posługiwać się kanałem werbalnym dla opisanego własnych odczuć i przeżyć. Arteterapia nie

¹⁹ A. Janicki, *Twórczość artystyczna w świetle teorii psychologicznych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 52, s. 14 i nn.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² S.L. Popek, dz. cyt., s. 427.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy pedagoga*, Kraków 2011, s. 8–9.

²⁶ W. Szulc, *Kierunki rozwojowe współczesnej arteterapii*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, pod red. D. Jankowskiego, Poznań 1999, s. 310.

²⁷ J. Gładyszewska-Cylulko, dz. cyt., s. 8–9.

zważa na ograniczenia związane z werbalnym kanałem przekazu informacji, stąd jej szczególna rola w terapii zaburzeń emocjonalnych²⁸.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie o cel arteterapii. Zdaniem W. Szulc pośrednim celem jest ekspresja uczuć, a końcowym – pozytywne zmiany zachowania oraz postaw wobec siebie samego i innych ludzi²⁹. Według M. Kulczyckiego głównym celem arteterapii jest „optymalizacja jakości życia”³⁰, a co za tym idzie – zapobieganie trudnościom życiowym, minimalizowanie dotkliwości pojawiających się problemów, przezwyciężanie barier³¹, „w wymiarze doraźnym, sytuacyjnym i ogólnozyciowym, perspektywicznym”³².

S. Masgutowa celu arteterapii upatruje w zobligowaniu jednostki do retrospekcji znaczenia zdarzeń w kontekście przeszłości oraz umożliwieniu zmiany zachowań i postaw z uwzględnieniem rzeczywistych warunków³³. Nadrzędny cel arteterapii wiąże z „odkryciem nowych możliwości pozwalających na osiągnięcie zmian zachowania oraz poznania”³⁴.

E. Józefowski definiuje cel arteterapii jako: „modyfikację parametrów osobowościowych i zachowań niekorzystnych dla rozwoju psychicznego i społecznego”³⁵. Zgodnie z publikacjami ECARTE celem arteterapii „nie jest ani wyprodukowanie produktu artystycznego, ani ocena estetyczna lub diagnostyczna [...], ale uzdrowienie”³⁶. W ujęciu S.L. Popka celem arteterapii jest:

przywrócenie zdolności organizmu do samoregulacji systemu nerwowego człowieka, jego podstawowych funkcji psychicznych, świadomych i nieświadomych, a w tym obszarze procesów emocjonalnych, odbudowania poczucia sensu życia, podniesienia wartości struktury „ja”, odreagowania treści wypartych do podświadomości³⁷.

Arteterapia znajduje szerokie zastosowanie, stąd jej funkcje determinuje cel jej implikacji. Z. Skorny, wyróżniając trzy funkcje arteterapii: rekreacyjną, edukacyjną i korekcyjną, stwierdza również, iż funkcja arteterapii polega na „zapobieganiu i przeciwdziałaniu zaburzeniom występującym zarówno w zachodzących w organizmie procesach fizjologicznych, jak też w samopoczuciu i zachowaniu się”³⁸, co wskazuje na jej znaczenie profilaktyczne. Arteterapia posiada również walory stymulujące, z uwagi na rozbudzanie korzystnych emocji i pozytywny wpływ na samopoczucie, oraz regulacyjne, umożliwiając zaspokojenie po-

²⁸ W. Sikorski, *Bezśłowne komunikowanie się w psychoterapii*, Kraków 2002, s. 185.

²⁹ W. Szulc, *Sztuka...*, s. 126.

³⁰ M. Kulczycki, dz. cyt., s. 12.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ S. Masgutowa, *Psychoterapia przez sztukę*, „Forum Psychologiczne” 1997, nr 1, t. 2, s. 69–71.

³⁴ Tamże.

³⁵ E. Józefowski, dz. cyt., s. 46.

³⁶ Podają za: W. Szulc, *Arteterapia...*, s. 72–73.

³⁷ S.L. Popek, dz. cyt., s. 428.

³⁸ Z. Skorny, *Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a arteterapia*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*, s. 20 i nn.

trzeby samorealizacji oraz kompensowanie braków i niepowodzeń w określonym obszarze³⁹. Z. Kulczycki, wyróżniając te same, co Z. Skorny, funkcje arteterapii, wyjaśnia jednocześnie ich sens. Funkcja rekreacyjna związana jest z tworzeniem warunków umożliwiających odprężenie i oderwanie się od codziennych problemów, edukacyjna odnosi się do rozwijania wiedzy, wiadomości i mądrości, a korekcyjna pozwala na przekształcenie mniej wartościowych mechanizmów i struktur w bardziej wartościowe⁴⁰. Do funkcji arteterapii zalicza się również diagnostyczną i rokowniczą⁴¹. Arteterapia wpływa korzystnie na osobowość i relacje jednostki z otoczeniem zewnętrznym. Wyszczególnia się zatem terapeutyczne funkcje arteterapii, które sprowadzają się do ułatwienia wglądu we własne problemy, umożliwienia odreagowania silnych przeżyć, ułatwienia zmiany postaw i zachowań. Arteterapia sprzyja poprawie relacji z innymi ludźmi oraz ułatwia proces integracji wewnętrznej⁴².

Jak zaznaczono wyżej, arteterapia bywa rozumiana w szerszym i węższym sensie. Traktowana szeroko arteterapia nie posiada odrębnej metodyki, stanowiąc jedynie nazwę dla całej grupy terapii posługujących się sztuką⁴³. Arteterapia w znaczeniu wąskim, obejmująca terapię przy użyciu sztuk plastycznych⁴⁴, może się poszczycić własnymi metodami/technikami, przyjmując formę indywidualną lub grupową. Do najpopularniejszych form arteterapii należy psychorysunek⁴⁵. G.D. Oster i P. Gould podkreślili wartość diagnostyczną rysunku w procesie poznawania pacjenta. Rysunek jest znakomitym sposobem oceny stanu psychofizycznego, obecnych problemów i konfliktów. Rysunek ułatwia wgląd w ukryte konflikty, silne strony ego i cechy charakteru, co pozwala na lepsze zrozumienie samego siebie. Tworzenie konkretnego dzieła w postaci rysunku jest łatwiejszym sposobem komunikacji z innymi niż werbalny przekaz uczuć, zwłaszcza tych, które wywołują lęk⁴⁶. Inną metodą arteterapii jest malowanie spontaniczne, którego celem jest przyzwolecie na dowolny sposób kreatywności⁴⁷. Jedną z najbardziej znanych metod jest metoda malowania dziesięcioma palcami Ruth F. Show, opierająca się na naturalnej skłonności dziecka do bawienia się substancjami o konsystencji błota. Metoda pomaga w pokonywaniu lęków, uwalnianiu od za-

³⁹ Tenże, *Teorie psychologiczne...*, s. 20 i 25.

⁴⁰ Z. Kulczycki, dz. cyt., s. 13.

⁴¹ Z. Koniecznyńska, dz. cyt., s. 118.

⁴² A. Araszkiewicz, W. Podgórska, *Doświadczenia w stosowaniu różnych metod arteterapii w kompleksowym leczeniu nerwic*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*, s. 104.

⁴³ Zob.: E. Grzebyk, *Warsztat z zakresu arteterapii*, [w:] *Kurs z zakresu terapii przez sztukę*, Wrocław 1999, s. 33.

⁴⁴ A. Janicki, *Twórczość artystyczna...*, s. 65–75.

⁴⁵ Z. Koniecznyńska, dz. cyt., s. 118.

⁴⁶ G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, Sopot 2011, s. 24–27.

⁴⁷ M. Sroka, *Jeszcze o terapii sztuką*, „Tematy” 1995, nr 9, s. 33.

hamowań, wzmocnieniu wiary w siebie i pobudzaniu ekspresji. Metoda ma również znaczenie diagnostyczne i terapeutyczno-wychowawcze⁴⁸.

Podkreślając, że metoda określa sposób realizacji celów przypisanych działaniu arteterapeutycznemu, E. Józefowski stwierdza, że arteterapia – stanowiąca subdyscyplinę rozwijającą się na pograniczu pedagogiki, psychologii i psychiatrii – nie wykształciła jeszcze jasnego systemu metod. Działania arteterapeutyczne składają się natomiast na ściśle procedury psychoterapeutyczne przeznaczone do realizacji w konkretnych przypadkach. Do metod arteterapeutycznych Józefowski zalicza: terapie ekspresyjne, warsztat twórczy, afirmacje oraz akcję plastyczną. Wymienione terapie ekspresyjne wykorzystują wartości wyrazowe plastyki do wyrażania i doświadczania emocji. Celem metody jest zwiększenie samoświadomości, redukcja stresu oraz rozwój emocjonalny i społeczny. Kolejna metoda, jaką jest warsztat twórczy, polega na stwarzaniu realnych sytuacji wymagających podjęcia konkretnych działań, które mają prowadzić do zmian w psychice. Warsztat jest ukierunkowany na rozwój kreatywności ujawnianej w działaniach, zwłaszcza podczas rozwiązywania problemów. Inną metodą znajdującą zastosowanie w arteterapii są afirmacje, których celem jest zmiana negatywnych sądów poznawczych dotyczących jednostki na pozytywne przekonania, podnoszące poczucie własnej wartości. Afirmacje służą zmianie samoświadomości pacjenta, ich celem jest wygaszanie minionych przeżyć, co dokonuje się w procesie tworzenia. Dzięki sztuce stwarzana jest okazja do uświadomienia nowych i pozytywnych wartości. Zastosowanie tej metody jest polecane w pracy z osobami depresyjnymi i mającymi problem z dostrzeżeniem sensu życia. Jeszcze jedną formą omówioną przez Józefowskiego jest akcja plastyczna, stanowiąca formę zbiorowego działania opartego na ekspresji wizualnej. Akcja plastyczna ma jednorazowy i okazjonalny charakter, zwykle biorą w niej udział przypadkowe osoby. Metoda ta stwarza warunki nieograniczonej ekspresji twórczej, sprzyjającej rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, prowadzi do zmian emocjonalnych i poznawczych, umożliwiając uczestnikom poczucie kompetencji i własnej wartości⁴⁹.

Wybrane aspekty pracy ośrodka kuratorskiego

Tryb i szczegółowe zasady tworzenia oraz znoszenia ośrodków kuratorskich, zakres ich działania i organizację oraz sposób sprawowania nad nimi nadzoru uregulowane zostały w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 roku w sprawie ośrodków kuratorskich⁵⁰. Od tego czasu pozostają

⁴⁸ B. Kaja, dz. cyt., s. 80–85.

⁴⁹ E. Józefowski, dz. cyt., s. 47–53.

⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich, „Dziennik Ustaw”, nr 120, poz. 1294.

one ważnym składnikiem systemu resocjalizacji nieletnich⁵¹. Ośrodki organizowane są przy sądach rejonowych, ich liczbę uzależniono od potrzeb lokalnych, wyznaczonych w szczególności liczbą spraw nieletnich i stopniem ich demoralizacji⁵².

Zgodnie ze stanem z dnia 1 stycznia 2018 roku na terenie kraju działało 97 ośrodków kuratorskich, z tego najwięcej przy sądach rejonowych w Lublinie (5), w Poznaniu i w Jeleniej Górze (4), w Wałbrzychu, w Nowym Sączu, w Zabrzu i w Zamościu (3), w Chorzowie, w Elblągu, w Łodzi, w Kluczborku, w Kłodzku, w Krakowie, w Olsztynie, w Słupsku, w Świdniku i w Warszawie (2)⁵³. Jak podnosi Ł. Kwadrans, brak funkcjonowania ośrodków kuratorskich w każdym z okręgów sądowych wpływa na ograniczenie możliwości stosowania środków wychowawczych w sprawach nieletnich⁵⁴.

Do ośrodka przyjmowani są nieletni na podstawie orzeczenia sądu⁵⁵. Skierowanie do ośrodka kuratorskiego stanowi jeden z szeroko stosowanych przez sądy rodzinne i zarazem efektywniejszych środków wychowawczych⁵⁶. Z uwagi na znaczącą liczbę nieletnich przejawiających demoralizację⁵⁷ są oni często poddawani nadzorowi kuratora oraz umieszczani w placówkach resocjalizacyjnych. Najczęściej do ośrodka kuratorskiego kierowana jest młodzież z rodzin niewydolnych wychowawczo⁵⁸, wychowująca się w rodzinach o zaburzonej strukturze, dotkniętych bezrobociem, alkoholizmem⁵⁹, których członkowie mieli konflikt z prawem⁶⁰. Wśród najczęstszych przyczyn umieszczenia w ośrodku kuratorskim stwierdzono: absencję szkolną, bójki i pobicia, spożywanie alkoholu lub substancji psychoaktywnych oraz ucieczki z domu rodzinnego. Środek wychowawczy w postaci ośrodka kuratorskiego bywa również orzekany jako forma profilaktyki wobec nieletnich zagrożonych demoralizacją, przejawiających takie zachowania, jak: palenie papierosów, kradzieże, czyny karalne, czynności seksualne, uszkodzenie mienia, oszustwa, zachowania agresywne, przywłaszczenia, wymuszenia, włamania, wulgarne i aroganckie zachowanie w szkole, posiadanie narkotyków, groźby karalne; stosuje się ponadto odroczenie umieszczenia w młodzieżowym

⁵¹ V. Konarska-Wrzošek, *Postępowanie z nieletnimi w Polsce – ocena obowiązujących rozwiązań materialnoprawnych i kierunki ewentualnych zmian*, „Probacja” 2013, nr 2, s. 85 i nn.

⁵² Rozporządzenie..., dz. cyt.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Ł. Kwadrans, *Diagnoza aktualnej sytuacji i propozycje rozwoju ośrodków kuratorskich*, „Probacja” 2012, nr 3, s. 114.

⁵⁵ Rozporządzenie..., dz. cyt..

⁵⁶ Ł. Kwadrans, dz. cyt., s. 120.

⁵⁷ Zob.: *Informacja dotycząca stanu zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2015 roku*, Warszawa 2016, s. 2 i nn.

⁵⁸ Ł. Kwadrans, dz. cyt., s. 120.

⁵⁹ A. Węgliński, *Pedagogiczne uwarunkowania resocjalizacji nieletnich w ośrodkach kuratorskich*, [w:] *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych*, pod red. Z. Bartkowiec, A. Wojnarskiej i A. Węglińskiego, Lublin 2013, s. 21 i nn.

⁶⁰ M. Sitarczyk, *System rodzinny w percepcji nieletnich sprawców czynów*, [w:] *Efektywność...*, s. 102.

ośrodka wychowawczym⁶¹. Jak wskazuje A. Szecówka, skierowani do ośrodków kuratorskich nieletni cechują się negatywną postawą wobec szkoły i brakiem aspiracji edukacyjnych oraz społeczno-zawodowych, posiadają zaniedbania wychowawcze i edukacyjne, wykazują niechęć do wysiłku intelektualnego, ubóstwo potrzeb poznawczych, odznaczają się zawężonym obszarem zainteresowań. Oprócz zaniedbań dydaktycznych i opóźnienia szkolnego, charakteryzuje ich niższy poziom rozwoju fizycznego i sprawności, a także słabszy stan zdrowia fizycznego i psychicznego. Z uwagi na szczególnie sposób funkcjonowania wymagają oni specjalnego systemu dydaktyczno-terapeutycznego⁶².

Zgodnie z wyżej wymienionym rozporządzeniem, w ośrodku kuratorskim prowadzona jest działalność profilaktyczna, opiekuńczo-wychowawcza i resocjalizacyjno-terapeutyczna⁶³, która ma na celu zmianę postaw uczestników w kierunku społecznie pożądanym, zapewniającym prawidłowy rozwój ich osobowości przez realizację takich zadań, jak: 1) zaspokajanie potrzeb osobowościowych, 2) rozwiązywanie problemów psychicznych, 3) uczenie samodzielnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi, 4) eliminowanie zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych oraz wyrównywanie zaniedbań środowiskowych, 5) wdrażanie do przestrzegania norm społecznych, 6) rozwijanie zainteresowań, 7) wyrabianie właściwych nawyków spędzania czasu wolnego, 8) rozładowywanie napięć emocjonalnych, 9) kształtowanie poczucia odpowiedzialności i opiekuńczości⁶⁴. Zgodnie z danymi Krajowej Rady Kuratorów⁶⁵, wobec nieletnich umieszczonych w ośrodkach kuratorskich prowadzone są także działania ukierunkowane na kształtowanie wybranych umiejętności społecznych, w tym nawiązywania konstruktywnych stosunków interpersonalnych, prawidłowej komunikacji, rozwiązywania konfliktów i autoprezentacji, samokontroli, radzenia sobie ze stresem, panowania nad emocjami i wyrażania ich za pomocą komunikatu „Ja”, współpracy z innymi, tolerancji, empatii, twórczego spędzania wolnego czasu i rozwijania postaw kreatywnych, a także eliminowanie agresji oraz wdrażanie do życia w trzeźwości. W pracy z wychowankami uwzględnia się rozwój umiejętności samoobsługowych, przygotowywanie posiłków, naukę systematycznej pracy i samodzielnego odrabiania lekcji. Ponadto realizowane są zagadnienia związane z uświadamianiem mocnych stron, diagnozowaniem predyspozycji zawodowych, a nawet rozwijaniem potencjałów.

Zajęcia z uczestnikami ośrodków kuratorskich polegają na organizowaniu czasu wolnego, nawiązywaniu współpracy ze środowiskiem, prowadzeniu terapii

⁶¹ Ł. Kwadrans, dz. cyt., s. 114.

⁶² A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, pod red. B. Urbana i J. Stanika, Warszawa 2007, s. 249 i nn.

⁶³ Zob.: Ł. Kwadrans, *Charakterystyka systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce. Propozycja sposobów wspierania dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości” 2012, nr 19(3), s. 54.

⁶⁴ Rozporządzenie..., dz. cyt.

⁶⁵ Ł. Kwadrans, *Diagnoza...*, s. 115.

oraz udzielaniu pomocy w usuwaniu zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych⁶⁶. Pracę z nieletnimi wykonują rodzinni kuratorzy zawodowi i społeczni, z zastrzeżeniem, iż zajęcia terapeutyczne mogą być prowadzone przez osoby legitymujące się odpowiednimi kwalifikacjami. Wymienieni pracują metodą grupową, z indywidualnym przypadkiem lub metodą środowiskową⁶⁷. Wśród form pracy stosowanych wobec uczestników, obok zajęć socjoterapeutycznych, wymienia się: trening zastępowania agresji ART, treningi zachowań i pracy w ujęciu systemowym, program korekcji zachowań destrukcyjnych TUKAN, ponadto organizowane są zajęcia dotyczące asertywności, radzenia sobie ze złością, mediacji, szkodliwości używania substancji uzależniających, seksuologii, projekty z obszaru profilaktyki uzależnień. W ośrodkach realizowane są także zajęcia sportowe, artystyczne, teatralno-muzyczne, prowadzona jest arteterapia i biblioterapia. Do wymienionych należy dołączyć zajęcia z zakresu samoobsługi, przygotowywania posiłków i wykonywania porządków, odrabianie lekcji i naukę języka obcego, zajęcia z doradztwa zawodowego, oglądanie filmów tematycznych, przygotowywanie gazetek ściennych, naukę mądrego korzystania z Internetu, imprezy okolicznościowe⁶⁸. Programy pracy z podopiecznymi obejmują m.in. sportoterapię, arteterapię, socjoterapię i psychoterapię⁶⁹. Ośrodki kuratorskie są również miejscem, gdzie można wykorzystać koncepcję twórczej resocjalizacji, stanowiącą alternatywę dla jej tradycyjnego rozumienia. Twórcza resocjalizacja jako zaproszenie do rozwoju stawia na dobrowolność terapii, przez co ośrodek kuratorski może stać się szczególnym miejscem tworzenia nowego człowieka⁷⁰.

Twórcza Resocjalizacja – szkie koncepcji Marka Konopczyńskiego

Twórcza Resocjalizacja stanowi odpowiedź na kryzys tradycyjnie rozumianej resocjalizacji odwołującej się do kategorii zmiany pod przymusem lub zmiany dobrowolnej wywołanej terapią, przeciwstawiając im działalność opierającą się na zmianie twórczej⁷¹. Nowe rozumienie sensu pracy resocjalizacyjnej, bazując na koncepcjach interakcyjnych, kognitywnych, dorobku psychologii i pedagogiki twórczości oraz współczesnych teoriach heurystycznych, wprowadza w obszar resocjalizacji odmienne od dotychczasowych założenia aksjologiczno-

⁶⁶ Rozporządzenie..., dz. cyt.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, pod red. T. Jedynaka i K. Stasiaka, wyd. 3, Warszawa 2014, s. 693.

⁶⁹ Ł. Kwadrans, *Diagnoza...*, s. 122–123.

⁷⁰ *Zarys metodyki...*, s. 689 i nn.

⁷¹ M. Konopczyński, *Twórcza Resocjalizacja. Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7, s. 17–18.

teoretyczne i metodyczne⁷². Twórcza Resocjalizacja w rozumieniu Marka Konopczyńskiego stanowi: „proces rozwijania i kreowania potencjałów”⁷³, gdzie termin nieprzystosowanie społeczne odnosi się do „wadliwie ukształtowanej tożsamości”⁷⁴. Jako cel resocjalizacji przyjmuje się tu utworzenie nowych tożsamości podopiecznych na drodze rozwoju procesów poznawczych i twórczych. Koncepcja zawiera się w triadzie: twórczość – resocjalizacja – tożsamość, stanowiąc próbę wyjaśnienia ich wzajemnych zależności⁷⁵. Zadaniem metod Twórczej Resocjalizacji jest odkrywanie i rozwijanie potencjałów osób społecznie nieprzystosowanych oraz kreowanie możliwości wykreowania alternatywnych do aktualnych tożsamości indywidualnych i społecznych. Dwupłaszczyznowość metod Twórczej Resocjalizacji wynika z uaktywniania potencjałów jednostek nieprzystosowanych, czemu towarzyszy kreowanie materialnych i społecznych efektów ich twórczych działań. Zgodnie z założeniami koncepcji, na drodze rozwijania potencjałów jednostek nieprzystosowanych następuje zmiana perspektywy postrzegania przez wychowanków rzeczywistości jako akceptowalnej, a problemów – jako rozwiązywalnych. Konsekwencją oddziaływań resocjalizacyjnych jest tu przemiana tożsamości na bazie ujawniania i rozwijania potencjałów jednostki nieprzystosowanej – w opozycji do przymusu zmiany postaw i zachowań społecznie nieakceptowanych⁷⁶.

M. Konopczyński wyróżnia fundamentalne założenia Twórczej Resocjalizacji. Głównym jej celem jest modyfikacja tożsamości jednostki, rozumianej jako sposób postrzegania siebie i swoich priorytetów na tle ustosunkowania się do nich społeczeństwa. Prezentowane przez jednostkę postawy i zachowania zależą od tego, jak ocenia ona samą siebie. Warunkiem rozpoczęcia procesu uspołeczniania jest względnie trwała zmiana postrzegania samego siebie jako dewianta, a co za tym idzie – zmiana hierarchii priorytetów. Modyfikacja tożsamości dokonuje się na skutek rozpoznania i rozwinięcia potencjałów, czyli mocnych stron oraz wiary jednostki w możliwość uzyskania akceptacji innych. Zgodnie z założeniami rzeczonyj koncepcji, w każdym człowieku obecne są potencjały o charakterze rozwojowo-twórczym, które można stymulować. Potencjały to inaczej pewne predyspozycje i zasoby natury indywidualnej i społecznej, dzięki którym możliwe staje się kreatywne rozwiązywanie problemów, zaspokajanie potrzeb oraz nawiązanie trwałych, konstruktywnych relacji z innymi. Organizacja potencjałów jest związana z procesami poznawczymi i twórczymi, które u osób społecznie nieprzystosowanych nie funkcjonują w sposób prawidłowy. Proces skutecznej resocjalizacji jest możliwy dzięki zastosowaniu metod twórczych, za pośrednictwem których następuje stymulacja wewnętrznych struktur jednostki, odpowiedzialnych za rozwój jej moc-

⁷² Tamże, s. 18.

⁷³ Tamże, s. 19.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Tamże, s. 20–23.

nych stron, i osiągnięcie zmian tożsamościowych. Rozwój wewnętrzny i zbudowanie nowej tożsamości umożliwi osobie społecznie nieprzystosowanej osiągnięcie akceptowanego społecznie poziomu funkcjonowania. Przedstawiony zarys koncepcji Twórczej Resocjalizacji może być realizowany zarówno w warunkach zamkniętych, jak i otwartych, przynosząc potwierdzone w praktyce efekty⁷⁷.

Jak wskazuje M. Konopczyński, metody Twórczej Resocjalizacji to metody kreatywne, które mogą ujawniać i wyzwalać pozytywne cechy osobowości, predyspozycje i wartości, stanowiąc przeciwwagę do metod zmuszających wychowanka do przystosowania się. Konopczyński przyjmuje założenie, iż sposoby pracy z młodzieżą zagrożoną powinny opierać się na stwarzaniu perspektyw rozwoju, dostrzeganiu predyspozycji, gdzie diagnoza resocjalizacyjna koncentruje się na rozpoznawaniu potencjałów⁷⁸. Wśród metod Twórczej Resocjalizacji pojawiają się zatem: sport i rekreacja, plastyka, muzyka, socjodrama i psychodrama oraz teatr⁷⁹. Co najmniej trzy spośród nich, to jest: plastyka, muzyka i teatr – wpisują się w główny nurt arteterapii.

Arteterapia w resocjalizacji nieletnich

Arteterapia w wąskim znaczeniu utożsamiana jest z plastykoterapią⁸⁰. Według K. Dąbrowskiego twórczość plastyczna:

[...] dostarcza okazji do kontrolowanego wyładowania w procesie działania artystycznego emocji, napięć i niepokoїв stanowiących zagrożenie dla równowagi wewnętrznej, rozładowuje lub osłabia konflikty wewnętrzne, a także dzięki specyficznym właściwościom swej treści i formy dysponuje możliwością równoczesnego symultanicznego oddziaływania na wszystkie sfery życia psychicznego⁸¹.

Rola twórczości plastycznej w okresie dorastania, obok rozwoju myślenia twórczego i abstrakcyjnego, obejmuje również wzmacnianie indywidualizmu, wzrost autoekspresji jako formy autoterapii oraz rozwój społeczny, w tym: doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, pogłębianie relacji z innymi oraz zgłębianie reguł społecznych⁸².

W okresie dojrzewania wzrasta możliwość świadomego i celowego operowania sztuką jako formą wyrazu własnych stanów i emocji, co idzie w parze z oporem przed odślanianiem siebie i twórczością plastyczną. Wskazuje się jednocześnie, iż pokonanie negatywnego nastawienia wobec działań plastycznych umoż-

⁷⁷ Tamże, s. 23–24.

⁷⁸ M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996, s. 8.

⁷⁹ Tamże, s. 5.

⁸⁰ Zob.: S.L. Popek, dz. cyt., s. 428.

⁸¹ K. Dąbrowski, *Zdrowie psychiczne*, Warszawa 1979, s. 36.

⁸² J.A. Sienkiewicz-Wilowska, dz. cyt., s. 172.

liwia nawiązanie porozumienia z młodym człowiekiem. Zasadnicze obszary działania sztuk plastycznych, tj.: samopoznanie, radzenie sobie z emocjami oraz kontakty z innymi, warunkują możliwość wykorzystania rysunku przez młodego człowieka jako metody poznawania siebie i radzenia sobie z napięciami emocjonalnymi, jak i stanowić mogą sposób komunikacji i rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach ze światem dorosłych⁸³. Wykorzystywanie technik plastycznych w okresie dorastania umożliwia jednostce zdystansowanie się wobec problemów, gwałtownych i często trudnych do zrozumienia emocji oraz dostarczyć inną perspektywę doświadczanych stanów⁸⁴.

Na podstawie rysunku łatwiej o wgląd w sferę ukrytych konfliktów, cechy charakteru oraz silne strony ego, co umożliwia nie tylko pełniejsze zrozumienie siebie, ale i swojej roli jako jednostki i członka różnych grup społecznych. Proces tworzenia stanowi zwykle przystępniejszy sposób komunikacji trudnych, niezrędko wywołujących lęk emocji niż ich wyrażenie w sposób werbalny⁸⁵. Niebagatelne znaczenie przypisuje się również diagnostycznej funkcji twórczości plastycznej⁸⁶. Według G.D. Oster i P. Gould:

Rysunki są formą ujawniania lęków, pragnień i fantazji [...]. Pomagają [...] zapanować nad frustracjami i impulsami pojawiającymi się w trakcie procesu rozwijania umiejętności komunikacyjnych, które wzmacniają poczucie własnej wartości. [...] Rysunek stosuje się w terapii po to, by pacjent mógł rozluźnić się i wreszcie coś zrobić⁸⁷.

Zdaniem M. Konopczyńskiego, plastyka może stanowić: „utorowanie [...] drogi do ujawnienia najtrudniejszej problematyki, stwarzające możliwość odreagowania tłumionych negatywnych emocji”⁸⁸. Techniki terapeutyczne wykorzystujące działania plastyczne pozwalają uczestnikom na przekazanie w sposób niewerbalny istotnych pod względem emocjonalnym treści, wyrażonych za pomocą określonego wytworu, podlegającego analizie na forum grupy i przez grupę. Forma grupowa jest najczęściej stosowaną w resocjalizacji przez sztukę, co pozwala na wykorzystanie twórczości nie tylko do rozpoznania problemów poszczególnych jednostek, ale również grupy jako całości. Podstawowym celem metody jest stworzenie wychowankowi warunków sprzyjających ekspresji problemów, których wyrażenie w sposób werbalny stanowi dla niego trudność, bądź też stanów emocjonalnych dotąd nieuświadomionych lub skrywanych, dając jednocześnie możliwość ich odreagowania⁸⁹. Do szczegółowych celów resocjalizacji przez sztukę należy: badanie sprzecznych treści doświadczeń lub nieodkrytych informacji o postawie wobec samego siebie, uświadomienie za-

⁸³ Tamże, s. 175–176.

⁸⁴ Tamże, s. 212.

⁸⁵ G.D. Oster, P. Gould, dz. cyt., s. 27.

⁸⁶ Tamże, s. 24–25.

⁸⁷ Tamże, s. 11 i 76.

⁸⁸ M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja. Wybrane...*, s. 77.

⁸⁹ Tamże, s. 78-79.

chowania w różnych okolicznościach, zrozumienie emocji w interakcjach z innymi, czy wreszcie uprzytomnienie własnych dążeń, oczekiwań i potrzeb. Resocjalizacja przez sztuki plastyczne stawia sobie również za cel odreagowanie trudnych do bezpośredniego wyrażenia emocji, rozpoznanie i odciążenie od konfliktów w grupie, spełnia ponadto funkcję diagnozującą wobec wychowanków⁹⁰.

T. Rudowski skuteczność arteterapii w resocjalizacji uzależnia od podlegania psychologicznym mechanizmom samooceny i samowychowania, pełniących decydującą rolę w modyfikowaniu zachowań jednostki⁹¹. Przyjmuje on, że arteterapia w odniesieniu do jednostek niedostosowanych społecznie polega na zdolności „[...] posługiwania się artystyczno-estetycznymi środkami wyrazu celem skutecznego wypierania ze świadomości i wprowadzania do podświadomości określonych myśli i wyobrażeń szkodliwych ze społecznego punktu widzenia”⁹². Zarówno treści urazowe, jak i te o znaczeniu korygującym, kompensującym i afirmującym aktywność prospołeczną, powinny być wyrażane w sposób kontrolowany i nikomu niezagrażający. Skutek działań twórczych powinien wyrażać się w samowychowaniu⁹³. Prawdopodobieństwo osiągnięcia zmian w jednostce wzrasta wraz z uświadomieniem sobie przez nią potrzeby i zasadności tychże zmian, a więc gratyfikacji z odzyskania zaufania do siebie i innych⁹⁴. Skutkiem resocjalizacji przez sztukę jest:

readaptacja społeczna podopiecznego dzięki udziałowi środków wyrazu artystyczno-estetycznego związanych z mechanizmami uczenia się przez aktywność własną, warunkowanie instrumentalne, społeczne i klasyczne [...]. To wszystko służy korekturze samooceny, wyzwaniu uczuć wyższych, harmonizacji samoświadomości własnej pozycji względem otaczającego świata⁹⁵.

Włączenie arteterapii w proces resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie sprzyja kształtowaniu osobowości w kierunku społecznie pożądanym, ukazując atrakcyjniejsze wzorce. Wartość terapii przez sztukę wzrasta wraz ze stopniem swobody i spontaniczności podejmowanej przez jednostkę aktywności, które warunkują jej autentyczność⁹⁶. W świetle dotychczasowych dociekań arteterapia wydaje się atrakcyjnym i adekwatnym sposobem pracy z nieletnimi umieszczonymi w ośrodku kuratorskim. Cele i funkcje arteterapii, czy mówiąc ściślej – plastykoterapii, wpisują się jednocześnie w nurt Twórczej Resocjalizacji, korespondując z zadaniami, do których powołane zostały ośrodki kuratorskie.

⁹⁰ Tamże, s. 79.

⁹¹ T. Rudowski, dz. cyt., s. 34.

⁹² Tamże.

⁹³ Tamże, s. 41.

⁹⁴ Tamże, s. 45.

⁹⁵ Tamże, s. 87–88.

⁹⁶ E. Grudziewska, A. Lewicka, *Skuteczność arteterapii w pracy z nieletnimi z młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, [w:] *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Łódź 2011, s. 118.

Bibliografia

- Araszkiewicz A., Podgórska W., *Doświadczenia w stosowaniu różnych metod arteterapii w kompleksowym leczeniu nerwic*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące, elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa 1978.
- Dąbrowski K., *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1979.
- Dykcik W., *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej*, [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*, pod red. W. Dykcik, B. Szachowiak, Poznań 2001.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Arteterapia w pracy pedagoga*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Grudziwska E., Lewicka A., *Skuteczność arteterapii w pracy z nieletnimi z młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, [w:] *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Łódź 2011.
- Grzebyk E., *Warsztat z zakresu arteterapii*, [w:] *Kurs z zakresu terapii przez sztukę*, Wrocław 1999.
- Informacja dotycząca stanu zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2015 roku*, Warszawa 2016.
- Janicki A., *Arteterapia*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1989, nr 52.
- Janicki A., *Twórczość artystyczna w świetle teorii psychologicznych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1989, nr 52.
- Janicki A., *Znaczenie sztuki dla zdrowia psychicznego*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*.
- Józefowski E., *Teoretyczne aspekty arteterapii*, [w:] *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji*, red. J. Florczykiewicz, E. Józefowski, Siedlce 2011.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 1995.
- Konarska-Wrzosek V., *Postępowanie z nieletnimi w Polsce – ocena obowiązujących rozwiązań materialnoprawnych i kierunki ewentualnych zmian*, „Probacja” 2013, nr 2.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i w praktyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Koniecznyńska Z., *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*.
- Konopczyński M., *Twórcza Resocjalizacja. Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, MEN, Warszawa 1996.

- Kowal A., Borowik G., *Arteterapia w medycynie i edukacji*, [w:] *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, pod red. W. Karolaka, B. Kaczorowskiej, Łódź 2001.
- Kulczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*.
- Kwadrans Ł., *Charakterystyka systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce. Propozycja sposobów wspierania dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości” 2012, nr 19(3).
- Kwadrans Ł., *Diagnoza aktualnej sytuacji i propozycje rozwoju ośrodków kuratorskich*, „Probacja” 2012, nr 3.
- Masgutowa S., *Psychoterapia przez sztukę*, „Forum Psychologiczne” 1997, nr 1, t. 2.
- Oster G.D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich*, „Dziennik Ustaw”, nr 120, poz. 1294.
- Rudowski T., *Edukacja i terapia przez sztukę*, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2013.
- Sienkiewicz-Wilowska J.A., *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.
- Sikorski W., *Bezślowne komunikowanie się w psychoterapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Sitarczyk M., *System rodzinny w percepcji nieletnich sprawców czynów*, [w:] *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych*, pod red. Z. Bartkowicz, A. Wojnarskiej i A. Węglińskiego, Lublin 2013.
- Skorny Z., *Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a arteterapia*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57: *Arteterapia*.
- Skorny Z., *Teorie psychologiczne jako podstawa arteterapii*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1989, nr 52.
- Sroka M., *Jeszcze o terapii sztuką*, „Tematy” 1995, nr 9.
- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1963.
- Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, pod red. B. Urbana i J. Stanika, Warszawa 2007.
- Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Difin, Warszawa 2011.
- Szulc W., *Kierunki rozwojowe współczesnej arteterapii*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, pod red. D. Jankowskiego, Poznań 1999.

- Szulc W., *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Akademia Medyczna im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2001.
- Węgliński A., *Pedagogiczne uwarunkowania resocjalizacji nieletnich w ośrodkach kuratorskich*, [w:] *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych*, pod red. Z. Bartkowicz, A. Wojnarskiej i A. Węglińskiego, Lublin 2013.
- Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, pod red. T. Jedyńaka i K. Stasiaka, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.

Artetherapy as a method of creative resocialization in the work of the probation center

Summary

This article applies to resocialization of minors directed by the court to the probation center. As of January 1, 2018, there were 97 centers in Poland. Referral to a probation center is one of the educational measures widely used by the court. In this place, preventive, care and educational and rehabilitation-therapeutic activities are carried out. The purpose of the center's work is to change the attitudes of participants towards a socially desirable ensuring the proper development of their personality. The author points to artetherapy as one of the methods of creative resocialization, which can be an effective and attractive form of work with socially maladjusted adolescents.

Keywords: artetherapy, resocialization, probation center.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.13>

Marta NIEMIEC

<https://orcid.org/0000-0002-1366-9542>

dr, Uniwersytet Śląski

e-mail: marta.niemiec@us.edu.pl

Kształtowanie kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnością w kontekście procesu wychowania

Słowa kluczowe: umiejętności społeczne, niepełnosprawność, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wychowanie specjalne.

Wprowadzenie

Całokształt działalności i rozwoju człowieka przebiega zawsze w warunkach społecznych. Oddziaływanie procesów społecznych na jednostkę powoduje, iż nabywa ona doświadczenia społecznego, czyli tych wszystkich wiadomości i umiejętności, które są potrzebne do udziału w życiu społecznym. Jak pisze Stanisław Kowalik, zmiany, jakie zachodzą w jednostce dzięki nabywaniu doświadczeń społecznych, nazywamy umiejętnościami (cechami) społecznymi, kompetencjami interpersonalnymi lub wiedzą (inteligencją) społeczną. Dzięki tym zmianom dochodzi do stopniowego uniezależniania się ludzi od wpływów otoczenia społecznego. W pierwszej fazie rozwoju społecznego dzieci ze szczególną intensywnością nabywają nowy repertuar różnorodnych zachowań społecznych. Na kolejnym etapie rozwijane są przede wszystkim kompetencje (umiejętności społeczne). W życiu dorosłym ludzie reorganizują i ubogacają poznawczą reprezentację świata, odnoszącą się do różnego rodzaju praktyk społecznych, w których uczestniczą i w które zostali włączeni.

Tabela 1. Intrapsychiczne zmiany socjalizacyjne w procesie rozwoju społecznego

Okresy życia człowieka	Zmiany w zakresie nabywanych doświadczeń społecznych
DZIECIŃSTWO	Zachowania społeczne
ADOLESCENCJA	Kompetencje społeczne
DOROSŁOŚĆ	Wiedza społeczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie, S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2008, s. 74.

W kontekście powyższych rozważań rozwijanie czy też trenowanie umiejętności społecznych wydaje się przydatne w każdej grupie wiekowej, społecznej czy zawodowej. Niektórzy jednak, z powodu większych trudności i niepowodzeń, mogą wymagać szczególnego zapotrzebowania na doskonalenie swoich kompetencji. Należą do nich m.in. osoby z różnymi kategoriami czy rodzajami niepełnosprawności, które ze względu na posiadane dysfunkcje i ograniczenia mają problem z właściwą percepcją społeczną, co wiąże się z kolei z deficytami w zakresie umiejętności społecznych. Można w tym miejscu choćby wskazać uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zespołem Aspergera, zaburzeniami emocjonalnymi, zaburzeniami zachowania, niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawnością sensoryczną, ze specyficznymi trudnościami w nauce, itd. Warto też zauważyć, że braki w zakresie umiejętności społecznych w okresie tak newralgicznym, jakim jest okres dojrzewania, mogą prowadzić do wielu negatywnych skutków: niższych wyników w nauce, zmniejszenia poczucia własnej wartości, utraty statusu wśród rówieśników, porzucenia szkoły, wiktylizacji czy nawet przemocy¹.

Jednocześnie aktualnie obserwowany kryzys wychowania, zanik autorytetów, odwrócenie wartości i priorytetów, a także „chaos” informacyjny i światopoglądowy, w który uwikłani są młodzi ludzie, powodują, iż coraz trudniej jest im się odnaleźć w społeczeństwie i współczesnej rzeczywistości. Jeszcze trudniej może przychodzić to osobom dotkniętym różnego rodzaju ograniczeniami, osobom niepełnosprawnym, dlatego też kwestia kształtowania umiejętności społecznych nabiera tu tak istotnego znaczenia.

Kompetencje społeczne a niepełnosprawność – uwarunkowania i bariery rozwoju

Kompetencje społeczne to termin, który zajął szczególne miejsce w psychologii społecznej, ponieważ dotyczy relacji interpersonalnych i kompetentnego za-

¹ D. Mitchell, *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania oparte badaniami*, tłum. J. Okuniewski, Gdańsk 2016, s. 80.

chowania się w sytuacjach społecznych. Po raz pierwszy pojęcie kompetencji wprowadził do psychologii Robert White w 1959 r. Z łacińskiego słowa *competentia* oznacza przydatność, odpowiedzialność; *competence*, pochodzące z języka angielskiego, rozumiane jest z kolei jako zdolność do wykonywania określonych czynności. Jednoznaczne określenie, czym są kompetencje społeczne, nie jest jednak proste. Często badacze używają takich pojęć, jak: kompetencja społeczna, inteligencja społeczna, społeczne zdolności, umiejętności. Wszystkie wyżej wymienione pojęcia odnoszą się do skutecznego, efektywnego funkcjonowania w kontaktach z innymi i bywają używane zamiennie. Dla przykładu – pojęcie kompetencji społecznych jest bardzo często utożsamiane z umiejętnościami społecznymi. Nie wszyscy jednakże autorzy i znawcy problematyki przyjmują takie stanowisko. Serge Moscovici uważa na przykład umiejętności społeczne (*social skills*) za wzorce zachowań społecznych, które sprawiają, że jednostki są społecznie kompetentne, to znaczy zdolne do wywierania pożądanego wpływu na innych; stanowią jednocześnie aspekt zachowaniowy zdolności społecznych (*social competence*), na które składają się także wiedza, zrozumienie, brak niepokoju, przyczyniające się do wzrostu osiągnięć społecznych².

Kompetencje społeczne bywają nierzadko utożsamiane z terminem inteligencji społecznej. Warto w tym miejscu wymienić składowe inteligencji społecznej, aby faktycznie dostrzec związki z kompetencjami społecznymi. Według Daniela Golemana na inteligencję społeczną składają się świadomość społeczna oraz sprawność społeczna. Elementami świadomości społecznej są, zdaniem Autora, empatia pierwotna, dostrojenie (uważne słuchanie, dostrojenie się do drugiej osoby), trafność empatyczna, poznanie społeczne, natomiast sprawność społeczna obejmuje: synchronię (gładki przebieg kontaktu na płaszczyźnie niewerbalnej), autoprezentację, wpływ (kształtowanie wyniku interakcji społecznych), troskę o potrzeby innych³. W klasycznym ujęciu Michaela Argyle'a, kompetencje społeczne są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Wymienia się tu następujące umiejętności społeczne:

- nagradzanie, czyli umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, które wpływają na utrzymanie związku, podniesienie atrakcyjności oraz umożliwiają wywieranie większego wpływu na osobę;
- empatia i umiejętność podejmowania ról innych ludzi, które są ważne zwłaszcza w pracy zespołowej oraz w związkach miłosnych i przyjacielskich;
- asertywność, czyli umiejętność obrony własnych praw bez okazywania agresji;
- komunikacja werbalna (zwłaszcza na poziomie abstrakcyjnym) i niewerbalna;
- inteligencja społeczna i umiejętność rozwiązywania problemów, istotna zwłaszcza w przypadku częstego występowania konfliktów;

² S. Moscovici, *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, Warszawa 1998, s. 76.

³ D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2007, s. 107.

— umiejętność korzystnej autoprezentacji⁴.

Reasumując tę część rozważań, kompetencje społeczne można uznać za spójny, funkcjonalny, wykorzystywany w praktyce oraz uwarunkowany osobo-wościowo zestaw wiedzy, doświadczenia, zdolności, umiejętności społecznych. Zestaw ten umożliwia jednostce podejmowanie i rozwijanie twórczych relacji i związków z innymi osobami, aktywne współuczestniczenie w życiu różnych grup społecznych, zadowalające pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne wspólne pokonywanie pojawiających się problemów.

Cywilizacja zachodnia, począwszy od antyku, dojrzewała przez stulecia do tego, by rozwinąć w sobie empatię, cierpliwość i zrozumienie dla jednostek słabszych w każdym tego słowa znaczeniu. Takie myślenie miało z kolei przełożenie na rozwój dyscyplin naukowych związanych *stricte* z badaniem i definiowaniem rodzajów niepełnosprawności. Eklektyzm i nieustanny rozwój tych dziedzin wyklucza skonstruowanie jedynej i niezmiennej charakterystyki tego pojęcia. Obecnie pojęcie niepełnosprawności ujmowane jest w sposób interdyscyplinarny i dotyczy zróżnicowanych cech człowieka. W słowniku pedagogiki specjalnej czytamy:

Nie istnieje jedna, powszechnie uznana definicja niepełnosprawności. Obecnie zwraca się uwagę z jednej strony na wymiar medyczny niepełnosprawności – dysfunkcja organizmu, zniesienie lub ograniczenie sprawności, a z drugiej na wymiar społeczny – wynik barier psychologiczno-społecznych, ekonomicznych, prawnych, fizycznych, jakie jednostka napotyka w środowisku życia⁵.

W 2001 roku przeprowadzono rewizję i sformułowano nową terminologię niepełnosprawności. *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) definiuje w sposób następujący pojęcie niepełnosprawności: „[...] wielowymiarowe zjawisko wynikające ze wzajemnych oddziaływań między ludźmi a ich fizycznym i społecznym otoczeniem”⁶. W konsekwencji wyróżniono:

- ograniczenia funkcji fizycznych, zdolności umysłowych albo zdrowia psychicznego,
- zaburzenia aktywności,
- zaburzenia partycypowania (uczestnictwa społecznego), uznawane też za następstwa stanowiących ich podstawę ograniczeń funkcji.

Nowe ujęcie opiera się na biopsychospołecznej koncepcji, która zakłada, że człowiek jest istotą biologiczną, ale również osobą wykonującą określone czynności i zadania życiowe oraz członkiem określonej grupy społecznej⁷. Również

⁴ S. Moscovici, dz. cyt., s. 82–88.

⁵ M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013, s. 213.

⁶ E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002, s. 22.

⁷ A. Zawiślak, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 119; E.M. Kulesza, B. Marcinkowska, *Definicje, skala i dynamika niepełnej sprawności*, [w:] *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, red. D.M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz, Warszawa 2004, s. 16.

prawo międzynarodowe określa standardy dotyczące problemów ochrony i pomocy osobom niepełnosprawnym. Jak zauważa Anna Nowak, jest to w pełni uzasadnione, zwłaszcza wobec zmniejszonych szans osób niepełnosprawnych w zaspokajaniu potrzeb oraz występowania utrudnień związanych z udziałem tych osób w życiu społecznym⁸.

Jak już wcześniej zaznaczono we wprowadzeniu do niniejszego opracowania, umiejętności społeczne mogą stanowić obszar deficytowy u osób z niepełnosprawnościami. Oczywiście, będzie to zależne od rodzaju, stopnia, głębokości, zakresu dysfunkcji, problemów czy trudności, z jakimi borykają się osoby niepełnosprawne, od sytuacji społecznych i środowiska społecznego, w jakim przyszło im funkcjonować, oraz wielu innych czynników mających wpływ na braki w prawidłowym procesie socjalizacji. Na podstawie analizy literatury oraz przeglądu badań empirycznych w zakresie omawianej problematyki, dokonano poniżej próby syntetycznego, przykładowego zestawienia najczęściej występujących deficytów w zakresie wybranych umiejętności społecznych u osób z niepełnosprawnościami, na przykładzie osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz niepełnosprawnych sensorycznie. Zilustrowano je w formie tabelarycznej.

Tabela 2. Deficyty w zakresie wybranych kompetencji społecznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną i sensoryczną

Rodzaj kompetencji	Braki/deficyty		Możliwe problemy w funkcjonowaniu i partycypowaniu społecznym
	wynikające z ograniczeń sensorycznych	wynikające z ograniczeń intelektualnych	
KOMUNIKACJA	<ul style="list-style-type: none"> — brak możliwości dostrzegania znaków niewerbalnych — brak reakcji na znaki niewerbalne 	<ul style="list-style-type: none"> — deficyty w zakresie przekazywania własnych stanów uczuciowych i przeżyć — zaburzenia mowy i nieprawidłowe sposoby komunikowania się 	<ul style="list-style-type: none"> — brak możliwości trafnego przekazywania i odbierania informacji — powstawanie dyskomfortu między uczestnikami rozmowy — niska aktywność w wysuwaniu inicjatyw własnych — niski poziom umiejętności przedstawiania swoich racji i uzyskiwania dla nich poparcia w grupie

⁸ A. Nowak, *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*, Kraków 1999, s. 21.

Tabela 2. Deficyty w zakresie wybranych kompetencji społecznych (cd.)

Rodzaj kompetencji	Braki/deficyty		Możliwe problemy w funkcjonowaniu i partycypowaniu społecznym
	wynikające z ograniczeń sensorycznych	wynikające z ograniczeń intelektualnych	
UMIEJĘTNOŚĆ ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW w tym umiejętność asertywnego zachowania	<ul style="list-style-type: none"> — brak pełnego odbioru informacji: zastąpienie jednego zmysłu drugim powoduje konieczność zastosowania innych technik przetwarzania informacji — sytuacje nowe, trudne zwalają większy poziom stresu — może występować wyuczona bezradność 	<ul style="list-style-type: none"> — kłopoty z rozumieniem problemów — problemy rozwiązywane za pomocą „strategii prób” — mała zdolność do panowania nad popędami i afektami — nadmierna sugestywność; podatność na naśladownictwo i podporządkowanie się silniejszemu wpływom (osłabiony krytycyzm); — brak odpowiedzialności, konsekwencji i przewidywania 	<ul style="list-style-type: none"> — trudności w nabywaniu adekwatnych sposobów reakcji na sytuacje trudne — utrudniona orientacja w złożonych i nowych sytuacjach; trudności zastosowania zdobytych wiadomości — niska umiejętność radzenia sobie w sytuacjach problemowych
EMPATIA	<ul style="list-style-type: none"> — trudności w rozróżnianiu niewerbalnych sygnałów ciała — problemy w odczuwaniu stanów psychicznych innych ludzi – brak odpowiednich doświadczeń — nieadekwatność zachowań do sytuacji 	<ul style="list-style-type: none"> — mała zdolność do panowania nad popędami i afektami — niedorozwój uczuć wyższych — egocentryzm — emocje charakteryzują się sztywnością, małym zróżnicowaniem — częsta impulsywność, agresywność, niepokój — brak odpowiedzialności, konsekwencji i przewidywania 	<ul style="list-style-type: none"> — przejmowanie sposobu myślenia innych ludzi — umniejszanie problemów innych osób na własnym tle — schematy poznawcze innych osób czy interakcji społecznych tworzone z punktu widzenia własnego dobra
AUTOPREZENTACJA	<ul style="list-style-type: none"> — niska samoocena, zwłaszcza przy braku akceptacji swojej niepełnosprawności — występowanie tzw. <i>blindy-zmów</i> – kiwanie się, robienie min, kręcenie głową itp. (wynika to z ograniczeń swobody ruchu w długich okresach; zachowania takie jednak nie zawsze są zrozumiałe i akceptowane) — ograniczenia w uczeniu się przez naśladownictwo – braki w stosowaniu powszechnie przyjętych form zachowania, takich jak: ukłon, uśmiech, sposób ubierania 	<ul style="list-style-type: none"> — nieadekwatna i niska samoocena — obniżona zdolność do samokontroli — częsta bierność, brak inicjatywy, przedsiębiorczości, twórczości — częsta niezajomość zasad dbałości o zdrowie, wygląd zewnętrzny, higienę osobistą, wybór odzieży 	<ul style="list-style-type: none"> — niezaspokojone potrzeby samodzielności i autonomii

Źródło: opracowanie własne.

Zarysowane powyżej braki w zakresie umiejętności społecznych u osób niepełnosprawnych mogą być warunkowane brakami socjalizacyjnymi w środowisku rodzinnym, niewłaściwą edukacją, czy stanowić konsekwencję wynikającą z ograniczeń percepcji społecznej. Należy też jednak brać pod uwagę fakt, iż również często mogą być generowane przez niewłaściwe postawy pełnosprawnej części społeczeństwa. Postawy owe wiążą się nierzadko z brakiem wiedzy, świadomości, bezradnością i nieumiejętnością zachowania się w kontakcie z osobami niepełnosprawnymi.

Rozwijanie umiejętności społecznych uczniów niepełnosprawnych w procesie wychowania

Wychowanie w pedagogice ogólnie rozumiane jest jako świadome i celowe oddziaływanie wychowawców na wychowanków, którego celem jest osiągnięcie względnie trwałych zmian w osobowości⁹. Zmiany te obejmują zarówno sferę poznawczo-instrumentalną, pozwalającą na poznawanie i przekształcanie rzeczywistości, jak i sferę aksjologiczną, kształtującą stosunek człowieka do świata i ludzi, jego przekonania, system wartości itp.¹⁰

W edukacji i wychowaniu specjalnym, rozumianym jako skoordynowany zespół działań, wykorzystuje się metody oddziaływania wychowawczego, za pomocą których osiągane są pozytywne zmiany jakościowo-ilościowe w wychowaniu oraz wykształceniu jednostek o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Metody wychowania specjalnego – jak piszą Štefan Vašek i Adam Stankowski – to celowe działania i przemyślane sposoby oddziaływania na zachowanie się podmiotów wychowania zgodnie z ich specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w celu jak najlepszej socjalizacji¹¹. W klasycznym ujęciu, proponowanym przez polskich prekursorów dydaktyki specjalnej, m.in. przez Ottona Lipkowskiego, wychowanie specjalne/ukierunkowane (zwane też oddziaływaniem interwencyjnym) występuje w ścisłej współzależności z nauczaniem specjalnym. Mowa tutaj o integralności oddziaływań pedagogicznych. Według wspomnianego Autora, procesy pedagogiczne, specjalnego nauczania oraz wychowania (oddziaływania interwencyjnego) przeplatają się we wszystkich sytuacjach pedagogicznych, tworzą wspólnie swoistą strukturę oddziaływań pedagogicznych, stosowanych zarówno w szkole specjalnej, jak i ogólnodostępnej¹². Współcześnie proces dydaktyczny i wychowawczy również stanowi nierozdzielalną całość oddziaływań specjalnopedagogicznych. W niektórych przypadkach pracy z uczniami o specjalnych potrzebach wychowanie – zgodnie z jedną z podstawowych zasad kształce-

⁹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 35.

¹⁰ E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Kraków 2004, s. 41.

¹¹ Š. Vašek, A. Stankowski, *Zarys pedagogiki specjalnej*, Katowice 2006, s. 105.

¹² O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1981, s. 139.

nia specjalnego, dominacji wychowania nad nauczaniem – wysuwa się wręcz na plan pierwszy. Wśród baczy problematyki pojawiają się jednak i takie głosy, które zwracają uwagę na fakt, iż aktualnie praktyka pedagogiki specjalnej pokazuje, że niestety kwestie wychowawcze schodzą nierzadko na drugi plan. Przykładem może być niktę zainteresowanie pedagogów specjalnych problematyką wychowania (rzadkie podejmowanie tej tematyki w monografiach pedagogicznych czy w dyskusjach konferencyjnych). Przyczyn można się doszukiwać wielu, między innymi w dominacji metodycznej, preferującej mierzalną efektywność, oddzieleniu nauczania od wychowania, a nawet w antywychowawczym stylu pracy nauczyciela i funkcjonowania szkoły, które to, niestety, nadal mają miejsce, i zdarzają się zarówno w szkolnictwie specjalnym, jak i dość często w szkolnictwie integracyjnym¹³.

O terapeutycznych walorach procesu wychowania, czy też terapeutyczności procesu wychowania, pisze obszernie w wielu publikacjach Adam Stankowski, wskazując, iż terapię pedagogiczną możemy rozumieć jako swoistego rodzaju interwencję wychowawczą, która w pedagogice specjalnej, w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami jest nieodzownym elementem tego procesu: „terapia pedagogiczna jest z jednej strony formą wspierającą proces wychowania, z drugiej zaś – formułą odrębnych działań pedagogicznych i psychopedagogicznych, w efekcie których powinniśmy osiągnąć cel terapeutyczny”¹⁴. W takim kontekście warto umiejscowić trening – kształtowanie, rozwijanie, ćwiczenie umiejętności społecznych – w procesie wychowania uczniów z różnego typu niepełnosprawnościami. Ćwiczenia powinny dotyczyć m.in.: umiejętności konwersacji (powitania, prośby, podziękowania, zapamiętywanie i używanie imion, podtrzymywanie rozmowy, nawiązywanie i utrzymanie kontaktu wzrokowego, powstrzymanie impulsywnych zachowań, aktywne słuchanie itp.), umiejętności radzenia sobie z konfliktem (np. umiejętność mówienia „nie”, radzenia sobie z osobami agresywnymi, prośby o pomoc, umiejętność rozwiązywania problemów, właściwej reakcji na potrzeby innych itp.), wreszcie umiejętności grupowe (umiejętność efektywnej kooperacji jest dziś bardzo często deficytowa, biorąc pod uwagę ogólną tendencję do gratyfikowania pojedynczych wyników pracy jednostki, zarówno w okresie edukacji szkolnej, jak i w późniejszej pracy zawodowej). Ponadto innymi istotnymi umiejętnościami społecznymi, które powinny znaleźć się w repertuarze treningu umiejętności społecznych z uczniami o specjalnych potrzebach, są: umiejętność komunikacji (zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej), umiejętność radzenia sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi, dbania o higienę i wygląd zewnętrzny, odkrywanie własnych zdolności i możliwości, umiejętność stawiania i przestrzegania granic, norm społecznych, przestrzegania zwyczajów, przygotowania do wejścia na rynek pracy, umiejętność stawiania so-

¹³ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2011, s. 89.

¹⁴ A. Stankowski, *Terapia pedagogiczna – wprowadzenie*, „Chowanna” 2009, t. 1/(32), s. 22; zob. także tegoż, *Terapeutyczność procesu wychowania*, „Auxilium Sociale. Wsparcie społeczne” 2000, nr 1 (13).

bie realistycznych celów. Sposoby przekazywania powyższych umiejętności mogą odbywać się poprzez zachęcanie, motywowanie uczniów do samodzielnej i aktywnej pracy, bezpośrednie udzielanie wskazówek dotyczących konkretnych umiejętności społecznych, odgrywanie ról, pantomimę, filmy video, wykorzystanie literatury do przedstawiania prawdziwych sytuacji społecznych czy problemów związanych z umiejętnościami społecznymi, podpowiedzi przypominające uczniom, jak zachowywać się w pewnych sytuacjach, wzmacnianie odpowiednich zachowań, przedstawianie wyraźnej informacji zwrotnej (czy etapy danej umiejętności zostały wykonane w sposób zadowalający, nad którymi należy jeszcze popracować), organizację zadań w klasie w taki sposób, ażeby pogłębiać wśród uczniów zaufanie i akceptację, uczyć dzielenia się i wzajemnej pomocy, wspierać szacunek dla różnorodnych umiejętności¹⁵.

Jako przykład konkretnych metod wspomagających kształtowanie kompetencji społecznych uczniów (w tym również uczniów z niepełnosprawnościami) można w tym miejscu wymienić metodę *story-line*, czy też przykłady ćwiczeń bazujących na koncepcji *uczenia się przez współpracę w grupie rówieśniczej* (z ang. *peer collaborative learning*).

We wspomnianej koncepcji uczenia się (wychowania) przez współpracę w grupie wyróżniamy trzy podejścia:

- *Tutoring rówieśniczy* – proces ten zachodzi w sytuacji, gdy jeden uczeń pomaga drugiemu w nauce, przekazuje mu cenne wskazówki. Obydwie strony czerpią wiele korzyści wynikających z takiej interakcji.
- *Uczenie się przez współpracę* – proces ten zachodzi, kiedy nauczyciel/wychowawca łączy dzieci w grupy lub zespoły, z których każdy ma własny problem czy zadanie do rozwiązania. Dzieci mogą tego dokonać, rozdzielając między siebie poszczególne części zadania, za które każdy jest indywidualnie odpowiedzialny. Wszyscy członkowie grupy mają jednak wspólny cel i są zmotywowani, aby go osiągnąć, dzięki temu, że ich grupę łączy wspólnota (*team spirit*). W efekcie uczniowie wspierają się i zachęcają wzajemnie do pracy, sukces bowiem zależy od wspólnego wysiłku.
- *Współpraca rówieśnicza* – proces ten następuje, gdy uczestnicy otrzymują zadanie, w którym każdy z nich ma niewielką wiedzę na dany temat. Relacja między uczestnikami jest zatem całkowicie symetryczna, oparta na wspólnym interesie i zaufaniu, nie zaś na autorytecie. Proces ten polega na wspólnym odkrywaniu: poprzez aktywną dyskusję i wymianę idei, przez dzielenie się swoimi pomysłami i ideami. Wejście w interakcję z kimś o innych poglądach na daną kwestię stanowi dla ucznia wyzwanie, gdyż musi wówczas krytycznie ocenić swoje własne idee. Prowadzi to do nowego spojrzenia na problem, który będzie jego bardziej adekwatnym rozwiązaniem niż pomysły każdego uczestnika z osobna¹⁶.

¹⁵ D. Mitchell, dz. cyt., s. 83.

¹⁶ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 369–370.

Metoda *story-line* należy do metod aktywizujących i opiera się na podejściu holistycznym. Została opracowana przez S. Bella w latach 70. XX w. w Szkocji. Autor w twórczy sposób połączył w niej znane wcześniej elementy innych metod w jedną całość (narrację, fabułę, odgrywanie ról, gry dydaktyczne, dyskusję grupową, myślenie problemowe i twórcze, wizualizacje). W swoich założeniach metoda *story-line* nawiązuje do podejścia Gestalt oraz NLP (programowanie neuro-lingwistyczne).

Najczęściej występują dwa typy *story-line*:

- skupiona wokół jakiegoś zjawiska lub przedsięwzięcia;
 - skupiona wokół historii, opowieści.
- Drugi rodzaj *story-line* może przybierać dwa warianty – techniki pracy:
- historii zwanej *opowieścią wychowawczą*, gdzie dominują aspekty wychowawcze (kwestie dydaktyczne mają mniejsze znaczenie);
 - opowieści ruchowej stosowanej w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej, której głównym założeniem jest aktywność dzieci, wynikająca z opowiadanej przez nauczyciela fabuły.

Centrum każdego scenariusza *story-line* stanowi fabuła prawdziwej lub fantastycznej opowieści, którą opowiada wychowawca. Jest ona podstawą wszelkiej aktywności uczniów: plastycznej, ruchowej, muzycznej, technicznej, teatralnej itp. Opowiadanie dzieli się zazwyczaj na pięć epizodów: *inspirujący start, wciągające rozwinięcie, emocjonujące zdarzenie i szczęśliwe zakończenie*. Do każdego z epizodów wychowawca-nauczyciel przygotowuje odpowiedni zestaw *pytań kluczowych* oraz proponowane formy aktywności uczniów. Są to pytania otwarte. Szczególnie istotne jest to, by odpowiedzi dzieci przybierały formę różnorodnych działań. Działania mogą być podejmowane indywidualnie, w parach lub małych zespołach. Zalety pracy metodą *story-line* to m.in.: uczenie się współdziałania, dyskusowania, rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego, abstrakcyjnego oraz wyobraźni przestrzennej, uczenie konstruktywnego rozwiązywania problemów, rozwijanie samodzielnego myślenia i działania, a także odpowiedzialności, stymulowanie rozwoju intelektualnego, społecznego i moralnego¹⁷.

Refleksje końcowe

Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami jest o tyle istotne, iż stanowi niezbędny warunek możliwości ich pełnej integracji ze społeczeństwem, idei kultury inkluzyjnej, wpisując się w aktualne paradygmaty pedagogiki specjalnej, wyznaczające podejście do problematyki osoby z niepełnosprawnością, takie jak paradygmat humanistyczny, społeczny, normalizacyjny, emancypacyjny. Posiadanie owych umiejętności czy zdolności

¹⁷ M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009, s. 44–47.

może przyczynić się do zmniejszenia barier pomiędzy osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi, rozwijania postaw sprzyjających lepszemu funkcjonowaniu społecznemu, powiększenia wiedzy na temat samego siebie, swoich cech, typowych zachowań, emocji, w kontakcie z innymi osobami, polepszenia komunikacji z innymi ludźmi, możliwości korekty niepożądanych zachowań, możliwości lepszego rozwoju.

Kształtowanie umiejętności społecznych nie powinno dotyczyć się tylko jednostek z pewnego typu ograniczeniami. Istnieje również potrzeba kształtowania takich wśród osób pełnosprawnych (zwłaszcza wśród adolescentów, ale również dorosłych, nauczycieli, przyszłych pedagogów specjalnych). Poziom kompetencji społecznych „weryfikujemy” poprzez różnego rodzaju doświadczenia społeczne w ciągu całego życia. Deficyty w ich zakresie mogą zatem w różnym stopniu występować zarówno wśród pełno-, jak i niepełnosprawnych. Pedagog specjalny chcący pomagać osobom niepełnosprawnym w rozwijaniu umiejętności społecznych sam powinien posiadać świadomość poziomu swoich kompetencji, ewentualnych braków, pracy własnej nad nimi. Zwłaszcza, iż jego rola jest podwójna (i przez to niewątpliwie trudna), a mianowicie jako wychowawcy i osoby rewalidującej. Pedagog specjalny powinien posiadać umiejętność rozróżnienia tych dwóch działań i kompetencji, a umiejętność taką zdobywać na studiach, co z kolei stanowi przyczynek do pogłębionego dyskursu i „pochylenia się” nad kwestią jakości i treści kształcenia akademickiego przyszłych pedagogów specjalnych.

Bibliografia

- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, tłum. A. Jankowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Kowalik S., *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Kulesza E.M., Marcinkowska B., *Definicje, skala i dynamika niepełnej sprawności*, [w:] *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, red. D.M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz, Wydawnictwo APS, Warszawa 2004.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2013.

- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
- Mitchell D., *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, tłum. J. Okuniewski, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2016.
- Moscovici S., *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.
- Nowak A., *Wybrane edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Stankowski A., *Terapeutyczność procesu wychowania*, „Auxilium Sociale. Wsparcie społeczne” 2000, nr 1 (13) (wkładka informacyjna).
- Stankowski A., *Terapia pedagogiczna-wprowadzenie*, „Chowanna”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, t. 1/(32).
- Vašek Š., Stankowski A., *Zarys pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
- Zawiślak A., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Shaping social skills of pupils with disability in the context of the process of education

Summary

The purpose of this article is to discuss the issue of social skills of pupils with special educational needs. Special attention is paid to the role played by social skills in social functioning of the pupils and the significance of supporting the process of development of social skills. The article also contains a survey of literature pertaining to the subject of defining social skills, describing their components, and characterizing determinants and limits of their development in pupils with special educational needs. In addition, the article compares traditional and contemporary methods in special education and discusses the role in special education that should be played by the process of developing social skills in pupils with disability.

Keywords: social skills, disability, pupil with special educational needs, special education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.14>

Anida SZAFRAŃSKA

<https://orcid.org/0000-0002-2469-5375>

dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: anida.szafranska@us.edu.pl

Kształcenie dzieci z autyzmem i z zespołem Aspergera. Wybrane problemy

Słowa kluczowe: autyzm, zespół Aspergera, kształcenie specjalne, edukacja włączająca, środowisko uczenia się.

Wprowadzenie

Autyzm dziecięcy i zespół Aspergera zgodnie z klasyfikacją ICD-10 należą do całościowych zaburzeń rozwoju¹. Ta grupa charakteryzuje się jakościowymi odchyleniami od normy w zakresie interakcji społecznych, wzorców komunikacji oraz ograniczonym i stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Nieprawidłowości te są podstawową cechą funkcjonowania jednostki we wszystkich sytuacjach. Bardziej precyzyjna i lepiej oddająca współczesne rozumienie autyzmu jest klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5. W klasyfikacji tej „spektrum zaburzenia autystycznego” (ASD) należy do grupy zaburzeń neurorozwojowych. Charakteryzuje się utrwalonymi deficytami komunikacji społecznej i interakcji społecznych, które uwidaczniają się w rozmaitych sytuacjach, oraz występowaniem powtarzających się, ograniczonych schematów zachowania, zainteresowania i aktywności².

Ponieważ w Polsce obowiązująca jest klasyfikacja ICD-10, a w dokumentach oświatowych związanych z orzecznictwem w sprawie kształcenia specjalnego

¹ *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, t. 1, 2008, s. 248–249.

² *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5®*, Wrocław 2015, s. 36.

stosowane są nazwy „autyzm” i „zespół Aspergera”, głównie te terminy będą używane w dalszej części artykułu.

Kształcenie uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera

Nadrzędnym aktem prawnym regulującym organizację kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów niepełnosprawnych, jest Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe³. Szczegółowe wytyczne znajdujemy natomiast w następujących dokumentach:

- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci⁴;
- Rozporządzeniu 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 społecznym⁵;
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach⁶.

Zgodnie z zapisami ustawowymi⁷, kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się we wszystkich typach przedszkoli, oddziałach przedszkolnych oraz innych formach wychowania przedszkolnego, wszystkich typach szkół oraz ośrodkach, w tym młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych oraz ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych⁸. Cenną formą wsparcia dla nauczycieli organizujących proces kształcenia, wychowania oraz opieki jest zatrudnienie nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, a w klasach I–III asystenta nauczyciela lub asystenta wychowawcy świetlicy lub pomocy nauczyciela⁹. Nauczyciel posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej to tzw. nauczyciel wspomagający, który jest zatrudniony w przedszkolach i szko-

³ Dz.U. z dnia 11 stycznia 2017 r., poz. 59 z późniejszymi zmianami.

⁴ Dz.U. 2017, poz. 1635.

⁵ Dz.U. 2017, poz. 1578.

⁶ Dz.U. 2017, poz. 1591.

⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z dnia 11 stycznia 2017 r., poz. 59 z późniejszymi zmianami, oraz rozporządzenia wykonawcze.

⁸ §2.1 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.

⁹ §7.1–3 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.

łach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi lub integracyjnymi oraz przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, do których uczęszczają dzieci i młodzież objęte kształceniem specjalnym, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone, w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego lub współorganizowania kształcenia uczniów z określonym typem niepełnosprawności¹⁰. Do jego zadań należy prowadzenie – wspólnie z nauczycielami – zajęć edukacyjnych oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami – zintegrowanych działań i zajęć określonych w programie, uczestniczenie w miarę potrzeb w wymienionych zajęciach i działaniach, prowadzenie pracy wychowawczej, udzielanie pomocy nauczycielom, specjalistom, wychowawcom grup wychowawczych w doborze form, metod i środków wspomagających proces uczenia się i wychowania¹¹. Nauczyciel ten może również prowadzić inne zajęcia wynikające z indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności – w odniesieniu do osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – zajęcia rewalidacyjne¹².

Autyzm i zespół Aspergera są kategorią specjalnych potrzeb edukacyjnych, co pozwala ubiegać się o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Analiza danych zawartych w Systemie Informacji Oświatowej wskazuje na znaczny wzrost liczby dzieci i młodzieży z tym rodzajem niepełnosprawności w placówkach różnego typu. Jeszcze w 2010 r. w sprawozdaniach wykazywano jedynie dzieci i młodzież z autyzmem, nie uwzględniano natomiast osób z zespołem Aspergera. W roku szkolnym 2010/2011 liczba uczniów z autyzmem we wszystkich typach szkół i przedszkoli wynosiła blisko 6 tys. Po utworzeniu w 2011 r. wspólnej kategorii „autyzm w tym zespół Aspergera” liczba wykazanych uczniów wzrosła do 7, 8 tys.¹³ W roku szkolnym 2016/2017 do przedszkoli i szkół różnego typu uczęszczało ponad 27 tys. osób z tymi zaburzeniami. Uzupełnić należy, że omawiane rodzaje zaburzeń są jedną z najliczniej reprezentowanych kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dalsze analizy wskazują, że zdecydowana większość dzieci i młodzieży, tj. około 24 tys., uczęszczała do placówek ogólnodostępnych bądź integracyjnych, co oznacza wzrost zainteresowania rodziców edukacją integracyjną oraz włączającą¹⁴. W tym miejscu należy przytoczyć interesujące dane uzyskane przez Instytut Badań Edukacyjnych na temat ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością. Zdaniem dyrektorów róż-

¹⁰ Tamże.

¹¹ §7.7 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.

¹² Tamże.

¹³ System Informacji Oświatowej, <https://cie.men.gov.pl/sio-stronaglowna/danestatystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/> [dostęp: 30.10. 2018].

¹⁴ Tamże.

nych rodzajów szkół relatywnie najlepszą formą kształcenia dla uczniów z autyzmem i z zespołem Aspergera są placówki o charakterze integracyjnym, a w dalszej kolejności szkoły specjalne¹⁵. Badani podkreślali, że szkoły te mogą zapewnić dobre wsparcie tej grupie uczniów¹⁶. Podobny pogląd reprezentuje J. Świącicka, która uważa, że najbezpieczniejszą formą kształcenia są placówki o charakterze integracyjnym¹⁷. Jednakże należy podkreślić, że każda osoba z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) jest indywidualnością, każda posiada indywidualną ścieżkę rozwoju, u każdej z nich zaburzenia manifestują się w różny sposób i z różnym natężeniem, zatem wybór najlepszej formy kształcenia powinien być rozpatrywany indywidualnie. Zdaniem U. Frith –

na autyzm należy patrzeć z szerszej perspektywy czasowej. Ponieważ zaburzenie to dotyka całości rozwoju umysłowego, jego objawy z konieczności zmieniają się z wiekiem. Niektóre cechy uwidaczniają się później, inne z czasem zanikają. Zmiany mogą być naprawdę poważne. Autyzm wpływa na rozwój, a rozwój na autyzm¹⁸.

Każde dziecko w wieku przedszkolnym oraz uczeń z autyzmem bądź z zespołem Aspergera, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, powinien pracować w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Program ten obejmuje następujące elementy¹⁹:

1. Cele edukacyjne i terapeutyczne realizowane przez nauczycieli i specjalistów poprzez zintegrowane działania ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia oraz wzmocnienie jego uczestnictwa w życiu szkoły.
2. Zakres i sposób dostosowania programu nauczania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności poprzez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem. Punkt ten obejmuje zakres i sposób dostosowania programów nauczania poszczególnych przedmiotów oraz wymagań edukacyjnych.
3. Zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem ukierunkowane na poprawę jego funkcjonowania i komunikowania się oraz wzmocnienie jego uczestnictwa w grupie przedszkolnej lub szkole.
4. Formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
5. Działania wspierające rodziców oraz zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami, zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

¹⁵ P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Warszawa 2014, s. 143–144.

¹⁶ Tamże, s. 143–144.

¹⁷ J. Świącicka, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Kraków 2010, s. 38

¹⁸ U. Frith, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańsk 2008, s. 21.

¹⁹ §6.1 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.

6. Zajęcia rewalidacyjne z uwzględnieniem zajęć rozwijających umiejętności społeczne i komunikacyjne.
7. Rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym w zakresie wykorzystania technologii wspomagających to kształcenie.
8. Zajęcia edukacyjne realizowane indywidualnie lub w małej grupie.
9. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia, która powinna uwzględniać indywidualne potrzeby rozwojowe, edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia oraz przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo w życiu szkoły, a także efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych stało się przedmiotem analizy prowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli. Ocenie poddano wspieranie kształcenia specjalnego w latach 2014/2015 – 2016/2017 w 28 placówkach. Wyniki pokontrolne wskazują, że załedwie w połowie placówek prawidłowo organizowano kształcenie specjalne, a dzieci otrzymały odpowiednie wsparcie. Uzyskane wyniki wskazują również na wzrost zainteresowania rodziców edukacją włączającą, a rozpoznane problemy – na potrzebę jej doskonalenia²⁰.

„Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych” była w roku szkolnym 2014/2015 jednym z kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. Założeniem edukacji włączającej jest rozszerzenie uczestnictwa w powszechnej edukacji, a jej celem – poszerzenie dostępu do edukacji, promocja pełnego uczestnictwa w systemie kształcenia wszystkich uczniów, szczególnie tych narażonych na wykluczenie, a także umożliwienie realizacji przez tych uczniów własnego potencjału²¹.

Tworzenie optymalnych warunków uczenia się

Dzieci i młodzież z autyzmem oraz z zespołem Aspergera stanowią grupę zróżnicowaną pod względem funkcjonowania społecznego, emocjonalnego, poznawczego oraz komunikowania się. Zapewne wiele z nich może uczęszczać do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, dla innych takie rozwiązanie jest niekorzystne w obecnych warunkach z uwagi na zakres i stopień nasilenia objawów, a także współwystępowanie innych zaburzeń psychicznych. R. Rosenberg

²⁰ *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15881,vp,18397.pdf> [dostęp: 30.10.2018].

²¹ *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. J. Głodkowska, Warszawa 2012, s. 133–134.

i W. Kaufman podają, że zaburzenia te mogą dotyczyć 70% dzieci z ASD²². Innym problemem jest niepełnosprawność intelektualna, która dotyczy 55% osób z ASD²³.

Podjęcie decyzji o włączeniu dziecka w nurt edukacji integracyjnej lub ogólnodostępnej w przedszkolu, następnie w szkole, powinno odbywać się stopniowo poprzez wprowadzenie ćwiczeń mających na celu adaptację do działań w większej grupie rówieśniczej²⁴. A. Florek i K. Hamerlak podkreślają, że tworzenie dziecku przyjaznego środowiska zabawy i nauki jest zadaniem nauczycieli, wychowawców i rodziców. Autorki szczegółowo opisują pięć etapów włączania dziecka do grupy rówieśniczej na szczeblu edukacji przedszkolnej. Podejmowane działania są rozłożone w czasie, a ich celem jest osiągnięcie przez dziecko samodzielności w sytuacjach typowych dla życia przedszkolnego oraz umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej²⁵.

Stworzenie optymalnych warunków zabawy i nauki jest kluczowym elementem procesu edukacji. M. Hanbury uważa, że optymalne warunki uczenia się można osiągnąć poprzez utworzenie środowisk, które są bezpieczne, zdrowe i spokojne i w ramach których uczenie się jest odpowiednie i dostatecznie motywujące²⁶. Swoje propozycje wspomniany Autor odnosi do dzieci i młodzieży prezentujących zachowania trudne, jednak zastosowanie tych zasad w organizacji procesu uczenia się ogółu uczniów z zaburzeniami powinno przynieść wymierne efekty. Bezpieczne środowisko uczenia się to takie, które²⁷:

- jest odpowiednio utrzymane i kontrolowane,
- zapewnia przestrzeń osobistą każdej osobie,
- osoby przebywające w nim wiedzą, jakie jest jego przeznaczenie, środowisko to np. posiada wyznaczone obszary do nauki, odpoczynku, jest czyste, a przedmioty niezbędne do nauki są starannie poukładane,
- uwzględnia potrzeby sensoryczne osób, które w nim przebywają, w tym wrażliwość na kolory, oświetlenie, dźwięk, fakturę materiałów, z których wykonany jest sprzęt i meble,
- zapewnia możliwość pełnego zaspokajania potrzeb osób w nim przebywających, zwłaszcza osób, u których występują trudne zachowania, np. poprzez

²² R.E. Rosenberg, W.E. Kaufmann, J.K. Law, P.A. Law, *Parent Report of Community Psychiatric Comorbid Diagnoses in Autism Spectrum Disorders*, „Autism Research and Treatment” 2011, Aug. 18. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3420588/> [dostęp: 8.02.2018].

²³ L. Grofer Klinger, S.E. O’Kelley, J.L. Mussey, *Diagnoza funkcjonowania intelektualnego w zaburzeniach ze spektrum autyzmu*, [w:] *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*, red. S. Goldstein, J.A. Naglieri, S. Ozonoff, Kraków 2017, s. 262.

²⁴ J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2011, s. 214–2015.

²⁵ A. Florek, K. Hamerlak, *Dziecko autystyczne i z zespołem Aspergera w przedszkolu i szkole. Włączanie do grupy rówieśniczej i tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się*, www.ore.edu.pl [dostęp: 30.10. 2018].

²⁶ M. Hanbury, *Strategie wspierania...*, s. 77.

²⁷ Tamże, s. 78–80.

- odpowiednią adaptację przestrzeni i stworzenie bezpiecznych miejsc dla dzieci z tym rodzajem zaburzeń,
- pozwala na łatwy i szybki dostęp do innych pomieszczeń, takich jak stolówka, toaleta, łazienka, plac zabaw,
 - umożliwia osobie z autyzmem relaks i wypoczynek w wyznaczonym miejscu oraz łatwy dostęp do ulubionych czynności.

Nie mniej istotne od środowiska fizycznego jest środowisko społeczne, które tworzą ludzie organizujący proces uczenia się. Dobre środowisko uczenia się charakteryzuje się pozytywnymi relacjami, jest przyjazne, a osoby w nim przebywające czują się doceniane i mile widziane. W takim środowisku nauczyciele i wychowawcy dbają o dobre relacje, pomagają uczniom w sytuacjach trudnych, współpracują oraz wsłuchują się w głos osób wypowiadających się w swoich sprawach²⁸.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na zjawisko przemocy wobec osób z autyzmem oraz z zespołem Aspergera²⁹. E. Pisula uważa, że w szczególnie trudnej sytuacji są dzieci i młodzież z wysokofunkcjonującym autyzmem oraz z zespołem Aspergera³⁰. Osoby te, chociaż są zdolne w sensie poznawczym do nauki w szkole ogólnodostępnej, mogą mieć poważne trudności ze zrozumieniem zasad społecznych panujących w środowisku, które pełne jest niepisanych reguł. Często ich zachowanie odbiega od zachowania rówieśników, co może być przyczyną izolacji i osamotnienia, odrzucenia, a także przemocy³¹. Dodać należy, że często są to doświadczenia bolesne i niezrozumiałe dla ofiary. Na problem prześladowania dzieci z zespołem Aspergera zwrócił uwagę T. Attwood, podkreślając, że psychologiczne konsekwencje bycia ofiarą prześladowania utrzymują się wiele lat i przyczyniają się do klinicznej depresji, zaburzeń lękowych oraz problemów w radzeniu sobie z gniewem. Osoby te mogą potrzebować pomocy w formie psychoterapii, aby pokonać głęboką traumę spowodowaną dręczeniem doświadczanym w okresie dzieciństwa czy młodości³². Zadaniem nauczycieli i wychowawców jest podejmowanie działań uprzedzających wystąpienie przemocy, a w przypadku stwierdzenia takich zachowań – szybka interwencja.

Kolejny element zapewniający optymalne warunki uczenia się to zdrowe środowisko. Mówiąc o środowisku zdrowym, M. Hanbury wymienia takie składowe, jak odżywianie, leczenie, czystość, ćwiczenia fizyczne oraz zdrowie psychiczne³³. Rozpatrując powyższe elementy jako czynniki decydujące o optymal-

²⁸ Tamże, s. 68.

²⁹ Zob. *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, red. M. Płatos, Warszawa 2016, s. 82.

³⁰ E. Pisula, *Dziecko z autyzmem jako ofiara przemocy*, „Dziecko Krzywdzone” 2008, nr 1(22), s. 6–7.

³¹ Tamże, s. 7.

³² T. Attwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk 2013, s. 116–117.

³³ M. Hanbury, dz. cyt., s. 82.

nych warunkach uczenia się, należy zwrócić uwagę na szereg problemów wynikających z funkcjonowania osób z autyzmem oraz zespołem Aspergera. Są to wrażliwość sensoryczna, opór przeciwko zmianom, nadpobudliwość oraz skutki leczenia farmakologicznego³⁴. T. Attwood podaje, że zdaniem wielu osób z zespołem Aspergera wrażliwość sensoryczna ma większy wpływ na ich życie codzienne niż problemy natury społecznej³⁵. Nie umniejszając znaczenia żadnego z wymienionych wcześniej elementów, warto zwrócić uwagę na zdrowie psychiczne osób spełniających kryteria zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przywołana w pierwszej części artykułu klasyfikacja DSM-5 odnotowuje, że „u około 70% osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może występować jedno współistniejące zaburzenie psychiczne, a u 40% co najmniej dwa takie zaburzenia”³⁶. Problem ten nie zawsze jest zauważany ze względu na złożoność podstawowego zaburzenia. Jednak każda zmiana w funkcjonowaniu dziecka czy młodego człowieka powinna być brana pod uwagę. Osobę, u której stwierdza się problemy zdrowia psychicznego, należy otoczyć stałą opieką lekarza psychiatry.

Kolejnym ważnym, ale rzadko omawianym, zagadnieniem jest aktywność fizyczna osób z autyzmem i zespołem Aspergera. W literaturze przedmiotu najczęściej porusza się zagadnienie niezgrabności ruchowej. Ten element jest jednym z kryteriów diagnostycznych zespołu Aspergera, opracowanych przez Ch. Gilberta³⁷. W Polsce badania na temat sprawności oraz terapii osób z całościowymi zaburzeniami rozwoju prowadził Z. Szot. W swoich pracach opartych na badaniach podkreśla pozytywny wpływ aktywności ruchowej na rozwój i funkcjonowanie osób z autyzmem³⁸. Zadaniem nauczyciela będzie zatem znalezienie optymalnego dla ucznia obszaru aktywności fizycznej, zadbanie o systematyczność ćwiczeń oraz motywowanie do ich wykonywania.

Sprawom odżywiania i leczenia poświęcono wiele publikacji. Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na szczegółowe omawianie tych zagadnień. Należy jednak wspomnieć, że nauczyciele i wychowawcy powinni posiadać podstawową wiedzę na temat diety i jej wpływu na samopoczucie osób z autyzmem i zespołem Aspergera³⁹. Równie istotna jest wiedza na temat stosowania leków

³⁴ Tamże, s. 88.

³⁵ T. Attwood, dz. cyt., s. 299.

³⁶ P.M. Hardy, *Neuropsychiatryczny model ewaluacji i leczenia zachowań autoagresywnych w autyzmie*, [w:] *Zachowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie*, red. nauk. S.M. Edelson, J.B. Johson, Gdańsk 2018, s. 96. Por. *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, s. 39, 77–78. Zob. przypis 22.

³⁷ T. Attwood, dz. cyt., s. 286.

³⁸ Z. Szot, T. Szot, *Aktywność ruchowa osób z rzadkimi zaburzeniami rozwojowymi. Autyzm, zespoły Retta i Aspergera*, „Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku” 2013, nr (18)2; Z. Szot, *Aktywność ruchowa w terapii dzieci autystycznych*, Gdańsk 2003.

³⁹ Zob. J. Green III, N. O'Hara, *Medyczne i żywieniowe podejście do leczenia zachowań autoagresywnych i agresji w zaburzeniach ze spektrum autyzmu – piętnaście studiów przypadku*, [w:] *Zachowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie*, red. S.M. Edelson,

przez dzieci, zwłaszcza prezentujące trudne zachowania. Środki farmakologiczne mogą być bowiem źródłem wielu problemów⁴⁰.

Ostatni element zapewniający optymalne warunki uczenia się to spokojne środowisko. Z tym komponentem łączy się stałość praktyk oraz stałość personelu⁴¹. W warunkach szkoły ogólnodostępnej realizacja powyższych zasad może być trudna. W tej sytuacji zawsze należy planować z wyprzedzeniem, tak aby dostatecznie wcześniej informować ucznia o zmianach, a także dążyć do wypracowania odporności i tolerancji na nie.

Tak określone warunki są możliwe do osiągnięcia poprzez zintegrowane działania oraz dobrą współpracę osób bezpośrednio zaangażowanych w organizację kształcenia specjalnego, dyrekcję oraz pracowników obsługi, rodziców, specjalistów instytucji współpracujących ze szkołami i przedszkolami, rzetelne wypełnianie zaleceń zawartych w orzeczeniu, planowanie zadań oraz zdobywanie środków na ich realizację. W tym ostatnim przypadku można mówić również o właściwym wykorzystaniu subwencji oświatowej⁴².

Zakończenie

Kształcenie specjalne powinno odnosić się do indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych każdego dziecka. Mnogość problemów, które pojawiają się podczas omawiania tego zagadnienia, wynika z wielu czynników, w tym z samej złożoności danego zaburzenia. Edukacja włączająca jest na pewno trudna do realizacji, ale – jak pokazuje praktyka – możliwa. Zapewne wielu rodziców w trosce o przyszłość dziecka będzie wybierało segregacyjne formy kształcenia, inni zdecydują się na kształcenie integracyjne lub w placówkach ogólnodostępnych. W każdym przypadku należy zadbać o optymalne zaspokojenie potrzeb edukacyjnych niezwykle zróżnicowanej grupy osób.

Bibliografia

- Attwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- Barnhill K.M., *Interwencje dietetyczne i żywieniowe w przypadku zachowań autoagresywnych w autyzmie – wnioski z pięciu lat pracy klinicznej*, [w:] *Za-*

J.B. Johnson, Gdańsk 2018, s. 159–183; K.M. Barnhill, *Interwencje dietetyczne i żywieniowe w przypadku zachowań autoagresywnych w autyzmie – wnioski z pięciu lat pracy klinicznej*, [w:] *Zachowania autoagresywne w autyzmie...*, s. 185–199.

⁴⁰ Zob. J. Bleiwess, *Badanie wpływu skutków ubocznych leków stosowanych w terapii zachowań problemowych*, [w:] *Zachowania autoagresywne w autyzmie...*, s. 101.

⁴¹ M. Hanbury, dz. cyt., s. 89.

⁴² Por. wyniki kontroli NIK, *Wspieranie kształcenia specjalnego...*

- chowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie*, red. S.M. Edelson, J.B. Johnson, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Bleiweiss J., *Badanie wpływu skutków ubocznych leków stosowanych w terapii zachowań problemowych*, [w:] *Zachowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie*, red. S.M. Edelson, J.B. Johnson, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011.
- Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. J. Głodkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Florek A., Hamerlak K., *Dziecko autystyczne i z zespołem Aspergera w przedszkolu i szkole. Włączanie do grupy rówieśniczej i tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się*, www.ore.edu.pl [dostęp: 30.10. 2018].
- Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Green J. III, O'Hara N., *Medyczne i żywieniowe podejście do leczenia zachowań autoagresywnych i agresji w zaburzeniach ze spektrum autyzmu – piętnaście studiów przypadku*, [w:] *Zachowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie*, red. nauk. S.M. Edelson, J.B. Johnson, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Grofer Klinger L., O'Kelley S.E., Mussey J.L., *Diagnoza funkcjonowania intelektualnego w zaburzeniach ze spektrum autyzmu*, [w:] *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*, red. S. Goldstein, J.A. Naglieri, S. Ozonoff, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M., *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Hanbury M., *Strategie wspierania pozytywnych zachowań dzieci i młodzieży z autyzmem*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016.
- Hardy P.M., *Neuropsychiatryczny model ewaluacji i leczenia zachowań autoagresywnych w autyzmie*, [w:] *Zachowania autoagresywne w autyzmie. Przyczyny i postępowanie*, red. S.M. Edelson, J.B. Johnson, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5®*, Wrocław 2015.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – dziesiąta rewizja*, t. 1, 2008, https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icd10tomi_56a8f5a554a18.pdf [dostęp: 30.10.2018].
- Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, red. M. Płatos, Warszawa 2016.
- Pisula E., *Dziecko z autyzmem jako ofiara przemocy*, „Dziecko Krzywdzone” 2008, nr 1(22).

- Rosenberg R.E., Kaufmann W.E., Law J.K., Law P.A., *Parent Report of Community Psychiatric Comorbid Diagnoses in Autism Spectrum Disorders*, „Autism Research and Treatment” 2011, 18 Aug.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz.U. 2017, poz. 1635.
- 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 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591.
- System Informacji Oświatowej, <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/nielnosprawnosci-dane-statystyczne/> [dostęp: 30.10.2018].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z dnia 11 stycznia 2017 r., poz. 59 z późniejszymi zmianami.
- Szot Z., Szot T., *Aktywność ruchowa osób z rzadkimi zaburzeniami rozwojowymi. Autyzm, zespoły Retta i Aspergera*, „Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku” 2013, nr (18)2.
- Szot Z., *Aktywność ruchowa w terapii dzieci autystycznych*, Wydawnictwo AWFIS, Gdańsk 2003.
- Święcicka J., *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełno sprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15881,vp,18397.pdf> [dostęp: 30.10.2018].

Education of Children and Adolescents with Autism and Asperger's Syndrome. Selected problems

Summary

Children and adolescents with autism and Asperger syndrome are a diverse group in terms of their social, emotional, cognitive and communicative functioning. In every child and young person, disorders manifest themselves in different ways and with different intensity; therefore, the choice of the best form of education should be considered individually. The present article deals with education of children and adolescents with autism and Asperger syndrome. Moreover, attention has been drawn here to the growing interest of parents in inclusive education. What is more, the principles of creating optimal learning conditions have been discussed.

Keywords: autism, Asperger syndrome, special education, inclusive education, learning environment.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.15>

Aleksandra SIEDLACZEK-SZWED

<https://orcid.org/0000-0002-1934-3535>

dr hab. prof. nadzw. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza
w Częstochowie

e-mail: a.siedlaczek-szwed@ujd.edu.pl

Agata JAŁOWIECKA-FRANIA

mgr, Katolicki Uniwersytet w Rużomberku, Katedra Pracy Socjalnej

Diagnostyka psychologiczno-pedagogiczna dzieci z wadą wzroku

Słowa kluczowe: proces diagnostyczny, diagnoza funkcjonalna, tyflopädagog, tyflopsycholog, dziecko z wadą wzroku.

Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna dzieci niewidomych i słabowidzących należy do niezwykle istotnych zagadnień podejmowanych przez wielu badaczy zajmujących się problematyką tyflogiczną. Rzetelna, trafna i wnikliwa ocena całościowego funkcjonowania osoby z wadą wzroku stanowi bowiem podstawę wdrożenia właściwych oddziaływań rewalidacyjnych lub rehabilitacyjnych¹. Wiedza zdobyta w wyniku przeprowadzenia odpowiednich czynności diagnostycznych umożliwia stworzenie jednostce niewidomej czy słabowidzącej warunków dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych, co sprzyja jej wszechstronnemu rozwojowi oraz przygotowaniu do jak najpełniejszego uczestnictwa w życiu społeczeństwa².

Postęp cywilizacyjny warunkujący obraz dzisiejszego społeczeństwa, migracja ludności, dylematy czy nieporozumienia rodzinne, zagrożenia dla zdrowia psychicznego spowodowały, iż aktywność poradni psychologiczno-pedagogicz-

¹ U. Nadolna, *Jak wspierać ucznia słabowidzącego w szkole masowej*, „Życie Szkoły” 2010, nr 1, s. 28–30.

² J. Kuczyńska-Kwapisz, *Edukacja dzieci niewidomych i słabowidzących w Polsce – historia, teraźniejszość i wizje przyszłości*, „Szkoła Specjalna” 2001, nr 2, s. 85–88.

nych nabrała wyjątkowego znaczenia³. Problemy nurtujące współczesnego człowieka, takie jak np. różnego rodzaju nałogi, depresje, zaburzenia odżywiania, stres pourazowy, stany nerwicowe czy lękowe, w sposób naturalny obligują kadre poradni do systematycznego poszerzania wiedzy i umiejętności oraz poszukiwania nowych form pomocy. Aktualne poradnictwo⁴ dzięki przeprowadzaniu profesjonalnej diagnozy trudności dziecka i jego rodziny, a także realizowaniu zadań postdiagnostycznych, psychoedukacyjnych i interwencyjnych wpływa na poprawę jakości całego systemu edukacji⁵. Uczniowie bowiem poprzez wdrożenie odpowiednich działań nie tylko kształtują własną osobowość, ale i wykazują lepszą motywację do nauki, osiągając wyższe rezultaty. Otoczenie wszechstronną opieką dzieci z rodzin defaworyzowanych sprzyja stworzeniu im optymalnych warunków rozwoju i ułatwia adaptację oraz sprawne funkcjonowanie w środowisku lokalnym. Nowoczesna struktura doradztwa edukacyjno-zawodowego odgrywa natomiast istotną rolę w budowaniu zintegrowanego społeczeństwa⁶.

Analiza badań własnych

Badania, mające na celu poznanie przebiegu procesu diagnozowania dzieci niewidomych i słabowidzących, w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej przeprowadzono wśród 21 osób zajmujących się diagnozowaniem dzieci niewidomych i słabowidzących zatrudnionych w placówkach zlokalizowanych na terenie województwa śląskiego.

Proces diagnozowania dzieci niewidomych i słabowidzących w poradni psychologiczno-pedagogicznej obejmuje:

- analizę dostępnej dokumentacji;
- wywiad z rodzicami;
- analizę badań okulistycznych oraz ogólnolekarskich;
- ocenę funkcjonowania wzrokowego i zachowania dziecka w różnych sytuacjach życia codziennego, w tym w sytuacjach zadaniowych;
- przeprowadzenie testów diagnostycznych (pedagogicznych i psychologicznych);
- opracowanie wyników badań i sporządzenie wniosków oraz zaleceń do pracy z dzieckiem.

³ D. Macander, *System pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Współpraca poradni ze szkołą*, „Głos Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 52–55.

⁴ B. Tomaszek, *Drogi i bezdroża pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2, s. 141–147.

⁵ P. Wiliński, *Opiniodawstwo psychologiczno-pedagogiczne dla potrzeb edukacji*, „Edukacja” 2003, nr 1, s. 97–110.

⁶ L. Zaremba, *Analiza rozwiązań systemowych w obszarze poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego w krajach Unii Europejskiej i w krajach EFTA/EOG*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009, s. 10–12.

Wyniki badania pokazały jednak, iż rzadziej tyflopedagodzy czy tyflopsycholodzy sięgają po takie źródła informacji o osobie z wadą wzroku, jak: obserwacja zachowania ucznia podczas zajęć szkolnych, badania zachowania przystosowawczego, obserwacja zachowania dziecka w różnych sytuacjach życia codziennego.

Diagnoza dla celów pedagogiczno-rewalidacyjnych przybiera charakter zespołowy, gdyż jest opracowywana przez zespół specjalistów, w skład którego wchodzi: psycholog lub tyflopsycholog, tyflopedagog oraz lekarz okulista. W zależności od potrzeb indywidualnych członkami wspomnianego zespołu stają się również: psycholog kliniczny, oligofrenopedagog, logopeda czy surdopedagog (przy zaburzeniach sprzężonych).

Przedmiotem diagnozy funkcjonalnej⁷ są: ostrość wzroku, pole widzenia, ruchomość gałek ocznych, fiksacja, akomodacja, fuzja, postrzeganie ruchu, percepcja światła i barwy, rozwój i współdziałanie innych zmysłów, zdolności percepcyjne, zdolności poznawcze, warunki zewnętrzne. Rozpoznając możliwości wzrokowe dziecka słabowidzącego, tyflopedagodzy posiłkują się głównie *Programem rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem* autorstwa N.C. Baragi i J.E. Morris lub *Obserwacjami i testami służącymi do oceny funkcjonalnego widzenia u dzieci we wczesnym okresie rozwoju* Lei Hyvarinen. Jedynie 3 badanych dokonuje diagnozy funkcjonalnej w oparciu o *Project IVEY: Zwiększenie sprawności w posługiwaniu się wzrokiem*.

Z kolei ocenie diagnostycznej podlegają takie predyspozycje indywidualne dziecka niewidomego i słabowidzącego, jak:

- zdolności poznawcze (np. inteligencja, rozwój i zasób pojęć, pamięć, doświadczenie, sposób porozumiewania się);
- rozwój i integracja pozostałych zmysłów (słuch, dotyk, smak, węch);
- zdolności percepcyjne (m.in. umiejętność wyodrębniania części z całości, figury z tła, dopełnianie wzrokowe);
- konstrukcja psychiczna oraz fizyczna (np. rozwój motoryczny, wytrzymałość, ogólny stan zdrowia, stabilność emocjonalna, uwaga, motywacja).

Informacje zawarte w orzeczeniu dziecka niewidomego lub słabowidzącego nie są wystarczające do stworzenia optymalnego programu rewalidacyjnego. Zdaniem badanych, w orzeczeniu bowiem umieszcza się jedynie ogólną diagnozę osoby z dysfunkcją narządu wzroku. Opracowanie indywidualnego programu rewalidacyjnego jest natomiast możliwe dopiero po dokonaniu funkcjonalnej oceny

⁷ Umiejętności funkcjonalne „bezpośrednio wpływają na uzyskanie [...] [jak najpełniejszej] niezależności, samodzielności, zaradności”, powodując lepszą „jakość życia człowieka zarówno w wymiarze indywidualnym (subiektywnym), jak i społecznym (obiektywnym)” – B. Marcinkowska, *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami. Podręcznik dla nauczycieli*, pod red. Grażyny Walczak, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005, s. 16.

widzenia, która przecież, jak podają badani tyflopodagodzy, stanowi część postępowania diagnostycznego przeprowadzanego w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Trzeba zatem zastanowić się nad uzupełnieniem informacji pojawiających się w orzeczeniu o wyniki diagnozy funkcjonalnej. Według niemal połowy badanych orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinno być wydawane częściej niż na okres jednego etapu edukacyjnego zarówno ze względu na potencjalność wystąpienia zmian w ogólnym stanie zdrowia czy rozwoju psychoruchowym dziecka niewidomego lub słabowidzącego bądź pojawienia się czynników powodujących regres bądź regres posiadanych umiejętności, jak i konieczność uaktualnienia możliwości psychofizycznych oraz indywidualnych potrzeb edukacyjnych.

Dokonana ocena stanu rozwoju dziecka wraz z zaleceniami i wnioskami postdiagnostycznymi dostarcza nauczycielom wyczerpujących wiadomości ukierunkowujących ich pracę z osobą niewidomą czy słabowidzącą, choć niektórzy respondenci podkreślili, iż wiedza uzyskana podczas procesu badawczego jest pozbawiona elementu obserwacji dziecka w jego naturalnym środowisku. Tylko bowiem 2 badanych zaznaczyło wśród realizowanych działań postdiagnostycznych udział w zajęciach szkolnych, stąd też niezbędne wydaje się skonfrontowanie przez nauczycieli informacji zawartych w orzeczeniu z własnymi spostrzeżeniami na temat całościowego funkcjonowania czy możliwości psychofizycznych ucznia z wadą wzroku.

Większość badanych posiadała staż pracy w zawodzie tyflopodagoga lub tyflopsychologa w przedziale 0–10 lat, co niewątpliwie świadczy o dużym zainteresowaniu w ostatnim czasie problematyką dzieci niewidomych czy słabowidzących, potrzebie niesienia im pomocy, specjalistycznego wsparcia, otoczenia kompleksową opieką, a także o konieczności zdobycia wiedzy dotyczącej właściwego diagnozowania osób z tym rodzajem niepełnosprawności. Z chęci poszerzenia wiadomości i umiejętności w obszarze zagadnień tyflogicznych wynika również deklarowane uczestnictwo respondentów w rozmaitych kursach, szkoleniach, konferencjach czy warsztatach. Badani nie brali jednak udziału w stażach, turnusach rehabilitacyjnych, treningach, wykładach lub seminariach organizowanych przez specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, zakłady pracy chronionej, Polski Związek Niewidomych czy uczelnie wyższe, jakkolwiek wskazują potrzebę zwiększenia swej wiedzy na poniższe tematy:

- nowe techniki diagnostyczne osób z wadą wzroku;
- diagnoza okulistyczna dzieci niewidomych i słabowidzących;
- wymiana doświadczeń pomiędzy placówkami specjalistycznymi świadczącymi pomoc dziecku z dysfunkcją wzroku;
- ortoptyka;
- praca terapeutyczna i rewalidacyjna z dzieckiem niewidomym i słabowidzącym;
- diagnoza dzieci niewidomych i słabowidzących z upośledzeniem umysłowym;
- diagnoza dzieci niewidomych i słabowidzących ze sprzężonym kalectwem;
- wczesna diagnoza i terapia dzieci niewidomych i słabowidzących;

- zaburzenia emocjonalne dzieci niewidomych i słabowidzących;
- trening wzrokowy;
- metody badania osobowości u dzieci z wadą wzroku;
- poradnictwo zawodowe dla dzieci z dysfunkcją narządu wzroku;
- rozwijanie spostrzegania wzrokowego.

Należy zatem zastanowić się nad organizacją takich form doskonalenia zawodowego, które odpowiadałyby postulatom zgłaszanym przez tyflopedagogów i tyflopsychologów.

Przeprowadzone badanie ujawniło również pewne niekonsekwencje lub nieścisłości w odpowiedziach respondentów. Wśród zadań realizowanych w zakresie opieki nad dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi nikt nie podał, iż podejmuje działania dotyczące oceny dojrzałości szkolnej, a aż 11 badanych ujmowało dojrzałość szkolną jako powód zgłoszenia dziecka niewidomego lub słabowidzącego do poradni. Być może badani włączyli dojrzałość szkolną w grupę zadań związanych z diagnozą, kwalifikacją do odpowiednich form kształcenia czy opiniowaniem. Jako źródła informacji na temat funkcjonowania dziecka niewidomego i słabowidzącego niewielki odsetek osób wymienia: obserwację zachowania dziecka podczas zajęć szkolnych, badanie zachowania przystosowawczego, obserwację zachowania dziecka w różnych sytuacjach życia codziennego, natomiast aż 20 respondentów diagnozuje samodzielność w wykonywaniu czynności życia codziennego. Należy więc przypuszczać, iż wiedza w tym obszarze jest wybiórcza, ogólnikowa i oparta najczęściej na subiektywnej ocenie rodzica. Z jednej strony 14 badanych stwierdza, iż dokonana ocena stanu rozwoju dziecka dostarcza nauczycielom gruntownych wskazówek do pracy z osobą niewidomą lub słabowidzącą, z drugiej natomiast badani konstatują, że informacje zawarte w orzeczeniu nie pozwalają na stworzenie optymalnego programu rewalidacyjnego.

Zdaniem niemal połowy respondentów, narzędzia diagnostyczne przeznaczone do badania osób niewidomych i słabowidzących, w które wyposażone są poradnie psychologiczno-pedagogiczne, uniemożliwiają pozyskanie wszystkich koniecznych wiadomości dotyczących funkcjonowania dziecka z dysfunkcją wzroku. Niejednokrotnie narzędzi tych nie sposób wykorzystać podczas procesu diagnostycznego osób z zaburzeniami sprzężonymi. Zdecydowana większość badanych nie potrafi również odczytać oraz adekwatnie zinterpretować zaświadczenia lekarza okulisty o stanie wzroku dziecka. Diagnoza okulistyczna dodatkowo nie zawiera istotnych dla tyflopedagogów informacji, jak np.: sposób śledzenia przez oczy dziecka ruchomego przedmiotu, wpływ stanu wzroku na poruszanie się dziecka, poprawa widzenia na skutek przeprowadzenia stosownej operacji lub zabiegu medycznego. Okuliści, wystawiając zaświadczenia lekarskie, ograniczają się zaledwie do umieszczenia na nich specjalistycznej diagnozy z pominięciem szczegółowych informacji na temat indywidualnych możliwości wzrokowych konkretnej osoby, toteż badani uwypuklali konieczność bezpośredniego kontaktu z danym lekarzem specjalistą celem pozyskania stosownej wiedzy.

Zaledwie 13 respondentów sądzi, iż opieka poradni psychologiczno-pedagogicznej nad osobą z wadą wzroku jest wystarczająca. Wśród najczęstszych przyczyn niesienia niedostatecznej pomocy dziecku niewidomemu czy słabowidzącemu przez tego typu placówki wymieniano:

- brak zadawalającej bazy materiałowej w obrębie specjalistycznych narzędzi diagnostycznych, pomocy dydaktycznych dostosowanych do pracy z dzieckiem niewidomym lub słabowidzącym z zaburzeniami sprzężonymi, pomocy optycznych;
- małą liczbę wymaganych specjalistów, zwłaszcza tyflopsychologów, rehabilitantów wzroku, instruktorów orientacji przestrzennej, ortooptystów;
- niewystarczającą ilość czasu przeznaczoną na pracę terapeutyczną z osobami z dysfunkcją narządu wzroku wynikającą z dodatkowych obowiązków zawodowych lub kłopotów lokalowych placówki.

Podsumowanie

Wszyscy tyflopedagodzy i tyflopsycholodzy objęci badaniem podnieśli problem potrzeby zmian obejmujących:

1. Zwiększenie liczby i różnorodności testów diagnostycznych dostosowanych do badania dzieci niewidomych i słabowidzących.
2. Zapewnienie dostępności metod, programów oraz pomocy terapeutycznych niezbędnych do pracy rehabilitacyjnej z osobami z wadą wzroku.
3. Wyposażenie gabinetów w pomoce optyczne.
4. Zwiększenie liczby specjalistów (zwłaszcza w zakresie terapii widzenia oraz poradnictwa zawodowego).
5. Włączenie w proces rehabilitacyjny dzieci z wadą wzroku działań psychoterapeutycznych.
6. Opracowanie nowych narzędzi diagnostycznych do badania dzieci niewidomych.
7. Zmniejszenie działań diagnostyczno-orzecznich na rzecz pracy terapeutycznej z dziećmi niewidomymi lub słabowidzącymi.
8. Nawiązanie współpracy z ośrodkami szkolno-wychowawczymi i organizowanie na ich terenie spotkań, konsultacji itp.
9. Wzmoczenie oddziaływań terenowych (szkoły, domy rodzinne).

Bibliografia

- Kuczyńska-Kwapisz J., *Edukacja dzieci niewidomych i słabowidzących w Polsce – historia, teraźniejszość i wizje przyszłości*, „Szkoła Specjalna” 2001, nr 2, s. 85–88.

- Macander D., *System pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Współpraca poradni ze szkołą*, „Głos Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 52–55.
- Nadolna U., *Jak wspierać ucznia słabowidzącego w szkole masowej*, „Życie Szkoły” 2010, nr 1, s. 28–30.
- Tomaszek B., *Drogi i bezdroża pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Psychologia w szkole” 2009, nr 2, s. 141–147.
- Wiliński P., *Opiniodawstwo psychologiczno-pedagogiczne dla potrzeb edukacji*, „Edukacja” 2003, nr 1, s. 97–110.
- Zaremba L., *Analiza rozwiązań systemowych w obszarze poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego w krajach Unii Europejskiej i w krajach EFTA/EOG*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.
- Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami. Podręcznik dla nauczycieli*, pod red. G. Walczak, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005.

Psychological and pedagogical diagnosis of children with visual impairment

Summary

The text addresses issues related to the psychological and pedagogical diagnosis of children with visual impairment, which plays a very important role in programming, as well as in achieving the maximum results of revalidation or rehabilitation treatments undertaken on the basis of the diagnosis made.

The authors present the results of research aimed at learning the process of diagnosing blind and visually impaired children in a public psychological and pedagogical counseling center conducted among 21 people involved in the diagnosis of blind and visually impaired children employed in facilities located in the Śląskie Voivodeship.

Keywords: diagnostic process, functional diagnosis, typhlo-pedagogue, tyflopsychologist, child with visual impairment.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.16>

Monika MASŁOWSKA

<https://orcid.org/0000-0003-0519-955X>

mgr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

e-mail: monika.maslowska@up.krakow.pl

Gry planszowe jako forma aktywności pozalekcyjnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, gra planszowa.

Wprowadzenie

W dobie komputerów i prężnie rozwijających się mediów można by dojść do wniosku, że Internet oraz gry komputerowe zdominowały inne sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież. Nic jednak bardziej mylnego. Gry planszowe, a więc gry „analogowe”, przeżywają w ostatnim czasie swój renesans. Rynek gier jest bardzo bogaty oraz cały czas się poszerza. Można znaleźć gry dla młodszych i starszych graczy, gry dla dwóch osób lub całej rodziny czy klasy. W zależności od potrzeb i zainteresowań producenci przygotowali gry strategiczne, logiczne, edukacyjne, przygodowe, rodzinne i wiele innych. Gry dzielą się również ze względu na tematykę, fabułę, w której osadzona jest gra, np. ze zwierzętami czy o jedzeniu (www.rebel.pl [dostęp: 22.08.2017]).

Gry planszowe, jak można przeczytać w coraz większej liczbie publikacji, mają pozytywny wpływ na wiele sfer funkcjonowania uczniów, od sfery poznawczej poprzez emocjonalną po społeczną. Szczególne znaczenie mogą mieć gry planszowe dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i ograniczeniami we wszystkich wymienionych obszarach.

Wpływ gier planszowych na rozwój uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Korzyści z gier planszowych jest bardzo wiele. Jak zauważają Karolina Pytel i Aleksandra Salwa¹, gry planszowe wpływają na rozwój dziecka w aspekcie poznawczym, moralnym, społecznym oraz emocjonalnym. W zakresie zdolności poznawczych – gry wpływają na rozwój umiejętności planowania oraz myślenia analitycznego, dziecko ćwiczy pamięć, uwagę i koncentrację oraz rozbudza kreatywność i twórcze myślenie. Ponadto gry planszowe wspomagają wczesne kompetencje matematyczne uczniów, ułatwiają kształtowanie liniowej reprezentacji liczb, pomagają w opanowaniu podstawowych działań arytmetycznych – dodawania i odejmowania. Warunkiem jest oznaczenie pól kolejnymi liczbami oraz ich liniowe uporządkowanie². Gry planszowe zapewniają polisensoryczność w poznawaniu nowych treści, co sprawia, iż odbiór prezentowanego materiału staje się łatwiejszy oraz wzmacnia zdolność zapamiętywania, a tym samym przyspiesza proces uczenia się. Ma to znaczenie w usprawnianiu kanałów percepcyjnych³.

W sferze społecznej gry planszowe wpływają na ćwiczenie takich umiejętności, jak czekanie na swoją kolej, stają się treningiem wytrwałości i cierpliwości w dążeniu do celu. Gry wiążą się również z przeżywaniem trudnych emocji w sytuacji przegranej. Dziecko ma okazję ćwiczenia zachowań w sytuacji zarówno wygranej, jak i przegranej. Gry „twarzą w twarz” w odróżnieniu od gier komputerowych są doskonałym treningiem interpersonalnym, wpływają na tworzenie i zacieśnianie więzi między graczami.

Gry „analogowe” są dobrą okazją do ćwiczenia empatii oraz uczenia się odraczania własnych pragnień. Podczas grania w „planszówki” dziecko ma okazję do wchodzenia w różne role oraz doznawania całego spektrum emocji: od strachu, poprzez złość – po radość⁴.

W aspekcie moralnym uczeń grający w gry planszowe trenuje stosowanie się do reguł wcześniej przyjętych lub ustalonych wspólnie z innymi graczami. Jest to jednocześnie trening wykorzystania reguł w praktyce oraz okazja do oceny związków przyczynowo-skutkowych.

Ponadto każda z gier, jaką wybierzemy spośród gotowych propozycji lub samodzielnie zaprojektowanych, wpływa korzystnie na rozwój komunikacji i zdolności językowych. Gry planszowe poszerzają zasób słownictwa, jak również odpowiednio skonstruowane mogą uatrakcyjnić naukę pisania i czytania oraz liczenia, o czym była mowa wcześniej⁵.

¹ K. Pytel, A. Salwa, *Spotkania przy planszy*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 11, s. 15.

² K. Cipora, M. Szczygieł, *Gry planszowe jako narzędzie wspomagania wczesnych kompetencji matematycznych*, „Edukacja” 2013, nr 3, s. 62.

³ K. Składanowska, N. Tułacz, *Przyjemne z pożytecznym. Gry planszowe w edukacji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2014, nr 8, s. 12.

⁴ K. Pytel, A. Salwa, dz. cyt., s. 13.

⁵ W. Pijanowski, *W krainie gier*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 7, s. 6.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska⁶ w opracowanej przez siebie metodyce konstruowania gier planszowych wyróżnia gry ściganki, gry opowiadania oraz gry z rozbudowanym wątkiem matematycznym. Każdą z gier można samodzielnie z dzieckiem zaprojektować od podstaw oraz dostosować do jego potrzeb. Samodzielnie tworzone gry mają znacznie więcej zalet niż gry gotowe – wydrukowane i atrakcyjne wizualnie. Szczególnie dotyczy to dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Większość gotowych gier ma zbyt rozbudowaną instrukcję, skomplikowaną fabułę oraz planszę przesyconą kolorami i detalami, która może niekorzystnie wpływać na zdolność koncentrowania uwagi przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Rozwój uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w wieku wczesnoszkolnym

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, zgodnie z klasyfikacją niepełnosprawności intelektualnej DSM- IV, charakteryzują się niższym niż przeciętny ilorazem inteligencji, wynoszącym 50–55 do 70⁷. Z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wiąże się wiele ograniczeń występujących we wszystkich sferach funkcjonowania ucznia: poznawczej, społecznej oraz emocjonalnej.

Najbardziej charakterystyczną cechą wyróżniającą osoby z niepełnosprawnością intelektualną są zaburzenia zdolności poznawczych. Dotyczą one zdolności językowych, percepcji wzrokowej i słuchowej, pamięci (w szczególności długotrwałej), uwagi, myślenia (abstrakcyjnego, przyczynowo-skutkowego), zdolności matematycznych⁸.

U uczniów pełnosprawnych w miarę dojrzewania procesów poznawczych można obserwować stopniowe odchodzenie od spostrzegania synkretycznego⁹. Odbiór wrażeń zmysłowych jest mniej dokładny. U uczniów z niepełnosprawnością intelektualną występują ponadto trudności w skupieniu uwagi. Pamięć jest słabsza, choć bywa wybitna, jeśli jest ukierunkowana w pewnym zakresie. Procesy myślowe są ograniczone u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Najbardziej zubożałe jest myślenie abstrakcyjne oraz umiejętność transferu nabytych umiejętności w nowej sytuacji. Zdaniem L. Wygot-sky'ego, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie myślenia nie są w stanie przekroczyć podokresu operacji konkretnych, obejmującego osoby

⁶ E. Gruszczyk- Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, *Jak uczyć dzieci konstruowania gier. Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, Warszawa 1996, s. 40.

⁷ J. Wyczęsany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2007, s. 27.

⁸ D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 1, Warszawa 2008.

⁹ I. Chrzanowska, *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Łódź 2003.

w wieku 7–8 i 11–12 rozwijające się prawidłowo¹⁰. Utrudnione jest wnioskowanie, rozumowanie oraz kojarzenie. Uczniowie mają trudność w ujmowaniu przyczynowo-skutkowym zdarzeń następujących po sobie. Słownictwo uczniów szkoły specjalnej jest ograniczone, w mowie czynnej często nieadekwatne¹¹.

W zakresie rozwoju społecznego uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są bardziej niż pełnosprawni rówieśnicy podatni na wpływy. Orientacja w sytuacjach społecznych jest utrudniona. Podobnie jak w zakresie umiejętności poznawczych, uczniowie mają trudność z zastosowaniem wcześniej poznanych sposobów zachowania w nowych sytuacjach społecznych. Osłabiony krytycyzm, mała zdolność panowania nad afektami i popędami – są kolejnymi cechami utrudniającymi prawidłowe funkcjonowanie uczniów w społeczeństwie¹².

Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem badań własnych było określenie sposobu spędzania czasu wolnego przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz stopnia wykorzystania gier planszowych w edukacji badanej grupy. Sformułowano następujące szczegółowe problemy badawcze:

1. W jakiego rodzaju gry planszowe grają uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną?
2. Ile czasu poświęcają na gry planszowe uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną?
3. Jak uczniowie z lekką niepełnosprawnością reagują w sytuacji odniesionej porażki?
4. Czy uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną podejmują próby tworzenia własnych gier?
5. Czy występuje zróżnicowanie ze względu na płeć pod względem:
 - a) preferowanych rodzajów gier planszowych,
 - b) reakcji na odniesioną porażkę w czasie gry,
 - c) prób tworzenia własnych gier,
 - d) czasu spędzanego na graniu w gry planszowe?

Grupę badawczą stanowiło 31 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w wieku wczesnoszkolnym (14 chłopców i 17 dziewczynek). Uczniowie w wieku kalendarzowym 7–13 lat, uczęszczający do 1–3 klasy szkoły podstawowej. Respondentami w badaniu byli rodzice badanych dzieci.

Metodą gromadzenia danych był sondaż diagnostyczny. Zastosowano technikę ankiety. Narzędziami wykorzystanymi w badaniach był kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym na temat wykorzystania gier planszowych.

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Wyczęsany, dz. cyt., s. 35.

¹² Tamże, s. 36.

Kwestionariusz ankiety składał się z metryczki (imię, wiek, płeć ucznia) oraz 7 pytań dotyczących motywacji uczniów do grania w gry planszowe, jak również dostępności do gier i wykorzystania w czasie wolnym dziecka. Pytania zadane respondentom w kwestionariuszu ankiety były następujące:

1. Czy dziecko ma w domu gry planszowe?
2. Jakie gry planszowe dziecko ma w domu?
3. Kto gra w gry planszowe z dzieckiem?
4. Ile czasu poświęcacie Państwo na granie w gry planszowe z dzieckiem?
5. Czy dziecko potrafi przegrywać?
6. Jak dziecko zachowuje się, kiedy przegra?
7. Czy dziecko podejmuje próby tworzenia swoich gier?

Gry planszowe w edukacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – wyniki badań własnych

Wybór gier planszowych – jako formy aktywności w wolnym czasie przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku wczesnoszkolnym – może wynikać z różnych pobudek. Dzieci, które posiadają w domu gry planszowe i są zachęcane do grania przez osoby dorosłe lub rodzeństwo, mogą spędzać na grze więcej czasu. W badaniach brano pod uwagę wyłącznie czas wolny spędzany w domu z rodzicami, opiekunami. W tabeli 1. przedstawiono dane dotyczące posiadania przez badane dzieci gier planszowych w domu.

Tabela 1. Posiadanie gier planszowych w domu

PŁEĆ	POSIADANIE GIER PLANSZOWYCH			
	TAK		NIE	
	N	%	N	%
dziewczynki	12	71	5	29
chłopcy	10	71	4	29

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych w tabeli 1. danych wynika, iż ponad połowa badanych chłopców oraz dziewcząt posiada w domu gry planszowe. Mimo dostępności gier nie wszystkie dzieci preferują ten rodzaj aktywności w swoim czasie wolnym. Można zatem wysunąć wniosek, iż samo posiadanie w domu gier nie gwarantuje wykorzystania ich przez dzieci w wolnym czasie. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, które mają trudność z organizowaniem sobie samodzielnie czasu, wsparcie rodziców i rodzeństwa może wpływać na jak najkorzystniejsze wykorzystanie czasu nie tylko na zabawę, ale również rozwój. W pozostałej części analizy zebranych danych uwzględniono odpowiedzi respondentów,

którzy zadeklarowali, iż ich dzieci posiadają własne gry planszowe i grają w nie w domu. W pozostałych kwestionariuszach rodzice badanych uczniów, którzy nie mają gier w domu, odpowiadali pobieżnie lub wcale na dalsze pytania dotyczące gier. Może to wynikać z faktu, iż nie mają wiedzy na temat zachowania się swoich dzieci podczas gry w innych warunkach niż domowe, np. w świetlicy, internacie czy na lekcjach, oraz na temat samodzielnego konstruowania przez nie własnych gier.

Posiadanie gier i granie w nie nie ma takiej samej wartości dydaktycznej i wychowawczej w każdym przypadku. Rodzaj posiadanych gier ma znaczenie dla rozwijanych funkcji oraz atrakcyjności dla dzieci. Nie ma jednej klasyfikacji gier planszowych, dlatego w kwestionariuszu ankiety uwzględniono najczęściej wybierane przez dzieci gry: tzw. ściganki, strategiczne, logiczne, edukacyjne, przygodowe, zręcznościowe oraz inne. Wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Rodzaje gier planszowych posiadanych przez badanych uczniów

PŁEĆ	RODZAJE GIER													
	ściganki		strategiczne		logiczne		edukacyjne		przygodowe		zręcznościowe		inne	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
dziewczynki	4	33	1	8	5	42	10	83	6	50	4	33	1	8
chłopcy	3	30	3	30	6	60	8	80	3	30	2	20	0	—

Źródło: opracowanie własne.

Rodzice badanych dzieci w pytaniu o rodzaj posiadanych gier mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Najwięcej rodziców dziewczynek (10) wskazało gry edukacyjne, w następnej kolejności przygodowe (6), ściganki (4), logiczne (5) oraz zręcznościowe (4). Przyczyną częstego wyboru gier przygodowych może być kierowanie się przez rodziców atrakcyjnością fabularnych „planszówek” dla dzieci. Bohaterami coraz częściej są postaci ze znanych dzieciom bajek, co może wpływać na wybieranie tego rodzaju gier przez badaną grupę. Z kolei gry znajdujące się w grupie gier edukacyjnych mogą zwracać uwagę rodziców ze względu na wartości kształcące. Wybór przez niewielką grupę respondentów gier strategicznych i logicznych może wynikać ze specyfiki grupy badawczej, którą stanowiły dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Cechami towarzyszącymi niepełnosprawności intelektualnej są trudności w zakresie myślenia logicznego, przyczynowo-skutkowego oraz planowania. Rodzice trzech dziewczynek wymieniali również inne gry, jakie dzieci posiadają w domu, a wśród nich: chińczyk, warcaby, puzzle. Uznanie przez rodziców puzzli jako gry planszowej może świadczyć o ich niewielkiej wiedzy na temat rodzajów gier. Wliczając je do grupy gier planszowych, być może kierowali się społecznym aspektem, jaki łączy obie aktywności. Wśród wymienianych przez rodziców

dziewczynek gier dominują gry edukacyjne i przygodowe, a w grupie chłopców – edukacyjne i logiczne. Pozostałe gry, tj. „ściganki”, strategiczne i przygodowe, wskazało troje rodziców badanych dzieci.

Jak zostało to zasygnalizowane wcześniej, oprócz posiadania gier planszowych istotne jest również, w jaki sposób rodzice, opiekunowie czy rodzeństwo motywują dzieci do grania w gry oraz czy im towarzyszą podczas zabawy. Zebrane odpowiedzi respondentów na temat osób towarzyszących dzieciom podczas grania w gry planszowe przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Współgracze

PŁEĆ	OSOBY GRAJĄCE Z DZIECKIEM W GRY PLANSZOWE							
	mama		tata		rodzeństwo		dziadkowie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
dziewczynki	9	75	6	50	8	67	1	8
chłopcy	7	70	6	60	9	90	2	20

Źródło: opracowanie własne.

Wśród możliwości odpowiedzi uwzględniono najczęściej mieszkające z dzieckiem osoby, czyli rodziców, oddzielnie mamę i tatę, rodzeństwo oraz dziadków. Respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Z przedstawionych w tabeli 3 danych wynika, że badani uczniowie najczęściej grają w gry planszowe z rodzicami i rodzeństwem. Badane dziewczynki z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim grają w gry planszowe zazwyczaj z mamą (9 odpowiedzi), rodzeństwem (8 odpowiedzi) i tatą (6 odpowiedzi). Najmniej rodziców wskazało dziadków jako partnerów w grze z dziećmi (1). Jedna z mam udzieliła innej niż podane odpowiedzi, twierdząc, iż jej dziecko najczęściej grywa w gry planszowe z koleżankami i kolegami z internatu. Mama jest częściej wskazywana jako współgracz, co może wynikać z faktu, iż to mamy spędzają więcej czasu z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, niejednokrotnie rezygnując bądź ograniczając czas pracy zawodowej. Najrzadziej byli wybierani dziadkowie, tylko jedna dziewczynka i dwóch badanych chłopców gra w gry planszowe z dziadkami, co może być spowodowane życiem w rodzinie wielopokoleniowej. Nie wszyscy badani mają dziadków lub spędzają z nimi wolny czas. Prawie połowa badanych dziewczynek i ponad połowa chłopców grywa w gry planszowe z rodzeństwem, co może korzystnie wpływać również na rozwijanie relacji między rodzeństwem pełnosprawnym i niepełnosprawnym, której to diadzie niejednokrotnie towarzyszą bardzo trudne emocje. Nie wszystkie badane osoby mają jednak rodzeństwo. U tych uczniów współgraczami są rodzice.

Można przypuszczać, że czas, jaki dzieci spędzają, grając w gry planszowe, może mieć znaczenie dla efektywności wykorzystania ich w czasie wolnym. Każdy trening prowadzony systematycznie i w dłuższym czasie prowadzi do

osiągania lepszych efektów. Taką tendencję można zauważyć również u badanych uczniów.

Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Czas poświęcony na gry planszowe w ciągu tygodnia

PŁEĆ	CZAS							
	20 min		30 min		1 h		>1 h	
	N	%	N	%	N	%	N	%
dziewczynki	3	25	3	25	1	8	3	25
chłopcy	2	20	3	30	2	20	3	30

Źródło: opracowanie własne.

W zbiorze danych przedstawionych w tabeli 4 nie obserwuje się znaczących różnic między badanymi dziewczynkami i chłopcami w zakresie czasu poświęcanego na gry planszowe. Zakres ten jest równomiernie podzielony wśród uczniów. Minimalnie więcej jest chłopców poświęcających na gry planszowe pół godziny i ponad godzinę. Wśród dziewczynek najmniej liczną grupę stanowią uczennice grające godzinę dziennie. Jedno z rodziców badanych dziewczynek nie zaznaczyło żadnej odpowiedzi, ponieważ – jak twierdzi – „są tygodnie, że nie gramy wcale, a czasem dziecko samo chce”. Można zatem wysunąć wniosek, iż w przypadku badanych uczniów, w warunkach domowych nie grywa się w gry planszowe systematycznie. Jest to zależne m.in. od motywacji dziecka danego dnia.

Ze względu na niezaprzeczalną zaletę gier planszowych, jaką jest rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak czekanie na swoją kolej czy bardzo istotna umiejętność przyjmowania zarówno porażki, jak i wygranej, w kwestionariuszu ankiety zwrócono się do respondentów z pytaniami dotyczącymi tych zdolności u badanych dzieci.

W tabeli 5 zaprezentowano dane dotyczące umiejętności przegrywania przez badane dzieci.

Tabela 5. Umiejętność przegrywania

PŁEĆ	UMIEJĘTNOŚĆ PRZEGRYWANIA					
	tak		nie		nie wiem	
	N	%	N	%	N	%
dziewczynki	8	67	3	25	1	8
chłopcy	9	90	1	10	0	—

Źródło: opracowanie własne.

Z wypowiedzi rodziców badanych dzieci, przedstawionych w tabeli 5, wynika, że większość dzieci mających w domu gry planszowe potrafi przegrywać.

Wśród rodziców dziewczynek ponad połowa deklaruje, iż ich dzieci posiadają umiejętność przyjmowania porażki. Jedna z mam odpowiedziała: „zależy od dnia, ale tak”. Wśród rodziców chłopców aż 90% uważa, że ich syn potrafi właściwie zachować się w sytuacji odniesionego niepowodzenia. Jeden badany chłopiec i trzy dziewczynki nie umieją przegrywać. Mama jednej z badanych dziewczynek odpowiedziała, iż nie wie, czy jej córka potrafi przegrywać w gry planszowe. Jest to zastanawiające, biorąc pod uwagę, iż respondentka w poprzednim pytaniu zadeklarowała, że sama grywa z dzieckiem w gry planszowe.

Zarówno przyjmowanie porażki, jak i zachowanie towarzyszące przegranej są bardzo istotne wśród dzieci, które kształtują swoje zachowania związane ze współpracą, ale też współzawodnictwem. Szczególnie ważne są dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy ze względu na rodzaj niepełnosprawności mają trudność z panowaniem nad emocjami oraz prezentowaniem zachowań adekwatnych do sytuacji. W tabeli 6 zaprezentowano wyniki dotyczące zachowań prezentowanych przez badanych uczniów w obliczu odniesionej porażki.

Tabela 6. Zachowania wynikające z odniesionej porażki

PŁEĆ	ZACHOWANIA W SYTUACJI PORAŻKI									
	Jest niezadowolone, ale kontynuuje grę		Jest niezadowolone, nie kontynuuje gry		Za przegraną wini współgraczy		Inne		Nie wiem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
dziewczynki	9	75	1	7	1	7	1	7	0	—
chłopcy	7	70	1	10	0	—	2	20	0	—

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 6 wynika, że większość badanych uczniów po przegranej w grze planszowej jest niezadowolona, ale uczestniczy w dalszej grze. Taką postawę przejawia 70% badanych chłopców i 75% dziewczynek. Taka sama liczba chłopców i dziewcząt jest niezadowolona oraz nie chce uczestniczyć w dalszej grze. Rodzic jednej badanej dziewczynki deklaruje, że za przegraną wini ona współgraczy i niszczy grę. Dwoje rodziców chłopców i jeden opiekun badanej dziewczynki udzielili innej odpowiedzi niż podane do wyboru. Jedna z dziewczynek, zdaniem jej mamy, „nie przejmuje się, ale czasami nie podejmuje kolejnej próby” w sytuacji odniesionego niepowodzenia. Rodzice dwóch badanych chłopców deklarują natomiast: „nie przeszkadza mu, że przegrał i chce grać dalej” oraz „nie okazuje niezadowolenia”. Z zebranych danych można wysunąć wniosek, iż większość badanych nie ma trudności z adekwatnym zachowaniem po odniesionym niepowodzeniu w grze planszowej. U części badanych dzieci obserwuje się niepożądane zachowania, które wymagają wypracowania (opanowania) podczas rozgrywania gier wspólnie z osobą dorosłą i rówieśnikami.

Na rynku dostępnych jest wiele gotowych gier planszowych. Producenci prześcigają się w tworzeniu coraz nowszych gier, ciekawszych, bardziej atrakcyjnych pod względem wizualnym oraz treści. Tymczasem, jak zauważa E. Gruszczyk-Kolczyńska (1995), samodzielnie konstruowane przez dziecko gry mają o wiele większą wartość edukacyjną niż gotowe, dostępne w sklepie. W tabeli 7 zaprezentowano dane dotyczące tworzenia gier i zabaw przez badane dzieci.

Tabela 7. Tworzenie własnych gier i zabaw

PŁEĆ	PRÓBY TWORZENIA WŁASNYCH GIER					
	TAK		NIE		NIE WIEM	
	N	%	N	%	N	%
dziewczynki	11	92	1	8	0	—
chłopcy	6	60	3	30	1	10

„wymyśla sama sobie zabawy”

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie dotyczące samodzielnego tworzenia gier i zabaw przez badanych uczniów, aż 92% rodziców dziewczynek i ponad połowa rodziców chłopców odpowiedziało twierdząco. Trzech badanych chłopców nie podejmuje takich prób. W grupie dziewczynek takich doświadczeń nie ma jedna z nich. Uzyskane wyniki wskazują, że uczniowie mający kontakt z gotowymi grami planszowymi chętnie podejmują próby utworzenia własnych gier i zabaw. Świadczy o tym odpowiedź jednego z rodziców: „Wymyśla sama sobie zabawy”. Jest to istotne w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy przejawiają niski poziom kreatywności i inicjatywy. Przy tworzeniu własnych zabaw mogą opierać się na gotowych, dotychczas poznanych.

Podsumowanie i wnioski

Celem przeprowadzonych badań było określenie roli gier planszowych w czasie pozalekcyjnym dziecka.

Większość dziewczynek i niewiele mniej badanych chłopców posiada w domu gry planszowe, gra w nie chętnie i podejmuje próby samodzielnego konstruowania gier i tworzenia zabaw. Większość chłopców spędza ponad godzinę tygodniowo, grając w gry planszowe, dziewczynki rzadziej. Jest to bardzo ważna informacja, ponieważ granie w gotowe gry, a szczególnie ich samodzielne konstruowanie – wpływa na rozwijanie u dziecka zarówno sfery emocjonalnej, społecznej, jak i poznawczej, w której występuje wiele zubożeń u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Najchętniej wybierane przez rodziców dzieci, bez względu na płeć, są gry edukacyjne, z uwagi na ich walor poznawczy i kształcący.

Przegraną w rozgrywce lepiej znoszą badani chłopcy niż dziewczynki – jak wynika z odpowiedzi udzielonych przez rodziców. Jednak więcej dziewczynek po odniesionej porażce mimo niezadowolenia kontynuuje grę. Odpowiedzi odnoszące się do niewiedzy rodziców na temat zachowań dziecka podczas odniesionej porażki w grze mogą świadczyć o małym zaangażowaniu rodziców we wspólną grę z dziećmi, co potwierdzają odpowiedzi na pytanie: „Kto najczęściej gra z dzieckiem w gry planszowe?”. Z zebranych danych wynika, iż wśród badanych uczniów najczęściej współgraczem jest mama lub rodzeństwo. K. Kwilecki¹³ podkreśla, że rodzice, którzy w dzieciństwie spędzali wolny czas w określony sposób, często wspierają w wyborze takich samych form swoje dzieci. Może to stanowić czynnik korzystny bądź destrukcyjny ze względu na rodzaj doświadczeń, jakie rodzice chcą zaszczerpić w swoich dzieciach. Badania nie obejmowały doświadczeń rodziców w tym zakresie, dlatego wymagają uzupełnienia w przyszłości.

Jak wynika z odpowiedzi respondentów, dziewczynki częściej niż chłopcy podejmują próby samodzielnego konstruowania gier i wymyślenia własnych zabaw.

Implikacje praktyczne

Z wielu opracowań i badań nad stosowaniem gier planszowych w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną wynika, iż ten rodzaj aktywności podejmowany w czasie wolnym wpływa korzystnie na rozwój funkcjonowania we wszystkich sferach: poznawczej, społecznej, emocjonalnej i moralnej. Warto zatem zwrócić uwagę na ten fakt wychowawcom, ale przede wszystkim rodzicom, z którymi dzieci spędzają najwięcej czasu. Zgodnie z metodyką konstruowania gier planszowych E. Gruszczyk-Kolczyńskiej¹⁴, przygotowanie i rozegranie gier planszowych według własnego pomysłu jest proste i nie wymaga dużych nakładów finansowych. Gry te są podzielone na 3 etapy, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, i rozwijają umiejętności matematyczne, językowe, orientację w schemacie ciała, przestrzeni i na płaszczyźnie. Zamiast czasu spędzonego na oglądaniu telewizji, warto poświęcić go na aktywność, która rozwija wyobraźnię dziecka, rozbudza kreatywność, umiejętność współpracy, znoszenia porażki, czyli kompetencje niezbędne w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym. Uczenie się poprzez zabawę i działanie, w które dziecko angażuje się emocjonalnie, wpływa także korzystnie na procesy pamięciowe.

Przeprowadzenie z rodzicami nie tylko rozmów, ale przede wszystkim warsztatów grania i tworzenia własnych gier planszowych może wpłynąć korzystnie na zaangażowanie w planowanie kreatywnego spędzania wolnego czasu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

¹³ K. Kwilecki, *Rozważania o czasie wolnym, wybrane zagadnienia*, Katowice 2011.

¹⁴ E. Gruszczyk- Kolczyńska, dz. cyt.

Bibliografia

- Burno-Nowakowa H., Polkowska I., *Zajęcia pozalekcyjne z dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Chrzanowska I., *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Cipora K., Szczygieł M., *Gry planszowe jako narzędzie wspomagania wczesnych kompetencji matematycznych*, „Edukacja” 2013, nr 3, s. 60–75.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E., *Jak uczyć dzieci konstruowania gier. Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Kwilecki K., *Rozważania o czasie wolnym, wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej, Katowice 2011.
- Pijanowski W., *W krainie gier*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 7, s. 4–6.
- Pytel K., Salwa A., *Spotkania przy planszy*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 11, s. 11–16.
- Składanowska K., Tułacz N., *Przyjemne z pożytecznym. Gry planszowe w edukacji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 8, s. 13–15.
- Smith Deutsch D., *Pedagogika specjalna*, t. 1, Wyd. PWN, Warszawa 2008.
- Wyczasany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Netografia

Gry planszowe i towarzyskie, www.rebel.pl [dostęp: 22.08.2017].

Board games as a form of extra-curricular activity of students with mild intellectual disability

Summary

The article is concerned with the board games – free time activities used by disabled students in their leisure time. The article consists of two parts. The first, theoretical one deals with disabled students' ways of spending their free time. This part of the paper presents the characteristics of the mildly disabled students. The second part reports on the importance of the games in the development of such students. The results of the study conducted among 16 mildly retarded students are included in this part of the paper. Apart from these two parts, the article comprises of summary, conclusions and some guides for parents.

Keywords: intellectual disability, board game.

**EDUKACJA PRZEDSZKOLNA
I WCZESNOSZKOLNA**

**NURSERY SCHOOL AN EARLY-SCHOOL
EDUCATION**

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.17>

Martyna SIEMBIDA

<https://orcid.org/0000-0002-5149-0172>

mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przedszkole jako miejsce wprowadzania dzieci w świat wartości

Słowa kluczowe: przedszkole, nauczyciel wychowania przedszkolnego, wartości.

Wstęp

Problem współczesnego wychowania małego dziecka, w aspekcie kształtowania jego systemu wartości, jest obecnie dosyć popularny i niezwykle istotny. Biorąc pod uwagę fakt, że nie jest to zagadnienie nowe, to – uwzględniając zmiany we współczesnym świecie – wymaga nowego spojrzenia i nowych rozwiązań. Istotność podjętego tematu wynika nie tylko z nieustających przemian cywilizacyjnych i postępu technologicznego, ale też z potrzeby wypracowania nowoczesnych wzorców postępowania we wprowadzaniu dzieci w świat wartości. Na ten problem szczególny nacisk kładą autorzy obecnej podstawy programowej z dnia 14 lutego 2017 roku, którzy stwierdzili, że istotne jest wspólne kreowanie przez podmioty edukacyjne „[...] sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju [...]”¹. Wspomniane wyżej źródło szczególnie mocno akcentuje emocjonalny ob-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.02.2017 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 po-

szar rozwoju dziecka oraz wartości wynikające z postaw społecznych, takie jak m.in.: szacunek, życzliwość, obowiązkowość a także wartość własnej osoby – dziecko jako wartość. Zgodnie z powyższym dokumenty obowiązujące w pracy nauczyciela przedszkola ukierunkowują kadrę na podejmowanie działań zmierzających ku wartościom, wypracowaniu nowych rozwiązań pomagających dzieciom zrozumieć otaczającą rzeczywistość przez pryzmat określonych wartości.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej stale poszukuje się odpowiednich sposobów wprowadzania dzieci w świat wartości², ponieważ – niejednokrotnie określone jako „cyberdzieci”³ – żyją one w nowym, multimedialnym świecie. Nie jest to zadanie proste, coraz częściej bowiem mówi się o Internecie jako środowisku wychowawczym dzieci i młodzieży, ponieważ spędzają w nim wiele czasu, spotykają się w nim z wartościami, określonymi postawami i zachowaniami. Wymaga to od opiekunów znajomości problematyki aksjologicznej oraz posiadania odpowiedniej wiedzy w tym zakresie. Wychowanie ukierunkowane na wartości sprzyja nabywaniu określonych postaw moralnych przez wychowanków, a także odnajdywaniu przez nich celu i swojej życiowej drogi. Dlatego też wychowanie do wartości i w wartościach niesie ze sobą wiele kontrowersji i obaw, ze względu na ogromną odpowiedzialność środowisk wychowawczych za odpowiednią realizację tego procesu. W związku z powyższym należy zastanowić się, jaką rolę odgrywa dzisiaj placówka wychowania przedszkolnego przy wprowadzaniu dzieci w świat wartości. Istotne jest również ustalenie, czy nauczyciel i jego kompetencje są niezbędni w tym procesie, czy jednak obowiązek wyposażenia dzieci w określone wartości spoczywa wyłącznie na środowisku rodzinnym.

Wychowanie do wartości dzieci w wieku przedszkolnym

Przechodząc do rozważań na temat wychowania do wartości i w wartościach dzieci w wieku przedszkolnym, należy wyjaśnić znaczenie owej terminologii. Zdaniem Katarzyny Olbrycht⁴ przez wychowanie do wartości rozumie się określony sposób myślenia na temat wartości oraz ich wyodrębniania, który wdrażany i wyjaśniany zmierza do kształtowania się i wartościowania całościowego światopoglądu człowieka. Przyjmuje się, że wychowanie do wartości stanowi pod-

licealnej, Dz.U. z 2017, poz. 356, załącznik 1, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> [dostęp: 23.06.2018].

² B. Ecler-Nocoń, *O trzech sposobach przekazywania wartości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 9, s. 28–31.

³ J. Lewczuk, M.Z. Jędrzejko, *Psychologiczne konteksty aktywności dzieci i młodzieży w sieci*, [w:] S. Bębas, M.Z. Jędrzejko, K. Kasprzak, A. Szwedzik, A. Taper (red.), *Cyfrowe dzieci: zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa – Milanówek 2017, s. 293–297, 304–305.

⁴ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 89–97.

stawę odwoływania się do systemu przyjętych wartości. Według autorki pełny, całościowy proces wychowania do wartości powinien obejmować dwa wymiary, mianowicie: ogólny i szczegółowy. Ogólny charakter omawianego procesu obejmuje sposób odnoszenia się do danych wartości, ich poszukiwania i odkrywania, a także kształtowania określonej postawy aksjologicznej. Natomiast szczegółowy zakres dotyczy wychowania do przyjęcia określonych wartości przez jednostki, uwzględniając przy tym uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne sprzyjające urzeczywistnieniu wyznaczonych wartości. Za istotne uważa się również w tym wymiarze formowanie zdolności określanych jako zamierzenia i szczegółowe rozwiązania korzystne dla realizacji danych wartości. Przyjmuje się, że wychowanie do wartości towarzyszy dziecku od najmłodszych lat życia, w związku z czym młody człowiek może zmienić kierunek wartościowania w zależności od własnego, wypracowanego systemu wartości. Dlatego też zgodnie stwierdzono, że głównym celem tak rozumianego wychowania do wartości jest osiągnięcie przez jednostkę dojrzałości aksjologicznej, która umożliwi dokonywanie określonych przeobrażeń w sferze wartościowania, dzięki nagromadzonemu uprzednio doświadczeniu i wiedzy.

Z kolei Irena Adamek⁵ stwierdziła, że wychowanie do wartości i w wartościach stanowi kształtowanie u podopiecznych ich stanowiska wobec wartości, wskazanie właściwej drogi wartościowania zgodnej ze współczesną postawą filozoficzną. Istotne w tym zakresie jest wyposażenie dziecka w odpowiedni zasób wiadomości, który będzie pomocny przy wyborze właściwych wartości, podejmowaniu samodzielnych decyzji i uświadamianiu konsekwencji płynących z danych postaw. Autorka wskazała podstawowe tezy wychowania do wartości i w wartościach odnoszące się między innymi do: metod wychowania; wsparcia w kształtowaniu niezależności jednostki; przypisywania znacznej ważności wartościom i regułom w odniesieniu do ich roli pedagogicznej, a także kluczowych postaw; wzajemnego szacunku i zaufania obu niezależnych systemów oraz wspierania autonomii dziecka w relacji z osobą dorosłą. Istotnym zadaniem dla nauczycieli i rodziców w tym procesie jest kierowanie podjętymi działaniami wychowawczymi w myśl zaproponowanej zasady „Skąd mam wiedzieć, co to są wartości? – pokazuj mi je od urodzenia”. Zgodnie z powyższym można stwierdzić, że tylko takie rozwiązania mogą przynieść pozytywne rezultaty w pracy dydaktyczno-wychowawczej z małym dzieckiem w kontekście wychowania do wartości.

Natomiast Barbara Cygan⁶ zwróciła uwagę na fakt, że w dzisiejszych czasach w dobie przemian cywilizacyjnych i kulturowych większego znaczenia nabiera posiadanie wszelkich dóbr aniżeli byt człowieka jako istoty ludzkiej. Dlatego tak

⁵ I. Adamek, *Wychowanie w wartościach i do wartości*, [w:] I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2013, s. 187–196.

⁶ B. Cygan, *Wartości jako fundament wychowania*, [w:] I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, s. 50–63.

trudno obecnie mówić i wychowywać do wartości, gdyż przedkłada się dobra materialne ponad wszystko inne. W związku z tym uważa się, że istotny wpływ na przekazywanie dzieciom wartości ma właśnie wychowanie. W dużej mierze od rodziców i nauczycieli zależy, jak ten proces będzie przebiegał, niemniej jednak należy wspierać i pomagać dziecku w urzeczywistnianiu społecznie pożądanym wartości. Pozwoli to na ukształtowanie silnego charakteru i kręgosłupa moralnego, co umożliwi również przygotowanie młodego człowieka do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Brak autorytetów moralnych, istnienie sprzecznych światopoglądów wprowadzających w świecie chaos, w szczególności sposób nawołuje do przekazywania dzieciom wartości, aby nie zatraciły swojego człowieczeństwa. Kształtowanie własnego systemu wartości przez dziecko będzie miało istotne znaczenie w późniejszym dorosłym życiu, co pozwoli na życie w harmonii z własnymi ambicjami i zdolnościami, wyrabiając przy tym szacunek do własnej osoby i witalności. Nie jest więc bez znaczenia, jakie wartości są przekazywane wychowankom, ponieważ przy odpowiednich warunkach postawy reprezentowane przez dorosłych mogą zostać przyjęte i odwzorowywane w różnych sytuacjach społecznych⁷.

Pozytywnym rezultatem wychowania do wartości dzieci ma być świadome, niewymuszone włączanie i realizowanie uznawanych za własne wartości społecznie poświadanych. Osiągnięcie takiego stanu rzeczy wiedzie przez następujące etapy⁸: odkrywanie, doświadczanie, uwewnętrznianie oraz uznanie wartości za własne. Pierwszy etap polega na poznawaniu wartości przez wychowanka, ich rozpoznawaniu oraz wyjaśnianiu poprzez stosowanie autentycznych przykładów. Istotne jest zwrócenie uwagi na bezpośredni kontakt jednostki ludzkiej z nośnikami wartości, a więc odwoływanie się do ideałów wychowawczych, wzorów osobowych czy też wartości danych przedmiotów lub postępowania. Uważa się, że ważną rolę w tym etapie odgrywa język, który umożliwia właściwe nazwanie konkretnych wartości, ich objaśnianie, a także prowadzenie dyskusji i rozważań na ich temat. Kolejnym etapem jest wzbudzanie emocjonalnego zainteresowania określonymi wartościami, dzięki czemu możliwe jest ich przeżywanie. Doświadczanie wartości powinno być rezultatem odpowiednio zaaranżowanych sytuacji wzbogacających wychowanka o nowe przeżycia w wyniku bezpośredniego kontaktu ze sztuką. Zwrócono tutaj szczególną uwagę na metody i środki przekazu wartości, które mogą wpłynąć na ich wzmocnienie lub osłabienie, a nawet przynieść odmienne rezultaty niż uprzednio zakładano. Trzeci etap związany jest z realizacją określonych wartości poprzez systematyczne ich praktykowanie. Nieodzowna jest w tym zakresie rola osób dorosłych, które powinny wspierać dziecko w utrwalaniu pozytywnych wzorców zachowań. Z kolei internalizacja wartości dotyczy życia według wartości przyjętych i uznanych za własne. Przyj-

⁷ Tamże, s. 50–63.

⁸ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29, s. 97–100.

muje się, że zasadnicze znaczenie ma nieustanna praca nad właściwymi postawami, pogłębianie doświadczeń aksjologicznych, a także wierność przyjętym ideałom i respektowanie określonych wartości.

Rola przedszkola przy wprowadzaniu dzieci w świat wartości

Pragnąc uzyskać informację na temat roli przedszkola w wychowaniu do wartości dzieci, przeprowadzono badania, których celem było określenie znaczenia przedszkola jako środowiska wychowawczego wprowadzającego dzieci w świat wartości. Istotne było zbadanie, w jakim zakresie przedszkole stanowi istotne miejsce poznawania świata wartości przez dzieci. W badaniach uczestniczyli nauczyciele wychowania przedszkolnego (40 osób) oraz rodzice dzieci w wieku przedszkolnym (40 osób). Interesującym zagadnieniem było także wskazanie przez dorosłych oceny roli przedszkola w wychowaniu do wartości dzieci, czynników determinujących skuteczne wprowadzanie dzieci w świat wartości oraz roli, jaką odgrywa nauczyciel w tym procesie. Badania zostały przeprowadzone w placówkach wychowania przedszkolnego powiatu lublinieckiego, częstochowskiego i tarnogórskiego. W celu przeprowadzenia badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, natomiast jako narzędzie wykorzystano kwestionariusz ankiety adresowany do nauczycieli i rodziców.

Pierwsze pytanie skierowane do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym dotyczyło tego, czy wprowadzanie dzieci w świat wartości jest istotne już na etapie wychowania przedszkolnego. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Istotność wprowadzania dzieci w świat wartości na etapie wychowania przedszkolnego – opinia rodziców (N = 40)

Lp.	Istotność wprowadzania dzieci w świat wartości w przedszkolu	Liczba wskazań	%
1.	zdecydowanie tak, jest to bardzo ważne	34	85
2.	tak jest ważne, ale nie bardzo	6	15
3.	trudno powiedzieć	—	—
4.	nie jest aż tak ważne	—	—
5.	zdecydowanie nie jest ważne	—	—
Razem		40	100

Źródło: badania własne.

W świetle uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że według zdecydowanej większości badanej populacji rodziców wprowadzanie dzieci w świat wartości jest zdecydowanie bardzo ważne na etapie wychowania przedszkolnego, co stanowi tym samym największą liczbę wskazań. Tylko niewielka liczba re-

spondentów wskazała odpowiedź, że nie jest aż tak istotne wprowadzanie dzieci w świat wartości w przedszkolu, co stanowi mniejszą liczbę wskazań. Z kolei żadna osoba ankietowana nie wskazała odpowiedzi przeczącej odnośnie do omawianego zagadnienia.

Kolejne pytanie zadane rodzicom dotyczyło istotnej roli przedszkola w poznawaniu i zrozumieniu przez dzieci świata wartości. Z odpowiedzi respondentów wynika, że przedszkole odgrywa istotną rolę w poznawaniu przez dzieci świata wartości, co stanowi największą liczbę wskazań (32 osoby, tj. 80%). Niewielka liczba respondentów nie ma zdania na temat omawianego zagadnienia (7 osób, tj. 18%), natomiast 1 osoba ankietowana stwierdziła, że przedszkole nie odgrywa istotnej roli w poznawaniu świata wartości przez dzieci (1 osoba, tj. 2%). Przedszkole stanowi dla dziecka miejsce, gdzie poprzez zabawę zdobywa wiedzę o otaczającym świecie, rozwija swoje umiejętności i zdolności, ale również kształtuje swoją osobowość w oparciu o wartości, które poznaje. Dlatego zgodnie z tym, co stwierdzili respondenci, przedszkole jest bardzo ważne nie tylko przy wprowadzaniu wartości, ale pozwala na lepsze ich zrozumienie przez dzieci poprzez stwarzanie różnicowanych sytuacji edukacyjnych.

W przypadku wskazania odpowiedzi twierdzącej (odnośnie do istotnej roli przedszkola w poznawaniu świata wartości przez dzieci) rodzice zostali poproszeni o uzasadnienie swojej odpowiedzi. W celu ułatwienia przedstawienia uzyskanych wyników badań posłużono się kategoryzacją, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Istotna rola przedszkola w poznawaniu i zrozumieniu wartości przez dzieci – uzasadnienie odpowiedzi przez rodziców (N = 24_

Lp.	Uzasadnienie odpowiedzi	Liczba wskazań	%
1.	dziecko spędza w przedszkolu większość swojego czasu; przedszkole jest współuczestnikiem w wychowaniu dzieci	8	33
2.	dzieci uczą się szacunku i prawidłowych relacji z innymi (równieśnikami, dorosłymi)	4	17
3.	dziecko jest na etapie „chłonnej gąbki”	6	25
4.	dzieci spotykają się z sytuacjami, gdzie rozmawiają o wartościach, i które uczą ich życia	10	42

Wyniki nie sumują się.

Źródło: badania własne.

W oparciu o opinię badanej populacji rodziców można stwierdzić, że przedszkole odgrywa istotną rolę w poznawaniu i zrozumieniu wartości przez dzieci, ponieważ *spotykają się one z sytuacjami w przedszkolu, gdzie rozmawiają o wartościach, i które uczą ich życia*, co stanowi największą liczbę wskazań. Świadczy to zatem o tym, że nauczyciele w przedszkolu podejmują zróżnicowane działania,

aby wprowadzić dzieci w świat wartości, czy też zapoznać wychowanków z określonymi postawami, zachowaniami, co mogą zaobserwować sami rodzice w środowisku rodzinnym. Najmniejszą liczbę wskazań uzyskała odpowiedź, w której respondenci stwierdzili, że rola przedszkola jest istotna przy wprowadzaniu dzieci w świat wartości, ponieważ *uczą się szacunku i prawidłowych relacji z innymi (rówieśnikami, dorosłymi)*. Zaskakująca wydaje się tak niewielka liczba wskazań omawianej odpowiedzi, ze względu na to, że dziecko, przychodząc do przedszkola, przyswaja pewne normy i stosuje się do zasad obowiązujących w danej grupie przedszkolnej. Ponadto, biorąc pod uwagę współczesne zmiany cywilizacyjne, szacunek stanowi wartość niezwykle istotną, na którą powinno zwracać się uwagę nie tylko w przedszkolu, ale również w środowisku rodzinnym od najmłodszych lat.

Zagadnienie o podobnym charakterze zostało skierowane do nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat istotnej roli przedszkola w poznawaniu świata wartości przez dzieci. Z odpowiedzi respondentów wynika, że przedszkole odgrywa istotną rolę w poznawaniu świata wartości przez dzieci, co stanowi największą liczbę wskazań (24 osoby, tj. 60%). Z kolei mniejsza liczba badanej populacji nauczycieli nie wyraziła zdania na temat omawianego zagadnienia (16 osób tj. 40%). Natomiast żadna z osób ankietowanych nie wskazała odpowiedzi przeczącej.

W przypadku, gdy nauczyciele wskazali odpowiedź twierdzącą dotyczącą istotnej roli przedszkola w poznawaniu świata wartości przez dzieci, zostali poproszeni o uzasadnienie wyboru odpowiedzi. W celu ułatwienia przedstawienia uzyskanych wyników badań posłużono się kategoryzacją, co zostało przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Istotna rola przedszkola w poznawaniu przez dzieci świata wartości – opinia nauczycieli (N = 32)

Lp.	Uzasadnienie odpowiedzi	Liczba wskazań	%
1.	dziecko spędza w przedszkolu większość swojego czasu	9	36
2.	dziecko uczy się funkcjonować w społeczności, najlepiej rozwija się wśród rówieśników (kodeks przedszkolaka)	11	9
3.	treści kształcenia są nastawione na poznawanie przez dzieci świata wartości (w czasie zajęć, zabaw, rozmów z dziećmi)	12	46
4.	dzieci spotykają się z sytuacjami, w których muszą sobie radzić, modelują zachowania i kształtują charakter	3	9

Wyniki nie sumują się.

Źródło: badania własne.

W świetle uzyskanych z odpowiedzi nauczycieli wyników badań wynika, że przedszkole odgrywa istotną rolę w poznawaniu przez dzieci świata wartości, po-

nieważ treści kształcenia są nastawione na poznawanie przez dzieci świata wartości oraz przez to, że dziecko uczy się funkcjonować w społeczności, najlepiej rozwija się wśród rówieśników (kodeks przedszkolaka), co stanowi największą liczbę wskazań. Zdaniem respondentów poznawanie wartości przez dzieci może odbywać się o każdej porze dnia i w zróżnicowany sposób, np. w formie zabaw czy rozmów z dziećmi. Z kolei najmniejszą liczbę wskazań według opinii respondentów uzyskała odpowiedź, że *dzieci spotykają się z sytuacjami, w których muszą sobie radzić, modelują zachowania i kształtują charakter*.

Porównując opinię badanych populacji, przedszkole odgrywa istotną rolę we wprowadzaniu dzieci w świat wartości. Przekazywane przez nauczycieli w przedszkolu wartości wynikają nie tylko z realizacji podstawy programowej, ale i z własnych przekonań i preferowanych wartości. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice zwrócili uwagę na aspekt społeczny, mianowicie na charakter relacji rówieśniczych dzieci, funkcjonowanie w grupie społecznej, zaradność i samodzielność. Dorośli w swoich odpowiedziach zasugerowali wartości i umiejętności, w które powinno być wyposażone dziecko, aby potrafiło odnaleźć się w dorosłym życiu czy trudnych rzeczywistych sytuacjach społecznych. Nie ulega wątpliwości, że przedszkole współuczestniczy w procesie wychowania małego dziecka, ponieważ wychowanek spędza w nim większość swego czasu, na co zwrócili uwagę zarówno nauczyciele, jak i rodzice.

Inne pytanie adresowane do nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczyło wskazania osób, których zachowanie jest najczęściej naśladowane przez dziecko. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w tabeli 4.

Tabela 2. Osoby, których zachowanie jest najczęściej naśladowane przez dziecko w przedszkolu – opinia nauczycieli (N = 40)

Lp.	Osoby najczęściej naśladowane przez dziecko	Liczba wskazań	%
1.	rodzice	32	80
2.	dziadkowie	6	15
3.	panie z przedszkola	20	50
4.	koledzy z przedszkola	28	70
5.	bohaterowie bajek lub baśni	17	42
6.	bohaterowie gier komputerowych	12	30
7.	inne	—	—

Wyniki nie sumują się.

Źródło: badania własne.

Z analizy badań wynika, że dzieci najczęściej naśladowują zachowanie swoich rodziców, co stanowi największą liczbę wskazań według opinii nauczycieli. Można zatem stwierdzić, że niejednokrotnie zachowania przejawiane przez ro-

dziców czy ich postawy są odzwierciedlane przez dzieci w grupie rówieśniczej. Z kolei najmniejszą liczbę wskazań uzyskała odpowiedź dotycząca naśladowania przez dziecko zachowań swoich *dziadków*. Coraz częściej mówi się, że to właśnie dziadkowie przejmują opiekę nad dziećmi ze względu na podejmowanie pracy zawodowej przez rodziców, jednak wyniki badań dowodzą, że dzieci mimo wszystko najczęściej naśladują zachowania swoich rodziców.

Celem kolejnego pytania było ustalenie roli nauczyciela w budowaniu systemu wartości dziecka. Poproszono zatem nauczycieli wychowania przedszkolnego, aby określili, czy nauczyciel odgrywa istotną rolę w budowaniu systemu wartości przez dzieci, czy też nie. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 5.

Tabela 3. Rola nauczyciela w budowaniu systemu wartości dziecka – opinia nauczycieli (N = 40)

Lp.	Istotna rola nauczyciela w budowaniu systemu wartości	Liczba wskazań	%
1.	zdecydowanie tak, bardzo ważną	22	55
2.	tak, ważną	16	40
3.	trudno powiedzieć	2	5
4.	nie, raczej mało ważną	—	—
5.	nie, nie odgrywa żadnej roli	—	—
Razem		40	100

Źródło: badania własne.

W oparciu o opinię respondentów stwierdzono, że według największej liczby osób badanych nauczyciel odgrywa zdecydowanie bardzo ważną rolę w budowaniu przez dzieci systemu wartości, co stanowi tym samym największą liczbę wskazań. Z kolei 2 osoby ankietowane nie wyraziły żadnej opinii, ponieważ trudno im powiedzieć, czy rola nauczyciela w tym procesie jest istotna, czy też nie. Natomiast żaden z respondentów nie wskazał odpowiedzi przeczącej, co świadczy o tym, że nauczyciel odgrywa istotną rolę w budowaniu systemu wartości przez dzieci. Jak widać z przedstawionych danych nie tylko sama placówka wychowania przedszkolnego jest ważna jako instytucja, ale przede wszystkim pracujący w niej nauczyciele. Istotne jest, jakie działania podejmują w tym zakresie, oraz jakie wartości i postawy wychowawcy pragną przekazać swoim wychowankom.

Ostatnie pytanie skierowane do nauczycieli dotyczyło wskazania cech osobowości nauczyciela sprzyjających kształtowaniu systemu wartości u dzieci, co zostało przedstawione w tabeli 6.

Odpowiedzi respondentów dowodzą, że nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być *sprawiedliwy* i *konsekwentny*, co będzie sprzyjało kształtowaniu systemu wartości u dzieci dzięki takim cechom osobowości wychowawcy. Odpowiedzi te stanowią największą liczbę wskazań. Z kolei według najmniejszej liczby respondentów sprzyjającą cechą osobowości nauczyciela przy kształtowa-

niu systemu wartości jest *tolerancyjność*, co stanowi najmniejszą liczbę wskazań. Wskazane przez nauczycieli cechy moralno-osobowe są istotne w procesie dydaktyczno-wychowawczym, ponieważ dzięki nim wychowawca będzie drogowskazem dla dziecka w zakresie dokonywania wyboru właściwej drogi postępowania czy wartości społecznie pożądaných.

Tabela 4. Cechy osobowości nauczyciela sprzyjające kształtowaniu systemu wartości u dzieci – opinia nauczycieli (N = 40)

Lp.	Cechy osobowości nauczyciela	Liczba wskazań	%
1.	sprawiedliwy	34	85
2.	otwarty	17	42
3.	konsekwentny	31	77
4.	odpowiedzialny	19	47
5.	wrażliwy	18	45
6.	tolerancyjny	14	35
7.	serdeczny	17	42
8.	kompetentny	18	45
9.	inne	—	—

Wyniki nie sumują się.

Źródło: badania własne.

Kolejne zagadnienie skierowane do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym dotyczyło nauczyciela jako autorytetu w procesie kształtowania systemu wartości u dzieci. Rodzice zostali poproszeni o określenie, czy obecnie nauczyciel jest autorytetem dla dziecka w procesie kształtowania się jego systemu wartości, co ilustruje tabela 7.

Tabela 5. Nauczyciel autorytetem dla dziecka w procesie kształtowania systemu wartości – opinia rodziców N = 40

Lp.	Nauczyciel autorytetem dla dziecka	Liczba wskazań	%
1.	jest nim zawsze	4	10
2.	jest nim często	36	90
3.	jest nim czasami	—	—
4.	jest nim rzadko	—	—
5.	nigdy nim nie jest	—	—
Razem		40	100

Źródło: badania własne.

Na podstawie uzyskanych z odpowiedzi respondentów wyników badań wynika, że nauczyciel wychowania przedszkolnego *często* jest autorytetem dla dziecka w procesie kształtowania systemu wartości, co stanowi tym samym największą liczbę wskazań. Z kolei tylko 4 osoby ankietowane stwierdziły, że nauczyciel *zawsze* jest autorytetem dla dziecka, co stanowi najmniejszą liczbę wskazań. Niezwykle motywujące i pocieszające jest to, że w dobie załamania się wzorów osobowych i autorytetów nauczyciel wbrew powszechnym przekonaniom często jest autorytetem dla dzieci, o czym świadczą uzyskane wyniki badań.

Ostatnie pytanie skierowane do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym związane jest z czynnikami wpływającymi na skuteczność nauczyciela przedszkola przy wprowadzaniu dzieci w świat wartości. Rodzice zostali poproszeni o wskazanie tych czynników, które ich zdaniem wpływają na skuteczne wprowadzanie dzieci w świat wartości przez nauczyciela. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 8.

Tabela 6. Czynniki wpływające na skuteczność nauczyciela przedszkola przy wprowadzaniu dzieci w świat wartości – opinia rodziców (N = 40)

Lp.	Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania dzieci w świat wartości	Liczba wskazań	%
1.	kompetencje nauczyciela	19	47
2.	postawa moralna nauczyciela	13	32
3.	doświadczenie zawodowe	9	22
4.	znajomość problematyki aksjologicznej	2	5
5.	odpowiednie pomoce dydaktyczne	12	30
6.	odpowiednie podejście do dzieci	33	82
7.	właściwe metody pracy	19	47
8.	nie wiem	—	—
9.	inne	—	—

Wyniki nie sumują się.

Źródło: badania własne

W świetle uzyskanych wyników badań dla badanej populacji rodziców głównym czynnikiem wpływającym na skuteczność nauczyciela przedszkola przy wprowadzaniu dzieci w świat wartości jest *odpowiednie podejście do dzieci*, co stanowi największą liczbę wskazań. Z kolei tylko 2 osoby ankietowane wskazały jako czynnik wpływający na skuteczne wprowadzanie dzieci w świat wartości znajomość problematyki aksjologicznej, co stanowi tym samym najmniejszą liczbę wskazań. Zaskakujący wydaje się fakt wskazania przez rodziców w tak niewielkiej liczbie odpowiedzi związanych ze znajomością problematyki aksjologicznej czy postawami i kompetencjami nauczyciela. Skoro mówi się dzisiaj o wprowadzaniu dzieci w świat wartości, to wskazane jest, aby nauczyciel był

wyposażony w pewną wiedzę dotyczącą wartości, pomimo tego, że wynikają one z treści kształcenia. Jak można zaobserwować na podstawie udzielonych odpowiedzi dla respondentów najistotniejszym czynnikiem jest odpowiednie podejście do dzieci.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, że placówka przedszkolna odgrywa istotne znaczenie przy wprowadzaniu dzieci w świat wartości. To właśnie w przedszkolu wychowankowie uczestniczą w różnych sytuacjach czy zadaniach, aby poznać i zrozumieć wartości otaczającego świata. Szczególną rolę w tym procesie przypisuje się nauczycielowi, który oprócz odpowiedniego podejścia pedagogicznego powinien być wyposażony w pewną wiedzę w zakresie edukacji aksjologicznej. Biorąc pod uwagę fakt, że dzieci w zdecydowanej większości naśladują zachowania rodziców, to nauczyciel powinien również przejawiać odpowiednie postawy moralne, ukazywać swoim podopiecznym całe bogactwo najpiękniejszych wartości oraz przestrzegać przed dezaprobatą społeczną na skutek niewłaściwego postępowania. Dlatego tak ważna jest rola przedszkola i kadry pedagogicznej we wprowadzaniu dzieci w świat wartości, aby kształtować sylwetkę młodego, dobrego człowieka potrafiącego właściwie funkcjonować w społeczeństwie i kierować się w życiu pięknymi wartościami.

Bibliografia

- Adamek I., Szarota Z., Żmijewska E. (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2013.
- Bębas S., Jędrzejko M.Z., Kasprzak K., Szwedzik A., Taper A. (red.), *Cyfrowe dzieci: zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa – Milanówek 2017.
- Ecler-Nocoń B., *O trzech sposobach przekazywania wartości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 9.
- MEN, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, Dz.U. z 2017, poz. 356.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29.

Kindergarten as a place to introduce children to the world of values

Summary

Pre-school education center is one of the places where the child gains knowledge, develops skills and shapes his personality. The aim of the activities undertaken by teachers should be the gradual introduction of children in the richness of the most beautiful values in accordance with the assumptions of the current core curriculum. The constantly changing society affects changes in the accepted value systems by adults, children and adolescents. This requires searching for new solutions and ways to influence the personality of a small child. Therefore, it was important to determine whether the kindergarten plays an important role in upbringing to values of pre-school children and to examine what role the teacher plays in this process in order to effectively introduce children to the world of values. Certain values identified by the child already at the stage of pre-school education will determine the way of proceeding in later, adult life.

Keywords: kindergarten, pre-school teacher, values.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.18>

Anna NITECKA-WALERYCH

<https://orcid.org/0000-0002-9859-5908>

dr, Uniwersytet Gdański

e-mail: pedan@univ.gda.pl

Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci

Słowa kluczowe: syndrom deficytu aktywności fizycznej, syndrom deficytu natury, leśne przedszkola.

Leśne przedszkola można uznać za alternatywną formę wychowania przedszkolnego, jednakże do tej pory nie ma ona dokładnie sprecyzowanego statusu prawnego¹. Nie ma również jednolitej, oficjalnie obowiązującej definicji takiej placówki. Przyjęło się nazywać nią miejsce oferujące dzienną opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym, którego wychowankowie, niezależnie od pogody, spędzają cały lub większą część czasu na świeżym powietrzu i łonie natury, w wyznaczonym ku temu obszarze przyrodniczym – lesie, łące, plaży. Proporcja czasu spędzanego pod gołym niebem do czasu w pomieszczeniu wynosi od 20% do 80%. Zależy ona przede wszystkim od tego, czy przedszkole działa w pełnym, czy w niepełnym wymiarze godzin.

W Polsce praktyka zakładania leśnych przedszkoli ma stosunkowo krótką historię. Trzy pierwsze tego typu placówki pojawiły się w 2014 roku i były prowadzone w niepełnym wymiarze godzin przy szkołach publicznych w Przyłękowie, Krzyżówkach i w Koszarawie Bystrej (koło Żywca)². Całodzienne, pionierskie

¹ Kwestię innych form wychowania przedszkolnego reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania – na podstawie art. 32 ust. 11 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949). Leśne przedszkola działają w Polsce na zasadzie projektów edukacyjnych.

² J. Romaniak, *Leśne przedszkola – bez murów, z otwarciem na naturę*, <https://dzieciszawne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarcieniem-na-nature/> [dostęp: 20.08.2018].

leśne przedszkola: „Puszczyk” w Białymstoku i „Leśna Droga” w Warszawie zaczęły działalność rok później, w drugiej połowie 2015 roku. Obecnie w Polsce funkcjonują 34 zadeklarowane projekty edukacyjne noszące miano leśnych przedszkoli. Zadeklarowane, ponieważ w dalszym ciągu trudno stwierdzić, która z tych placówek faktycznie pełni funkcję przedszkola leśnego, a która jest nim jedynie z nazwy. Dzieje się tak, ponieważ w naszym kraju nie powstał jeszcze żaden spis wymagań, jakie projekt musi spełnić, by móc nazywać się przedszkolem leśnym.

Również sama koncepcja leśnych przedszkoli nie jest w Polsce w pełni rozpoznana, stanowi pewną nowość i jednocześnie budzi sporo kontrowersji. W polskiej pedagogice funkcjonuje pod postacią tzw. pedagogiki przygody, edukacji w przyrodzie, edukacji przygodowej, edukacji środowiskowej czy też pedagogiki przeżyć Kurta Hahna³.

W literaturze przedmiotu źródeł idei leśnych przedszkoli należy doszukiwać się w koncepcjach pedagogicznych znanych jako *outdoor education*, *adventure education* lub *experimental education*. Wszystkie te koncepcje nawiązują do współczesnej myśli o wychowaniu, której centralnym założeniem jest wielowymiarowy rozwój osobowości wychowanka. Równocześnie akcentują aktywny udział jednostki w procesie uczenia się i nauczania. Miejsce panującej do tej pory w polskim systemie szkolnictwa koncepcji adaptacyjnej coraz częściej zajmuje koncepcja edukacji krytyczno-alternatywnej. Jej zasadniczą kwestią jest przygotowanie dziecka do życia w świecie pluralistycznym, niejednorodnym, pełnym konfliktów i ścierających się racji, w świecie, w którym nic nie jest oczywiste i na zawsze ustalone. Cennymi kompetencjami staje się: właściwe korzystanie z posiadanej wiedzy i umiejętności, krytyczne i twórcze myślenie, otwartość na otaczającą rzeczywistość, wzięcie odpowiedzialności za siebie, za własne poczynania i rozsądne funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych.

Konstruktywizm jest tym nurtem pedagogicznym, w który wpisuje się filozofia leśnych przedszkoli. Zgodnie z tą perspektywą opisu mechanizmów poznawczo-rozwojowych wiedza jest tworzona przez jednostkę w aktywnym procesie osobistego przetwarzania informacji napływających z różnych źródeł, na jej badawczej aktywności, a nie na podstawie rejestracji, kopiowania czy też biernej adaptacji. Wiedza jest czymś nieobiektywnym, nie można jej zaszczerpić w umyśle za pomocą transmisji danych, a jej poznanie nie polega na lustrzanej odwzorowaniu określonych zasad, teorii czy też faktów. Kluczowe znaczenie w procesie konstruowania wiedzy ma własne doświadczenie w eksplorowaniu świata. Nie jest to nowe podejście. Źródeł powyższego myślenia należy doszukiwać się

³ Polskie opracowania: E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, Warszawa 2012; A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, *Przygoda w edukacji, edukacja w przygodzie*, Warszawa 2014; W. Michl, *Pedagogika przeżyć*, Kraków 2011.

w pracach Johna Deweya⁴; Jerome'a S. Brunera⁵; Lwa S. Wygotskiego⁶ i Jeana Piageta⁷.

Przyjęcie koncepcji pedagogicznej w danym przedszkolu jest kwestią otwartą. Jak pisze Justyna Romaniak: „Już sama przyroda, życie w zgodzie z nią i jej rytmem jest swego rodzaju pedagogiką tych przedszkoli, aczkolwiek większość leśnych miejsc działa zgodnie z założeniami (lub inspirowane elementami) innych pedagogik alternatywnych: waldorfskiej, montessoriańskiej czy demokratycznej”⁸.

W Niemczech, za sprawą Stowarzyszenia Wurzeln und Flügel (Korzenie i skrzydła), powstała spójna koncepcja pedagogiczna leśnych przedszkoli inspirowana pedagogiką przygody i pedagogiką przeżyć, z której korzystają także inne państwa, jak na przykład Czechy czy Polska. W naszym kraju zwana jest metodologią Waldkindergarten. Głównymi założeniami tej koncepcji jest edukacja holistyczna, stwarzanie przestrzeni do własnych (inicjowanych przez dzieci) gier i zabaw w środowisku naturalnym, traktowanie każdego dziecka jako odkrywcy i naśladowcy, postrzeganie zmysłowe oraz rozwój motoryczny jako najważniejsze fundamenty dla późniejszego procesu uczenia (się), rozwój osobowości dziecka do odpowiedzialności za siebie i dojrzałego funkcjonowania w grupie (wspólnocie)⁹.

Jednym z istotnych celów, którym kierowałam się przy pisaniu tego artykułu, jest przedstawienie zdrowotno-edukacyjnych walorów leśnych przedszkoli w kontekście realiów życia w stechnologizowanej rzeczywistości XXI wieku. Tę wirtualno-cyfrową rzeczywistość łączę z dwoma pojęciami: syndromem deficytu aktywności fizycznej i syndromem deficytu natury, które stanowią osnowę mojego zainteresowania w tym tekście.

Syndrom deficytu aktywności fizycznej

Współczesny świat, świat ponowoczesności, w którym to konsumpcja wydaje się być „narracją życia”, nie sprzyja rozwijaniu i pielęgnowaniu biologicznie rozumianej sprawności fizycznej. Nie jest ona niezbędna do osiągnięcia sukcesu, nie jest także warunkiem przetrwania, jak to było w dalekiej przeszłości. Kom-

⁴ J. Dewey, *Szkola i dziecko*, przekł. H. Błeszyńska, Warszawa 1900.

⁵ J.S Bruner., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, przekł. B. Mroziak, Warszawa 1978.

⁶ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

⁷ J. Piaget, *Epistemologia genetyczna*, Warszawa 1997.

⁸ J. Romaniak, *Leśne przedszkola...*

⁹ R. Ryszka, *Koncepcja pedagogiczna przedszkola leśnego*, na podstawie Stowarzyszenia Wurzeln und Flügel, e. V. – Leipzig 2012, <http://www.wurzelnundfluegel.net/>, przekład i komentarz R. Ryszka, Zduńska Wola 2016, źródło prywatne, za: E. Czapiewska, *Leśne przedszkole jako współczesny projekt edukacyjny*, praca niepublikowana 2018.

petencje ciała fizycznego związane z kondycyjnymi zdolnościami motorycznymi, takimi jak siła, szybkość, wytrzymałość, gibkość, tracą na znaczeniu w konfrontacji z kompetencjami umysłowymi związanymi z umiejętnościami pozyskiwania informacji i radzenia sobie w supermarkecie o nazwie „życie”. Jednocześnie, zgodnie z paradygmatem holistycznym, dla prawidłowego funkcjonowania człowieka niezbędne jest posiadanie obu tych kompetencji w zdroworozsądkowych proporcjach.

Gatunek ludzki, patrząc na jego początki, przez wieki był przystosowany do życia w warunkach bezpośredniego kontaktu z naturą. Wraz z postępowaniem cywilizacyjnym kontakt ten ulegał osłabieniu, jednakże siła i wytrzymałość fizyczna nadal były wartościami nader cennymi. Dopiero w ostatnich, współczesnych nam, latach nastąpiło zrewaluowanie znaczenia aktywności fizycznej. Nadal jest ona istotna, jednakże zmieniły się przesłanki jej podejmowania. Motywy egzystencjalne ustąpiły miejsca motywom estetyczno-hedonistycznym. Należy podkreślić, że współczesna kultura jest silnie skoncentrowana na sprawach ciała, które odpowiednio wymodelowane i umiejętnie wyeksponowane stanowi „przepustkę” do sukcesu zawodowego i osobistego szczęścia. Uzyskanie atrakcyjności cielesnej „obowiązującej w tym sezonie” niekoniecznie związane jest z podejmowaniem wyczerpujących ćwiczeń fizycznych, jednak często ściśle wiąże się z chirurgią plastyczną i medycyną estetyczną.

Historia gatunkowa człowieka to dzieje istoty ciężko pracującej fizycznie w celu zdobycia pokarmu i zaspokojenia podstawowych życiowych potrzeb. Biologicznie człowiek przez tysiące lat przystosowywał się do wykonywania pracy znacznie cięższej niż obecnie ma to miejsce. Postęp technologiczny wyeliminował ruch i pracę fizyczną z naszego życia do tego stopnia, że potrzeba podejmowania aktywności fizycznej straciła pierwotne znaczenie na rzecz czynników społeczno-kulturowych. Ponadto warunki środowiska zewnętrznego nie stwarzają człowiekowi naturalnych bodźców, które warunkują najkorzystniejsze dla jego zdrowia stany fizycznej i psychicznej równowagi, i nie sprzyjają uruchomieniu naturalnych mechanizmów odpornościowych.

Zdrowie fizyczne i podejmowanie aktywności ruchowej ma fundamentalne znaczenie dla harmonijnego rozwoju dziecka. Odpowiednio dozowany ruch stymuluje rozwój młodego organizmu w sferze fizycznej i psychicznej, jak również społecznej. Aktywność ruchowa dzieci spełnia ważną funkcję edukacyjną: sprzyja nabywaniu nowych doświadczeń poznawczych i umiejętności ruchowych, kształtuje postawy i zachowania prozdrowotne i, co jest obecnie niezwykle istotne, optymalny ruch przeciwdziała chorobom cywilizacyjnym¹⁰. Co więcej, ruch jest uważany za podstawowy czynnik rozwoju ontogenetycznego człowieka. Nie odbiegnę od prawdy, stwierdzając, że ruch jest oznaką życia i każda czynność

¹⁰ Są to choroby układu krążenia: nadciśnienie tętnicze, choroba niedokrwienna serca; poza tym: otyłość, cukrzyca, alergie i astma oskrzelowa, choroby psychiczne, depresje i nerwice, niektóre nowotwory, choroba wrzodowa żołądka i dwunastnicy, alkoholizm i narkomania.

życiowa ma swoje odzwierciedlenie w ruchu. W tym miejscu warto zacytować słowa fizjologa rosyjskiego z końca XIX wieku I.M. Sieczenowa: „Czy śmieje się dziecko na widok zabawki, czy uśmiecha się Garibaldi, kiedy gania go za nadmierne ukochanie ojczyzny, czy drży dziewczyna przy pierwszej myśli o miłości, czy tworzy Newton wiekopomne prawa i spisuje je na papierze – wszędzie ostatecznym faktem pozostanie ruch”¹¹.

Rozwój cywilizacji i narastająca sprzeczność pomiędzy naturalną, obiektywną potrzebą aktywności fizycznej a mentalną interpretacją postępu jako uwolnienia się od wysiłku sprawiają, że ilość ruchu w życiu przeciętnego człowieka jest coraz bardziej niewystarczająca. Niestety dotyczy to również dzieci. Prawie wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że należy dbać o ciało i zdrowie, jednak dążymy do tego, aby wiązało się to z jak najmniejszymi kosztami. To znamienne zjawisko dla czasów ponowoczesnych: redukujemy wysiłek i zmęczenie fizyczne na rzecz słownych deklaracji dotyczących wartości ruchu i dbałości o ciało. Współczesna kultura skłania do bezruchu, a współczesna szkoła ten bezruch wspiera.

Nowoczesne dzieci wychowywane w nowoczesnych rodzinach przejmują nowoczesny styl życia z pełnymi jego konsekwencjami. Przebodźcowane, unieruchomione, nieracjonalnie odżywiane już na początku swojego życiowego startu są pozbawiane tego, co im się bezwzględnie należy – przywilejów i praw przypisanych dzieciństwu.

Jednym z praw przysługujących dzieciom jest prawo do zdrowia. I nie chodzi tylko o prawo do korzystania z systemu ochrony zdrowia wynikające z Konstytucji RP czy też z zapisów w Konwencji o prawach dziecka.

Nie wnikając w dywagacje, co rozumiemy przez pojęcie zdrowia¹² i na ile jest to wartość relatywna, można bez zawahania stwierdzić, że współczesne czasy nie sprzyjają harmonijnemu rozwojowi dzieci i tym samym ich zdrowiu. Mam tu na myśli przede wszystkim nacisk na poznawczy i intelektualny rozwój dziecka, zbyt dużą ilość bodźców, w tym stresogenów, ograniczenie przestrzeni i ograniczony kontakt ze światem przyrody.

Tak, żyjemy w cyfrowej cywilizacji, w której przesadnie akcentujemy nabywanie przez dzieci poznawczych i intelektualnych kompetencji, zapominając, że nadmierna stymulacja funkcji poznawczych może hamować rozwój dziecka w sferze fizycznej, społecznej czy też emocjonalnej. Oferujemy dzieciom zbyt dużo silnych jednostronnych bodźców, zwłaszcza słuchowych i wzrokowych¹³,

¹¹ Z. Gilewicz, *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa 1964, s. 5.

¹² Najczęściej powołuje się na definicję WHO (1946), zgodnie z którą: zdrowie to stan pełnego fizycznego, umysłowego i społecznego dobrostanu, a nie tylko całkowity brak choroby czy niepełnosprawności. W ostatnich latach definicja ta została uzupełniona o sprawność do „prowadzenia produktywnego życia społecznego i ekonomicznego”, a także o wymiar duchowy.

¹³ Zaburzenia narządu wzroku (wady refrakcji – krótkowzroczność, dalekowzroczność i astygmatyzm) notowane u ok. 15–25% dzieci oraz zaburzenia słuchu (10–20% dzieci, wskaźniki z ten-

zaniedbując bodźce węchu, smaku, dotyku i równowagi. Nadmiernie pobudzane i żyjące w nierealnych „sztucznych światach” dzieci narażone są na różnorodne zaburzenia w rozwoju, w tym zaburzenia integracji sensorycznej, koncentracji uwagi i aktywności psychoruchowej. Zamykamy dzieci w małych pomieszczeniach, ograniczamy ich wolność poruszania się do przestrzeni własnego mieszkania lub budynku szkolnego, w którym fundujemy im stolikowo-gabinetową edukację najlepiej w ciszy, spokoju i osiemnastowiecznie pojmowanej dyscyplinie. Brak ruchu, za mało przestrzeni do poruszania się i zdobywania własnych, osobiście przeżytych doświadczeń pierwotnych, pasywność i konsumpcja, wirtualny świat, wszechobecna chemia i rezultat wyżej wymienionych – otyłość¹⁴, wady postawy, osłabiona odporność, alergie, brak samodzielności i trudności z kreatywnym myśleniem, do tego problemy z budowaniem bliskich relacji z drugim człowiekiem opartych na szacunku i empatii¹⁵. Izolujemy dzieci od kontaktu ze światem przyrody, co według Richarda Louva prowadzi do wystąpienia s y n d r o m u b r a k u n a t u r y, synonimicznie nazywanego w polskiej literaturze zespołem zachowań wynikających z braku kontaktu z przyrodą lub deficytem kontaktu z naturą. Louv, mówiąc o kontakcie z naturą, ma na myśli nieskrępowany, fizyczny kontakt z przyrodą oraz spontaniczną i nieukierunkowaną zabawę.

Zespół deficytu natury nie jest sam w sobie stricte jednostką chorobową, według autora jest on ceną, jaką płaci ludzkość za alienację ze świata natury: zmniejszone użycie zmysłów, niedobór uwagi, częstsze występowanie chorób cywilizacyjnych o psychofizycznym podłożu. Problem ten może być rozpatrywany w mikroskali jednostkowej, dotyczącej danych osób i ich rodzin, lub w makroskali obejmującej całe społeczeństwo¹⁶. Badania syndromu braku natury przebiegają dwutorowo. Z jednej strony zwraca się uwagę na konsekwencje braku kontaktu z przyrodą, a z drugiej – na to, co można uzyskać w jej obecności, jak wielkie korzyści – biologiczne, społeczne, poznawcze i duchowe – mogą uzyskać dzieci przez bezpośredni kontakt z naturą¹⁷.

dencją wzrostową) są uznawane za jeden z poważnych problemów zdrowotnych współczesnych dzieci i młodzieży.

¹⁴ Z najnowszego raportu UNICEF (prezentacja w Polsce 2013, badania 2010) wynika, że: polskie dzieci tyją najszybciej w Europie, w ciągu ostatniej dekady podwoił się w naszym kraju odsetek dzieci z nadwagą. Tak duży wzrost nie wystąpił w żadnym innym z 29 przebadanych przez UNICEF państw. Dane z Instytutu Żywności i Żywienia: 28% chłopców i 22% dziewcząt w ostatnich klasach szkoły podstawowej ma nadmierną masę ciała. Niestety około 80% nastolatków pozostanie otyłymi w wieku dorosłym. Dane z raportu UNICEF *Warunki i jakość życia w państwach rozwiniętych*, https://d1dmfej9n5lgmh.cloudfront.net/msport/article_attachments/attachments/55347/original/Sport_to_nawyknac_ca%20e%20C5%BCybie-broszura.pdf?1394183838 [dostęp: 30.08.2018].

¹⁵ Por. M. Mrozowski, *Leśne przedszkola*, „Magazyn Wytwórców” 2017, nr 5, s. 86–95.

¹⁶ R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu*, Warszawa 2014, s. 54.

¹⁷ Tamże, s. 55.

Leśne przedszkola – alternatywna propozycja wychowania przedszkolnego

Naiwnym byłoby rozumowanie, że remedium na bolączki współczesnych czasów będzie powrót do warunków życia sprzed tysięcy lat, na przykład do epoki zbieracko-łowieckiej, do pełnego kontaktu z naturą i poddanie się jej pierwotnym prawom. Nawiązując do teorii salutogenezy i poczucia koherencji Aarona Antonowskiego, jak również do pojęcia *resilience*, pytanie powinno brzmieć: Co zrobić, aby mimo istniejących stresorów cieszyć się dobrym zdrowiem i czerpać radość z życia? Leśne przedszkola są jedną z możliwych odpowiedzi. Dlaczego? Ponieważ pomagają dzieciom w uświadomieniu sobie posiadania zgeneralizowanych zasobów odpornościowych, rozwijają umiejętności korzystania z już istniejących, jak również pomagają w nabywaniu nowych. Już sam fakt przebywania na świeżym powietrzu przez prawie cały dzień (do 80% dziennej aktywności) jest wartością autoteliczną¹⁸. Głównym założeniem leśnych przedszkoli jest bezpośredni kontakt z naturą, życie w naturze i zgodnie z naturą, dzięki czemu dzieci budują fundamenty pod przyszłą edukację szkolną i całe ich późniejsze życie. Przede wszystkim mają okazję do zaspokojenia swojej priorytetowej, rozwojowej potrzeby biologicznej – potrzeby swobodnego, nieskrępowanego ruchu. Ruchu na zróżnicowanym, wspaniałym placu zabaw z całym bogactwem roślinności, żywych stworzeń, różnaitości faktur, zapachów i odgłosów. Dzieci zdobywają wiedzę o otaczającym ich świecie całym ciałem. Stwarzanie okazji do ruchowego samowyróżnienia się jest nieodzownym warunkiem naturalnego rozwoju psychomotoryki dziecka. Dzieci, które mogą realizować swój pęd do ruchu i badać aktywnie otaczające je środowisko, równocześnie „pozytywnie” rozwijają swoją psychikę. W trakcie swobodnej zabawy biegają, truchtają, wspinają się na drzewa, zwisają z gałęzi, przedzierają przez krzaki, pokonują naturalne przeszkody: powalone drzewa, strumienie, pagórki, strome zbocza itp., taplają się w kałużach, skaczą, czołgają się, skradają, ale też i upadają, przewracają, spadają, kaleczą się, rozbijają kolana, kaleczą skórę, bywają pokąsane przez komary i potencjalnie mają większą możliwość kontaktu z kleszczami. Samodzielnie eksplorują świat, doświadczając przy tym sukcesów i porażek, czerpiąc radość i doświadczając smutku, zarazem uczą się zmagania z zagrożeniami i przewidywania skutków własnych poczynań. Wszystkie te aktywności stymulują głównie rozwój fizyczny dziecka i w konsekwencji rozwój motoryczny, ale podkreślę – w ruchach uzewnętrzniają się nie tylko wielostronne biologiczne właściwości ustroju człowieka, ale cała różnorodność jego osobowości. Racjonalnie dozowana aktywność działa na ustrój ludzki bodźcowo, powodując przyspieszenie wzrostu organizmu i doskonalenie wszystkich jego układów i narządów. Ma prymarne znaczenie

¹⁸ Warunkiem pozostania w pomieszczeniu (juta, namiot, domek leśny) są skrajnie niekorzystne warunki atmosferyczne.

w rozwoju cech morfologicznych i fizjologicznych, kondycyjnych i koordynacyjnych zdolności motorycznych, procesów biochemicznych, a w ich ramach na immunologiczną odporność i psychofizyczną adaptację. Na uwagę zasługuje fakt, że dzieci aktywne ruchowo, szczególnie aktywne ruchowo w warunkach naturalnych, mają lepiej wykształconą świadomość własnego ciała, mniej problemów z poznawaniem jego granic i możliwości. Swobodne eksplorowanie zróżnicowanego środowiska przyrodniczego sprzyja właściwemu rozwojowi układu przedsionkowego i proprioceptywnego, co z kolei umożliwia nabywanie koordynacji ruchowej, umiejętności planowania ruchu w przestrzeni, pewności i płynności ruchu, skorelowanego z odpowiednim napięciem mięśniowym, oraz zachodzeniu właściwego procesu integracji sensorycznej¹⁹. Dzieci uczęszczające do leśnych przedszkoli stosunkowo rzadko zapadają na choroby z przeziębienia (są bardziej zahartowane) i choroby ze strony układu oddechowego (przebywanie na świeżym powietrzu), rzadziej ulegają wypadkom i urazom (korzystne zmiany morfofunkcjonalne w układzie ruchowym – mięśniowym i kostno-stawowym), są mniej narażone na występowanie wad postawy (wzmocnienie mięśni posturalnych, unikanie długotrwałych pozycji statycznych), otyłości (zrównoważony bilans energetyczny) i chorób psychicznych (mniejsze narażenie na hałas i stres).

Parolátky utożsamiają się ze swoim ciałem i w związku z tym są mało świadome różnic między aktywnością fizyczną, umysłową i emocjami. Na zasadzie sprzężenia zwrotnego aktywność fizyczna pobudza je do myślenia, a myślenie do aktywności. Zabawa jest dla nich nauką, a nauka zabawą. W tym miejscu warto jeszcze raz podkreślić, że aktywność fizyczna traktowana jest jako inicjująca rozwój dziecka w innych obszarach: poznawczym, społecznym i emocjonalnym.

W leśnych przedszkolach nie ma typowych zabawek i do minimum ograniczone są zabawy organizowane przez dorosłych. Dzieci mają okazję do wykazania się swoją kreatywnością i dania upustu swojej nieskrępowanej wyobraźni... i się nie nudzą. Wręcz przeciwnie – doskonale się bawią i niepostrzeżenie, nieintencjonalnie, nabywają wiedzę. Na podstawie własnych obserwacji i praktycznych działań członkowie Fundacji Niedyrektywnego Wspierania Rozwoju Dzieci piszą na swojej stronie²⁰, że w bezpośrednim kontakcie z przyrodą dzieci instynktownie realizują blokowane potrzeby rozwojowe. Dla wyzwolenia potencjału potrzebują swobody, rozmachu, przestrzeni, przygody i prostoty. Tam gdzie nie ma gotowych rozwiązań samoistnie uruchamiają się ich pierwotne zasoby twórcze. W świecie, w którym dzieci (nie tylko dzieci...) coraz częściej są uzależnione od elektronicznych gadżetów, najlepszą „zabawką” (do zabaw indywidualnych i ze-

¹⁹ Integracja sensoryczna, czyli przetwarzanie bodźców. Według twórczyni teorii Integracji Sensorycznej dr Anny J. Ayres (1920–1988) integracja sensoryczna jest procesem, który organizuje wrażenia, jakie docierają z ciała i środowiska w taki sposób, aby mogły być wykorzystywane do celowego działania, https://splajski.edupage.org/files/Integracja_sensoryczna.pdf [dostęp: 12.08.2018].

²⁰ <http://bajku-majsz.pl/specjalisci/> [dostęp: 12.08.2018].

spółowych) okazuje się... pachnące siano. Cudownie też pobiegać z wiatrem i powiewającą kolorową wstążką. Gotowe zabawki imitacyjne nie zostawiają pola dla dziecięcej wyobraźni, są tylko tym, czym są, tymczasem to zabawa w „udawanie” (gdy dzieci tworzą w swojej wyobraźni coś z niczego) stanowi jeden z najważniejszych etapów rozwojowych, który jest fundamentem nie tylko dla myślenia symbolicznego (później abstrakcyjno-pojęciowego), ale do twórczości w ogóle. To również pierwsze kroki ku wolnej myśli i osobowościowej autonomii.

Jak słusznie zauważa Peter Gray, w zabawie dzieci uczą się podejmować decyzje, kontrolować emocje i impulsy, patrzeć na rzeczy z różnych stron, negocjować różnice zdań i nawiązywać przyjaźnie. Reasumując: uczą się przejmować kontrolę nad własnym życiem²¹. Uczą się również potrzebnych prozaicznych czynności: w jaki sposób bezpiecznie posługiwać się nożem, jak przygotować wspólny posiłek, w jaki sposób można opiekować się zwierzętami, co zrobić, aby złapać rybę, zbudować szałas lub domek na drzewie. Poznają tajniki umiejętności survivalowych: orientacji w terenie bez GPS-u, rozróżniania jadalnych i trujących roślin, rozstawiania namiotów, posługiwania się saperką, scyzorykiem itp. Innymi słowy – przetrwania w naturalnych warunkach. „Leśne” dzieci samorzutnie wchodzą w dzienne i roczne rytmy natury. Namacalnie doświadczają zmieniających się pór dnia i roku. Obserwują zjawiska rządzące tym procesem i poznają wielorakie, nie raz bezwzględne, zależności panujące w świecie przyrody, na przykład łańcuch pokarmowy. Codzienne obcowanie z przyrodą uczy do niej szacunku i dbania o jej zasoby, jest również doskonałą przestrzenią do głębszych, wręcz egzystencjalnych refleksji: jakie jest moje miejsce w świecie, czy jestem członkiem większej społeczności, czy tylko mieszkańcem z miasta X, z ulicy Y, a jeżeli tak, to na czym ma polega moja współodpowiedzialność za świat, w jaki sposób rozumiem biblijny zwrot: „czyńcie sobie ziemię poddaną”²². Nie przypuszczam, aby parolatkę same zadawały sobie takie i podobne pytania, jednakże mądrze zainspirowane przez nauczyciela mogą skierować swoje dziecięce filozofowanie w kierunku takich właśnie rozważań, co w przyszłości może skutkować refleksyjną postawą proekologiczną.

Z czasem leśne przedszkolaki nabywają nieprzeciętnej wiedzy przyrodniczej znacznie odbiegającej poziomem od wiedzy ich rówieśników²³. W niekonwencjonalnych warunkach poznają pojęcia matematyczne – forma, ilość, wielkość, porządek, struktura, proporcja, logika itp. i nabywają orientacji przestrzennej. Li-

²¹ P. Gray, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą*, Podkowa Leśna 2015, s. 191.

²² Werset z Księgi Rodzaju (1:26), Biblia Tysiąclecia: „A wreszcie rzekł Bóg: Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam. Niech panuje nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym, nad bydłem, nad ziemią i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi!”.

²³ Badania pracowników Wydziału Leśnego Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie, Syndrom braku natury, <https://wpolityce.pl/blogi/jerzy-bukowski/549-syndrom-deficytu-natury> [dostęp: 2.09.2018].

czą na naturalnych przedmiotach, mierzą i porównują. Poprzez pracę z gliną i cieniami poznają pojęcia geometryczne (bryły i figury), wspinając się na drzewa przyjmują inną perspektywę widzenia przedmiotów. Ćwiczą się w koncentracji i uwadze poprzez muzykę (rytm, takt). Każde dziecko ma możliwość wyrażania swoich przeżyć, odczuć, obaw i doświadczeń. W codziennym kręgu porannym, jak również w podczas codziennego obcowania we wspólnocie dzieci rozwijają swoje kompetencje językowe. Brak sformalizowanych form nauczania sprzyja spontanicznym wypowiedziom. Leśne dzieci mówią: porozumiewają się, negocjują znaczenia, opowiadają; uczą się bycia nadawcami informacji i jednocześnie uważnymi słuchaczami. Słuchają siebie nawzajem, nauczycieli, którzy często czytają im książki, wsłuchują się i słyszą odgłosy natury (bzyczenie owadów, szum drzew, śpiew ptaków, kołysania traw)²⁴. Uczą się doświadczać ciszy²⁵.

Dzieci w swobodnej aktywności w naturalnym środowisku wcielają się w role odkrywcy i naśladowcy. Z badawczą dociekliwością podpatrują, naśladują i tworzą nowe wartości. A nauczyciel? Nauczyciel towarzyszy dziecku w jego rozwoju, zapewnia bezpieczeństwo swoją obecnością i uważnością, jak najmniej ingeruje, ale nie pozostawia dziecka samemu sobie. Wskazuje, naprowadza, dzieli się swoją wiedzą i umiejętnościami. Spełnia rolę mentora (w znaczeniu mądrego, doświadczonego doradcy), a nie wszechwiedzącego autorytetu.

Wraz z wiekiem wrodzona ciekawość motywuje dzieci do coraz bardziej osobliwych, niestereotypowych form poznania. Dzięki przebywaniu w środowisku naturalnym badają świat w całej jego złożoności z pasją i zaangażowaniem, nie są ograniczane przez narzucone ścieżki szablonowego rozumowania oraz odrealnione reprezentacje przedmiotów i zjawisk, jak to zazwyczaj ma miejsce w tradycyjnych placówkach przedszkolnych.

Bibliografia

- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przyrodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, Warszawa 2014.
- Biblia Tysiąclecia*, Poznań 2003.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, przekł. B. Mroziak, Warszawa 1978.
- Czapiewska E., *Leśne przedszkole jako współczesny projekt edukacyjny*, praca niepublikowana, 2018.
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, przekł. H. Błęszyńska, Warszawa 1900.
- Gilewicz Z., *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa 1964.

²⁴ R. Ryszka, *Koncepcja pedagogiczna przedszkola leśnego...*

²⁵ Por. J. Kukier, *Hałas udręka dzieci i nauczycieli. Niebezpiecznie wysoki poziom dźwięku w szkołach*, <https://parenting.pl/hałas-udreka-dzieci-i-nauczycieli-niebezpiecznie-wysoki-poziom-dzwieku-w-szkolach> [dostęp: 25.08.2018].

- Gray P., *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą*, Podkowa Leśna 2015.
- Louv R., *Ostatnie dziecko lasu*, Warszawa 2014.
- Michl W., *Pedagogika przeżyć*, Kraków 2011.
- Mrozowski M., *Leśne przedszkola*, „Magazyn Wytwórców” 2017, nr 5.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (red.), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, Warszawa 2012.
- Piaget J., *Epistemologia genetyczna*, Warszawa 1997.
- Ryszka R., *Koncepcja pedagogiczna przedszkola leśnego*, na podstawie Stowarzyszenia Wurzeln und Flügel, e. V. – Leipzig 2012, <http://www.wurzelnundfluegel.net/>, przekł. i komentarz R. Ryszka, Zduńska Wola 2016.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania – na podstawie art. 32 ust. 11 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949).
- Raport UNICEF *Warunki i jakość życia w państwach rozwiniętych*, https://d1dmfej9n5lgmh.cloudfront.net/msport/article_attachments/attachments/55347/original/Sport_to_nawyk_na_ca%C5%82e_%C5%BCycie-broszura.pdf?1394183838

Strony internetowe

- Kukier J., *Halas udręka dzieci i nauczycieli. Niebezpiecznie wysoki poziom dźwięku w szkołach*, <https://parenting.pl/halas-udreka-dzieci-i-nauczycieli-niebezpiecznie-wysoki-poziom-dzwieku-w-szkolach>.
- Romaniak J., *Leśne przedszkola – bez murów, z otwarciem na naturę*, <https://dziecisawazne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarciem-na-nature/>
- Syndrom braku natury, <https://wpolityce.pl/blogi/jerzy-bukowski/549-syndrom-deficytu-natury>.

Forest kindergartens – education response to children’s needs

Summary

Forest kindergartens in Poland are a relatively new, alternative concept of pre-school education functioning in the form of educational projects. The aim of this article is to present the health and educational values of forest kindergartens in the context of life in the technology-grounded reality of the 21st century. In the text I pay special attention to two phenomena: physical activity deficit syndrome and nature deficit syndrome.

Keywords: physical activity deficit syndrome, nature deficit syndrome, forest kindergarten.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.19>

Dorota KULIK-NOWAK
mgr, Uniwersytet Opolski

Rozwój zainteresowań a wspierająca rola rodzica na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Słowa kluczowe: rozwój zainteresowań, zajęcia pozalekcyjne, wspierająca postawa rodzica, edukacja wczesnoszkolna.

Wstęp

Czasy obecnej „kultury instant” obejmują dynamiczny proces zmian, w dobie których odbywa się ciągłe kreowanie i manifestowanie ludzi sukcesu, np. w sporcie, muzyce, aktorstwie lub show-biznesie. Już na etapie edukacji wczesnoszkolnej obserwujemy trend przyjmowania przez rodziców i różne placówki, w tym oświatowe publiczne i niepubliczne, dogmatu wychowania młodego człowieka do sukcesu, gdyż sukces dziecka staje się sukcesem wychowawczym rodziców, a sukces wychowanka/ucznia przekłada się na pozycję placówki – szkoły – w rankingach. Jednakże nie zapominajmy, że każde dziecko jest inne, co wynika z uwarunkowań jego rozwoju fizycznego, psychicznego oraz indywidualnych zdolności i zainteresowań. Pewne potrzeby rozwoju są wspólne dla wszystkich dzieci, zwłaszcza potrzeba ciekawości poznawczej. Ich właściwe rozpoznanie oraz mądre wspieranie, przede wszystkim przez środowisko rodzinne, a następnie szkolne, warunkuje optymalny rozwój dziecka i ukształtowanie jego zdolności i zainteresowań, adekwatnie do indywidualnych możliwości. Dzieci, które rozpoczynają edukację wczesnoszkolną w wieku 6 lub 7 lat, są pełne aktywności i zaciekawienia szkołą, przedmiotami, nowymi informacjami. Szkoła staje się dla nich miejscem, które umożliwi im wszechstronny rozwój, przy czym „zainteresowania dziecka rozwijają się w ramach szkoły, lecz mają swój początek w kręgu rodzinnym”¹.

¹ D.E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, s. 204.

Zadaniem rodziny jest nie tylko zabezpieczenie potrzeb materialnych dziecka, ale również zapewnienie odpowiedniej ilości i jakości bodźców rozwojowych, obrazowanie prawidłowych postaw rodzicielskich obejmujących spójny system zasad i reguł, który warunkuje wychowanie w atmosferze poprawnego klimatu emocjonalnego. Warto zatem zastanowić się, w jaki sposób rodzice mogą mądrze wspierać rozwój zainteresowań, zdolności i talentów dziecka, aby mogło ono osiągnąć sukces.

Już na etapie edukacji przedszkolnej, a następnie wczesnoszkolnej rodzice zaczynają poszukiwania odpowiedniej ilości i jakości bodźców rozwojowych dla swego dziecka poza enklawą rodzinną. Odpowiedzią na poszukiwania rodziców stają się oferowane na danym rynku zajęcia dodatkowe, pozalekcyjne, wypełniające tzw. czas wolny dziecka np. nauką baletu czy języka obcego.

Rodzina ma sposobność obserwowania zdolności dziecka do czynności, w których bierze ono udział, i zainteresowań, jakie tym czynnościom okazuje. Rodzice mogą więc pomagać mu w ocenie własnych wysiłków, odpowiednio do jego wieku i doświadczenia. Mogą chwalić sukcesy dziecka, jeśli są zasłużone, dopomagać w rozumieniu niepowodzeń, rozwijać rodzące się zainteresowania, ułatwiając zrozumienie, dokąd mogą one doprowadzić².

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji terminu *zainteresowania*. W. Kantor i P. Kulak stwierdzają, że „zainteresowanie jest aktywnością, czyli procesem dynamicznym, którego strona emocjonalna skierowana jest ku badanym przedmiotom”³. Według A. Guryckiej⁴ zainteresowanie jest to właściwość psychiczna przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w wybiórczym stosunku do otaczających zjawisk. Wspomniana Autorka dokonała podziału czynników oddziałujących na rozwój zainteresowań dziecka, wyróżniając czynniki biogenetyczne, tj. wiek, płeć, zdolność i rozwój fizyczny, oraz czynniki społeczno-kulturowe, tj. środowisko społeczne, pozycja społeczno-ekonomiczna, program i metody szkolnego nauczania⁵.

Z kolei D. Super do czynników tych zalicza „rodzinę, środowisko, poziom społeczno-ekonomiczny, charakter rodziców, dziedziczność, płeć, uzdolnienia, dojrzałość fizyczną, wartości, aprobatę otoczenia, traumatyzujące przeżycia w dzieciństwie i w okresie dorastania, identyfikacje, skłonności społeczne oraz sposoby przystosowania i przyjmowania ról zawodowych”⁶. Natomiast D. Niki-

² Tamże, s. 205.

³ W. Kantor, P. Kulak, *Rozwijanie zainteresowań dzieci w wieku 3–5 lat w rodzinie i przedszkolu*, [w:] *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, red. W. Kudyba, B. Lisowska, I. Bugajska-Bigos, Nowy Sącz 2015, s. 139.

⁴ A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989, s. 12.

⁵ Tamże, s. 115.

⁶ D.E. Super, dz. cyt., s. 158.

tenko⁷ pisze, że „zainteresowania, podobnie jak uzdolnienia, w sposób dalece istotny budują świadomość dziecka na temat perspektyw życiowych [...] kształtują wszystkie sfery rozwoju dziecka. Można też przyjąć, że są zwierciadłem pracy szkoły i funkcji rodziny”.

Obecnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej dostrzegalne jest na rynkach lokalnych bogactwo oferowanych zajęć pozalekcyjnych dla dzieci, a zwłaszcza płatnych, głównie w miesiącach wrzesień–październik każdego roku szkolnego. Są one podejmowane w czasie wolnym dziecka, po zakończeniu jego obowiązkowych zajęć lekcyjnych i mogą przyjmować dwie różne formy. Pierwszą stanowią zajęcia będące formą aktywności dodatkowej nieodpłatnej, oferowanej przez daną szkołę i jej pracowników. Zajęcia te są prowadzone dla uczniów chętnych i zainteresowanych danymi treściami lub też pełnią funkcję zajęć korygujących braki w programie nauczania (zajęcia wyrównawcze). Stanowią one element systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Drugą formą są zajęcia dodatkowe odpłatne, które mogą być również realizowane na terenie danej szkoły lub też poza nią, ale tylko przez osoby lub instytucje zewnętrzne, niereprezentujące w żaden sposób szkoły, do której dziecko uczęszcza w celu realizacji obowiązku szkolnego. W tym przypadku szkoła pełni funkcję wynajemcy sal.

Zdaniem J. Węgrzynowicza, zajęcia pozalekcyjne są to zajęcia, organizowane, przy czynnym udziale uczestników, przez szkołę, instytucje zewnątrzszkolne, wybrane przez nich dla spędzenia czasu wolnego, przynoszące wypoczynek i rozrywkę, kształtujące i doskonalące wewnętrznie, dające okazję do społecznego działania, a równocześnie uczące samodzielnego gospodarowania czasem pozostającym po wypełnieniu obowiązków związanych z lekcjami, i innych⁸.

Obserwując obecnie rosnący trend i celowość zainteresowania wśród rodziców i ich dzieci zajęciami pozalekcyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej – jako aktywnej formy wspierania rozwoju dziecka – postanowiono w tym kierunku przeprowadzić badania pilotażowe, których wyniki przedstawiono poniżej.

Metodologiczne podstawy badań własnych

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zawierający 14 pytań (zamkniętych i otwartych). Badania przeprowadzono w miesiącach kwiecień–maj 2018 roku. Objęto nimi rodziców Szkoły Podstawowej nr 9 w Opolu. Dobór próby był celowo-losowy, obiekt badań stanowili rodzice, których dzieci uczęszczały do klas 1–3. Grupę badawczą stanowiło 102 rodziców, których dziecko lub dzieci były aktywnymi uczestnikami w zakresie realizacji treści edukacji wczesnosz-

⁷ D. Nikitenko, *Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym na przykładzie wybranych szkół gminnych*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. 23, s. 176.

⁸ J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971, s. 56.

kolnej. Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy i obejmowały wiele aspektów:

1. Podjęto próbę oceny zjawiska uczestnictwa dzieci klas 1–3 w zajęciach dodatkowych pozalekcyjnych niepłatnych, organizowanych przez szkołę, oraz w zajęciach dodatkowych pozalekcyjnych płatnych, prowadzonych przez placówki zewnętrzne na terenie szkoły lub poza nią.
2. Określono, które z zajęć dodatkowych pozalekcyjnych oferowanych przez szkołę i placówki zewnętrzne cieszą się największym zainteresowaniem wśród dzieci badanych rodziców.
3. Określono celowości udziału dzieci w zajęciach pozalekcyjnych opłacanych przez rodziców.
4. Określono miarę czasu wolnego poświęcanego przez dziecko na realizację zajęć dodatkowych pozalekcyjnych.
5. Dokonano oceny postaw i zachowań rodziców w zakresie poświęcanej uwagi dziecku np. w odrabianiu prac domowych czy wspólnym spędzaniu czasu.

Diagnoza i analiza badań przeprowadzona została w odniesieniu do dwóch elementów postaw rodzica, określonych za M.B. Smithem⁹ – afektywnego i behawioralnego. Składnik afektywny został zinterpretowany jako odczucia i nastawienie rodziców względem uczestnictwa dziecka w zajęciach dodatkowych, z kolei składnik behawioralny zidentyfikowano jako podejmowane przez rodzica działania obrazujące jego postawę wspierającą rozwój dziecka.

Analiza i wyniki badań

W przeprowadzonym badaniu wzięło łącznie udział 102 rodziców-respondentów, w tym 84 kobiety i 18 mężczyzn. Próbę badawczą tworzyli wyłącznie rodzice uczniów nauczania początkowego klas 1–3. Wszyscy ankietowani reprezentowali środowisko miasta Opole.

Uzyskane wyniki przedstawiają złożony obraz – co ilustruje tabela 1. Wskazują one, iż zajęcia dodatkowe pozalekcyjne płatne cieszą się większym zainteresowaniem wśród dzieci badanych respondentów (67,6%), w porównaniu do zajęć pozalekcyjnych prowadzonych przez szkołę (45,1%), co może wynikać z atrakcyjności form, dostępności oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka.

Uzyskane dane w pełni korelują z wynikami zamieszczonymi przez CBOS w raporcie *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2016/2017*¹⁰. W raporcie czytamy, że „obecnie aż 61% rodziców mających dzieci w wieku

⁹ M.B. Smith, *The Personal Setting of Public Opinions*, [za:] S. Nowak, *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 21.

¹⁰ CBOS, *Raport „Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2016/2017”*, Warszawa 2016.

szkolnym deklaruje, iż przynajmniej jedno z nich uczęszcza lub będzie uczęszczać na płatne zajęcia dodatkowe (w szkole lub poza nią)¹¹.

Tabela 1. Deklarowane przez rodziców uczestnictwo ich dzieci w zajęciach pozalekcyjnych szkolnych i pozaszkolnych.

Deklarowane uczestnictwo	Uczestnictwo dzieci w zajęciach pozalekcyjnych			
	prowadzonych przez szkołę (zajęcia nieodpłatne)		prowadzonych przez instytucje pozaszkolne (zajęcia odpłatne)	
	n	%	n	%
Tak	46	45,1%	69	67,6 %
Nie	56	54,9%	33	32,4 %

Źródło: opracowanie własne¹².

Niewątpliwie jednym z czynników mających wpływ na ten efekt jest czynnik społeczno-kulturowy, w przypadku prezentowanego badania – wykształcenie rodziców i wynikający z tego faktu status socjoekonomiczny rodziny. Wszyscy (100%) badani rodzice z wykształceniem wyższym wskazali na uczestnictwo ich syna lub córki w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych, w tym w zajęciach płatnych – aż 92% badanych, w zajęciach oferowanych przez szkołę – 55%.

Wynik znajduje potwierdzenie w badaniach CBOS. Zgodnie z analizowanym raportem zajęcia dodatkowe finansuje swoim dzieciom zdecydowana większość (93%) rodziców z wyższym wykształceniem. Spośród rodziców z wykształceniem średnim decyduje się na to nieco ponad połowa (59%), a spośród tych z wykształceniem zasadniczym zawodowym – mniej niż co trzeci (28%), w gronie zaś rodziców z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym – 21%¹³.

Zajęcia pozalekcyjne pełnią istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania dzieci, ponieważ nie tylko wypełniają czas wolny dziecka, ale również przyczyniają się do rozwijania i pogłębiania zainteresowań młodego człowieka, wspomagając tym samym prawidłowy proces jego rozwoju psychicznego oraz intelektualnego. S. Czajkowski¹⁴ definiuje czas wolny jako dobro społeczne, wypracowane przez jednostkę i społeczeństwo dla regeneracji sił fizycznych i psychicznych po pracy zawodowej bądź nauce, dla rozwijania indywidualnych zamiłowań i zainteresowań, zapewnienia kulturalnego wypoczynku i kształtowania bogatszej osobowości jednostki.

Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania i dysponowania czasem wolnym w decydującym stopniu zależy od środowiska rodzinnego. Szcze-

¹¹ Tamże.

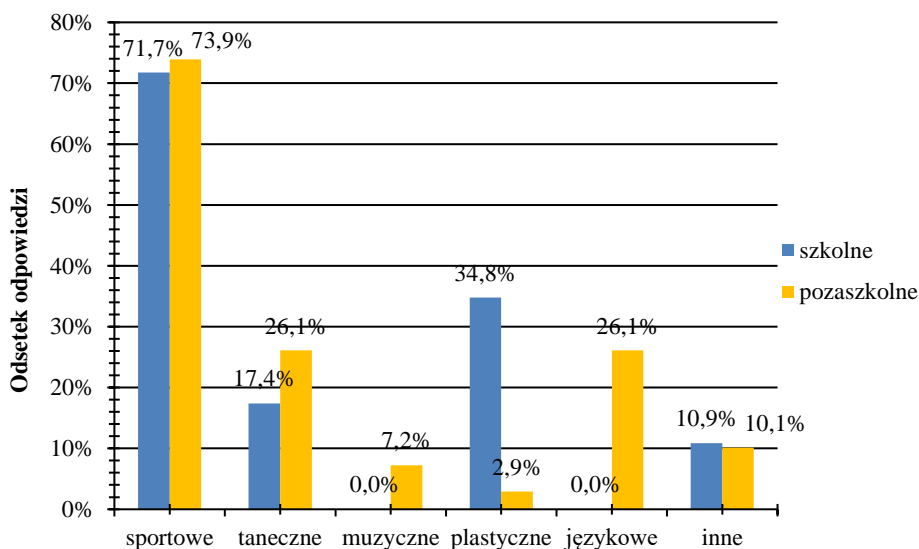
¹² Przedstawione wyniki nie będą się sumowały do 100% z uwagi na możliwość uczestnictwa dziecka w obu typach zajęć pozalekcyjnych jednocześnie.

¹³ CBOS, dz. cyt., s. 7.

¹⁴ S. Czajkowski, *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Warszawa 1970, s. 41.

gólny wpływ na kulturę czasu wolnego mają właśnie rodzice. Im wyższy poziom kultury rodziców, czy poziom ich wykształcenia, tym wyższa kultura spędzania czasu wolnego ich dzieci¹⁵.

Analizując rodzaj zajęć, których uczestnikami były dzieci badanych rodziców, zauważamy, że największą popularnością w obu typach zajęć pozalekcyjnych, zarówno niepłatnych – szkolnych – jak i płatnych, cieszą się zajęcia sportowe (powyżej 70%), co obrazuje wykres 1. Zjawisko to nie jest zaskoczeniem, gdyż dzieci w tym wieku są bardzo aktywne fizycznie, co wynika z ich naturalnej potrzeby ruchu i zabawy. W kontekście zainteresowań ważne jest, jakie formy aktywności dzieci przenoszą ze szkoły na aktywność w czasie wolnym i jakie jej rodzaje podejmują samodzielnie.



Wykres 1. Porównanie udziału uczniów klas 1–3 w zajęciach dodatkowych pozalekcyjnych prowadzonych przez szkołę (zajęcia niepłatne) i placówki pozaszkolne (płatne)

Źródło: opracowanie własne¹⁶.

Aktywność fizyczna, która wiąże się z rekreacją, ma wpływ na samopoczucie i kreatywną postawę wobec własnych dokonań, głównie w odniesieniu do jakości życia. Nieuprawianie sportu w młodszym wieku szkolnym prowadzi do bardzo wielu zaniedbań i zaburzeń rozwoju dziecka, zarówno zdrowia fizycznego, jak i psychicznego¹⁷. Warto zaznaczyć, że wskazane przez respondentów zajęcia

¹⁵ M. Grabałowska, *Czas wolny uczniów klas młodszych a środowisko rodzinne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2007, nr 3, s. 48.

¹⁶ Przedstawione wyniki nie będą się sumowały do 100% z uwagi na możliwość uczestnictwa dziecka w obu typach zajęć pozalekcyjnych jednocześnie.

¹⁷ D. Nikitenko, dz. cyt., s. 190–191.

sportowe obejmowały głównie piłkę nożną, następnie siatkówkę, naukę gry w tenisa, pływanie, sztuki walki (judo, karate). Uzyskany obraz badań jest spójny z wynikami opracowanymi przez CBOS, gdzie czytamy, iż „w roku szkolnym 2016/2017 zajęcia sportowe po raz pierwszy stały się najpopularniejszymi dodatkowymi płatnymi zajęciami, na których opłacanie zdecydowali się rodzice uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych”¹⁸.

Analizując powyższy wykres, widzimy, że wśród zajęć płatnych na drugiej pozycji znajdują się zajęcia taneczne i zajęcia umożliwiające naukę języka obcego (26,1%), zaś najmniejszym zainteresowaniem cieszą się zajęcia plastyczne (zaledwie 2,9%). Rozpatrując z kolei uczestnictwo dzieci klas 1–3 w zajęciach dodatkowych pozalekcyjnych, prowadzonych przez szkołę, zauważamy, że wyniki te kształtują się odmiennie. Na drugiej pozycji są zajęcia plastyczne (35,2%), co może wynikać z faktu, iż jest to jedna z najczęstszych form zajęć dodatkowych prowadzonych przez szkoły dla uczniów objętych edukacją wczesnoszkolną. Nauczyciel, stosując różne techniki plastyczne, umożliwia ekspresyjny rozwój kreatywności twórczej dziecka, zachęcając do aktywnego uczestnictwa.

J. Strelau i D. Doliński¹⁹ wskazują, że dzięki pracom plastycznym dzieci mogą rozwijać inteligencję emocjonalną, jak również postawę twórczą, kulturę estetyczną, wrażliwość na otaczający świat, rozszerzając w ten sposób stale swoje zainteresowania. Z kolei zajęcia językowe (nauka języka obcego) oraz muzyczne (nauka gry na instrumencie lub śpiewu) mają 0% wskazań, co wynika z faktu, iż takie zajęcia dla klas 1–3 nie były prowadzone na terenie badanej szkoły. Jako zajęcia inne prowadzone przez szkołę rodzice wskazywali zajęcia wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, teatralne, i stanowiły one 10,9%. Z kolei w przypadku zajęć dodatkowych płatnych były to szachy, zuchy, oraz zajęcia korekcyjne wad postawy (10,1% wskazań).

W kolejnym pytaniu poproszono respondentów o wskazanie – ich zdaniem – zasadności uczestnictwa dziecka w zajęciach płatnych pozalekcyjnych oraz przyporządkowanie rangi dla poszczególnych wskazań – od 1 do 5, gdzie cyfra 1 miała najwyższą rangę. Udzielone przez badanych odpowiedzi uporządkowano według poniższych wag:

- 1) waga 2,17 – sprawiają dziecku przyjemność,
- 2) waga 2,53 – umożliwiają odkrywanie, rozwój pasji i zainteresowań dziecka,
- 3) waga 3,13 – wzmacniają poczucie wartości,
- 4) waga 3,35 – umożliwiają indywidualny rozwój i lepszy start na przyszłość w danej dziedzinie,
- 5) waga 3,82 – inne.

Najwyższą rangę wskazań z punktu widzenia rodziców uzyskała odpowiedź informująca, że wybrane zajęcia sprawiają dziecku przede wszystkim przyjemność (2,17 waga), co motywuje i zachęca dzieci do dalszego w nich uczestnictwa.

¹⁸ CBOS, dz. cyt., s. 1, 9–10.

¹⁹ J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia*, t.1, Gdańsk 2008, s. 818.

Jako inne uzasadnienie (waga 3,82) badani wskazywali, że pozwalają na rozładowanie energii dzieci i są dobre dla zdrowia, zwłaszcza dla prawidłowej postawy ciała – kręgosłupa.

Analizując kolejne pytanie, dlaczego dzieci nie uczestniczą w zajęciach dodatkowych pozalekcyjnych prowadzonych przez szkołę, największą ilość wskazań respondenci przypisali informacji odnoszącej się do braku zainteresowania ze strony ich dzieci tą formą spędzania wolnego czasu (46,4%). Może wynikać to z faktu, iż zajęcia te nie są atrakcyjne dla nich np. z uwagi na sposób prowadzenia, co potwierdzałyby druga pozycja najczęściej zaznaczanych odpowiedzi przez rodziców, iż zajęcia nie spełniają naszych oczekiwań (19,6%) i nie umożliwiają w pełni rozwoju dziecka w danej dziedzinie (16,0%).

S. Turowski²⁰ podkreśla, że szkoła, w której prowadzi się dużo ciekawych zajęć pozalekcyjnych, jest lubiana przez uczniów. Placówkę taką wysoko ocenia środowisko lokalne, a przede wszystkim środowisko rodziców. Dzieci wyjeżdżają na konkursy, na interesujące imprezy, odbywają niekiedy bardzo dalekie podróże po Polsce bądź goszczą w innych krajach. Lepiej dają sobie radę w dalszej nauce. Zatem pozalekcyjna (nieetatowa) praca nauczyciela przynosi bardzo wiele korzyści edukacyjnych, którego beneficjentami są uczniowie.

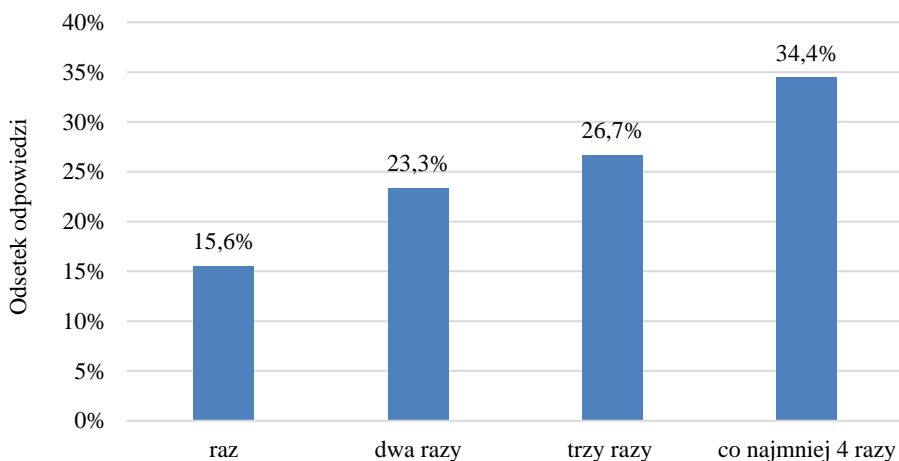
Jako inne wskazania (18,0%) badani podawali, iż zajęcia organizowane przez szkołę są prowadzone w nieodpowiednich dla dzieci godzinach. Przyczyną zaistniałej sytuacji jest fakt, iż w badanej szkole podstawowej – z uwagi na zbyt dużą liczebność klas (13 oddziałów, w tym 7 oddziałów nauczania początkowego), a małą ilość sal lekcyjnych, dla klas 1–3 – prowadzony jest system różnych godzin rozpoczynania zajęć lekcyjnych, noszący znamiona zmienowości. Zatem „pierwsza zmiana” realizacji zajęć obowiązkowych, np. dla kl. 3 a i 3 c, rozpoczyna się o 8 rano i kończy ok. 12.30, a druga zmiana, dla kl. 3 b, rozpoczyna się o godz. 10.45 i kończy o 15.20. Godziny zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę są godzinami stałymi i niestety z uwagi na wprowadzoną „zmienowość” realizacji obowiązkowych zajęć lekcyjnych wykluczają pełne uczestnictwo wszystkich chętnych dzieci z różnych czy nawet równoległych klas nauczania początkowego.

W przeprowadzonych badaniach poproszono rodziców o określenie, ile razy łącznie w ciągu tygodnia ich dziecko uczestniczy w zajęciach dodatkowych pozalekcyjnych zarówno płatnych, jak i niepłatnych. Wyniki udzielonych odpowiedzi przedstawia wykres 2.

Uzyskane dane wskazują, że zajęcia pozalekcyjne znacząco wypełniają czas wolny dzieci, gdyż uczestniczą one najczęściej kilka razy w ciągu tygodnia w zorganizowanych zajęciach. Najwięcej wskazań dotyczyło uczestnictwa w co najmniej czterech (34,4%), najmniejszy odsetek stanowią zajęcia odbywające się tylko raz w tygodniu (15,6%). Weryfikując obciążenie dodatkowymi zajęciami

²⁰ S. Turowski, *O pożytkach z działalności pozalekcyjnej*, „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 2, s. 28–30.

pozalekcyjnymi wypełniającymi tygodniowy plan dnia dziecka, poproszono badanych rodziców o określenie, ile czasu łącznie tygodniowo dziecko poświęca na sam udział w zajęciach (nie uwzględniono tutaj czasu dojazdu i powrotu do domu). Dla porównania postanowiono zbadać również czas, jaki respondenci poświęcają w ciągu tygodnia na wspólną zabawę z dzieckiem oraz pomoc w odrabianiu lekcji. Zestawione dane ilustruje tabela nr 2.



Wykres 2. Częstotliwość uczestnictwa dzieci w zajęciach pozalekcyjnych w ciągu tygodnia

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Zestawienie porównawcze badanych form spędzania czasu wolnego dziecka.

Czas uczestnictwa w godzinach	Formy spędzania czasu wolnego dziecka w ciągu tygodnia					
	Zajęcia dodatkowe (szkolne i pozaszkolne)		Wspólna zabawa dziecka z rodzicami		Pomoc rodziców w odrabianiu zadań domowych	
	Ilość	[%]	Ilość	[%]	Ilość	[%]
do 1	6	6,7%	21	20,6%	14	13,7%
od 1–2	22	24,4%	34	33,3%	21	20,6%
od 2–3	30	33,3%	25	24,5%	30	29,4%
3 i więcej	32	35,6%	22	21,6%	37	36,3%

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wydają się zaskakujące. Wskazują one na duże obciążenie dzieci zajęciami dodatkowymi wypełniającymi ich czas wolny w ciągu tygodnia, gdyż największa liczba respondentów zadeklarowała, że ich dziecko uczestniczy w co najmniej 3 godzinach zajęć (35,6%). Najmniejsza ilość wskazań dotyczyła najniższego obciążenia zajęciami – do 1 godziny (6,7%). Podobnie najniższy odsetek dotyczył również wspólnego spędzania czasu w formie zabawy rodzica

z dzieckiem – do 1 godziny w ciągu tygodnia (21,6%) oraz pomocy rodziców w odrabianiu zadań domowych (13,7%).

Edukacja wczesnoszkolna obejmuje obecnie trzy pierwsze z ośmiu²¹ lat obowiązkowej nauki w szkole podstawowej. Przejście z przedszkola do szkoły podstawowej jest okresem trudnym fizycznie i emocjonalnie nie tylko dla dziecka, ale również dla rodziców stojących w obliczu nowych obowiązków szkolnych. Na tym etapie swego życia dzieci szczególnie wymagają wsparcia i pomocy od swych rodziców, choćby w umiejętnym wypełnianiu nowych obowiązków, co potwierdza największy odsetek wskazań respondentów dotyczący co najmniej 3 godzin czasu poświęconego przez rodziców na pomoc w odrabianiu zadań domowych w ciągu tygodnia (36,3%). Uzyskane wyniki wskazują jednocześnie na zjawisko deficytu spędzania wspólnego czasu rodzica/rodziców z dzieckiem w formie zabawy, gdyż w ciągu tygodnia tylko 21,6% respondentów udaje się wygospodarować co najmniej trzy godziny na tę formę spędzania czasu razem. Jedną z przyczyn tego zjawiska może być fakt zbyt dużego „obciążenia” dziecka, a tym samym i jego rodziców, różnorodnymi formami zajęć dodatkowych, w których ono uczestniczy, i związanymi z tym obowiązkami wypełniającymi czas wolny młodego człowieka, a tym samym jego opiekunów. Rodzice, chcąc zapewnić swemu wychowankowi mnogość bodźców stymulujących według mediów jego rozwój i umożliwiających jak najlepszy start na przyszłość, starają się sprostać wyzwaniom nowoczesnego trendu „kultury instant”, zapominając, że ich dziecko w pierwszej kolejności w tym wieku potrzebuje wspólnego aktywnego spędzania czasu i zainteresowania, jakie może zapewnić mu tylko rodzic. Dlatego tak istotne z punktu prawidłowego rozwoju dziecka i rodziny wydaje się tutaj zachowanie równowagi w doborze ilości oraz jakości zajęć dodatkowych pozalekcyjnych, gdyż – jak słusznie zauważa Super – „rodzina może dać dziecku do rozporządzenia ogromne bogactwa lub też, przeciwnie, może go ich pozbawić”²².

Analizując kolejne pytanie dotyczące sposobu wyboru zajęć pozalekcyjnych dostrzegamy, jak bardzo aktywnie i odpowiedzialnie badani rodzice starają się wspierać swe dzieci w rozwijaniu i odkrywaniu własnych zainteresowań, co potwierdza wysoki odsetek wskazań wspólnego podejmowania decyzji przez dziecko i rodzica/rodziców odnośnie do wyboru zajęć, który wynosi 56,4%. M. Gałaś pisze, że „wybieranie powinno być wolne z alternatywy i po rozważeniu konsekwencji każdej z możliwości”²³. Dostrzegalny jest również fakt, iż rodzice pozwalają swym dzieciom na samodzielne dokonywanie wyboru rodzaju zajęć (33,3% wskazań), na które będą uczęszczać. Tylko 2,6% respondentów wskazało na ich samodzielny wybór rodzaju zajęć bez konsultacji z dzieckiem, a 7,7% wy-

²¹ Od roku szkolnego 2017/2018 w Polsce obowiązkowy etap edukacji w szkole podstawowej wynosi 8 lat i zastępuje dotychczasowy okres 9 lat, co jest efektem likwidacji szkół gimnazjalnych.

²² D.E. Super, dz. cyt., s. 205.

²³ M. Gałaś, *Klasyfikacja wartości w edukacji kulturalnej*, [w:] *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*, red. J. Gajda, Lublin – Dęblin 1996, s. 156.

brało jako inne uzasadnienie konieczność uczestnictwa w zajęciach rehabilitacyjnych lub korekcyjno-kompensacyjnych ich dziecka, co wiązało się z problemem zdrowotnym dotyczącym wad postawy. Zdaniem F. Kulpińskiego „prawidłowo wykorzystany czas wolny, stosowanie zasady dobrowolności w wyborze rodzaju aktywności kulturalnej podnoszą walory procesu opiekuńczo-wychowawczego”²⁴.

Przeprowadzone badania potwierdzają również spostrzeżenia A. Matczak, że „zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym często ulegają zmianom, co jest jak najbardziej charakterystyczne i typowe w tym wieku, ponieważ stałości nabierają dopiero w miarę dorastania”²⁵. Nie oznacza to, że wszystkie rodzaje podjętych przez dziecko zainteresowań na etapie edukacji wczesnoszkolnej muszą ulec zmianie. Decydującą rolę odgrywa tutaj aktywność poznawcza dziecka oraz wsparcie rodziców, ponieważ „to rodzice mogą chwalić sukcesy dziecka, jeśli są zasłużone, dopomagać w rozumieniu niepowodzeń, rozwijać rodzące się zainteresowania i ułatwić rozumienie, dokąd mogą one zaprowadzić”²⁶. Tylko 40% badanych rodziców wskazało, że zajęcia, w których obecnie uczestniczy ich dziecko, to zajęcia pierwszego wyboru, dla 34,3% są to drugie z kolei, dla 20,0% są już trzecimi, dla 5,7% zaś są czwartymi i więcej zajęciami z wyboru.

Dzięki zajęciom pozalekcyjnym następuje nie tylko rozwój pasji dziecka, ale odbywa się jednocześnie proces wychowania aktywnego i twórczego ku wartościom takim, jak np. sumienność, odpowiedzialność, szacunek dla grupy zespołu, samodyscyplina, przyjaźń i odwaga. Zdaniem I. Koźmińskiej²⁷ nauczanie dziecka wartości jest najważniejszym zadaniem wychowawczym dla rodziców i wychowawców. Mocny system wartości moralnych i umiejętność kierowania się nim w życiu to najważniejszy kapitał, w jaki powinniśmy wyposażać dziecko. Z uwagi na fakt, iż jako jedną z najprostszych metod wspierania dziecka w harmonijnym rozwoju przez rodziców i jednocześnie procesem wychowania go ku wartościom jest czytanie, postanowiono zbadać częstotliwość tego procesu – co w pełni ilustruje wykres 3.

Analizując uzyskane dane, zauważamy, że największy odsetek wśród badanych rodziców stanowi czytanie książek dziecku kilka razy w tygodniu (42,4%), jednakże nie jest to wynik w pełni zadowalający, gdyż na codzienne czytanie wskazuje tylko co szósty badany (16,7%). Z kolei nieco większy odsetek stanowią rodzice czytający swym dzieciom tylko w weekendy (17,6%). Niepokojący jest wysoki procent wskazań osób (12,1%), które nie czytają wcale, wskazując, że nie mają na to czasu. Z kolei 7,8% respondentów informuje, że tylko raz w tygodniu czyta książkę swemu dziecku. Wspomniana już I. Koźmińska²⁸ stwier-

²⁴ F. Kulpiński, *Pomiar efektywności opieki (analiza teoretyczna)*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, red. Z. Dąbrowski, G. Gajewska, Zielona Góra 1995, s. 95.

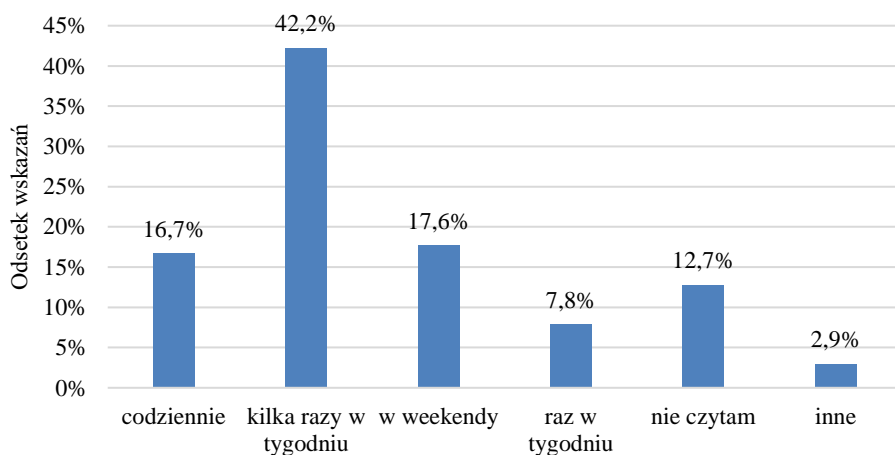
²⁵ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 207.

²⁶ D.E. Super, dz. cyt., s. 205.

²⁷ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2014, s. 46–47.

²⁸ Tamże, s. 202.

dza, że czytanie uczy myślenia i dostrzegania konsekwencji, przynosi wiedzę i dobre wzorce zachowań, rozwija pamięć i wyobraźnię, wprowadza dziecko w świat zagadnień duchowych i moralnych, buduje naszą więź z dzieckiem, wzmacnia jego poczucie własnej wartości. Za pomocą odpowiedniego doboru książek „meblujemy dziecku głowę”, czyli modelujemy i porządkujemy system poznawanych przez niego wartości.



Wykres 3. Częstotliwość czytania książek przez rodziców dzieciom

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i wnioski

Rozwój zdolności i talentów dziecka nie wynika tylko z jego wrodzonych predyspozycji. Pewne indywidualne uwarunkowania są jedynie potencjałem, z którym dziecko przychodzi na świat, i błędem byłoby zakładać, że ujawnią się one i rozkwitną, bez względu na okoliczności i warunki środowiska²⁹. I tutaj właśnie największą rolę odgrywa środowisko rodzinne, w którym dziecko wzrasta i rozwija się. Podsumowując uzyskane wyniki badań, należy stwierdzić, iż niewątpliwie rodzice odgrywają istotną rolę w aktywnym odkrywaniu i rozwijaniu zainteresowań dziecka. Jest to możliwe dzięki właściwemu przez nich wspieraniu i motywowaniu ukierunkowanej aktywności poznawczej dziecka poprzez zajęcia dodatkowe, wspólne spędzanie czasu w formie zabawy, czytania książki lub pomocy w odrabianiu prac domowych. Jednakże aktywne i pełne wspieranie roz-

²⁹ M. Żyła, *Jak mądrze wspierać zainteresowania, zdolności i talenty dziecka?*, „Życie Szkoły” 2014, nr 11.

woju zainteresowań i talentu młodego człowieka możliwe jest przy jednoczesnym czynnym udziale i współpracy środowiska rodzinnego oraz szkolnego, poprzez właściwe wypełnienie i ubogacenie czasu wolnego dziecka dodatkowymi zajęciami pozalekcyjnymi.

Na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdzono, że większym zainteresowaniem i atrakcyjnością wśród dzieci badanych respondentów cieszą się zajęcia pozalekcyjne płatne, prowadzone przez placówki pozaszkolne. Uczęszcza na nie ponad $\frac{2}{3}$ uczniów klas 1–3 (67,6%), najczęściej zaś wybieraną formą są zajęcia sportowe (73,9% wskazań). Dużym zainteresowaniem wśród zajęć płatnych pozaszkolnych cieszy się również nauka języka obcego oraz zajęcia taneczne i muzyczne (26,1%). Mniejszym zainteresowaniem cieszą się zajęcia dodatkowe prowadzone przez szkołę (46%). Wynika to nie tylko z mniejszej ich atrakcyjności prowadzenia, ale również ich ograniczonej dostępności i przede wszystkim uboższej oferty szkoły dla klienta, jakim jest na obecnym rynku zajęć dodatkowych uczeń-dziecko. Potwierdza to brak w ofercie badanej szkoły zajęć z języka obcego oraz muzycznych. W tym obszarze szkoła musi poprawić efektywność swych działań, jeśli chce cieszyć się większym uznaniem w swym środowisku lokalnym.

Należy podkreślić, iż analiza powyższych badań przeprowadzona została w odniesieniu do dwóch elementów postaw rodzica: afektywnego i behawioralnego. Interpretując element afektywny jako odczucia i celowość uczestnictwa dziecka w zajęciach dodatkowych płatnych, 54% badanych rodziców wskazało, iż przede wszystkim sprawiają one dziecku przyjemność. Z kolei element behawioralny dotyczył przyjmowania przez rodziców aktywnych postaw i form wspierających rozwój dziecka poprzez wspólne z dzieckiem czytanie książek, zabawę, pomoc w odrabianiu zajęć lekcyjnych i w wyborze przez dziecko zajęć dodatkowych. Uzyskane badania wskazują, że zajęcia dodatkowe znacząco wypełniają czas wolny dziecka, gdyż 37,8% respondentów podało, że obejmują one co najmniej cztery godziny w ciągu tygodnia. Drugim bardzo ważnym obciążeniem dla młodego człowieka i jego rodziców jest czas poświęcony na odrabianie lekcji. Te obciążenia stają się prawdopodobną przyczyną zjawiska deficytu wspólnego spędzania czasu przez rodzica i dziecko w formie zabawy. Niepokojący jest również niski odsetek codziennego czytania przez rodziców książek dzieciom (18,2% wskazań), a z kolei co ósmy badany (12,1%) nie czyta wcale swym dzieciom z uwagi na brak czasu.

Reasumując należy stwierdzić, iż ważne jest aktywne wspieranie i motywowanie przez rodziców swoich dzieci w rozwoju ich zdolności, talentów i zainteresowań. Obecnie obserwujemy zdecydowanie większe zainteresowanie zarówno wśród dzieci, jak i ich rodziców dodatkowymi płatnymi zajęciami edukacyjnymi lub ogólnorozwojowymi jako jedną z form efektywnego rozwoju dziecka. Jednakże przed rodzicami stoi bardzo ważne wyzwanie, aby potrafili umiejętnie zachować równowagę i nie koncentrowali się wyłącznie na zaspoka-

janiu potrzeb poznawczych swego dziecka, zaniedbując jednocześnie potrzeby emocjonalno-społeczne. Nie należy również zapominać o tym, iż każdemu dziecku potrzebny jest czas na jego swobodną, dowolną i samodzielną zabawę kreowaną indywidualnie lub z rówieśnikami zgodnie z jego możliwościami i potrzebami psychofizycznymi. Jeśli my –rodzice nadamy kolejnym godzinom dziecięcego dnia sztywną ramę, pozbawimy dzieci czasu na odpoczynek, swobodną zabawę i budowanie bliskich relacji z bliskimi. Pozbawimy też właściwego poznania siebie i swych potrzeb. Dzieci w tym wieku szczególnie potrzebują uwagi i czasu spędzonego z najbliższymi w dobrej atmosferze, gdyż dzięki temu mogą efektywnie zregenerować siły, zredukować napięcie układu nerwowego po całym dniu obowiązkowych zajęć i zmagañ, co w przyszłości może przynieść większe efekty dla dziecka niż udział w wielogodzinnych zajęciach dodatkowych.

Bibliografia

- CBOS, *Raport „Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2016/2017”*, Warszawa 2016.
- Czajkowski S., *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Wydawnictwo Związkowe CZRR, Warszawa 1970.
- Gałaś M., *Klasyfikacja wartości w edukacji kulturalnej*, [w:] *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*, red. J. Gajda, Wydawnictwo UMCS, Lublin-Dęblin 1996.
- Grabałowska M., *Czas wolny uczniów klas młodszych a środowisko rodzinne*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2007, nr 3.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1989.
- Kantor W., Kulak P., *Rozwijanie zainteresowań dzieci w wieku 3-5 lat w rodzinie i przedszkolu*, [w:] *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, red. W. Kudyba, B. Lisowska, I. Bugajska-Bigos, Wyd. Naukowe PWSZ, Nowy Sącz 2015.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2014.
- Kulpiński F., *Pomiar efektywności opieki*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, red. Z. Dąbrowski, G. Gajewska, Wyd. WSP, Zielona Góra 1995.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Żak, Warszawa 2003.
- Nikitenko D., *Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym na przykładzie wybranych szkół gminnych*, „Studia Pedagogiczne” 2014, t. 23.
- Smith M. B., *The Personal Setting of Public Opinions*, [za:] Nowak S., *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

- Super D. E., *Psychologia zainteresowań*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Turowski S., *O pożytkach z działalności pozalekcyjnej*, „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 35.
- Węgrzynowicz J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971,
- Żyła M., *Jak mądrze wspierać zainteresowania, zdolności i talenty dziecka?*, „Życie Szkoły” 2014, nr 11.

The development of interests and the supporting role of the parent at the early childhood education stage

Summary

Currently, we live in *instant culture* reality depicting quick and immediate changes, in the era of continuous creation and manifestation of people succeeding in sport, music, dance or acting. An effective measure to ensure the child's success in the future is an intensive satisfaction of his/her cognitive needs through the child's participation in extra-curricular activities fulfilling his/her free time. On the educational market we are currently observing an intense increase in parents and children's interest in additional, paid, classes enabling their comprehensive development. The aim of the presented article is an attempt to assess the phenomenon of 1–3-grades children's participation in extra-curricular activities in the context of development of their interests, taking into account their parents' supportive attitudes. Diagnosis and analysis of the research were carried out in relation to two elements of the affective and behavioral parents' attitudes.

Keywords: interests development, extra-curricular activities, parent's supporting attitude, early school education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.20>

Aleksandra PRUS

<https://orcid.org/0000-0002-5539-0718>

mgr, Uniwersytet Szczeciński

Problematyka oszczędzania w wierszykach i rymowankach członków Szkolnych Kas Oszczędności w szkołach podstawowych

Słowa kluczowe: Szkolne Kasy Oszczędności, oszczędzanie, wartości wychowawcze, wierszyki, rymowanki.

Wstęp

Jak twierdzi Manuel Castells współczesny świat – ze względu na dominującą rolę Internetu – jest określany mianem społeczeństwa sieciowego. W takiej rzeczywistości funkcjonują dorośli i dzieci, dlatego szkoła nie może stawiać jej oporu, gdyż traktowana będzie wyłącznie jako przykry i nieprzydatny obowiązek¹. Sytuacja ta stwarza nowe zadania dla edukacji, bowiem połączenie nauki w szkole i wykorzystanie jej w sposób praktyczny poza murami szkoły przeobraża się we wskazówkę do dalszych działań zarówno uczniów, jak i instytucji edukacyjnych. Realizacja takiego celu jest możliwa poprzez połączenie teorii z praktyką, które umożliwiają m.in. istniejące w szkołach organizacje szkolne: samorządy uczniowskie, spółdzielnie uczniowskie, Szkolne Kasy Oszczędności i inne. Na swoich witrynach internetowych informują one o intencjach własnych poczynań, sposobach działania oraz wynikających z nich korzyściach. W ten sposób docierają do młodych odbiorców, korzystających z dóbr technologii informacyjnych.

Szkolne Kasy Oszczędności wpisują się w te założenia oraz w wymagania uczestników społeczeństwa sieciowego. Działalność SKO wiąże się z pewnym

¹ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2010, s. 311–318.

procesem edukacyjnym, polegającym na precyzyjnym poznaniu i zrozumieniu reguł ekonomii. Umożliwiają one zrozumienie przez uczniów podstawowej zasady, stwierdzającej że potrzeby jednostek i społeczeństwa są nieograniczone, ale szanse ich zaspokojenia ograniczają wartości wypracowanych zasobów, nie tylko finansowych. Uświadamiają, że wysokość pozyskanych dóbr zależy od efektywności działań gospodarczych, którą osiągnąć można poprzez systematyczność, organizację, planowanie, współpracę itp.²

Celem badań było dokonanie analizy wierszyków i rymowanek napisanych przez uczniów szkół podstawowych, członków Szkolnych Kas Oszczędności. Dotyczyły one problematyki obejmującej działalność SKO widzianej oczami młodych ludzi. Ich twórczość literacka była udostępniana na stronach internetowych szkół podstawowych oraz banków będących patronem SKO w całej Polsce. Poprzez tworzenie prostej poezji przez uczniów i dla uczniów promowana jest własna aktywność dzieci, służąca zdobywaniu wiedzy ekonomicznej oraz spędzania czasu wolnego. Okazuje się, że Internet może być narzędziem, które służy kształtowaniu pożądanych postaw, takich jak: gospodarność, twórczość, współpraca i in. oraz rozwija wiedzę z zakresu oszczędzania, a także umożliwia poznawanie zasad bankowości, będących podstawą w dorosłym życiu³.

1. Zarys historii Szkolnych Kas Oszczędności

Szkolne Kasy Oszczędności mają długą tradycję, wiążącą się z rozwojem kapitalizmu i rewolucji przemysłowej, które doprowadziły do zwiększenia nierówności społecznych m.in. w Anglii, Francji, Włoszech i Francji⁴. Ich wynikiem było tworzenie tzw. inicjatyw samopomocowych, które przekształciły się w spółdzielnie, dążące do wykluczenia wyzysku ze strony nieuczciwych przedsiębiorców, poprawy warunków społecznych oraz wychowania zgodne z zasadami spółdzielczymi⁵. W II połowie XIX wieku ruch ten zaczął przenikać na ziemię polskie. Wówczas Polacy pozbawieni własnego państwa upatrywali w nim narzędzie obrony narodowej i społecznej przed zaborcami⁶. Idea wspólnej pracy dla wspólnych korzyści była propagowana przez polską inteligencję w poszczególnych za-

² Z. Ziolo, *Miejsce przedsiębiorczości w edukacji*, w: *Rola przedsiębiorczości w edukacji*, red. Z. Ziolo, T. Rachwał, Warszawa – Kraków 2012, s. 10–11.

³ A. Pawelec, *Z lekturą do Internetu – czyli jak (na)uczyć „czytać” e-generację?*, [w:] M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Media a czytelnicy. Studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*, Łódź 2013, s. 89–104.

⁴ A. Ozimkowska, *Powstanie spółdzielczości*, [w:] A. Ozimkowska, J. Koryciński, *Prowadzimy spółdzielnię w naszej szkole*, Warszawa 1974, s. 7–8.

⁵ E. Magiera, *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie Polskim w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 2011, s. 35.

⁶ J. Gójski, L. Marszałek, *Spółdzielczość*, Warszawa 1974, s. 7–9.

borach⁷. Powstawały różne formy spółdzielczości, w tym kasy oszczędnościowo-pożyczkowe, które stały się szkołą pracy, gospodarności i przedsiębiorczości. Rozwijały uniwersalne wartości oraz uczyły działać zgodnie z zasadami spółdzielczymi⁸.

Na gruncie rozwoju polskiego ruchu spółdzielczego zaczęto rozwijać spółdzielczość uczniowską. W 1900 roku Jadwiga Dziubińska założyła tajną spółdzielnię uczniowską w Pszczelnie, której celem było uświadomienie młodym ludziom wartości demokratycznych i wdrożenia ich do codziennego życia. Pszczeleńska spółdzielnia uczniowska była realizowana w oparciu o sklepik szkolny, stanowiący podstawę do nauki współpracy, współdziałania i wzajemnej pomocy. Pięć lat później, na tej samej zasadzie, J. Dziubińska zorganizowała spółdzielnię jawną w szkole dla dziewcząt w Kruszynku⁹. W 1912 roku powstała spółdzielnia uczniowska w szkole powszechnej założona przez Romana Klugego. Wówczas coraz częściej nauczyciele zauważali potrzebę popularyzacji zasad demokratycznych i nauki do dzielenia się pozyskiwanymi dobrami wśród młodych ludzi¹⁰. Dostrzegli pozytywne wpływy spółdzielczości uczniowskiej, polegające na poprawie życia materialnego i moralnego jej członków, dlatego zaczęto zakładać takie organizacje na ziemiach polskich i poza ich granicami¹¹.

Do wybuchu I wojny światowej spółdzielczość uczniowska nie była popularna. Za czas jej świetności w Polsce uważany jest okres międzywojenny, w którym funkcjonowało około ośmiu tysięcy zrzeszeń uczniowskich. Traktowane były one jako organizacje szkolne, formy i metody edukacji oraz szkolne przedsięwzięcia prowadzące działalność gospodarczą. W spółdzielniach uczniowskich dostrzegano skuteczne metody wychowania i nauczania młodego pokolenia. Dlatego zakładano je we wszystkich rodzajach szkół, co wpłynęło na ich różnorodne cele i formy działalności¹².

Pierwsze Szkolne Kasy Oszczędności pojawiły się w Europie Zachodniej, a także w Polsce, w XIX wieku i wyrosły z idei ruchu spółdzielczego dorosłych,

⁷ A. Galos, *Spółdzielczość w świecie do 1918 r.*, [w:] A. Galos, S. Ingot, W. Najdus, S. Piechowicz, Z. Świtalski (red.), *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. 2, Warszawa 1971, s. 90–108; W. Najdus, *Spółdzielczość w świecie do 1918 r.*, [w:] A. Galos, S. Ingot, W. Najdus, S. Piechowicz, Z. Świtalski (red.), *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. 2, s. 149–177; S. Piechowicz, *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, [w:] A. Galos, S. Ingot, W. Najdus, S. Piechowicz, Z. Świtalski (red.), *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. 2, s. 260.

⁸ E. Magiera, *Zarys rozwoju ruchu spółdzielczego na ziemiach polskich pod zaborem pruskim w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku oraz jego edukacyjny charakter*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2016, nr 3, s. 183–197.

⁹ J. Dziubińska, *Pierwsze Spółdzielnie Uczniowskie* „Społem” 1936, nr 9, s. 3–4.

¹⁰ R. Stawicki, *Historia i teraźniejszość spółdzielni uczniowskich w Polsce*, [w:] *Opracowanie tematyczne OT-614*, Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, Kwiecień Warszawa 2012, s. 3–4.

¹¹ W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1998*, Warszawa 1999, s. 8.

¹² E. Magiera, *Spółdzielczość jako forma edukacji...*, s. 18–119.

stającego się inspiracją dla edukacji szkolnej¹³. Szkolne Kasy Oszczędności powstawały głównie przy spółdzielniach uczniowskich¹⁴. Ich rozwój przypadł na okres międzywojenny. Po I wojnie światowej trudne warunki ekonomiczne państwa i społeczeństwa sprawiły, że Stanisław Grabski, w latach 1925–1926 minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego, propagował ideę oszczędzania, zachęcając nauczycieli do zapoznania z nią dzieci i młodzieży szkolnej. Dlatego międzywojenne władze oświatowe wydały szereg rozporządzeń normujących działalność szkolnych kas oszczędności i zachęcających do propagowania oszczędności w szkołach poprzez wykłady i pogadanki prowadzone przez nauczycieli, zakładanie SKO, lektury poświęcone oszczędzaniu i obchody Dnia Oszczędności¹⁵. Szkolne Kasy Oszczędności traktowano jako organizacje uczniowskie wspomagające proces edukacji, przyczyniające się do poznania niezbędnych zasad dotyczących oszczędzania, rozwijania umiejętności oszczędzania i współpracy z instytucjami trudniącymi się oszczędzaniem. Szkoła, jako instytucja wdrażająca określone wartości oraz kształcąca obywateli, stała się główną instytucją oświatowo-wychowawczą zajmującą się propagowaniem Szkolnych Kas Oszczędności¹⁶.

Po drugiej wojnie światowej nastąpiła dekonstrukcja spółdzielni uczniowskich i dorosłych ze względu na poniesione straty osobowe, moralne i materialne¹⁷. Od tego czasu warunki działania spółdzielni zostały zmienione bowiem podlegały one polityce państwa, odbiegając od idei leżących u podstaw ruchu spółdzielczego powstałego w XIX wieku. Skutkiem tego po transformacji systemowej w 1989 roku nastąpiło umacnianie negatywnego wizerunku spółdzielczości w ruchu spółdzielczym dorosłych oraz obniżenie jego atrakcyjności do dzieci i młodzieży szkolnej¹⁸. Do dnia dzisiejszego nie wszystkie Szkolne Kasy Oszczędności działają według zasad spółdzielczych, a jedynie zgodnie z regulaminem Banku Polskiego czy przepisów określających sposób ich funkcjonowania, stworzonych na potrzeby szkół. Według danych zaprezentowanych przez Joannę Grącką, najwięcej Szkolnych Kas Oszczędności w 2002 roku było zakładanych w szkołach podstawowych (92%), które zrzeszały około 388 tys. uczniów¹⁹. Bank

¹³ <https://www.bsduzszniki.pl/index.php/oferta/sko/co-to-jest-sko> [dostęp: 18.03.2019].

¹⁴ Spółdzielnię uczniowską rozumieć należy jako działające na terenie szkoły, niezależne i dobrowolne zrzeszenie uczniów, którzy mają wspólne cele polegające na zaspakajaniu potrzeb ekonomicznych, społecznych i kulturalnych, [w:] http://www.spoldzielnie.org.pl/sites/default/files/SU_ulozka.pdf [dostęp: 18.03.2019]; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2012, s. 262; *Kalendarz Młodego Spółdzielcy*, Warszawa 1999, s. 17.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ E. Magiera, *Szkolne kasy oszczędności w okresie międzywojennym (1918–1939) w kontekście działań władz oświatowych*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, nr 32, s. 35–45.

¹⁷ R. Stawicki, *Historia i teraźniejszość spółdzielni uczniowskich w Polsce*, [w:] *Opracowanie tematyczne OT-614*, Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, Kwiecień Warszawa 2012, s. 5.

¹⁸ <https://www.krs.org.pl/index.php/ruch-spodzielczy-sp-1235027509/historia> [dostęp: 17.03.2019].

¹⁹ J. Grącka, *Szkolne Kasy Oszczędności*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 1 (95), s. 10.

Polski informuje na swoich stronach internetowych, że w co trzeciej szkole podstawowej działają Szkolne Kasy Oszczędności²⁰.

2. Zarys zasad działalności Szkolnych Kas Oszczędności

Skolne Kasy Oszczędności funkcjonują na podstawie regulaminu ustanowionego przez patrona programu edukacji finansowej dla uczniów szkół podstawowych. Warunki prowadzenia i obsługi SKO określa Bank Polski PKO lub niektóre Banki Spółdzielcze. Zatem szkolne kasy oszczędności, mogą istnieć w ramach samorządu uczniowskiego bądź w ramach spółdzielni uczniowskiej. Obie organizacje szkolne mają niemal identyczny cel choć różni je sposób prowadzenia działalności²¹. Regulaminy określające funkcjonowanie SKO zawierają wytyczne dotyczące wieku uczniów, określają działania opiekuna, zasady prowadzenia rachunkowości oraz precyzują najmniejszy nominal, od którego można rozpocząć oszczędzanie.

Podstawą działalności SKO jest oszczędzanie. Zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego* termin „oszczędzanie” można rozumieć wielorako. Po pierwsze odnosi się on do sposobu zachowania, tzn. oszczędzanie oznacza bycie nierozrutnym poprzez odkładanie pieniędzy czy minimalizowanie wydatków. „Oszczędzanie” oznacza również sposób życia, polegający na używaniu czegoś w jak najmniejszym stopniu albo gospodarowanie czymś rozważnie. Ostatnie rozumienie tego pojęcia można odnieść do ekooszczędzania²², polegającego na braku eksploataowania czegoś w nadmierny sposób, zachowaniu umiaru i powściągliwości w działaniu²³.

Zamysłem Szkolnych Kas Oszczędności jest kształtowanie wśród młodych ludzi kompetencji systematycznego oszczędzania i rozbudzanie kreatywności dla pozyskiwania funduszy, racjonalnego gospodarowania pieniędzmi, szacunku do pracy oraz budowanie postaw przedsiębiorczości. Te uczniowskie organizacje nie tylko promują idee oszczędzania, ale także propagują pracę zespołową i umiejętności z nią związane. Dzięki temu młodzi ludzie nabywają wiedzę z zakresu działalności banków i ich usług²⁴.

²⁰ <http://www.pkobp.pl/80-lat-sko/ciekawostki-o-sko/sko-dzis/> [dostęp: 25.03.2019].

²¹ SKO prowadzone pod patronatem Banków Spółdzielczych działa na podstawie tradycyjnych zasad i wartości spółdzielczych uchwalonych w statucie spółdzielni uczniowskiej przez walne zgromadzenie, natomiast SKO pod patronatem Banku Polskiego PKO nie posiada wymiaru spółdzielczego.

²² https://www.pkobp.pl/media_files/32851502-024a-4838-b370-444b19062dfa.pdf [dostęp: 25.03.2019].

²³ *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2008, s. 599; *Uniwersalny słownik języka polskiego*, (red.) S. Dubisz, Warszawa 2008, s. 1330.

²⁴ Regulamin Szkolnej Kasy Oszczędności przy Szkole Podstawowej nr 6 w Ustroniu: http://www.sp6.ustron.pl/sko/regulamin_sko.pdf [dostęp: 23.03.2019]; Regulamin funkcyjono-

Zgodnie z definicją edukacji sformułowaną przez Krzysztofa Rubachę Szkolne Kasy Oszczędności, ze względu na różnorodność ich oddziaływań na ucznia, można uznać za element edukacji, który służy formowaniu zdolności życiowych dzieci i młodzieży szkolnej. Edukacja finansowa dotyczy nie tylko zasobów pieniężnych, ale również edukacji o zasobach środowiska naturalnego. Oszczędzanie i tzw. ekooszczędzanie przez uczniów umożliwia im poznanie otaczającego świata, przygotowanie się do jego zmieniania oraz kształtowania własnej osobowości. Proces ten zachodzi wówczas, gdy opiekunowie i patroni SKO świadomie kierują uczeniem się dzieci, one zaś, ucząc się, dokonują trwałych zmian w swoim zachowaniu²⁵.

3. Wartości wychowawcze w wierszykach i rymowankach członków Szkolnych Kas Oszczędności szkół podstawowych

Zdaniem Katarzyny Olbrycht wychowanie do wartości obejmuje dwa zakresy. Jeden „dotyczy przygotowania człowieka do samodzielnego, świadomego funkcjonowania w świecie wartości”. Drugi „obejmuje kształcenie w człowieku rozumienia i gotowości przyjęcia wartości pożądanых z perspektywy wprowadzanego programu wychowawczego oraz motywacji do życia tymi wartościami”²⁶. Oznacza to, że oszczędzanie jest jedną z takich wartości, na której może i powinien opierać się proces wychowania. Dlatego dalsza część artykułu obejmuje analizę wierszyków i rymowanek uczniów szkół podstawowych dotyczących gospodarowania środkami finansowymi. Twórczość ta powstaje głównie dzięki organizowaniu konkursów przez patronów Szkolnych Kas Oszczędności bądź przez nauczycieli-opiekunów szkół podstawowych zajmującymi się SKO. Celem takiego współzawodnictwa jest propagowanie idei i nauki oszczędzania oraz rozwijanie kreatywności dzieci, która zwykle wyrażana jest w ekspresji słownej. Zwycięzcom konkursów i ich szkołom przyznawane są nagrody w postaci aparatów fotograficznych, laptopów, konsoli do gier, tabletów, zestawów gadżetowych (kubki, maskotki pen-drive), tablic interaktywnych albo „nagród specjalnych” przyznawanych w postaci określonej kwoty pieniędzy²⁷.

wania Szkolnych Kas Oszczędności pod patronatem Banku Spółdzielczego: <https://bslesnica.pl/download/attachment/311/zasady-funkcjonowania-sko-szkgimnazjalna.pdf> [dostęp: 23.03.2019].

²⁵ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2006, s. 24–29.

²⁶ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29, s. 91–92.

²⁷ <https://www.pkobp.pl/klienci-indywidualni/dla-dzieci/szkolne-kasy-oszczednosci/konkursy/archiwum-konkursow/konkurs-zimowe-oszczedzanie-z-sko/>; <https://www.pkobp.pl/klienci-indywidualni/dla-dzieci/szkolne-kasy-oszczednosci/konkursy/archiwum-konkursow/wakacyjna-przygoda-z-finansami/> [dostęp: 23.03.2019].

Uczniowie, przystępując do konkurów, wykazują się pomysłowością i wiedzą, o czym świadczą wierszyki i rymowanki udostępniane na ogólnopolskiej stronie internetowej szkolneblogi.pl lub na bankomania.pkobp.pl. Platformy prowadzone są przez PKO Bank Polski dla wszystkich uczniów szkół podstawowych należących do SKO w Polsce. Ogłaszane przez ten bank konkursy obejmują różnorodną tematykę. Jedną z nich jest propagowanie idei gospodarności w społeczeństwie na wzór pierwszych Szkolnych Kas Oszczędności powstałych, jak wcześniej wspomniano, w okresie II Rzeczypospolitej. Mimo upływu wielu lat ich cel i użyteczność społeczna nadal są aktualne. Dowodem tego jest wierszyk uczennicy I klasy jednej ze szkół: „Wiwat! Wiwat! Niech nam żyje SKO! Dzięki niemu oszczędzamy i pieniądze zarabiamy. [...] Sto lat! Sto lat! Z okazji 80. urodzin. Dużo uśmiechu i radości i zawsze wielu zapisanych gości”. Z kolei uczennica z klasy III odwołuje się do tradycji, jako początku zamysłu oszczędzania: „Nasz bohater SKO, Szkolna Kasa Oszczędności, w sercu naszym dzisiaj gości. Bo już osiemdziesiąt lat, dźwiga brzmienie naszych wpłat. Wiemy dzięki kasie, że oszczędzać da się [...]. „[...] Więc niech SKO rośnie nam 100 lat! Niech zachwyca nadal cały świat! Ja na koniec powiem to: Dzisiaj w SKO, jutro w PKO” pisze uczennica klasy V²⁸.

Celem innego konkursu było ukazanie zalet oszczędzania dla osób zbierających pieniądze w SKO. Wyzwanie to podjęli uczniowie z jednej ze szkół podstawowych, przedstawiając we własnej twórczości profity gromadzenia funduszy. „Ja oszczędzam w SKO, ty polubisz również to. Oszczędzanie jest wspaniałe dla wytrwałych doskonałe. Skaczę na skakance, jeżdżę na rowerze, a to dzięki temu, że oszczędzam szczerze” (uczennica, klasa III). „Jestem Dominik i osiem mam lat, możliwości mam wiele, zostanę w przyszłości milionerem [...] mam pieniędzy trochę po kieszeniach noszę, żeby nie marnować, trzeba inwestować [...] więc zaczynam oszczędzanie w SKO jestem tego pewny spełnię marzeń sto” (uczeń, klasa I). „Oszczędzanie jest po to, aby pieniądze przemieniły się w złoto! Zachęcam Was do oszczędzania, i w piłkę nożną grania. Bo oszczędzanie jest jak gra, która Ci szczęście da. Czy auto, czy hulajnoga, Twoja nagroda nie będzie uboga. Ponieważ ci SKO pomoże oszczędzać pieniądze w chorobie i złym humorze!!!” (uczennica, klasa IV)²⁹.

Bank Polski PKO poprzez swoje działania promujące oszczędzanie nie wskazuje wyłącznie na pozyskiwanie pieniędzy, ale zwraca uwagę dzieci na ekooszczędzanie, czyli właściwe używanie wody, energii, papieru, jedzenia, oszczędzanie zdrowia – uwypukla to, co związane jest z naturalnym środowiskiem człowieka³⁰. W związku z tym powstało wiele krótkich rymowanek napisanych przez

²⁸ <https://bankomania.pkobp.pl/dla-najmlodszych/nauka-i-zabawa/sko-moc-oszczedzania/> [dostęp: 23.03.2019].

²⁹ <http://www.zslukawiec.pl/strona-glowna/554-konkurs-qsrowanka-rymowanqa> [dostęp: 23.03.2019].

³⁰ <https://www.szkolneblogi.pl/blogi/sko-krzywda-1/konkurs-na-wiersz-o-oszczedzaniu/> [dostęp: 23.03.2019].

uczniów innej ze szkół podstawowych. „Oszczędzaj wodę, gaz i prąd, to kłopoty pójdą stąd”, „Kto wodę szanuje, dobrze postępuje. Kto wody nie szanuje – kiedyś tego pożałuje”, „Oszczędzaj wodę i prąd, bo te korzyści biorą się stąd”, „Woda zdrowie da i siły, no więc bądź na tyle miły, by oszczędzać wody łyk, bo zabraknie nam jej w mig”³¹.

Dokonując próby podsumowania powyższej twórczości literackiej dzieci, można stwierdzić, że problematyka oszczędzania w wierszykach i rymowankach uczniów należących do Szkolnych Kas Oszczędności działających pod patronatem Banku Polskiego obejmuje głównie trzy obszary. Pierwszy z nich to odwołanie się do historii Polski i kontynuacji tradycji działań SKO, z którego wynikają wartości narodowe, niezbędne do kształtowania świadomych obywateli. Drugi obszar podejmowany w wierszach i rymowankach młodych członków Szkolnych Kas Oszczędności dotyczy inwestycji w przyszłość, którą można zapewnić poprzez naukę wytrwałości. Dzięki temu młody człowiek wie, że swoje cele osiąga się przez własną systematyczną zdyscyplinowaną pracę. Realizacja marzeń, przyjemność, kształtowanie dobrych nawyków i charakteru to trzeci obszar rozważań w twórczości literackiej dzieci, ukazującej korzyści oszczędzania.

Banki Spółdzielcze będące patronami Szkolnych Kas Oszczędności w szkołach podstawowych również prowadzą konkursy literackie dla dzieci i młodzieży. Na swoich witrynach internetowych udostępniają materiały edukacyjne o oszczędzaniu, zainteresowanych uczniów zapoznają z podstawowymi pojęciami z zakresu tematyki bankowej, odwołują się do współpracy ze spółdzielniami uczniowskimi i ich zasadami organizacji pracy, a także dążą do rozwijania talentów młodych ludzi. Wszystkie te zalety można odnaleźć na poszczególnych stronach internetowych banków spółdzielczych bądź na ich wspólnej stronie internetowej talentowisko.pl. To na tej stronie banki ogłaszają konkursy i prezentują dzieła uczestników³².

Celem takiej rozrywki dla dzieci jest nie tylko promowanie przedsiębiorczości i oszczędzania w życiu, ale przede wszystkim współpraca z lokalną społecznością i rozwijanie talentów uczniów-członków SKO. Hasłem przewodnim działań banków spółdzielczych jest polskie przysłowie: „Grosz do grosza, a będzie kokosza”, ukazujące, że własną pracą można zgromadzić majątek i realizować marzenia³³.

Jedna z uczennic klasy III zaprezentowała wierszyk: „W dzisiejszych czasach jak wicie oszczędzać mogą nawet dzieci, lecz żeby nie zaplątać sobie głowy trzeba mieć plan gotowy. Najpierw przyjdź do pani Uli lub Agnieszki, one dadzą ci SKO książeczki, bo one razem pracują i razem się tym zajmują [...]” nawiązujące do współpracy i wzajemnej pomocy, jako sprawdzonej metody wypracowania

³¹ https://www.szkolneblogi.pl/blogi/sp_strzyzew/super-oszczedzanie-to-wody-i-energii-szowanie/ [dostęp: 23.03.2019].

³² <https://www.talentowisko.pl/podstawowa/wiadomoscisko/> [dostęp: 24.03.2019].

³³ <https://www.bsjastrzebie.pl/oferta/sko-czyli-szkolna-kasa-oszczednosciowa> [dostęp: 24.03.2019].

wanej jeszcze w okresie zaborów i Polski Niepodległej oraz przekazując innym wiedzę, że wspólnie można osiągnąć założone cele.

Inna uczennica z tej samej klasy porusza problematykę marzeń, wyrzeczeń i inwestycji w przyszłość: „Żeby w życiu dobrze szło, to oszczędzaj w SKO! Już nie kupuj zbędnych rzeczy: lalek, misiów i drobiazgów. Składaj pieniądze na książeczkę, to w przyszłości pojedziesz na wymarzoną wycieczkę. Lub, gdy masz inne marzenia, dzięki oszczędzaniu będą do spełnienia!”³⁴. Podobną problematykę poruszają uczniowie innej placówki, pisząc: „Drogie Panie i Panowie, dziś opowiem Wam o sobie. Zwą mnie Kamil, lat mam 7, kasy mnóstwo, bo oszczędzam w SKO. Zbieram kasę, snuję plany na co wydać swe talary. SKO fajna sprawa, dołącz do nas satysfakcja gwarantowana” (uczeń, klasa III). „Daje dziadek, daje babcia też. Pani cieszy się, że tak dużo oszczędzamy i coraz mniej batoników zjadamy. Mówię Wam, SKO to jest to. Grosz do grosza oszczędzamy i marzenia Swe spełniamy” (uczeń, klasa II)³⁵. Z kolei uczennica z klasy I kolejnej placówki oświatowej napisała: „Na SKO wpłacam pieniądze w poniedziałki i czwartki. Zlikwidowałam w ten sposób wszystkie moje wydatki. W oszczędzaniu wspiera mnie mama, tata, babcia i dziadek. Moje oszczędzanie to wcale nie jest przypadek”³⁶. Literacka twórczość dziecięca zawiera zachętę do oszczędzania, które daje praktyczne korzyści z takiego systematycznego działania. Oszczędzanie ujmuje jako zabawę dającą materialne korzyści. Wskazuje na fakt, iż sprawniej można osiągnąć swoje zamiary, dzięki współpracy z innymi ludźmi.

Konkursy są organizowane przez same szkoły, w których funkcjonują Szkolne Kasy Oszczędności, z inicjatywy dyrektorów szkół bądź uczących w niech nauczycieli. Ze względu na potrzebę sponsorowania nagród z budżetu szkół takich konkursów jest znacznie mniej. Celem współzawodnictwa jest przedstawienie zalet oszczędzania i zachęcenie uczniów do ekonomicznego życia. Dowodem na to są wierszyki i rymowanki prezentowane przez klasy bądź poszczególnych uczniów w kolejnej szkole: „[...] już od dziecka małego, uczymy się na dorosłego. Pieniądze oszczędzamy i radość z tego mamy” (uczniowie klasy I szkoły podstawowej); „[...] w konkursach udział bierzemy, surowce wtórne też segregujemy. Na książeczkach kasy przybywa, czas nam miło upływa” (klasa III); „[...] jak już dorośniemy, do banku pieniądze wpłacać będziemy. My pieniądze oszczędzamy, na oszczędności się znamy [...]” (uczniowie klasy III)³⁷.

Podobnie pisały dzieci uczące się gdzie indziej: „Szkolna Kasa Oszczędności, Chętnie wita wszystkich gości. Oszczędzamy wszyscy śmiało! To się będzie opłacało. Każdy z nas ma jakieś cele, Jaś chce rower, Krzyś na lody mieć w niedzielę. Oszczędzanie fajna sprawa, przyjemność i zabawa. Przez Internet wciąż

³⁴ <http://sp-siercza.pl/sko/> [dostęp: 24.03.2019].

³⁵ <http://www.zsboleslawiec.pl/konkurs-sko-rozstrzygniety/> [dostęp: 25.03.2019].

³⁶ <http://www.bschorzele.pl/index.php/start/28-wane-informacje/285-witeczne-rymowanie> [dostęp: 25.03.2019].

³⁷ <https://zsorybczewice.edupage.org/text7/?subpage=8> [dostęp: 23.03.2019].

sprawdzamy ile na swym koncie mamy. Więc, kto oszczędzaniem zainteresowany, do SKO zapraszamy!” (uczeń, klasa III). Jego rówieśnik propaguje SKO w słowach „Szkolna Kasa Oszczędzania, mnoży kasę do wydania. Wpłacaj drobne i banknoty, będziesz miał na bibeloty. Kasę mnożysz i dodajesz, potem mocno ją wydajesz. SKO to jest to, tam oszczędzasz, że ho ho”³⁸.

Przedstawione wierszyki i rymowanki stanowią wynik edukacji ekonomicznej odbywającej się poprzez uczestnictwo w Szkolnych Kasach Oszczędności. W ekspresji słownej, dzieci pokazują, że SKO przygotowują do dorosłego życia, dają radość, uczą szacunku do pieniędzy i przyrody. Poruszają kwestie związane z funkcjonowaniem banków, propagując wpłacanie funduszy na konto w banku, jako korzystnej i bezpiecznej formy oszczędzania. Przez wyrażaną grę słów uczniowie promują SKO i jej wartości wychowawczo-dydaktyczne.

Wszystkie rymowanki i wierszyki napisane są prostym językiem, przemawiającym do uczniów szkół podstawowych. Biorąc pod uwagę rozumienie terminu „oszczędzanie” należy podkreślić fakt, iż wymaga ono od człowieka dyscypliny wewnętrznej, wyrzeczeń oraz umiejętności planowania i rozporządzania własnymi zasobami. Problematyka oszczędzania poruszana w twórczości dziecięcej ujawniła sposób rozumienia SKO i jej wartości interpretowanej przez młodych ludzi. Zdaniem uczniów szkół podstawowych oszczędność formuje charakter, sprzyja kształtowaniu wewnętrznej dyscypliny i wytrwałości w działaniu, umożliwia stawianie sobie celów i ich realizację, których osiągnięcie jest możliwe poprzez wysiłek dziecka. Doceniają ją zarówno uczniowie, nauczyciele, a przede wszystkim banki. Świadczy o tym duża liczba SKO działających w Polsce przy szkołach, zwłaszcza podstawowych³⁹.

Wnioski

Udział dziecka w tworzeniu i uczestniczeniu w kulturze od lat pozostaje istotną kwestią rozważań pedagogicznych. Współczesny świat literatury przedstawiany jest nie tylko w tradycyjnej książce, ale przede wszystkim w Internecie, jako atrakcyjna forma przekazu informacji. Wierszyki i rymowanki to twór powstały w wyniku wrażliwości i wyobraźni dzieci zainspirowanych wiedzą o Szkolnych kasach Oszczędności⁴⁰. Współczesność wymaga od młodych ludzi kreatywności i użyteczności ich działań, które stają się czynnikami prowadzą-

³⁸ http://sp3.zambrow.org/strona.php?strona=artykuly_pokaz&id=575 [dostęp: 23.03.2019].

³⁹ SKO w poszczególnych regionach: śląsko-podlaskie 528, wielkopolskie: 446, warmińsko-mazurskie: 326, łódzkie: 310, mazowieckie: 285, pomorskie: 225, zachodniopomorskie: 254, podkarpackie: 219, dolnośląskie: 127, lubelskie: 158, podlaskie: 4; J. Grącka, *Szkolne Kasy Oszczędności*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 1 (95), s. 10–11.

⁴⁰ *Wstęp*, [w:] M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Książki w życiu najmłodszych*, Warszawa 2015, s. 7–8.

cymi do osiągnięcia sukcesów⁴¹. Postęp technologiczny, globalizacja i nieograniczona komunikacja sprawiają, że trudno zaciekawić uczniów tradycyjną edukacją. Zwykle jest ona odbierana przez nich jako teoria nie przynosząca pożytku w życiu codziennym⁴². Szkolne Kasy Oszczędności wychodzą naprzeciw takiej postawie, dzięki łączeniu od najmłodszych lat edukacji finansowej z praktyką. Na wzór jej idei, ukształtowanej w XIX wieku przez europejski i polski ruch spółdzielczy oraz wynikającą z niego działalność spółdzielni uczniowskich, nadal są popularne, o czym dowodzi ich ilość oraz zainteresowanie nimi uczniów. Obecnie rozwój przedsiębiorczości zależy głównie od warunków finansowych, umiejętności gospodarności wszelkimi zasobami i umiejętnością współdziałania na rzecz własnego i wspólnego dobra⁴³. Dlatego warto pobudzać ciekawość dzieci problematyką oszczędzania i udziału w SKO, wdrażać ich do uczestniczenia w kulturze poprzez różnorodne formy, w tym konkursy na wierszyki i rymowanki poświęcane oszczędzaniu.

Bibliografia

Literatura

- Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red.), *Media a czytelnicy. Studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*, Łódź 2013.
- Antczak M., Walczak-Niewiadomska A. (red.), *Książka w życiu najmłodszych*, Łódź 2015.
- Bauman Z., T. May, *Socjologia*, Poznań 2004.
- Biela A., *Trening Kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa 2015.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, Warszawa 2010.
- Dziubińska J., *Pierwsze Spółdzielnie Uczniowskie „Społem” 1936*, nr 9.
- Galos A., *Spółdzielczość w świecie do 1918 r.*, [w:] A. Galos, S. Inglot, W. Najdus, S. Piechowicz, Z. Świtalski (red.), *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. 2, Warszawa 1971, s. 90–108.
- Gójski J., Marszałek L., *Spółdzielczość*, Warszawa 1976.
- Grącka J., *Szkolne Kasy Oszczędności*, „Gazeta Szkolna” 2002, nr 1 (95).
- Kalendarz Młodego Spółdzielcy*, Warszawa 1999.
- Korab K., *Demokracja, samorządność, przedsiębiorczość: kwestie podstawowe*, [w:] E. Ozimek (red.), *Przedsiębiorczość drogą do samorządności*, Poznań 2002.
- Magiera E., *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie Polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 2011.

⁴¹ A. Biela, *Trening kreatywności. Jak pobudzać myślenie twórcze*, Warszawa 2015, s. 12.

⁴² Z. Bauman, T. May, *Socjologia*, Poznań 2004, s. 246–247.

⁴³ K. Korab, *Demokracja, samorządność, przedsiębiorczość: kwestie podstawowe*, [w:] E. Ozimek (red.), *Przedsiębiorczość drogą do samorządności*, Poznań 2002, s. 22–23.

- Magiera E., *Szkolne kasy oszczędności w okresie międzywojennym (1918–1939) w kontekście działań władz oświatowych*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, nr 32.
- Magiera E., *Zarys rozwoju ruchu spółdzielczego na ziemiach polskich pod zaborem pruskim w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku oraz jego edukacyjny charakter*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2016, nr 3.
- Najdus W., *Spółdzielczość w świecie do 1918 r.*, [w:] A. Galos, S. Inglot, W. Najdus, S. Piechowicz, Z. Świtalski (red.), *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. 2, Warszawa 1971, s. 149–177.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2012.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29, s. 92.
- Ozimkowska A., *Powstanie spółdzielczości*, [w:] A. Ozimkowska, J. Koryciński, *Prowadzimy spółdzielnię w naszej szkole*, Warszawa 1974.
- Pawelec A., *Z lekturą do Internetu – czyli jak (na)uczyć „czytać” e-generację?*, [w:] M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Media a czytelnicy. Studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*, Łódź 2013.
- Piechowicz S., *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, [w:] A. Galos, S. Inglot, W. Najdus, S. Piechowicz, Z. Świtalski (red.), *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. 2, Warszawa 1971.
- Roszkowski W., *Historia Polski 1914–1998*, Warszawa 1999.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2006, s. 24–29.
- Słownik języka polskiego*, Warszawa 2008.
- Stawicki R., *Historia i terażniejszość spółdzielni uczniowskich w Polsce*, [w:] *Opracowanie tematyczne OT-614*, Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, Kwiecień Warszawa 2012, s. 3–4.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2008.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.
- Zioło Z., *Miejsce przedsiębiorczości w edukacji*, [w:] Z. Zioło, T. Rachwał (red.), *Rola przedsiębiorczości w edukacji*, Warszawa – Kraków 2012.

Źródła internetowe

- <https://www.bsduzsniki.pl/index.php/oferta/sko/co-to-jest-sko> [dostęp: 18.03.2019].
- http://www.spoldzielnie.org.pl/sites/default/files/SU_ulotka.pdf [dostęp: 18.03.2019].
- <https://www.krs.org.pl/index.php/ruch-spodzielczy-sp-1235027509/historia> [dostęp: 17.03.2019].
- https://www.pkobp.pl/media_files/32851502-024a-4838-b370-444b19062dfa.pdf [dostęp: 25.03.2019].
- http://www.sp6.ustron.pl/sko/regulamin_sko.pdf [dostęp: 23.03.2019].

- <https://bslesnica.pl/download/attachment/311/zasady-funkcjonowania-sko-szkimgimnazjalna.pdf> [dostęp: 23.03.2019].
- <https://www.pkobp.pl/klienci-indywidualni/dla-dzieci/szkolne-kasy-oszczednosci/konkursy/archiwum-konkursow/konkurs-zimowe-oszczedzanie-z-sko/> [dostęp: 23.03.2019].
- <https://www.pkobp.pl/klienci-indywidualni/dla-dzieci/szkolne-kasy-oszczednosci/konkursy/archiwum-konkursow/wakacyjna-przygoda-z-finansami/> [dostęp: 23.03.2019].
- <https://bankomania.pkobp.pl/dla-najmlodszych/nauka-i-zabawa/sko-moc-oszczedzania/> [dostęp: 23.03.2019].
- <http://www.zslukawiec.pl/strona-glowna/554-konkurs-qskowanka-rymowankaq> [dostęp: 23.03.2019].
- <https://www.szkolneblogi.pl/blogi/sko-krzywda-1/konkurs-na-wiersz-o-oszczedzaniu/> [dostęp: 23.03.2019].
- https://www.szkolneblogi.pl/blogi/sp_strzyzew/super-oszczedzanie-to-wody-i-energii-szanowanie/ [dostęp: 23.03.2019].
- <https://www.talentowisko.pl/podstawowa/wiadomoscisko/> [dostęp: 24.03.2019].
- <https://www.bsjastrzebie.pl/oferta/sko-czyli-szkolna-kasa-oszczednosciowa> [dostęp: 24.03.2019].
- <http://sp-siercza.pl/sko/> [dostęp: 24.03.2019].
- <http://www.zsoleslawiec.pl/konkurs-sko-rozstrzygniety/> [dostęp: 25.03.2019].
- <http://www.bschorzele.pl/index.php/start/28-wane-informacje/285-witeczne-rymowanie> [dostęp: 25.03.2019].
- <https://zsorybczewice.edupage.org/text7/?subpage=8> [dostęp: 23.03.2019]
- http://sp3.zambrow.org/strona.php?strona=artykuly_pokaz&id=575 [dostęp: 23.03.2019].
- <http://www.pkobp.pl/80-lat-sko/ciekawostki-o-sko/sko-dzis/> [dostęp: 25.03.2019].
- <http://sp-siercza.pl/sko/> [dostęp: 24.03.2019].

Issues of saving in poems and rhymes of School Savings Unions members in primary schools

Summary

The article presents an analysis of rhymes and nursery rhymes of primary school students devoted to saving. Considerations of this study show the roots of the School Savings Accounts, signaling the timeliness of this idea and its educational values. Presented problems concern economic education, taking place in school savings offices, taking place through children's literary creativity. The thesis proves that the rational use of the technology in the school has a positive impact on broadening the range of expertise, skills and creativity in the field of saving, which is an element of economic education. Although the School Savings Unions have a long tradition, the values they promote are still valid and find their place in the process of education in primary education in Poland.

Keywords: School Savings Unions, savings, educational values, rhymes, nursery rhymes.

HISTORIA WYCHOWANIA

HISTORY OF EDUCATION

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.21>

Kazimierz RĘDZIŃSKI

dr hab., prof UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

e-mail: k.redzinski@ujd.edu.pl

Studenckie Koło Medyków Uniwersytetu Lwowskiego (1907–1914)

Słowa kluczowe: Uniwersytet Lwowski, Wydział Medyczny, organizacje studenckie.

1. Powołanie Wydziału Lekarskiego

Przywrócony w 1817 roku Uniwersytet we Lwowie nie miał wydziału lekarskiego. Starania o utworzenie studiów medycznych w latach 1828 oraz 1832–1833 nie znalazły zrozumienia u cesarza Austrii. Prośby wznowiono, gdy Galicja uzyskała autonomię w latach sześćdziesiątych XIX wieku oraz po wprowadzeniu w monarchii konstytucji grudniowej w 1867 roku. Tym razem miejscami starań były Sejm Krajowy we Lwowie oraz Rada Państwa w Wiedniu. Stałym orędownikiem tej sprawy był Euzebiusz Czerkawski (1822–1896), członek Sejmu Krajowego w latach 1866–1889 oraz Rady Państwa w Wiedniu w latach 1869–1893. Od 1871 roku był profesorem Uniwersytetu Lwowskiego oraz trzykrotnie rektorem (1875–1876, 1876–1877, 1887–1888)¹.

Nieustanne starania Euzebiusza Czerkawskiego w Radzie Państwa poparli w 1879 roku poseł Otto Hausner oraz Stanisław Starzyński. Dodatkowym argumentem była uchwała Sejmu Krajowego z 1890 roku o organizacji publicznej

¹ A. Knot, *Czerkawski Euzebiusz (1822–1896)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków 1939, s. 333 i nn. Euzebiusz Czerkawski, urodzony we wsi Tuczały, pow. Jaworów, był synem duchownego greckokatolickiego. Był z pochodzenia Ukraińcem, lecz czuł się Polakiem. W latach 1888–1893 był wiceprezesem Koła Polskiego w Radzie Państwa w Wiedniu. W okresie 1868–1872 walczył o wprowadzenie języka polskiego jako wykładowego w Uniwersytecie Lwowskim.

służby zdrowia w gminach galicyjskich. Wykonanie uchwały wymagało zwiększenia kadry medycznej.

Cesarz Franciszek Józef I w mowie tronowej 11 kwietnia 1891 roku na otwarciu sesji Rady Państwa uznał potrzebę poszerzenia Uniwersytetu Lwowskiego o wydział lekarski. Decyzję w tej sprawie zatwierdził „najwyższym postanowieniem” z dnia 25 października 1894 roku².

Koszty budowy i wyposażenia obiektów dydaktycznych podzielono między skarb państwa a gminę miasta Lwowa. Na naradzie w dniu 14 lutego 1891 roku w Namiestnictwie ustalono, że na koszt skarbu państwa wybudowane zostaną obiekty dla 9 katedr teoretycznych, a ponadto uchwalono w mieście subwencję w kwocie 205 tysięcy złotych reńskich na adaptację innych budynków. Wydział Krajowy przyjął na siebie zobowiązanie wyposażenia poszczególnych klinik. Miasto Lwów przekazało bezpłatnie teren przy ulicy Piekarskiej na budowę katedr i klinik oraz dodatkowo 30 tysięcy złotych reńskich na ich wyposażenie³.

Uroczyste otwarcie studiów lekarskich odbyło się 9 września 1894 roku z udziałem Franciszka Józefa I. Cesarz przybył do Lwowa 7 września tegoż roku na otwarcie w następnym dniu Wystawy Krajowej.

Przez pierwsze 2 lata studia lekarskie usytuowane były w Wydziale Filozoficznym. Wydział Lekarski powołano 23 września 1896 roku, a jego pierwszym dziekanem został Henryk Kadyi⁴, od 1881 roku profesor zwyczajny w Wyższej Szkole Weterynarii we Lwowie.

W następnym roku akademickim – 1897/1898 – dziekanem wydziału został prof. Ludwik Rydygier, przybyły z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kolejnymi dziekanami byli: Antoni Gluziński, Jan Prus, Antoni Mars, Andrzej Obrzut, Władysław Niemiłowicz, Adolf Beck, Włodzimierz Łukaszewicz, Emanuel Machek, Władysław Szymonowicz, Stanisław Bądzyński, Włodzimierz Sieradzki, Leon Popielski i ponownie Henryk Kadyi⁵. Wybory rektorów i dziekanów były wówczas coroczne.

Stopniowo powoływano katedry. Pierwsza była Katedra Fizjologii utworzona w 1895 roku, na której czele stanął Adolf Beck, docent Uniwersytetu Jagiellońskiego, powołany we Lwowie na profesora nadzwyczajnego. W 1896 roku powstały 4 katedry: Anatomii Patologicznej – jej kierownikiem był Andrzej Obrzut, profesor nadzwyczajny w Uniwersytecie Czeskim w Pradze; Katedra Chemii Lekarskiej, którą kierował dr Władysław Niemiłowicz, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Lwowskiego; Katedra Farmakologii i Farmakognozji, którą objął dr

² W. Wojtkiewicz-Rok, *Dzieje Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1894–1918*, Wrocław 1992, s. 29.

³ Tamże, s. 30; W. Zwoździak, *Historia Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego*, „Archiwum Historii Medycyny” 1964, nr 3, s. 195.

⁴ K. Millak, *Kadyi Henryk (1851–1912)*, PSB, t. 11, Wrocław (etc.) 1964–1965, s. 409.

⁵ W. Zwoździak, dz. cyt., s. 194 i n.; W. Hahn, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 1: 1894/95–1897/98, Lwów 1899, s. 155 i n.

Wacław Sobierański – docent Uniwersytetu w Marburgu; Katedra Patologii Ogólnej i Eksperymentalnej kierowana przez prof. Jana Prusa, zatrudnionego wcześniej w Wyższej Szkole Weterynarii we Lwowie.

W 1897 roku otwarto kolejne 3 katedry. Były to: Katedra Histologii i Embriologii, objął ją prof. Władysław Szymonowicz, dotychczasowy docent Uniwersytetu Jagiellońskiego; Katedra Chirurgii kierowana przez prof. Ludwika Rydygiera oraz Katedra Medycyny Wewnętrznej prowadzona przez prof. Antoniego Gluźńskiego, przybyłego z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W 1898 roku otwarto dalsze 4 katedry. Kierownikiem Katedry Chorób Skórnych i Wenerycznych został prof. Włodzimierz Łukasiewicz, zaproszony na to stanowisko z Uniwersytetu w Insbrucku. Katedrę Okulistyki objął dr Emanuel Machek, były docent Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz prymariusz (ordynator) Szpitala Krajowego we Lwowie. Kierownikiem Katedry Ginekologii i Położnictwa został prof. Antoni Mars – przybyły z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Katedrę Medycyny Sądowej otrzymał dr Włodzimierz Sieradzki, docent Uniwersytetu Jagiellońskiego, mianowany w 1899 roku profesorem nadzwyczajnym⁶.

Rozwój Wydziału Lekarskiego postępował systematycznie. W 1904 roku utworzono Katedrę Pediatrii, którą objął prof. Jan Raczyński z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 1905 roku uruchomiono Katedrę Psychiatrii, na której czele stanął prof. Henryk Halban, docent Uniwersytetu Wiedeńskiego.

Rozwój Wydziału Lekarskiego w kolejnych latach przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Liczba studentów Wydziału Lekarskiego (1894–1914)

Rok akademicki	Semestr	
	zimowy	letni
1894/1895	84	68
1895/1896	97	87
1896/1897	114	106
1897/1898	133	121
1898/1899	156	126
1899/1900	141	110
1900/1901	127	110
1901/1902	116	90
1902/1903	107	87
1903/1904	102	83
1904/1905	113	103
1905/1906	146	126
1906/1907	218	197

⁶ W. Wojtkiewicz-Rok, *Klinika Chorób Wewnętrznych Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1897–1939*, „Medycyna Nowożytna” 1994, nr 1/2, s. 69 i nn.

Tabela 1. Liczba studentów Wydziału Lekarskiego (1894–1914) (cd.)

Rok akademicki	Semestr	
	zimowy	letni
1907/1908	261	244
1908/1909	304	264
1909/1910	356	325
1910/1911	434	400
1911/1912	524	516
1912/1913	640	574
1913/1914	791	750

Źródło: *Księga pamiątkowa* wydana w dwudziestą piątą rocznicę istnienia Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jana Kazimierza 1894–1919, pod red. W. Nowickiego, Lwów 1920, s. 9.

Początkowo kadre naukowo-dydaktyczną stanowili miejscowi profesorowie medycyny pracujący w Wyższej Szkole Weterynarii oraz lekarze ze Szpitala Powstanieckiego. Byli to: Henryk Kadyi (1851–1912), Jan Prus (1859–1926), Wiktor Wehr (1852–1905), Grzegorz Ziembicki (1849–1925), Hilary Schramm (1857–1940), Emanuel Machek (1852–1930), Roman Barącz (1856–1930), Oskar Widmann (1839–1900), Gustaw Piotrowski (1863–1905)⁷.

Z Uniwersytetu Jagiellońskiego przybyli profesorowie: Adolf Beck (1863–1942), Władysław Szymonowicz (1869–1939), Ludwik Rydygier (1850–1920), Antoni Gluziński (1856–1935), Antoni Mars (1851–1918) i Włodzimierz Sieradzki (1870–1941). Z Pragi przybył Andrzej Obrzut (1854–1910), z Wiednia Władysław Niemiłowicz (1863–1904), z Insbrucka Włodzimierz Łukasiewicz (1860–1924), z Marburga Waclaw Sobierański (1860–1902)⁸.

W roku 1904 na zaproszenie Włodzimierza Łukasiewicza, dziekana Wydziału Lekarskiego, z Moskwy przybył Leon Popielski (1866–1920) z rekomendacją prof. Iwana Pawłowa. Pod jego kierunkiem Popielski specjalizował się w latach 1849–1897 w zakresie fizjologii. Wojskową Akademię Medyczną w Petersburgu ukończył w 1894 roku, z wyróżnieniem *cum eximia laude*, jako pierwszy Polak. We Lwowie stworzył podstawy polskiej endokrynologii⁹.

Po przyjeździe z Warszawy pracę we Lwowie podjęli dwaj wybitni lekarze – od 1908 roku Edmund Biernacki (1866–1912) oraz od 1910 roku Zdzisław Dmochowski (1864–1924), anatomopatolog. W 1913 roku z Monachium przybył Antoni Cieszyński (1882–1941), obejmując katedrę po Andrzeju Gońce.

⁷ *Księga pamiątkowa* wydana w dwudziestą piątą rocznicę istnienia Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jana Kazimierza 1894–1919, pod red. W. Nowickiego, Lwów 1920, s. 7.

⁸ Tamże.

⁹ S. Brzozowski, *Popielski Leon (1866–1920)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 27, z. 3, Wrocław (etc.) 1983, s. 585.

Pierwsze habilitacje przeprowadzono już w trzecim roku istnienia studiów medycznych. W roku akademickim 1896/1897 habilitowani zostali: Wiktor Wehr z chirurgii, Oskar Widmann z internistyki, G. Piotrowski z fizjologii. W następnym roku przeprowadzono 2 habilitacje, chirurgów Antoniego Gabryszewskiego (1864–1917) i Romana Barącza. W latach 1896–1918 habilitowało się 47 osób, z których 8 przeszło po zakończeniu I wojny światowej do Uniwersytetu Warszawskiego, 1 do Uniwersytetu w Poznaniu i 1 do Brna¹⁰.

Od roku akademickiego 1901/1902 habilitowali się już pierwsi absolwenci Wydziału Lekarskiego, byli to: Juliusz Marischler – interna, Adam Sulisławski – okulistyka, Andrzej Gońka – dentystryka, Roman Rencki – interna, Paweł Kuczera – anatomia patologiczna.

Do 1914 roku mury uczelni opuściło 446 absolwentów ze stopniem doktora wszech nauk lekarskich. W szóstym roku od otwarcia studiów odbyły się pierwsze promocje. 2 kwietnia 1900 roku dyplomy otrzymali Polacy: Bolesław Kielański z Mikuliniec, Piotr Prągowski z Czerwieńska w Królestwie Polskim oraz Henryk Mańkowski z Krakowa¹¹. W tymże roku odbyło się jeszcze 26 promocji doktorskich.

Kobiety na studia medyczne zostały dopuszczone w 1900 roku. Według rozporządzenia Ministerstwa Oświaty i Wyznań Religijnych z 3 września tegoż roku musiały mieć austriacką przynależność państwową, ukończone 18 lat oraz świadectwo dojrzałości uzyskane w państwowym gimnazjum krajowym lub równorzędnym zagranicznym.

Pierwszą studentką medycyny była Maria Kalmus, Żydówka z Maryampola (ur. 19 VIII 1879 roku), studiująca w uniwersytecie w Zurychu. Studentka ta po odbyciu dalszych studiów we Lwowie została 11 marca 1904 roku pierwszą lekarką. Drugą lekarką, która w 1905 roku uzyskała dyplom doktora wszech nauk lekarskich, była Matylda Lateiner-Mayerhofer, Żydówka ur. 8 I 1880 roku w Bełzie. W 1906 roku trzecią z kolei lekarką została lwowianka Fanny Fuchs-Reich (ur. w 1881 roku), Żydówka, absolwentka Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie.

W 1907 roku wypromowano 2 lekarki – Marię Jasienicką, Ukrainkę z Krosna, oraz Olę Epstein-Brill, Żydówkę, ur. w 1880 roku. W 1908 roku studia ukończyła Maria Felauer z Rykoszyna w Królestwie Polskim, ur. w 1874 roku, która w 1889 roku otrzymała licencjat nauk przyrodniczych w Uniwersytecie Paryskim, a stopień doktora nauk medycznych we Lwowie. W 1909 roku lekarkami zostały 4 kobiety: Maria Pogonowska, Polka ze Lwowa, oraz 3 Żydówki: Franciszka Raff z Przemyśla, Zofia Silberstein ze Lwowa oraz Fanny Offe-Efroich z Brodów.

W 1910 roku nostryfikowała swój dyplom doktora nauk medycznych Helena Iwanow-Popielska, Rosjanka ur. w Kerczu, żona prof. Leona Popielskiego. Po

¹⁰ *Księga pamiątkowa...*, s. 33.

¹¹ Tamże, s. 10.

nostryfikacji pracowała jako lekarka szkolna w Państwowym Gimnazjum Żeńskim im. Królowej Jadwigi we Lwowie.

Do roku 1917/1918 wypromowano 62 lekarki, które rozpoczęły studia przed wybuchem I wojny światowej; 51 osób pochodziło z Galicji, 4 z Królestwa Polskiego, a 7 z innych państw¹².

Tabela 2. Liczba studentów Wydziału Lekarskiego według płci (1894–1914)

Rok akademicki	Mężczyźni	Kobiety
1884/1895	68	—
1895/1896	97	—
1896/1897	114	—
1897/1898	135	—
1898/1899	156	—
1899/1900	141	—
1900/1901	123	4
1901/1902	111	5
1902/1903	101	6
1903/1904	92	10
1904/1905	85	10
1905/1906	129	17
1907/1908	192	25
1908/1909	269	35
1909/1910	249	57
1910/1911	368	66
1911/1912	447	77
1912/1913	534	106
1913/1914	648	143

Źródło: W. Wojtkiewicz-Rok, *Dzieje Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1894–1918*, Wrocław 1992, s. 115; W. Hahn, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 1: 1894/95–1897/98, Lwów 1899, s. 123; W. Zwoździak, *Historia Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego*, „Archiwum Historii Medycyny” 1964, nr 3, s. 200.

Na medycynę najwięcej zapisywało się Polaków, drugie miejsce zajmowali Żydzi, kolejne Ukraińcy. Religię rzymskokatolicką deklarowało 46% studentów, mojżeszową – 44%, grekokatolicy stanowili około 10%¹³. Strukturę wyznaniową studentów Wydziału Lekarskiego ukazuje tabela 3.

¹² J. Suchmiel, *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000, s. 82 i nn.; J. Hulewicz, *Studia wyższe młodzieży z zaboru rosyjskiego w uczelniach galicyjskich w latach 1905–1914 (cz. II)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 1960, z. 4, s. 166.

¹³ Tamże, s. 118.

Tabela 3. Studenci Wydziału Lekarskiego według wyznania (1894–1906)

Rok akademicki	Wyznanie			
	rzymskokatolickie	greckokatolickie	mojżeszowe	inne
1894/1895	27	17	23	1
1895/1896	45	20	31	1
1896/1897	60	19	34	1
1897/1898	64	22	45	2
1898/189	75	21	57	4
1899/1900	67	16	57	1
1900/1901	63	11	53	—
1901/1902	55	10	50	—
1902/1903	56	11	38	1
1903/1904	47	9	45	—
1904/1905	57	11	43	1
1905/1906	76	15	53	—

Źródło: W. Wojtkiewicz-Rok, *Dzieje Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1894–1918*, Wrocław 1992, s. 115; W. Hahn, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 1: 1894/95–1897/98, Lwów 1899, s. 155 i n.

Po ostatnich egzaminach studentów z czasów przedwojennych, zakończonych w roku 1918/1919, wydano 544 dyplomy doktorskie. Wśród absolwentów było 430 osób z Galicji, w tym 174 ze Lwowa, 39 z Królestwa Polskiego, 4 z Wołynia, 1 z Podola, 8 z Litwy, 2 z Księstwa Poznańskiego, 1 z Prus Wschodnich, 2 ze Śląska – a więc z ziem dawnej Polski było 498 osób. Z Rosji wywodziło się 20 osób, z Rumunii 8, z Bukowiny 9, z Czech – 1, z Austrii – 2, z Moraw, Węgier, Styrii, Dalmacji, Kurlandii, Peru i Turcji – po 1 osobie¹⁴. Byli to w większości Polacy, Żydzi i Ukraińcy tam urodzeni. Pierwszym studentem obcokrajowcem, promowanym w 1901 roku, był Rumun Józef Chania z miejscowości Neamtu. W roku akademickim 1906/1907 studia ukończyli Rosjanin Elias Marcon i Bułgar Michał Iwanow z Adrianopola w Turcji. W 1910 roku lekarzem został Czech Rudolf Janicek z miejscowości Nasoburky na Morawach. W 1912 roku studia ukończył Rumun Otto Rosental z Jass. 20 maja 1916 roku dyplom lekarski otrzymał Józef Hochstädt – Niemiec z Czerniowiec na Bukowinie.

W okresie I wojny światowej nie prowadzono zajęć dydaktycznych, jedynie na potrzeby wojskowe odbyły się kursy sanitarne dla 41 osób.

Liczba absolwentów wskazuje, iż organizacja studiów medycznych w Uniwersytecie Jana Kazimierza była stabilna, a Lwów był miastem o dużym znaczeniu dla inteligencji polskiej.

Zbiorowość studentów Lwowa składała się z różnych środowisk społecznych o niejednakowych poglądach ideowych i politycznych oraz odmiennych reli-

¹⁴ *Księga pamiątkowa...*, s. 28.

giach, różnych narodowości. Zróznicowanie to stało się już w pierwszych latach XX wieku przyczyną wielu konfrontacji.

2. Działalność koła

a. Aktywność społeczna

Organizacje młodzieży studenckiej powstały z chwilą uruchomienia studiów medycznych w 1895 roku. Pierwszą z nich było Towarzystwo Wzajemnej Pomocy Słuchaczy Medycyny. W 1903 roku powstała Biblioteka Słuchaczy Medycyny, do której należeli Polacy, Ukraińcy i Żydzi. W 1907 roku powstało Koło Medyków związane ideowo z Narodową Demokracją, skupiające wyłącznie Polaków.

Stosunki studenckie między Biblioteką Słuchaczy Medycyny a Kołem Medyków początkowo były wrogie. Okres I wojny światowej znacznie jednak zniwelował różnice w poglądach politycznych ich członków. Na początku 1918 roku doszło do połączenia obu organizacji studenckich i powołania nowej – Wzajemnej Pomocy Medyków Uniwersytetu Lwowskiego (od 1919 roku Uniwersytetu Jana Kazimierza)¹⁵.

Początek 1907 roku był burzliwy w życiu uczelni. 23 stycznia grupa studentów ukraińskich rozpoczęła strajk okupacyjny w gmachu głównym uniwersytetu. Domagano się utrakwizacji języka wykładowego, to jest wprowadzenia także języka ukraińskiego. Zdemolowano aulę, pobito prof. Alojzego Winiarza (1868–1912), powstały barykady wewnątrz budynku. Doszło do starć między studentami polskimi i ukraińskimi¹⁶.

W następstwie tego wydarzenia odbyły się wiece protestacyjne studentów polskich, profesorów uniwersytetu oraz mieszkańców Lwowa. Studenci zrzeszeni w Czytelni Akademickiej protestowali 26 stycznia 1907 roku, zwołując wiec ogólnoakademicki. Grono profesorskie na wiecu 2 marca tegoż roku, zwołanym przez rektora Gryzieckiego, uchwaliło protest w tej sprawie do Sejmu Krajowego. Podniesiono, iż język polski jako wykładowy wprowadzono 27 kwietnia 1879 roku, usuwając język niemiecki, na mocy postanowienia cesarza Franciszka Józefa I. Najwyższe postanowienie cesarza z 4 lipca 1874 roku zezwalało na powołanie ukraińskich katedr i zatrudnienie profesorów Ukraińców. Regulacje owe potwierdził Trybunał Państwa postanowieniem z 22 kwietnia 1904 roku¹⁷.

3 marca 1907 roku w budynku Strzelnicy Miejskiej odbyła się manifestacja studentów i mieszkańców Lwowa w obronie polskości uniwersytetu. Z kolei 4 marca studenci ukraińscy w gmachu uniwersytetu zorganizowali kontrmanife-

¹⁵ *Sprawozdanie zarządów towarzystwa za lata 1918–1924*, Lwów 1924, s. 1.

¹⁶ *Sprawozdanie Czytelni Akademickiej we Lwowie za rok administracyjny 1906, od 1 października 1906 do 31 października 1907*, Lwów 1907, s. 29.

¹⁷ Tamże, s. 33.

stację: „w obecności młodzieży polskiej grupa studentów ukraińskich, syjonistów i pewien odłam tzw. postępowców polskich, urządziły hałaśliwą owację dla uczestników zbrodniczej napaści styczniowej, połączonej z wyraźną prowokacją Polaków”¹⁸. W tej sytuacji „z powodu zajęć w Towarzystwie Biblioteka Słuchaczy Medycyny zmuszeni byli prawie wszyscy studenci narodowości polskiej do wystąpienia z łona tegoż Towarzystwa”¹⁹.

20 marca 1907 roku odbyło się zebranie studenckie powołujące nową organizację – Koło Medyków Wszechnicy Lwowskiej. Do stowarzyszenia wstąpiło 95 studentów medycyny i pracowników w charakterze członków zwyczajnych. Wkrótce jednak wystąpiła Fryderyka Heschels – Żydówka. Nową organizację wsparli profesorowie: Stanisław Bądryński, Stefan Dąbrowski, Marian Franke, Henryk Halban, Bogusław Klarsfeld, Eugeniusz Piasecki, Roman Rencki oraz inż. Zdzisław Wysocki. W następnych latach pozyskano kolejnych członków wspierających, głównie spośród profesorów uniwersyteckich oraz lekarzy miejskich. Byli to: Adolf Beck, Teodor Bałłaban, Adam Bednarski, Kazimierz Bocheński, Maksymilian Herman, Antoni Janiček, Michał Jedlička, Antoni Jurasz, Paweł Kučera, Emanuel Machek, Józef Markowski, Włodzimierz Mazurkiewicz, Kazimierz Orzechowski, Jan Prus, Jan Rączyński, Ludwik Rydygier, Antoni Sabatowski, Włodzimierz Sieradzki, Adam Sołowij, Zdzisław Steusing, Władysław Szymonowicz, Józef Wiczkowski i Teofil Zalewski²⁰.

Celami stowarzyszenia były skupienie młodzieży polskiej oraz niesienie pomocy naukowej, materialnej i towarzyskiej. W sprawozdaniu zarządu za rok 1910/1911 na pięciolecie działalności podkreślono, iż działano w tym kierunku, aby członkowie „sumiennie traktowali swe studia, aby młodzież stawała się zdolną do wypełniania w przyszłości swej zawodowej pracy z korzyścią dla kraju i społeczeństwa”²¹.

Komisję organizacyjną nowego stowarzyszenia w 1907 roku i kolejne zarządy przedstawia tabela 4.

Zgodnie z regulaminem koła członkiem zwyczajnym mógł być każdy student Wydziału Lekarskiego, a także pracownicy, od demonstratora po profesora, przyjęci przez zarząd stowarzyszenia. Ustalono wpisowe i składki członkowskie w wysokości 1 korony kwartalnie. Członkiem wspierającym mógł być każdy, kto wpłacił 10 koron lub złożył dar o tej samej wartości. Członkiem założycielem zostawała osoba, która na cele organizacji złożyła jednorazowo 100 koron. Tylko członkowie zwyczajni mieli prawo czynne i bierne w sprawach organizacyjnych.

¹⁸ Tamże, s. 35.

¹⁹ *I Sprawozdanie Koła Medyków Wszechnicy Lwowskiej za czas od 20 marca 1907 do 30 października 1907*, Lwów 1907, s. 3.

²⁰ *VII Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1912 do 31 października 1913 roku*, Lwów 1913, s. 23.

²¹ *V Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1910 r. do 30 października 1911 r.*, Lwów 1911, s. 3.

Dodatkowo zawarto w regulaminie zapis, iż 1 z członków prezydium zarządu koła musi być członkiem Czytelni Akademickiej²².

Tabela 4. Komisja organizacyjna i zarządy w latach 1907–1913

Okres	Składy zarządu i komisji organizacyjnej
20 III 1907 – 16 V 1907	Komisja organizacyjna: Lesław Węgrzynowski – przewodniczący, Jan Zasowski – zastępca, Stella Starkłówna – bibliotekarz, Stefan Kalicki – skarbnik, Waclaw Zakrzewski – sekretarz; członkowie: Ludwik Fischer, Bronisława Seidlerówna, Stanisław Wałęga, Adam Wojciechowski
26 V 1907 – 1 XI 1907	Zarząd: przewodniczący – Lesław Węgrzynowski, zastępca – Waclaw Zakrzewski, skarbnik – Janina Rauch, bibliotekarz – Stanisław Wałęga, sekretarz – Adam Wojciechowski; członkowie: Władysław Brodowski, Zofia Link, Mirosław Szeligowski
3 XII 1907 – 5 XII 1908	Przewodniczący – Juliusz Piątkowski, zastępca – Tomasz Kożuchowski, skarbnik – Janina Rauch, bibliotekarz – Zofia Link, sekretarz – Adam Wojciechowski; członkowie: Andrzej Pochorecki, Stefan Pospischil, Jan Walz
5 XII 1908 – 3 X 1909	Przewodniczący – Tomasz Kożuchowski, zastępca – Jan Zaorski, skarbnik – Bronisława Całczyńska, bibliotekarz – Stefan Pospischil, sekretarz – Jan Tworowski; członkowie: Antonina Wojnarowska, Roman Ekert, Michał Voit, Mieczysław Kowalewski, Juliusz Piątkowski
7 XII 1910 – 30 X 1911	Przewodniczący – dr Tomasz Kożuchowski, zastępca – Stefan Pospischil, sekretarz – Henryk Gorczyński, (od 16 VI 1911 – Stefan Trzeciecki), skarbnik – Kallikst Bronikowski, bibliotekarz – Józef Wałach, pośrednik księgarski – Franciszek Baczeskul; członkowie: Jerzy Chrząszczynski, Bolesław Lecewicz, Emilia Sołtysik, Maria Sankowska, Stefan Trzeciecki, Kazimierz Wewiórski
3 XII 1912 – 31 X 1913	Przewodniczący – Józef Wałach, zastępca – Kazimierz Wewiórski, sekretarz – Włodzimierz Koskowski, skarbnik – Zygmunt Chrapek, bibliotekarz – Leon Beauvau, Marian Leńczek; członkowie – Helena Frank, Zdzisław Müller, Lesław Zakrzewski, Klemens Kawczyński, Kazimierz Tyszka

Źródło: *I Sprawozdanie Koła Medyków Wszechnicy Lwowskiej za czas od 20 marca 1907 do 30 października 1907*, Lwów 1907, s. 6; *II Sprawozdanie Koła Medyków Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1908, s. 7; *III Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1908 r. do 30 października 1909 r.*, Lwów 1909, s. 13; *V Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1910 r. do 30 października 1911 r.*, Lwów 1911, s. 6; *VII Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1912 do 31 października 1913 roku*, Lwów 1913, s. 7.

Działalności koła ciągle towarzyszyło ścieranie się antagonizmów politycznych i narodowościowych. 24 maja 1909 roku Koło Medyków złożyło memoriał w sprawie potrzeb i wyposażenia Wydziału Lekarskiego. Domagano się natychmiastowego rozpoczęcia budowy kliniki chorób umysłowych i nerwowych, kliniki laryngologicznej, kliniki okulistycznej, kliniki dermatologicznej. Żądano

²² *III Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1908 r. do 30 października 1909 r.*, Lwów 1911, s. 2.

utworzenia katedry chirurgii operacyjnej oraz rozszerzenia zakładów chemii lekarskiej i histologii.

Wydział nadal nie posiadał wielu klinik i niezbędnych urządzeń. Jako przykład podano, iż w 1909 roku na klinikę chirurgiczną zapisało się 110 osób, a sala operacyjna była zbyt mała, aby przyjąć wszystkich. Z konieczności jedynie grupa około 15–20 studentów mogła oglądać przebieg operacji przez szybę. Pracownia chemii lekarskiej mogła pomieścić 30 słuchaczy, a zapisanych było 60 osób. Studenci nie otrzymywali potrzebnych naczyń, przyrządów i odczynników. Wykłady prof. Henryka Halbana na temat chorób nerwowych i umysłowych odbywały się w pokoju katedry mogącym pomieścić 15 studentów, a zapisanych było 45 osób. Studenci pytali więc: „Czy mamy na zmianę chodzić na wykłady i prosić profesora, aby trzy razy jeden i ten sam wykład powtarzał? [...] gdzie mamy obserwować chorego, przedstawianego na wykładzie, gdy ambulatorium nie posiada łóżek?”²³.

Na wiecu ogólniakademickim 24 maja 1909 roku przyjęto uchwałę o trzyniowym strajku studenckim dla poparcia żądań w sprawie poprawy sytuacji na Wydziale Lekarskim. Wybrano trzyosobową delegację do Ministerstwa Oświecenia i Wyznań Religijnych w Wiedniu. 3 czerwca tegoż roku złożyła ona memoriał ministrom oświaty i skarbu oraz Kołu Polskiemu w Radzie Państwa. Do strajku nie przyłączyła się część studentów pierwszych dwóch lat studiów zrzeszonych w Bibliotece Słuchaczy Medycyny. Ponadto 27 maja tego samego roku członkowie stowarzyszenia zgłosili wotum nieufności specjalnej komisji studenckiej powołanej do realizacji postulatów na Wydziale Lekarskim. W rezultacie doszło do zaognienia stosunków studenckich, jak stwierdzono w sprawozdaniu: „Nasz przewodniczący w imieniu Towarzystwa oświadczył, iż od dnia dzisiejszego żadnych stosunków z syjonistami podtrzymywać nie będzie, jak również wchodzić w żadne porozumienia”²⁴.

Kolejnym punktem zapalnym w stosunkach studenckich była w 1912 roku akcja podjęta na wiecu studenckim przeciwko studentom i profesorom pochodzącym z Królestwa Polskiego. Chodziło o tych słuchaczy, którzy złamali bojkot szkół rosyjskich lub go osłabiali. Wiec z 12 czerwca 1912 roku zorganizowały stowarzyszenia Czytelni Akademickiej, Kuźnicy i Życia. Od akcji odsunęła się lewicowa Spójnia. Rektor prof. Adolf Beck oświadczył przedstawicielom organizacji studenckich, że do „Sądu Obywatelskiego nad profesorami Senat Akademicki absolutnie nie dopuści”²⁵.

W dniu wiecu rektor A. Beck wraz z Senatem ponownie spotkał się z przedstawicielami delegacji Czytelni Akademickiej, Życia i Kuźnicy i „przestrzegł reprezentację T[owa]rzystw przed następstwami akcji i w mowie swej opowiedział się jako stanowczy przeciwnik bojkotu, używając słów, że bojkot jest nieszcze-

²³ Tamże, s. 7.

²⁴ Tamże, s. 5.

²⁵ *Młodzież polska do ogółu społeczeństwa polskiego*, Lwów 1913, s. 11.

ściem narodu”²⁶. W rezultacie przemówienia rektora z akcji wycofała się Czytelnia Akademicka, oświadczając, że jej stanowisko „pokrywa się zupełnie ze stanowiskiem Senatu”²⁷.

Koło Medyków stanęło w obronie trzech profesorów powołanych z Warszawy na katedry Uniwersytetu Lwowskiego, to jest: Weyberga, Wójcickiego i Dmochowskiego. Studenci medycyny wzięli w obronę szczególnie prof. Zdzisława Dmochowskiego (z Katedry Anatomii Patologicznej), i tłumnie uczęszczali na jego zajęcia. W uchwale stwierdzono:

Po przedstawieniu i omówieniu sprawy przyszło zebranie do przekonania, że stanowisko prosekтора szpitali warszawskich nie może być w żadnym wypadku pociągane pod stanowisko członków ciała profesorskiego, a działalność obywatelska prof. Dmochowskiego wykazuje patriotyczne solidaryzowanie się z opinią społeczeństwa i młodzieży w sprawie bojkotu²⁸.

Z kolei profesorowie Wydziału Lekarskiego wystosowali do prof. Dmochowskiego list z wyrazami współczucia i uznania, tłumacząc przykrości, które go spotkały, „Nieszczęśliwym położeniem narodowym”²⁹.

Studenci aktywnie uczestniczyli w życiu uczelni i własnego wydziału. Poprzez działalność zarządu i organizowanie wieców młodzież wyrażała swój stosunek do wielu zjawisk społecznych. Na początku XX wieku nie było jeszcze większych konfliktów za studentami żydowskimi. Incydent z 1912 roku dotyczył jednościi studenckiej, chodziło o bojkot studentów pochodzących z Królestwa Polskiego, którzy w czasie rewolucji 1905–1907 roku uczęszczali do szkół rosyjskich. Studenci żydowscy odmówili swego udziału w tej akcji, nie chcąc dopuścić do podjęcia decyzji wobec osób ich narodowości. Jako w większości syjoniści uważali się już za przedstawicieli swego narodu, byli dumni ze swojego pochodzenia, uznawali, że mają prawo do własnego państwa³⁰.

b. Formy samopomocy

Koło Medyków z założenia miało charakter samokształceniowy i samopomocowy. Działalność samokształceniowa polegała na prowadzeniu biblioteki książek medycznych, hurtowym zakupie podręczników i sprzedaży ich wśród studentów po zniżonych cenach, repetytoriach przed egzaminami, organizacji odczytów publicznych i wycieczek krajoznawczych.

W zakresie pomocy materialnej udzielano pożyczek finansowych, gospodarowano stypendiami przekazywanymi przez osoby prywatne z Królestwa Pol-

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 13.

²⁸ *VII Sprawozdanie...*, s. 5.

²⁹ L. Zembrzuski, *Dmochowski Zdzisław (1864–1924)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 5, Kraków 1939–1946, s. 211.

³⁰ T. Gąsowski, *Żydzi galicyjscy w poszukiwaniu nowej tożsamości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 2017, nr 144, s. 2, s. 330.

skiego dla studentów z zaboru rosyjskiego, uczestniczo w przygotowywaniu budowy domu studenckiego.

W pierwszym okresie działalności dysponowano stosunkowo skromnymi środkami finansowymi pochodzącymi ze składek członkowskich. Studenci członkowie zwyczajni z tytułu składek wnieśli w 1907 roku kwotę 210 koron, a członkowie wspierający – 77 k. Dochodowe okazały się kursy sanitarne dla kobiet (nazwane samarytańskimi), dały przychód w wysokości 1098,70 k. Zorganizowany wieczorek taneczny przyniósł 60 k. dochodu, z tytułu opłat za wypożyczenie książek osiągnięto 12,91 k., darowizny wynosiły 2 k., inne wpływy – 93,75 k., zwrot pożyczek – 50 k. Razem budżet w 1907 roku opiewał na kwotę 1604,36 k.³¹

Na wydatki zaplanowano 1182,18 k., przeznaczono je na zakup mebli do własnego lokalu (110,02 k.), na organizację kursów sanitarnych (168,70 k.), na pomnik prof. Nenckiego – 140,28 k., na zapomogi dla studentów – 100 k., na zakup książek i czasopism do biblioteki – 570 k., na potrzeby komisji odczytowej – 10 k., na utrzymanie sekretariatu – 76 k., na inne potrzeby – 7 k.³²

W 1909 roku odnotowano większe wpływy środków finansowych. Bilans przychodów zamknięto kwotą 3925,39 k., na którą złożyły się składki członków zwyczajnych – 354 k., oraz członków wspierających w kwocie 235 k. Kursy sanitarne przyniosły dochód jedynie w wysokości 70,10 k., natomiast Bal Medyka dał duży dochód w wysokości 1155,01 k. Po raz pierwszy uzyskano kwotę 756 k. od darczyńców z Warszawy na stypendia dla studentów medycyny z zaboru rosyjskiego. Z tytułu opłat bibliotecznych pozyskano 151,90 k., a zwrot zapomóg przyniósł 233 k.³³ Na wydatki przewidziano kwotę 3194,92 k. Najwięcej przeznaczono na zakup książek do biblioteki (1184,83 k.), na zapomogi 160 k., na fundusz przeciwgruźliczy – 150 k., na stypendia – 756 k., po 20 koron jako składki przeznaczono na Towarzystwo Szkoły Ludowej, na Chór Medyków, na Drużyny Bartoszone, na Dar Grunwaldzki oraz na budowę Domu Medyka³⁴.

W roku 1911 dysponowano budżetem w wysokości 7763,56 k., stanowiły go fundusze celowe gromadzone od 1909 roku, czyli fundusz żelazny – 546,96 k., fundusz przeciwgruźliczy – 208,47 k., fundusz Domu Medyków – 114,18 k., fundusz obrotowy – 740,96 k. Z tytułu składek od członków zwyczajnych uzyskano 579,10 k., a od członków wspierających – 295 k. Znaczny był dochód z Balu Medyków – 1791,43 k., zwrot pożyczek dał 1057 k., zwrot wydatków na zakup książek dla studentów – 948,59 k., stypendia – 1215,63 k. Po raz pierwszy Wydział Krajowy udzielił subwencji w kwocie 150 k., inne dochody własne wyniosły 91,04 k.³⁵ W wydatkach tego roku najwyższą pozycję stanowiły stypendia –

³¹ *Sprawozdanie Czytelni Akademickiej...*, s. 7.

³² Tamże.

³³ *III Sprawozdanie...*, s. 14–15.

³⁴ Tamże.

³⁵ *V Sprawozdanie...*

2079,65 k. Na budowę Domu Medyków przeznaczono 1424,72 k., na pożyczki studenckie 923 k., na bibliotekę – 517,13 k., na zakup hurtowy podręczników dla studentów – 1368 k., na imprezy kulturalno-oświatowe – 200 k.³⁶

W roku akademickim 1912/1913 dysponowano mniejszym budżetem niż w latach poprzednich. Nie otrzymano w dotychczasowej wysokości stypendiów tzw. warszawskich, wpłynęło z tego tytułu tylko 126 k. Składki członków zwyczajnych wyniosły 338,60 k., wspierających – 310 k., zwrot pożyczek – 461 k., sprzedaż podręczników – 431,24 k. Inne drobne wpływy to głównie odsetki od funduszy celowego, żelaznego i Domu Medyków, stypendiów warszawskich i obrotowego³⁷. Planowane wydatki były również skromne: na bibliotekę przeznaczono 267,70 k., na prowadzenie sekretariatu – 396,40 k., na pożyczki 560 k., na zakup podręczników dla studentów – 423,16 k., z tytułu zadatku na salę balową – 100 k., na fundusze celowe przeznaczono 308 k.³⁸

Organizowane od 1909 roku Bale Medyków przynosiły znaczne dochody. Impreza odbywała się każdorazowo pod patronatem i z udziałem znacznych osób w życiu społecznym Lwowa, na przykład pierwszy bal odbył się pod patronatem hrabiny Tarnowskiej i księcia Andrzeja Lubomirskiego (1862–1953). Gospodyniami balu były: hr. Bielska, hr. Tyszkiewiczowa i hr. Katarzyna Baworowska oraz żony profesorów Dembińskiego, Halbana i Łukaszewicza. Uczestniczyli również profesorowie uniwersytetu – A. Mars, W. Siemiradzki i G. Ziembicki. Ponadto gośćmi honorowymi byli: Teofil Merunowicz (1846–1919)³⁹, dr Edward Festenberg – prezes Towarzystwa Lekarskiego, dr Jan Link – generalny lekarz sztabowy, dr Józef Starzecki – dyrektor szpitala.

Studenci zainteresowani byli obroną swoich grupowych interesów. Organizowano forum wymiany poglądów na tematy społeczno-polityczne oraz dotyczące odbywanych studiów. Poznawano mechanizmy polityki i funkcjonowania życia społecznego, w coraz większym stopniu uczestniczono w kulturze politycznej.

3. Biblioteka i samokształcenie

Jedną z form pomocy, jakie koło przed sobą postawiło, było ułatwienie zakupu podręczników na dogodnych warunkach finansowych oraz wypożyczanie

³⁶ Tamże.

³⁷ *VII Sprawozdanie...*, s. 8.

³⁸ Tamże, s. 8–9.

³⁹ J. Zdrada, *Merunowicz Teofil (1846–1919)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 20, Wrocław (etc.) 1975, s. 455. Poseł na Sejm Krajowy i do Rady Państwa w Wiedniu, pochodził z rodziny ukraińskiej, do końca życia był grekokatolikiem, uważał się za Polaka. Był uczestnikiem powstania styczniowego 1863 roku, ranny w bitwie, w 1919 roku otrzymał stopień podporucznika Wojska Polskiego.

książek z biblioteki stowarzyszenia. Główną pozycję w wydatkach stanowiły więc środki na prowadzenie biblioteki oraz organizację sprzedaży podręczników.

Już w pierwszym roku działalności biblioteka liczyła 458 dzieł w 524 tomach. Większość książek w bibliotece pochodziła z darów, z biblioteki Czytelni Akademickiej otrzymano 200 książek, od rodziny dr. Czaplickiego pochodziło kilkanaście dzieł. Swoje książki przekazali ponadto profesorowie: A. Gluziński, M. Franke, S. Dąbrowski, E. Piasecki, dr Bylicki. Prenumerowano gazety: „Słowo Polskie”, „Kurier Lwowski”, „Nowa Reforma”. Pierwszy budżet stowarzyszenia przewidywał wydanie na cele biblioteki 570 koron, na zakup książek przeznaczono 468,64 k., na oprawę książek – 35,90 k., na prenumeratę gazet – 33,25 k.⁴⁰

W 1909 roku, z uwagi na brak aktualnych podręczników z medycyny, wprowadzono nową formę pomocy dla studentów – prowadzenie sprzedaży książek. Przyjęty regulamin pośrednictwa w sprzedaży przewidywał, że celem jest kupno i sprzedaż książek wyłącznie z zakresu nauk lekarskich. Prawo korzystania ze sprzedaży ratalnej mieli tylko członkowie zwyczajni niezalegający z opłatą ratalnej składki członkowskiej więcej niż przez dwa okresy. Studenci nienależący do stowarzyszenia mogli kupować książki za gotówkę z doliczeniem 5% marży. Przy zakupie na raty obowiązywała wpłata 20% ceny, a pozostałe raty miesięczne wynosiły 10% ceny. Przewidziano prolongatę wpłaty raty o miesiąc.

W 1909 roku rozprowadzono książki zakupione za pół ceny w Warszawie, były to: Biegańskiego *Diagnostyka chorób wewnętrznych*, Sokołowskiego *Choroby płuc* w trzech tomach, Jassnera *Choroby skóry*, Malinowskiego *Syfilis* (z 30 rycinami), Landerera *Diagnostyka chirurgiczna* i Pozziego *Ginekologia*, Dieulafoya *Choroby wewnętrzne* w 4 tomach, Comby'ego *Choroby dzieci*, Dmochowskiego *Diagnostyka anatomo-patologiczna*, Bochenka *Anatomia opisowa*, Jaworskiego *Choroby wewnętrzne*⁴¹.

Dla studentów pochodzących z Królestwa Polskiego, a nieznających języka niemieckiego sprowadzono podręczniki w języku rosyjskim. Były to: Bumma *Podręcznik akuszerki*, Fuchsa *Okulistyka*, Ribberta *Anatomia patologiczna szczegółowa*, Rungego *Ginekologia*, Krawkowa *Farmakologia*, Leksera *Chirurgia ogólna*, Filatowa *Choroby dzieci*⁴².

W roku akademickim 1912/1913 za gotówkę sprzedano książek na kwotę 1388,79 k., na raty – 1170,40 k., a do spłacenia pozostała nadal kwota 799,36 k.⁴³ Dystrybucją książek zajmowali się dwaj członkowie zarządu – Marian Zańczuk i Klemens Kauczyński⁴⁴.

Biblioteka rozwijała się systematycznie. W okresie 5 lat od 1907 roku na jej rozwój wydano 3302 k., z tego na zakup książek 2471,48 k., na ich oprawę 236,22 k.,

⁴⁰ I Sprawozdanie..., s. 5.

⁴¹ III Sprawozdanie..., s. 10.

⁴² Tamże, s. 25.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ VII Sprawozdanie..., s. 13.

na prenumeratę czasopism – 260 k., na zakup mebli – 334,30 k.⁴⁵ W 1913 roku biblioteka liczyła 1109 dzieł, korzystało z niej 176 studentów, odnotowano 654 wypożyczenia⁴⁶.

Księgozbiór powiększono, oprócz zakupów, również dzięki darom od profesorów Wydziału Lekarskiego, lekarzy miejskich, a także instytucji. Dary złożyli: profesorowie A. Beck, G. Bickeles, Szymonowicz, Wrzosek z Krakowa, Bylicki, Machek, Biernacki, K. Orzechowski, dr Sędziak z Warszawy, Markowski – prof. Seminarium Nauczycielskiego w Stanisławowie, student Kazimierz Wewiórski, dr Sokołowski, J. Zawadzki, Borzęcki, Neugebauer, redakcja „Gazety Lekarskiej”, Zarząd Kasy Mianowskiego z Warszawy, Akademia Umiejętności z Krakowa, Biblioteka Uczniów Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego⁴⁷.

Biblioteka prowadziła czytelnię czasopism. Prenumerowano i otrzymywano bezpłatnie następujące czasopisma: „Medycyna i Kronika Lekarska”, „Gazeta Lekarska”, „Przegląd Lekarski”, „Przegląd Weterynaryjny”, „Tygodnik Lekarski”, „Nowiny Lekarskie”, „Postęp Okulistyczny”, „Przegląd Chorób Skórnych i Wenerycznych”, „Nasze Zdrowie”, „Klinische Medizin”, „Deutsche Medizinische Wochenschrift”, „Kurier Lwowski”, „Słowo Polskie”, „Kurier Warszawski”⁴⁸.

W każdym roku akademickim organizowano cykl odczytów, głównie o problematyce lekarskiej. W 1907 roku były to: dr. Sabatha „O promieniach Boeckelera i ciałach promieniotwórczych”, doc. dr. Witwickiego „O drażliwym punkcie w kwestii kobiecej”, doc. dr. S. Dąbrowskiego „O czynnościach chemicznych drobnoustrojów”⁴⁹. W 1909 roku ogłoszono odczyty na następujące tematy: dr L. Węgrzynowski „Definicje choroby i kalectwa”, doc. dr W. Nowicki „Darwin i Lamarck”, prof. E. Biernacki „O normalnym składzie pokarmu”. Odczyty organizowała komisja odczytowo-oświatowa, której przewodniczącym był Mirosław Szeligowski, a sekretarzem Karol Sethaler. Funkcję bibliotekarza w omawianym okresie pełnili: Stella Starkłówna, Stanisław Wałęga, Zofia Link, Stefan Pospischil, Józef Wałach, Leon Beauwale.

Stowarzyszenie realizowało cele pomocy materialnej i naukowej przeznaczonej dla własnych członków. Uczyło odpowiedniego gospodarowania środkami materialnymi, osobistej inicjatywy i przedsiębiorczości oraz funkcjonowania w zróżnicowanych uwarunkowaniach narodowościowych. Na początku XX wieku do działalności organizacji wkroczyła polityka, nastąpiły podziały ideologiczne i narodowościowe. Temu prądowi uległo także Koło Medyków.

Jak podkreślono w sprawozdaniu zarządu za rok 1910/1911, towarzystwo niosło pomoc materialną, naukową i towarzyską, dążyło, aby skupiać młodzież

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże, s. 15.

⁴⁷ *III Sprawozdanie...*, s. 10.

⁴⁸ Tamże, s. 20.

⁴⁹ *I Sprawozdanie...*, s. 4.

polską⁵⁰. Kontynuowano więc funkcje społeczne wypracowane przez stowarzyszenia studenckie w XIX wieku, to jest dotyczące życia koleżeńkiego, więzi ideowej, ideowo-politycznej, wychowawczej, przygotowania do zawodu oraz zorganizowanego życia społecznego.

Bibliografia

- Sprawozdanie Czytelni Akademickiej we Lwowie za rok administracyjny 1906, od 1 października 1906 do 31 października 1907*, Lwów 1907.
- I Sprawozdanie Koła Medyków Wszechnicy Lwowskiej za czas od 20 marca 1907 do 30 października 1907*, Lwów 1907.
- II Sprawozdanie Koła Medyków Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1908.
- Sprawozdanie zarządów towarzystwa za lata 1918–1924*, Lwów 1924.
- III Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1908 r. do 30 października 1909 r.*, Lwów 1911.
- V Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1910 r. do 30 października 1911 r.*, Lwów 1911.
- VII Sprawozdanie z czynności Zarządu w roku administracyjnym od 1 listopada 1912 do 31 października 1913 roku*, Lwów 1913.
- Brzozowski S., *Popielski Leon (1866–1920)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 27, z. 3, Wrocław (etc.) 1983.
- Gąsowski T., *Żydzi galicyjscy w poszukiwaniu nowej tożsamości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 2017, nr 144.
- Hahn W., *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 1: 1894/95–1897/98, Lwów 1899.
- Hulewicz J., *Studia wyższe młodzieży z zaboru rosyjskiego w uczelniach galicyjskich w latach 1905–1914 (cz. II)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 1960, z. 4.
- Kamiński A., *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, Warszawa 1971.
- Knot A., *Czerkawski Euzebiusz (1822–1896)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków 1939.
- Księga pamiątkowa wydana w dwudziestąpiątą rocznicę istnienia Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jana Kazimierza 1894–1919*, pod red. W. Nowickiego, Lwów 1920.
- Lepalczyk I., *Stowarzyszenia społeczne w ujęciu pedagogicznym Aleksandra Kamińskiego*, [w:] *Stowarzyszenia społeczne jako środowisko wychowawcze*, pod red. I. Lepalczyk, Warszawa 1974.

⁵⁰ A. Kamiński, *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, Warszawa 1971, s. 285 i nn.; I. Lepalczyk, *Stowarzyszenia społeczne w ujęciu pedagogicznym Aleksandra Kamińskiego*, [w:] *Stowarzyszenia społeczne jako środowisko wychowawcze*, pod red. I. Lepalczyk, Warszawa 1974, s. 13 i nn.

- Millak K., *Kadyi Henryk (1851–1912)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 11, Wrocław (etc.) 1964–1965.
- Młodzież polska do ogółu społeczeństwa polskiego*, Lwów 1913.
- Suchmiel J., *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000.
- Wojtkiewicz-Rok W., *Dzieje Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1894–1918*, Wrocław 1992.
- Wojtkiewicz-Rok W., *Klinika Chorób Wewnętrznych Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1897–1939*, „Medycyna Nowożytna” 1994, nr 1/2.
- Zdrada J., *Merunowicz Teofil (1846–1919)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 20, Wrocław (etc.) 1975.
- Zembrzusi L., *Dmochowski Zdzisław (1864–1924)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 5, Kraków 1939–1946.
- Zwoździak W., *Historia Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego*, „Archiwum Historii Medycyny” 1964, nr 3.

Research Club of Physicians of the University of Lviv (1907–1914)

Summary

At the University of Lviv, restored in the year 1817, opening the Faculty of Medicine was not permitted by Austrian authorities due to financial considerations. It was no sooner than in the year 1894 that the several-year-long Polish efforts within this scope brought about the desired results.

The academic personnel in the first years of the activity of the Faculty of Medicine was constituted by Poles educated at the Jagiellonian University in Cracow, and, moreover, by Poles working at other academic centres in Europe. To Lviv, the professors and assistant professors of medicine from Prague, Vienna, Marburg, Innsbruck, Moscow and Warsaw arrived.

The first group of students was composed of 95 males: Poles, Jews and Ukrainians. The first four women to have studied Medicine were admitted in the year 1900. They were: Maria Matylda Kalmus, Matylda Lateiner-Mayerhofer, Fanny Fuchs (all of whom were Jews) and Maria Jasienicka (Ukrainian).

The first student organisation, namely: Society of Mutual Aid of the Students of Medicine, was established in the course of the first year after commencing instruction in medicine. In the year 1903, it was transformed into the Library of the Students of Medicine. Among its members, there were Polish, Jewish and Ukrainian students. In the year 1907, the ensuing split and secession in the organisation existing thus far resulted in the formation of the Club of Physicians. It was exclusively Poles that were the members of the new organisation. The split was caused by ethnic and political conflicts connected with the development of ethnic consciousness.

In Lviv, being a multi-national and a multi-religious city, the lack of tolerance was noticeable more and more frequently in connection with the intensive process of the formation of ethnic consciousness at the beginning of the 20th century.

Keywords: University of Lviv, Faculty of Medicine, student organisations.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.22>

Ірина МИЩИШИН (Iryna MYSHCHYSHYN)

<http://orcid.org/0000-0003-2740-8092>

dr, Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: iryna.myshchyshyn@lnu.edu.ua

Змістові й процесуальні особливості родинного порадництва (на прикладі діяльності порадень при українських греко-католицьких церквах м. Львова)

У статті розглянуто основні історичні віхи, технологічні особливості та змістові аспекти діяльності психолого-педагогічних порадень, що діють при греко-католицьких церквах у м. Львові. Ці установи є відродженим історичним досвідом українського суспільства. В сучасних умовах з огляду на приналежність до церкви такі заклади викликають більше довіри в українських громадян ніж державні установи цього ж спрямування. В таких осередках напрацьовані специфічні технологічні підходи щодо організації порадиництва, окреслено предметне поле проблем, з якими працюють порадиники. Враховуючи зарубіжні напрацювання у сфері порадиництва, фахівці церковних порадень досягають значних успіхів у наданні консультативної допомоги й підтримки потребувачим.

Ключові слова: психолого-педагогічне порадиництво, церковна порада, християнський порадиник, функції порадиництва.

В сучасному українському суспільстві практика психолого-педагогічного консультування й допомоги, не зважаючи на історичні традиції, актуальні потреби, наявність кваліфікованих фахівців не здобула належного розвитку. Історичний досвід багатий прикладами успішного розвитку сфери психолого-педагогічних послуг. Українське населення Галичини, кін. XIX – поч. XX ст, будучи в статусі недержавної нації, перебувало в особливо складних соціально-економічних умовах. Матеріальна скрута, обмежений доступ до здобуття освіти, дискримінація на ринку праці зумовлювали поглиблення кризового становища українців. Керуючись прагненням допомогти потребувачим, світською інтелігенцією та духовенством краю були

створені різноманітні громадські організації й об'єднання, що пропонували низку послуг харитативного характеру, посередництва, моральної опіки та психологічної допомоги.

Серед найбільш діяльних осередків особливе місце займали такі установи як поради, які забезпечували допомогу українському населенню. Поради пропонували послуги щодо допомоги в різноманітних складних життєвих обставинах, а також своєрідний психолого-педагогічний консультативний супровід. Особливо широко була розбудована мережа професійних порадень, так званих „порадень для вибору звання”. Також були створені спеціальні кризові поради. Такою була Порада для матерів, яка працювала у Львові у 1918–1939 роках. Вона здійснювала широкомасштабну просвітницьку діяльність, психологічне консультування, надавала юридичну допомогу, забезпечувала матеріальну підтримку вбогим матерям, пропонувала медичні послуги, безкоштовні ліки, створила умови для заснування дитячої стоматологічної амбулаторії. З приходом радянської влади були заборонені усі українські громадські організації, відтак припинили свою діяльність і поради.

Сьогодні відроджуючи історичні традиції, у співпраці духовенства і кваліфікованих фахівців, відроджено поради при українських греко-католицьких Церквах. Попит на психолого-педагогічне консультування набуває значного обсягу. Адже сучасне життя сповнене новими викликами й труднощами, які породжені постійними перетвореннями й змінами. Людина повинна володіти уміньми активної адаптації, навиками самоосвіти, здатністю навчатись протягом всього життя, Усі окреслені труднощі сучасних реалій накладають свій відбиток й на сфері міжособистісних стосунків. Вони стають більш поверховими, не стабільними, емоційно збідненими, „віртуальними”. Постійно відчуваючи надзвичайно високу відповідальність за прийняті рішення, їх вагоме значення, загрозу не встигнути, втратити шанс чи можливості для самореалізації, люди потрапляють у становище перманентного стресу, фрустрації, переживають синдром набутої безпорадності. Потрапивши у кризове становище, особи не завжди можуть самостійно знайти вихід і реабілітуватися без сторонньої допомоги. Чим складніша ситуація тим більше вони потребують якісної, різнопланової, фахової підтримки.

Зрозуміло, що в таких умовах зростає попит на різноманітні осередки й центри психолого-педагогічного консультування й допомоги. Водночас, мережа державних соціально-психологічних служб в Україні не здобула значного кількісного розвитку. Більше того послуги таких організацій слабо диференційовані й не орієнтовані на вузькопрофільну роботу. З огляду окреслених об'єктивних передумов й суб'єктивного упередженого ставлення, що до кінця не подолане в українському суспільстві, послуги таких установ не набули заслуженої популярності. З іншого боку утворену прогалину на ринку психолого-педагогічних послуг активно заповнюють ініціативи приватних чи громадських установ. Серед них вагоме місце займають

осередки різноманітних всесвітніх організацій і фондів, а також регіональні чи локальні товариства.

Як вже згадувалося вище, на території Західної України особливою популярністю на сьогодні користуються психологічні центри (порадні), які створені при греко-католицьких церквах. Популярність цих закладів можна пояснити з огляду різних міркувань. Насамперед, слід взяти до уваги факт, що згідно останніх соціологічних досліджень рівень довіри до держави й державних установ в українському суспільстві досить низький. Очевидно ця недовіра поширюється й на державні психологічні служби. Натомість релігійні установи й Церква поки що володіють значно вищим рівнем суспільного сприйняття. Хоча динаміка довіри до цих установ також має негативний вектор, тим не менше це не змінює історично утверджене пріоритетне значення церкви в житті українського народу. Протягом всього історичного шляху, в культурному й духовному розвитку української нації церква відігравала особливо істотну роль. Завдяки монастирям в Київській Русі здобули розвиток освіта й культура, були створені бібліотеки, написані літописи. Церква виступала оберегом української мови й культури. Духовенство дбало не тільки про духовно-моральне становлення народу, плекало освіту й культуру, а й систематично здійснювало різнопланову добродійну діяльність, спрямовану на порятунок сиріт, убогих, калік, престарілих та інших соціально дезадаптованих прошарків населення. Жертовна й високоморальна місія церкви стала гарантом її авторитету в середовищі українців. Тому ініціативи церкви в суспільстві апіорі викликають схвалення й володіють значним кредитом довіри.

Засновані при церквах порадні розбудовують свою діяльність, опираючись на історичний досвід церкви, розширюючи межі її соціальної місії. Притаманна українцям релігійність стає додатковим чинником налагодження тісного взаємозв'язку між церковними інституціями і громадянами.

Порадні при церквах є установами, діяльність яких базується на традиційних для українців християнських цінностях. Більше того наявна атмосфера духовності збагачує арсенал засобів психологічної допомоги.

Робота церковних порадень спрямована на поширення християнських цінностей, зокрема тих, які лежать в основі подружнього та родинного життя. Порадні стають осередками, де надається фахова допомога особам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, потребують підтримки або шукають інформації необхідної для створення й функціонування доброї християнської родини чи прийняття важливих рішень. Серед завдань родинної поради є допомога у побудові гармонійних стосунків, навчання основ спілкування, допомога у кризових конфліктних ситуаціях, підтримка самотніх людей тощо. Завдання працівника поради полягає у тому, щоб допомогти людині прийняти складну ситуацію та знайти вихід із неї¹.

¹ М. Бондаренко, *Єдина родина: посібник для розвитку родинних порадень при церквах на прикладі специфіки порадиництва родинних мігрантів*, Артос, Львів 2013, с. 18.

Фахівець, що надає консультативні чи психотерапевтичні послуги в такій порадні неодмінно поєднує фахові навички та релігійні, духовні цінності, які сам добре розуміє та сповідує. Попри збереження нейтрального ставлення до особистих цінностей клієнта, християнський психолог у процесі роботи демонструє власні світоглядні переконання. Він керується етичним кодексом психолога і системою цінностей у контексті богословської антропології. Такий фахівець трактує людину не як детерміновану своїми імпульсами, а як вільну, яка має право вибору й шукає вищого сенсу. Тож робота над зціленням – це робота над прийняттям своїх слабкостей, толеруванням невизначеності, формуванням цього вищого сенсу й пошуком шляхів для гармонійного розвитку особистості².

Специфіка діяльності родинної порадні також зумовлюється й зокрема тим, що консультант виконує значно ширші функції ніж звичайний фахівець-психолог. Християнські етичні цінності накладають додаткові умови щодо здійснення психологічного консультування.

Організація процесу роботи порадні при церкві містить такі етапи: налагодження співпраці з місцевим душпастирем, котрий рекомендуватиме звертатись до порадні; оголошення на парафії; організація процесу класичного консультування з урахуванням специфіки клієнтів та їх родин; подальше фахове скерування згідно з потребами або особистий супровід³.

Предметне поле діяльності родинної порадні при церкві охоплює такі сфери: пошук шляхів вирішення кризових ситуацій, пригнічений настрій, почуття неповноцінності, труднощі в міжособистісних стосунках, зокрема подружні кризи, проблеми налагодження взаєморозуміння з батьками, дітьми, колегами на роботі, висока самокритика, невпевненість у собі, проблеми з навчанням, роботою, самотність та ностальгія за домом, стрес, почуття тривоги та страху, депресія, травматичні події, страхи пов'язані з публічними виступами, думки покінчити життя самогубством, сумніви пов'язані з професійним самовизначенням, втрата важливих стосунків, смерть близької людини. Специфічним напрямом роботи церковних родинних порадень є консультації із планування родини, природного розпізнавання плідності та інших питань, пов'язаних із плідністю.

Серед найбільш успішних порадень для родин, що працюють у Львові можна відзначити порадню, що діє при церкві Різдва Пресвятої Богородиці. Порадні для родин у м. Львові – це проект Інституту родини та подружнього життя Українського Католицького Університету, який діє з 2003 року. Це мережа консультаційних центрів, де кожен бажаючий може отримати без-

² М. Миколайчук, *Християнські психологи: хто ж вони?*, www.dukhovnist.in.ua/uk/dukhovna-demokratiya/1089-khristiyanski-psikhologi-khto-zh-voni/, data dostepu: 13.09.2018.

³ О. Іванкова-Стецюк, *Виклики реінтеграції українського трудового мігранта та перспективи їх подолання за підтримки Церкви*, „Вісник Одеського національного університету” 2009, том 14, випуск 13, Соціологія і політичні науки, с. 114.

коштовну консультацію психолога, педагога, богослова, консультанта з природного планування сім'ї (розпізнавання плідності). Робота порадні передбачає індивідуальні та сімейні консультації для осіб, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Допомога сімейного консультанта та психолога-психотерапевта зорієнтована в таких напрямках:

- приготування до подружжя,
- проблеми у стосунках,
- конфлікти та кризові ситуації,
- виховання дітей,
- фобії, страхи,
- самотність та депресія,
- втрата близької особи.

Ефективність роботи фахівців порадні підтверджена відгуками клієнтів: „Я краще розібралась в собі та своїх сімейних стосунках. Тепер мені хочеться частіше посміхатися”, „Консультативні зустрічі – це те, що мені давало сили впродовж останніх півроку. Але тепер завдяки отриманим знанням та розумінню себе я навчилась опанувати свої труднощі”, „Спершу було трохи ніяково відкриватись чужій людині. Але коли я пересвідчився, що консультант тепла, толерантна, делікатна у багатьох питаннях стало безпечно”, „Місце для порадні дуже затишне. Тут у церкві я почувуюся в безпеці”⁴.

Працівниками порадні розроблені певні правила, яких слід дотримуватись клієнтам, заради досягнення успіху.

- Вчасно приходити на всі призначені зустрічі. Зустрічі переважно відбуваються щотижня. Якщо ви часто пропускаєте зустрічі, то консультування може не допомогти.
- Активно працювати над вашими цілями протягом тижня. Результати консультування залежать від того, наскільки ви візьмете відповідальність за досягнення власних цілей. Зазвичай консультант не даватиме порад і не прийматиме рішень за вас.
- Бути відвертими. Щиро діліться вашими почуттями та думками, навіть якщо це незручно. Надавайте зворотній зв'язок вашому консультантові та діліться тим, що турбує вас у консультативній роботі, що вам допомагає і що не допомагає.
- Продовжувати консультування попри відчуття дискомфорту. Дуже важливо продовжувати консультування навіть якщо ви відчуваєте тривогу або дискомфорт щодо розмов про болісні теми. Ці відчуття є природними і інколи неминучими в процесі консультування.
- Набратися терпіння. Процес консультування займає час. Деякі проблеми розвивалися роками і їх не можливо вирішити за декілька зустрі-

⁴ Що очікувати від психологічного консультування?, www.theotokos.org.ua/scho-ochikuvati-vid-psixologichnogo-konsultuvannja.html, data доступу: 10.09.2018.

чей. В таких випадках, потрібно працювати певний період часу. Запитуйте у консультанта як довго триватиме консультування. Якщо у вас виникають сумніви щодо ефективності консультування, це необхідно обговорити з вашим консультантом.

- Повідомити консультанта про свою готовність закінчити консультування. Для вашого консультанта важливо знати, що ви відчуваєтеся готовими завершити вашу роботу в консультуванні. Ваш консультант може підтримати ваше рішення або заохотити вас переглянути його. Важливо пам'ятати, що остаточне рішення залишається за вами⁵.

Зголоситися до пораדнка клієнти можуть по телефону, окресливши загальну суть проблеми, домовитися про першу зустріч. Під час ознайомчої зустрічі деталізується суть проблеми і визначаються бажані зміни. Консультант ознайомлює клієнта з умовами та процесом консультування. Порадник наголошує на конфіденційності зустрічей та норми професійної етики. За результатами ознайомчої зустрічі приймається рішення про подальше консультування. Подальші консультативні зустрічі зазвичай відбуваються 1–2 рази на тиждень тривалістю 45–50 хв⁶.

Успішною діяльністю також відома порадња, що працює у Львові при храмі святого Климентія Папи. Сенс психологічного порадиництва тут бачать у пошуку шляхів вирішення важкої ситуації у конфіденційній атмосфері; забезпеченні клієнтові відчуття підтримки і розуміння, можливості індивідуальних зустрічей зі спеціалістом. Метою роботи поради є надання безоплатної психологічної допомоги особам, котрі мають потребу у консультації щодо проблем психологічного характеру або бажають покращити психологічне самопочуття і якість свого життя.

Завданнями консультування є:

- самопізнання і краще розуміння себе;
- розв'язання проблем особистого характеру;
- допомога собі, близькій людині, сім'ї у важкій ситуації;
- надання нового імпульсу своєму життю;
- віднайдення гармонії в особистому, сімейному і подружньому житті;
- особисте зростання.

Серед проблем, які вирішують у процесі порадиництва зазначають: занижену самооцінку; соціальну ізоляцію і надмірну сором'язливість; труднощі у спілкуванні і міжособистісних відносинах; проблеми пов'язані з сексуальним розвитком; агресію; тривогу; депресію; труднощі з навчанням. Психологічне порадиництво спрямоване на розвиток умінь: пізнавати і розуміти себе; асертивності; долання стресу; вирішення конфліктних ситуацій; опанування тривоги; слухання і ведення діалогу, конструктивної дискусії⁷.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ *Психологічне порадиництво (при парафії св. Климентія Папи)*. www.clymentchurch.at.ua/index/psikhologichna_poradnja/0-32, data dostępu: 15.09.2018.

Зважаючи на вибір психологічного підґрунття розуміння людської особистості й технологічних аспектів, у порадництві вирізняють три стилі діяльності: директивний, ліберальний й діалогічний. Директивне порадництво утверджує значну перевагу консультанта над клієнтом, консультант охоплює усю проблему, формулює прогнози і шляхи розв'язання проблеми. Ліберальне порадництво полягає в побудові зв'язку між рівними партнерами: фахівцем і клієнтом, порадник налаштований на надання допомоги клієнту в розумінні самого себе та інших. Порадник більшою мірою займається прагненнями ніж поведінкою; емоціями ніж інтелектом; він не лише провадить до розв'язання проблеми, але до стійких змін в особистості, спрямовує до зміни мислення клієнта про себе, торкається сфери міжособистих зв'язків. Діалогічне порадництво: дослідниками є двоє сторін (взаємодіючи вони співпрацюють між собою, разом шукають відповідних рішень), водночас порадник має більший досвід, який використовує. Метою такого процесу є визначення контексту проблеми. Для цього використовують активне навчання. Такий тип порадництва є інтервенцією, що виходить за межі актуальних потреб клієнта. Робота порадника полягає у визначенні нових аспектів діяльності, натхненні до постановки нових цілей, клієнт при цьому різнобічно аналізує проблему, здобуває нову інформацію, експериментує⁸.

Втручання чужої особи в сімейне кризове середовище часто буває необхідним для покращення ситуації, а з іншого боку може бути доволі небезпечним заходом. Завданням порадника є спрямування клієнта до усвідомлення своїх емоційних переживань і створення умов для виходу з емоційних „сліпих вуличок”, коригування стереотипних переконань, здобуття нового, більш об'єктивного погляду на власне становище. У процесі взаємодії клієнт формує необхідну мотивацію раціонального залучення в зміну пануючої атмосфери в сімейному середовищі і докладання необхідних зусиль для формування взаємних стосунків. Клієнт вчиться спостерігати позитивні зміни, що відбуваються з часом, які мають вияв у злагодженні напруженої атмосфери, а також пов'язувати її в логічну причинно-наслідкову цілісність з докладанням зусиль чи навіть конкретних дій. Правильний перебіг контакту з порадником дозволяє розпізнати існування певних досягнень. Насамперед варто звернути увагу на такі особливості як:

- зв'язок і довіра допомагають пораднику зрозуміти клієнта і виявити сформовані щодо нього розуміння і повагу;
- порадник пропонує клієнтові підтримку, яка може мати вияв у поладженні стресової чи кризової ситуації, допомоги в категоріях акцептації і респекту щодо клієнта як особи або ж підтримки в протистоянні травматичним подіям;

⁸ D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wydawnictwo Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2009, с. 11–12.

- клієнт здобуває досвід зменшення напруги чи редукції страху, що дає йому можливість відважитись на самостійне вирішення проблем чи принаймні відвагу говорити про них;
- адаптаційні реакції клієнта зміцнюються. Щораз більше розуміючи себе і свої шкідливі поведінкові та мисленнєві звички, клієнт здобуває здатність розв'язання окреслених проблем, налагодження зв'язків і та ін. Порадник ділиться з ним всілякими уміннями і знаннями, які можуть бути корисні. Не залежно від ступеня реалізації базових цілей порадицтва, клієнт у самому процесі порадицтва здобуває внутрішнє полегшення через вираз своїх переживань і почуттів, мотивацію до прийняття старань і зусиль змінити свою поведінку, нове бачення ситуації і та ін⁹.

Психолого-педагогічне порадицтво, концентруючись на процесах виховання і навчання, реалізує низку функцій: інформаційну, освітню, виховну, мотиваційну, терапевтичну, кваліфікаційну і діагностичну.

Інформаційна функція порадицтва полягає на здійсненні інструктажу, надання конкретної інформації щодо заявленої проблеми, передбачає збагачення знань про проблему. Донесення вірогідної інформації про проблему полегшує розуміння і зумовлює прийняття відповідних рішень як зі сторони порадицтва, так і зі сторони клієнта.

Освітня функція порадицтва підкреслює значення учіння у процесі суб'єктної взаємодії. У процесі отримання поради клієнт здобуває певні теоретичні відомості, а також практичні уміння необхідні для вирішення проблеми. Прикладами набуття таких умінь може бути тренінг релаксації, що допомагає звільнитися від зайвої напруги або тренінг керування власними емоціями.

Виховна функція може бути реалізована у виховних діях у процесі інтеграції порадицтва, зокрема під час терапевтичних розмов.

Мотиваційна функція впливає на мотиви поведінки клієнта спонукає до їх зміни чи модифікації. Погляд на проблему з позиції іншої особи дає можливість забезпечити більш раціональне сприймання і мобілізує особу до пошуку реальної і дієвої допомоги.

Діагностична функція порадицтва передбачає діяльність щодо дослідження випадку. Оцінка ситуації з огляду реальної чи потенційної загрози є вихідним пунктом для планування допомогової і порадицької діяльності.

Терапевтична функція забезпечує профілактичний, стимуляційний, компенсаційний поступ. Робота порадицтва і клієнта передбачає визначення і втілення завдань терапевтичного характеру, адекватних до потреб особи, яка потребує допомоги. Форми терапії можуть бути різні: індивідуальна, групова, системна.

⁹ L. Szymczyk, *Poradnictwo rodzinne jako forma wsparcia małżeństwa i rodziny*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2016, № 49, 1, c. 183–197.

Кваліфікаційна функція спрямована на вибір відповідної форми опіки з визначенням сприятливого виховного середовища, спрямованого на максимальну допомогу в реалізації виховних завдань і функцій¹⁰.

Таким чином, у процесі порадництва може реалізуватись значна кількість різноманітних функцій. Воно може пропонувати різні форми й стилі взаємодії між порадником і клієнтом, з огляду врахування індивідуальних психологічних особливостей та специфіки кризової ситуації. Значний практичний досвід порадництва дав можливість фахівцям визначити основні правила, що гарантують його успішність та умови, за яких психолого-педагогічна взаємодія буде найбільш продуктивною. Запорукою більшої довіри до порадень як консультаційних установ є їх приналежність до церкви, що в українському суспільстві має вищий рівень акцептації ніж державні організації. Процес порадництва в таких установах з огляду на наявність атмосфери духовності і беззастережного визнання християнських моральних цінностей володіє суттєвими перевагами у досягненні взаєморозуміння, психологічного комфорту, додаткових ресурсів впливу, якими є релігійні практики, а отже містить значні потенціальні можливості й передумови для досягнення успіху.

Література

- Pisula D. *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wydawnictwo Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2009.
- Skałbana B. *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009.
- Szymczyk L. *Poradnictwo rodzinne jako forma wsparcia małżeństwa i rodziny*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2016, nr 49, 1.
- Бондаренко М., *Єдина родина: посібник для розвитку родинних порадень при церквах на прикладі специфіки порадництва родинних мігрантів*, Артос, Львів 2013.
- Іванкова-Стецюк О., *Виклики реінтеграції українського трудового мігранта та перспективи їх подолання за підтримки Церкви*, „Вісник Одеського національного університету” 2009, том 14, випуск 13, Соціологія і політичні науки.
- Миколайчук М., *Християнські психологи: хто ж вони?*, www.dukhovnist.in.ua/uk/dukhovna-demokratiya/1089-khristiyanski-psikhologi-khto-zh-voni, data dostępu: 13.09.2018.
- Психологічне порадництво (при парафії св. Климента Папи)*, www.clyment-church.at.ua/index/psikhologichna_poradnja/0-32, data dostępu: 15.09.2018.

¹⁰ B. Skałbana, *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009, s. 15–16.

Що очікувати від психологічного консультування?_www.theotokos.org.ua/scho-ochikuvati-vid-psixologichnogo-konsultuvannja.html, data dostępu: 10.09.2018.

Bibliografia

- Pisula D., *Poradnictwo kariery przez cale życie*, Wydawnictwo Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2009.
- Skałbani B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Szymczyk L., *Poradnictwo rodzinne jako forma wsparcia małżeństwa i rodziny*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2016, nr 49, 1.
- Bondarenko M., *Yedyna rodyna: posibnyk dlia rozvytku rodynnykh poraden pry tserkvakh na prykladi spetsyfyky poradnytstva rodynnykh mihrantiv*, Artos, Lviv 2013.
- Ivankova-Stetsiuk O., *Vyklyky reintehratsii ukrainskoho trudovoho mihranta ta perspektyvy yikh podolannia za pidtrymky Tserkvy*, „Visnyk Odeskoho natsionalnogo universytetu” 2009, t. 14, vyp. 13, Sotsiologhii i politychni nauky.
- Mykolaichuk M., *Khrystyianski psykhohohy: khto zh vony?*, www.dukhovnist.in.ua/uk/dukhovna-demokratiya/1089-khristiyanski-psikhohohy-khto-zh-voni, data dostępu: 13.09.2018.
- Psykhohohichne poradnytstvo (pry parafii sv. Klymentii Papy*. www.clymentchurch.at.ua/index/psykhohohichna_poradnja/0-32, data dostępu: 15.09.2018.
- Shcho ochikuvaty vid psykhohohichnogo konsultuvannia?*,_www.theotokos.org.ua/scho-ochikuvati-vid-psixologichnogo-konsultuvannja.html, data dostępu: 10.09.2018.

Semantyczna i proceduralna specyfika poradnictwa rodzinnego (na przykładzie poradni działających przy ukraińskich grekokatolickich cerkwiach we Lwowie)

Streszczenie

W artykule omówiono główne historyczne i współczesne aspekty funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych, działających przy grekokatolickich cerkwiach we Lwowie. Instytucje te powstały na bazie dotychczasowych doświadczeń społeczeństwa ukraińskiego. W obecnych warunkach przynależność tych poradni do Cerkwi sprawia, że ukraińskie społeczeństwo obdarza je znacznie większym zaufaniem niż analogiczne instytucje państwowe. W placówkach tych stosowane są odpowiednio przemyślane i dobrane metody poradnictwa oraz dookreślone są zakresy problemowe, jakimi zajmują się doradcy. Biorąc pod uwagę zagraniczne doświadczenie w zakresie poradnictwa, specjaliści z poradni działających przy cerkwiach osiągają wiele sukcesów w pracy doradczej i udzielaniu wsparcia osobom potrzebującym.

Słowa kluczowe: poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne, poradnie cerkiewne, doradca chrześcijański, funkcje poradnictwa.

Meaningful and procedural peculiarities of family advising (on the example of the activity of advising centers (poradnia) at Ukrainian Greek and Catholic churches of Lviv)

Summary

The main historical branches, technological peculiarities and meaningful aspects of the activity of psycho-pedagogical advising centers at Greek and Catholic churches of Lviv are analyzed in the article. These institutions are the regenerated experience of the Ukrainian society. Under the nowadays conditions, concerning the affiliation of such institution to church, Ukrainian people trust them more than state organisations of the same direction. The specific technological approaches concerning the organisation of advising are worked out in these centers. The bunch of problems which are being solved is also determined. Taking into account the foreign works in the sphere of advising, the professionals of the church advising centers achieve a great success in giving a consultative help and support to those who need it.

Keywords: psycho-pedagogical advising, church advising churches, Christian adviser, functions of advising.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.23>

Joanna SOSNOWSKA

<http://orcid.org/0000-0003-2622-0645>

dr hab., Uniwersytet Łódzki

e-mail: joanna.sosnowska@uni.lodz.pl

Prekursorskie inicjatywy Łodzi doby międzywojennej w edukacji, wychowaniu i opiece nad dzieckiem

Słowa kluczowe: opieka społeczna w Łodzi, powszechne nauczanie, miejskie pogotowie opiekuńcze, półkolonie letnie, Zarząd Miasta Łodzi w okresie międzywojennym.

Wstęp

Problematyka artykułu dotyczy kilku pionierskich przedsięwzięć w obszarze szeroko rozumianej oświaty i opieki, zainicjowanych w Łodzi u progu niepodległości przez pierwszy, wybrany w wyborach powszechnych samorząd, kontynuowanych w następnych latach przez kolejne władze miejskie i, jak wykazują badania – uwieńczonych sukcesem. I chociaż konkretne inicjatywy łódzkiego samorządu na polu edukacji, wychowania i opieki podejmowane były przez reprezentantów władzy szczebla lokalnego i dotyczyły mieszkańców Łodzi, a więc skali mikro, to, po pierwsze – tak istotną problematyką wpisywały się w ogólnokrajową debatę nad kwestiami społecznymi w państwie; po drugie – powiększały potencjał konkretnych rozwiązań, głównie instytucjonalnych, wprowadzanych w życie w wyniku polityki oświatowej i opiekuńczej w tamtym czasie; po trzecie – realizowały stosowne rozwiązania legislacyjne organów administracji rządowej.

Po odzyskaniu niepodległości, w sierpniu 1919 r. Łódź stała się siedzibą województwa łódzkiego, tym samym, jako drugie co do wielkości miasto na terenie II Rzeczypospolitej, otrzymało stosowną rangę administracyjną¹. Tak jak w okre-

¹ M. Bandurka, *Narodziny województwa łódzkiego*, [w:] *75-lecie odzyskania niepodległości przez Polskę*, red. K. Badziak, J. Szymczak, Łódź 1993, s. 93; P. Waingertner, *Włodarze województwa łódzkiego*, Łódź 2014, s. 16.

sie przedwojennym, międzywojenna Łódź miała charakter wielokulturowy, zróżnicowany pod względem narodowym, językowym, wyznaniowym i społecznym, oraz status miasta robotniczego. Według danych spisowych z 1921 r. mieszkało tu 451 974 osób²; w zdecydowanej większości była to ludność narodowości polskiej (61,9%), następnie społeczność żydowska (30,7%) i niemiecka (7,0)³. Przeważająca grupa wyznaniowa w mieście to katolicy (w 1921 r. – 56,2%), kolejni to wyznawcy religii mojżeszowej (33,4%), a następnie protestanci (9,2%)⁴. Przemysłowy charakter miasta implikował strukturę zawodową mieszkańców. Przeważali robotnicy pracujący w przemyśle i rzemiośle (w 1921 r. – 57,5%; w samym przemyśle włókienniczym – 37,7%), w handlu i ubezpieczeniach (19,1%), natomiast pozostałe działy zatrudnienia skupiały tylko po kilka procent ludności Łodzi, służba domowa stanowiła 2,8%. Warto wspomnieć o wyjątkowo niskim udziale zawodów wymagających wysokich kwalifikacji, jak oświata i kultura (1,6%), lecznictwo (1,7%) oraz służba publiczna (2,9%); łącznie było to nieco ponad 6% ogólnej liczby łodzian⁵.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój łódzkiej oświaty, podobnie jak innych dziedzin życia społecznego, w tym opieki nad osobami potrzebującymi, związany był z powstaniem i funkcjonowaniem lokalnego samorządu. Szkic prezentuje prekursorskie, wyprzedzające w skali kraju, inicjatywy łódzkiego samorządu, podejmowane w okresie międzywojennym na polu edukacji, wychowania i opieki nad dzieckiem. Zaprezentowano działania agend miejskich, których przedstawiciele troszczyli się o wprowadzenie do szkół powszechnego i bezpłatnego nauczania dla dzieci w wieku od 7 do 14 lat, zorganizowanie pogotowia opiekuńczego dla dzieci od 3 do 16 roku życia oraz organizację półkolonii letnich dla uczniów szkół powszechnych. Działalność w tym zakresie przedstawiono na tle ogólnych zagadnień oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych międzywojennej Łodzi. Niżejszą problematykę zasygnalizowano dotąd w kilku pracach⁶.

² E. Rosset, *Rozwój ludnościowy i terytorialny m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” (dalej: DZMŁ) 1927, nr 2, s. 2–3; A. Rzepkowski, *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Łódź 2008, s. 45.

³ Rosjanie, Ukraińcy, Białorusini i Rusini stanowili nieznaczny odsetek (0,4%).

⁴ Przedstawiciele wyznania prawosławnego i innych – 0,6% i 0,3%.

⁵ W Warszawie – 16%, w Krakowie – 23%.

⁶ W. Lipiec, *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Łódź 1973; W. Dembowski, *Walka nauczycieli łódzkich o powszechne, obowiązkowe nauczanie u progu niepodległości*, [w:] *Z dziejów oświaty łódzkiej w XX wieku. Studia i szkice*, red. M. Bandurka, Łódź 1995, s. 42–50; N. Stolińska-Pobralaska, *Instytucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi*, Łódź 2002, s. 117–122; B. Szczepańska, *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Łódź 2002, s. 116–129; J. Sosnowska, *Problemy oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem na łamach „Dziennika Zarządu miasta Łodzi” (1919–1939)*, [w:] *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013, s. 225–246; też, *Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestolecie międzywojennym*,

1. Zagadnienia oświatowe i opiekuńczo-wychowawcze międzywojennej Łodzi

Kwestie oświatowe i związane z opieką nad dziećmi i młodzieżą stały się głównymi hasłami programowymi tak pierwszych, jak i kolejnych władz Łodzi, ale warto nadmienić, że przedsięwzięcia w tych obszarach podejmowano w mieście jeszcze w trakcie I wojny światowej, zanim – wraz z odrodzeniem państwa polskiego – nastały korzystne warunki realizacji programów oświatowych i opiekuńczych. O ile jednak palące problemy łódzkiego szkolnictwa zaczęto sukcesywnie rozwiązywać przed 1918 r. dzięki polskim pedagogom, nauczycielom i społecznikom zatrudnionym w strukturach niemieckiej administracji miejskiej (Wydział Szkolnictwa przyczynił się wówczas do zwiększenia liczby oddziałów szkolnych, liczby uczniów w miejskich szkołach elementarnych, niwelowania analfabetyzmu i dokształcania nauczycieli)⁷, o tyle opieka nad dziećmi przed 1918 r. była w Łodzi domeną filantropii, podejmowały ją bowiem i prowadziły wyłącznie różnowyznaniowe organizacje i instytucje społeczno-dobroczynne oraz osoby prywatne. Sytuacja uległa diametralnej zmianie po odzyskaniu niepodległości, kiedy na szczeblu centralnym i lokalnym wyznaczono odpowiednie agendy rządowe i miejskie (ministerstwa i wydziały) koordynujące prace w dziedzinie oświaty i opieki społecznej. Ich działalność koncentrowała się w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej (od 1935 r. Ministerstwo Opieki Społecznej), natomiast w łódzkim samorządzie – w Wydziale Dobroczynności Publicznej (następnie był to Wydział Opieki Społecznej) oraz w Wydziale Szkolnictwa Zarządu Miasta Łodzi (potem Wydział Oświaty i Kultury).

Po wygranych wyborach samorządowych, które w Łodzi odbyły się w lutym 1919 r., przedstawiciele głównej siły politycznej, jaką była Polska Partia Socjalistyczna (PPS), zadeklarowali mieszkańcom – głównie robotnikom i ich rodzinom – nie tylko zainteresowanie kwestiami gospodarczymi i społeczno-oświatowymi, ale także realizację konkretnych zamierzeń w tym zakresie⁸. W ramach „podniesienia kultury mas i zaspokojenia wszelkich potrzeb kulturalnych”, na plan pierwszy wysunięto likwidację analfabetyzmu, propagowanie czytelnictwa i rozwój bibliotek⁹. Natomiast Narodowy Związek Robotniczy, współrzędzący

„Kultura i Wychowanie” 2013, nr 5, s. 66–79; też, *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi*, Łódź 2018.

⁷ Na ten temat: J. Sosnowska, *Opieka nad dziećmi w Łodzi w latach I wojny światowej*, Łódź 2017, s. 109–142, 180–196. W 1913 r. w niemal półmilionowej Łodzi było 50 tys. dzieci, które w ogóle się nie uczyły. Analfabetyzm wynosił około 60% (wśród mężczyzn 55%, kobiet blisko 66%), w 1938 r. zmniejszył się do 13%.

⁸ E. Rosset, *Rzut oka na gospodarkę miejską w Łodzi w latach 1919–1923*, [w:] *W służbie idei. Księga zbiorowa ku uczczeniu 35-lecia pracy Aleksiego Rzewskiego 1902–1937*, Łódź 1938, s. 449–450.

⁹ M. Nartowicz-Kot, *Samorząd łódzki wobec problemów kultury w latach 1919–1939*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica” 1985, nr 21, s. 6.

z PPS, domagał się wprowadzenia w Łodzi powszechnego nauczania, uruchomienia stypendialnego systemu pomocy i rozwoju oświaty pozaszkolnej. Jak podkreśla Maria Nartonowicz-Kot, specyfika Łodzi w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości spowodowała, że szczególnie naglący stał się nie tyle problem wykształcenia własnej elity intelektualno-artystycznej, ile kwestia upowszechnienia oświaty i kultury oraz dotarcia do najliczniejszej wówczas grupy łódzkiego społeczeństwa, jaką stanowili robotnicy¹⁰. Działania z tym związane władze samorządowe prowadziły dwutorowo: równoległe z powoływaniem do istnienia miejskich instytucji oświatowo-wychowawczych i kulturalnych dotowano instytucje sektora społeczno-prywatnego o takim samym profilu¹¹. W 1918 r. w Łodzi znajdowało się 339 szkół różnego typu: 142 miejskie i 32 prywatne szkoły elementarne, 81 chederów jawnych, 37 ochronek, w których istniały oddziały szkolne, i 47 średnich zakładów naukowych¹². Publiczne szkoły elementarne to 66 szkół polskich, 38 żydowskich, 37 niemieckich i szkoła rosyjska.

Niekwestionowaną zasługą samorządu pierwszej kadencji (1919–1923) było podjęcie prac nad realizacją powszechnego nauczania – Rada Miejska jako pierwsza w Polsce podjęła skuteczne prace w tym zakresie. Zaniedbania sprzed 1914 r. próbowano likwidować m.in. poprzez wprowadzenie w 1919 r. obowiązkowej nauki w zakresie szkoły powszechnej dla dzieci w wieku 7–14 lat¹³. Mimo iż przedsięwzięcie to już po kilku latach zakończyło się sukcesem, według danych pochodzących ze spisu powszechnego z 1921 r. społeczeństwo łódzkie było słabo wykształcone (wyższe wykształcenie posiadało 0,8% ogółu ludności, zawodowe średnie i niższe – 0,7%, początkowe – 46,6%, domowe – 14,7%; analfabeci stanowili aż 20%)¹⁴. Drugi spis powszechny przypadający na ponad dekadę od wprowadzenia obowiązku szkolnego wykazał, że 77,9% ogółu łódzkiego społeczeństwa (w wieku 5 lat i powyżej) posiadało umiejętność czytania i pisania, 2,6% umiało tylko czytać, 19,3% nie umiało czytać i pisać; osoby o niewiadomej umiejętności czytania i pisania stanowiły 0,1%¹⁵.

W okresie międzywojennym zapoczątkowano również akcję rozwoju instytucji oświaty pozaszkolnej i kultury, organizowano sieć bibliotek, Miejski Uniwersytet Powszechny, kursy dokształcające i szkoły wieczorowe, rozbudowano

¹⁰ Jak wyżej, s. 15–16.

¹¹ P. Smolik, *Oświata i kultura w samorządzie m. Łodzi w latach 1928–1932*, Łódź 1933, s. 9–10.

¹² A. Goerne, *Z zakresu statystyki m. Łodzi*, [w:] *Informator m. Łodzi z kalendarzem na rok 1919*, Łódź 1919, s. 37–39.

¹³ E. Ajnenkiel, *Dr Stefan Kopciński. Realizator powszechnego nauczania w Łodzi*, DZMŁ 1938, nr 4, s. 374; P. Smolik, *Dziesięć lat działalności oświatowej i kulturalnej Samorządu Łódzkiego*, Łódź 1929, s. 4.

¹⁴ A. Rzepkowski, *Ludność...*, s. 103–104, wykres 12.

¹⁵ Tamże. Najwięcej osób potrafiących czytać i pisać posiadała społeczność żydowska – 82,3%, oraz wyznania ewangelickiego – 81,3%, wśród katolików czytać i pisać umiało 74,6%. Analfabeci dominowali wśród katolików (21,5%), mniej ich było u ewangelików (16,6%) i mieszkańców deklarujących przynależność do religii mojżeszowej (16,5%).

sieć szkolnictwa średniego i zawodowego. Podjęto inicjatywy w kierunku budowy miejskich gmachów szkolnych, o czym systematycznie donosiła łódzka prasa. I chociaż efekty działań kolejnych kadencji władz samorządowych w dziedzinie polityki oświatowej były różne – niejednokrotnie zależały od warunków obiektywnych, jak sytuacja polityczno-ekonomiczna czy koncepcje polityki kulturalnej realizowane przez ówczesnie funkcjonujące partie i ugrupowania polityczne – to warto podkreślić, że projekty podjęte u progu niepodległości, w ciągu całego okresu międzywojennego kontynuowali kolejni przedstawiciele łódzkiego samorządu, skupieni najpierw wokół Wydziału Szkolnictwa, następnie – Wydziału Oświaty i Kultury.

Prace Wydziału Szkolnictwa łódzkiego magistratu, powołanego jeszcze w latach I wojny, od kwietnia 1921 r. kontynuował Wydział Oświaty i Kultury Zarządu Miasta Łodzi. Jednostka ta rozpoczęła działalność 1 kwietnia 1921 r., „koncentrując całą działalność samorządu na polu oświaty i kultury”¹⁶. W strukturze nowo powołanej agendy miejskiej pracowały trzy samodzielne oddziały: Szkolnictwa, Obowiązku Szkolnego oraz Kultury i Oświaty Pozaszkolnej¹⁷. Respektowanie potrzeb szkolnictwa powszechnego, wynikających z przepisów prawa oświatowego, patronat nad szkolnictwem średnim oraz udzielanie dotacji uczniom wyższym i instytucjom naukowym leżały w gestii Oddziału Szkolnictwa – i należy dodać, że tej jednostce przypisano najwięcej zadań w dziedzinie pracy oświatowo-kulturalnej w mieście. Nie mniej istotne zadanie miał Oddział Obowiązku Szkolnego, który realizował uchwały o powszechnej edukacji, sprawował nadzór nad właściwym przebiegiem tego procesu, rejestrował dzieci w wieku szkolnym, prowadził kartotekę osobową wszystkich uczniów objętych obowiązkiem szkolnym, posiadał kompetencje administracyjno-karne, jakim było nakładanie kar za niedopełnienie edukacyjnego obowiązku. Do kompetencji pracowników tej agendy miejskiej należała również opieka materialna i działania wychowawcze wobec dzieci i młodzieży (organizacja internatów, miejsca wypoczynku i rozrywki, zaopatrywanie w podręczniki i odzież). Oddział Kultury i Oświaty Pozaszkolnej zajmował się popieraniem i podejmowaniem inicjatyw zmierzających do rozwoju życia kulturalnego w mieście¹⁸.

Na czele WOiK stał przewodniczący; jako pierwszy w latach 1919–1923 funkcję tę pełnił dr Stefan Kopciński. W Radzie Miejskiej II kadencji (1923–1927) wydziałem kierowali: Zygmunt Hajkowski i Franciszek Kruczkowski,

¹⁶ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929*, Łódź 1930, s. 67.

¹⁷ *Spis wydziałów i oddziałów Magistratu m. Łodzi*, DZMŁ 1921, nr 17, s. 13. Od 1926 r. w Oddziale Szkolnictwa znalazły się cztery referaty: higieny szkolnej, gospodarczy, wychowania przedszkolnego i ogólny; Oddział Obowiązku Szkolnego obejmował pięć referatów: ruchu działy, ewidencji, statystyczny, karny i ogólny; Oddział Kultury i Oświaty Pozaszkolnej składał się również z pięciu referatów: szkolnictwa wieczorowego, muzealno-bibliotecznego, teatralnego, finansowego i ogólnego.

¹⁸ *Statut organizacyjny Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. Łodzi*, DZMŁ 1925, nr 29, s. 29.

w latach 1927–1933 ponownie S. Kopciński (do czerwca 1928 r.), a następnie Przeclaw Smolik¹⁹.

Działalność oświatowo-kulturalna zapoczątkowana przez łódzki samorząd pierwszej kadencji, w większości socjalistyczny, była kontynuowana przez kolejne władze endecko-chadecko-enpeerowskie, które skupiły się przede wszystkim na wznoszeniu miejskich gmachów szkolnych. Rządy sprawowane przez kolejną, ponownie socjalistyczną, Radę Miejską przypadły na okres światowego i krajowego kryzysu gospodarczego lat 30. XX w., co – w odniesieniu do robotniczej Łodzi, w której podstawą gospodarki i głównym czynnikiem miastotwórczym był przemysł włókienniczy – wiązało się z potrzebą realizowania projektów społeczno-opiekuńczych, w celu zabezpieczenia rodzin robotniczych przed bezrobociem i głodem. Mimo to, nawet wówczas „jedną z głównych trosk samorządu” stanowiło szkolnictwo, chociaż w tamtym okresie przedstawiciele WOIK ukierunkowali swoją pracę na zapewnienie właściwej opieki dzieciom i młodzieży w powoływanych miejskich instytucjach oświaty pozaszkolnej.

Zagadnienia *stricte* opiekuńcze wpisywały się w działalność kolejnego miejskiego referatu – Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi, kontynuującego, od kwietnia 1921 r., prace wcześniejszego Wydziału Dobroczynności Publicznej (WDP)²⁰. Do pełnienia zadań powołano dwie agendy: Oddział Opieki Zamkniętej i Oddział Opieki Otwartej²¹. Ich działalność statutowa obejmowała zaspokajanie niezbędnych potrzeb życiowych względem osób, które trwale lub chwilowo nie mogły tego uczynić własnymi środkami – była to tzw. opieka otwarta; organizowanie i prowadzenie zakładów opiekuńczych; oraz religijne, etyczne, intelektualne i fizyczne wychowanie dzieci i przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej – w ramach tzw. opieki zamkniętej²². Jak możemy przeczytać, wśród wielu priorytetów, opiekę nad dzieckiem łódzki samorząd traktował jako „jeden ze swych najdonioślejszych i społecznie najważniejszych obowiązków”²³.

Należy jednak przypomnieć, że inicjatywy opiekuńcze na rzecz mieszkańców potrzebujących wsparcia, zwłaszcza dzieci, zainicjowano jeszcze przed odzyskaniem niepodległości w 1918 r. (była to aktywność filantropijna), lecz zintensyfikowano je na polu opieki samorządowej po wprowadzeniu w 1923 r. ustawy o opiece społecznej²⁴, i realizowano do II wojny światowej. Ale podstawowe

¹⁹ *Księga pamiątkowa...*, s. 56–58; W. Lipiec, *Kultura i oświata...*, s. 6–7.

²⁰ T. Wisławski, *Jak Zarząd Miejski w Łodzi opiekuje się dzieckiem?*, DZMŁ 1935, nr 10, s. 643; *Księga pamiątkowa...*, s. 56–58.

²¹ W 1925 r. zreorganizowano Oddział Opieki Otwartej, tworząc Oddział Opieki Otwartej i Półotwartej.

²² *Statut organizacyjny Wydziału Opieki Społecznej Magistratu m. Łodzi*, DZMŁ 1925, nr 31, s. 8.

²³ *Od Redakcji*, DZMŁ 1935, nr 10, s. 581.

²⁴ *Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej*, „Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej” 1923, nr 92, poz. 726. Opieka nad dzieckiem sprawowana przez państwo, samorządy, instytucje kościelne i organizacje społeczne obejmowała następujące obszary: opiekę nad macierzyństwem i dziećmi w okresie niemowlęcym; opiekę nad sierotami i półsierotami; opiekę

prawa dziecka zawarto już w Konstytucji z 17 marca 1921 r., w której czytamy m.in., że „[...] dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym – mają prawo do opieki i pomocy państwa w zakresie oznaczonym ustawą” oraz, że „odjęcie rodzicom władzy nad dzieckiem może nastąpić tylko w drodze orzeczenia sądowego”²⁵. Zapis stanowił ważny moment w konsolidacji systemu opiekuńczego II Rzeczypospolitej, od tego momentu działania opiekuńcze przestały być traktowane jako dobro filantropii, a stały się obowiązkiem państwa²⁶. Warto dodać, że jednostki sektora rządowego współpracowały na tym polu z samorządami lokalnymi, organizacjami społecznymi i wyznaniowymi.

Pierwszym krokiem ustawodawczym w kierunku opieki nad dziećmi opuszczonymi/porzuconymi, bądź jak wtedy mówiono „włóczęgami” albo „dziećmi ulicy”, było wydanie w lutym 1920 r. przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej (MPiOS) rozporządzenia w sprawie powołania do życia placówek pogotowia opiekuńczego (państwo pokrywało wtedy 50% wydatków na tego typu przedsięwzięcia)²⁷. Jednak poszczególne samorządy terytorialne w niewielkim stopniu włączyły się do organizowania takich placówek. Tę inicjatywę podjęły władze Łodzi i jako pierwsze spośród gmin, już dwa miesiące po wydaniu rozporządzenia, podjęły decyzję o zorganizowaniu tego typu placówki w mieście. Nawet w 1923 r., na łamach czasopisma „Praca i Opieka Społeczna”, będącego organem MPiOS, pisano: „W byłym Królestwie Kongresowym są tylko 2 ogniska Pogotowia Opiekuńczych: w Warszawie na 250 dzieci i w Łodzi na 50. W łódzkim pogotowiu na początku 1923 roku było jeszcze 150 dzieci, w końcu roku liczba ta spadła do 50”²⁸.

Samorządowa opieka nad dziećmi i młodzieżą w Łodzi w latach 1918–1939 miała dwojaką formułę: była to opieka instytucjonalna świadczona w zakładach opieki całkowitej i częściowej (zamkniętej i otwartej) oraz opieka doraźna podejmowana w postaci akcji okresowych, np. dożywianie, wyposażanie w odzież, bądź akcji związanych z letnim wypoczynkiem. Opieka instytucjonalna polegała na inicjowaniu i utrzymywaniu wielu miejskich placówek opiekuńczo-wychowawczych. W 1927 r. zarząd miasta Łodzi prowadził dziewięć takich instytucji,

nad dzieckiem opuszczonym i ubogim, mającym konflikt z prawem, zaniedbanym moralnie, chorym (na choroby zakaźne, niesprawnym ruchowo i umysłowo), nad dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz pomoc i współpracę z rodzinami dzieci w wieku szkolnym.

²⁵ Art. 103, *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1921, nr 44, poz. 267.

²⁶ Z. Cutter, E. Sadowska, *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. S. Wałasek, Kraków 2008, s. 70.

²⁷ L. Dydusiak, *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, Lwów 1938, s. 41; „Monitor Polski” 1920, nr 52, poz. 249.

²⁸ *Sprawozdanie z działalności Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w r. 1922*, „Praca i Opieka Społeczna” 1923, nr 2, s. 124.

w których przebywało około 575 podopiecznych. Wskutek kryzysu gospodarczego i konieczności ograniczenia wydatków miasta, zmniejszyła się liczba zakładów prowadzonych przez WOS, ale stan liczebny wychowanków się nie zmienił (w latach 1933–1934 w pięciu placówkach opiekuńczych przebywało 566 dzieci)²⁹. Powodem było podjęcie przez władze Łodzi nowatorskiej formy opiekuńczo-wychowawczej – pomoc dzieciom sierocym i porzuconym poprzez zorganizowanie rodzinnej opieki zastępczej (w 1927 r. umieszczono w rodzinach zastępczych 97 dzieci, w latach 1933/1934 – 755)³⁰. Ten rodzaj opieki starano się propagować i w kolejnych latach, wręcz zachęcano do popularyzacji takiej formy wychowywania dzieci, gdyż, jak twierdziła przedstawicielka WOS – Jadwiga Wilamowska – w odróżnieniu od zakładów zamkniętych, sprawowały opiekę indywidualną oraz umożliwiały dziecku prawidłowy rozwój³¹.

Zakres i kierunek działalności oświatowej i w zakresie opieki wyznaczał rocznie budżet miejski. W okresie międzywojennym najwyższe pozycje w budżecie Łodzi miały trzy działy gospodarki komunalnej: zdrowie publiczne, oświata i kultura oraz opieka społeczna, co może wskazywać, że niezależnie od opcji politycznej władze samorządowe przykładały dużą wagę do tych obszarów życia społecznego mieszkańców.

2. Prekursorska działalność w zakresie edukacji, opieki i wychowania

Powszechny obowiązek szkolny

Uchwałę o wprowadzeniu w Łodzi wraz nowym rokiem szkolnym 1919/1920 powszechnego nauczania Rada Miejska podjęła 30 czerwca 1919 r., lecz prace wokół tego istotnego dla miasta (i państwa) zagadnienia rozpoczęły się o wiele wcześniej. W ciągu całego 1918 r. prowadzili je przedstawiciele Wydziału Szkolnictwa działającego w strukturze administracyjnej niemieckich władz miasta. Jeszcze przed oficjalnym zakończeniem I wojny światowej, 2 października 1918 r., Rada Miejska podjęła uchwałę wzywającą łódzki magistrat do powołania, przy Wydziale Szkolnictwa, specjalnej komisji, która zajęłaby się organizacją tzw. przymusu szkolnego³². Po upływie roku nadano jej nazwę Komisji Powszechnego Nauczania (KPN), a przewodniczącym został wspomniany już dr S. Kopciński. W składzie KPN znaleźli się reprezentanci lokalnych władz szkolnych³³.

²⁹ T. Wisławski, *Jak Zarząd Miejski...*, s. 642–643.

³⁰ Tamże.

³¹ J. Wilamowska, *Wychowanie dzieci w zakładach i w rodzinach zastępczych*, DZMŁ 1935, nr 12, s. 761–762.

³² *Z Komisji Powszechnego Nauczania*, DZMŁ 1919, nr 1, s. 9.

³³ W 1919 r. w składzie KPN było 16 osób – przedstawiciel magistratu S. Kopciński; przedstawiciele Rady Miejskiej I. Lichtenstein, J. Surmański; Rady Szkolnej Okręgowej S. Skalski,

W czym zatem przejawiała się pionierska inicjatywa łódzkich władarzy? Otóż wyprzedzała decyzje administracyjne władz państwowych, dokument rządowy, czyli *Dekret o obowiązku szkolnym*³⁴, wydano bowiem w lutym 1919 r. Opracowany przez łódzkich nauczycieli – pod przewodnictwem Abrahama Szwajcera, członka Rady Miejskiej i dyrektora gimnazjum realnego Towarzystwa Szerzenia Oświaty i Wiedzy wśród Żydów w Łodzi – *Statut Miejskowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi*, regulujący prawne kwestie związane z wprowadzeniem obowiązku szkolnego w Łodzi, posłużył „za wzór i podstawę do opracowania projektów wprowadzenia obowiązkowego nauczania w innych miastach Polski”³⁵.

W toku trwania prac przygotowawczych [...] – czytamy w „Dzienniku Zarządu Miasta Łodzi” – kiedy zamierzano już wystąpić do Władz Państwowych o zatwierdzenie jego, zaszły wypadki listopadowe, zniesienie okupacji, a w niespełna trzy miesiące po odzyskanej niepodległości Polski, Naczelnik Państwa wydał wiekopomny dekret O obowiązku szkolnym³⁶.

I właśnie brak rozporządzenia wykonawczego do tego dokumentu zmobilizował władze miejskie do kontynuacji podjętych już działań w tej kwestii. Wraz z nowym rokiem szkolnym 1919/1920 obowiązek szkolny objął dzieci z roczników: 1908, 1909 i 1910 (były to dzieci w wieku 9, 10 i 11 lat). Z tego samego źródła dowiadujemy się, że z końcem poprzedniego roku szkolnego, w czerwcu 1919 r., liczba szkół powszechnych w Łodzi wynosiła 146, z 660 oddziałami i 30 388 uczniami (katolicy: 16 746; ewangelicy: 5 443; żydzi: 7 697; pozostałe wyznania: 502), natomiast w nowym roku szkolnym, w listopadzie 1919 r., odnotowano wzrost liczby szkół (153), oddziałów (1004) i uczniów (50 926; w tym katolicy: 30 968; ewangelicy: 6 162; żydzi: 12 853; inne wyznania: 941)³⁷. I jeszcze jedna kwestia – o ile rządowy *Dekret o obowiązku szkolnym* ustanawiał obowiązek uczęszczania dzieci do szkoły w ciągu najwyżej siedmiu lat (po skończeniu przez dziecko lat 14 nie podlegało ono temu obowiązkowi, niezależnie od uzyskania przez nie świadectwa ukończenia szkoły powszechnej), o tyle łódzki *Statut miejskowy* nie zwalniał dzieci od tego obowiązku tak długo, dopóki nie otrzymały świadectwa ukończenia pełnego kształcenia 7-klasowej szkoły powszechnej³⁸. Dzieci, które skończyły 14 lat i opuściły szkołę powszechną miejską lub prywatną, bez „przerobienia kursu 7-klasowej szkoły powszechnej”, KPN zo-

M. Dura, R. Tulin, T. Wasilewski; Wydziału Szkolnictwa J. Augustyniak, J. Opęchowski; Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych S. Pilichowski; Koła Opiekunów Głównych F. Chałdyński, L. Felix; Ministerstwa Zdrowia Publicznego dr J. Weyland; Inspektor Szkolny Okręgowy m. Łodzi J. Grabiński, A. Szwajcer; referent KPN – J. Zalewski.

³⁴ *Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1919, nr 2, poz. 2.

³⁵ *Statut miejskowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi*, DZMŁ 1919, nr 10, s. 6.

³⁶ *Z Komisji Powszechnego...*

³⁷ *Rozwój szkolnictwa powszechnego*, DZMŁ 1920, nr 3, s. 12.

³⁸ W. Lipiec, *Kultura i oświata...*, s. 15.

bowiały do uczęszczania na wieczorowe kursy uzupełniające. Była to decyzja niezwykle istotna z powodu dużego odsetka analfabetyzmu w mieście. Przeprowadzony po raz pierwszy w Łodzi spis dzieci w wieku szkolnym wykazał, że w czerwcu 1919 r., z ogólnej liczby 70 016 dzieci mających od 7 do 14 lat, do szkoły uczęszczała nieco ponad połowa – 38 500, pozostałe – 31 516 – nie pobierały w ogóle nauki.

Warto odnotować, jak dobitnie przedstawiciele władz miejskich oceniali własny wkład w prekursorską inicjatywę w dziedzinie upowszechniania szkolnictwa, pisali bowiem:

Nie przesądzając w niczem epokowego znaczenia Dekretu dla całej Polski, stwierdzamy jednak, że dla Łodzi nie wniósł on nic nowego. Podczas gdy dla innych miejscowości b. Królestwa Kongresowego Dekret stać się miał bodźcem pobudzającym do pracy około powszechnego nauczania, prawnym nakazem – dla Łodzi stał się on tylko podstawą prawną, na gruncie której Łódź mogła zrealizować swoje dawno projektowane zamierzenia³⁹.

Pomimo tego *Statut miejscowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi* zmodyfikowano i dostosowano do postanowień aktu rządowego, uwzględniając jednak „pewne różnice”, ponieważ

dekret, jako norma prawna ogólnopństwowa, warunków lokalnych w poszczególnych miejscowościach uwzględnić nie mógł, a Łódź przecież była już znacznie zaawansowaną na drodze organizacji obowiązkowego nauczania i posiadała dokładnie wypracowane plany [...]⁴⁰.

Istotnie, przykład Łodzi posłużył innym miastom, gdyż w celu pozyskania informacji na temat organizacji obowiązku szkolnego przyjeżdżali do miasta m.in. Stanisław Plenkiewicz – członek Zarządu miasta stołecznego Warszawy, i Władysław Piotrowski – naczelnik Wydziału Szkolnictwa (wrzesień 1920 r.), prezydent Kalisza i referent Wydziału Szkolnictwa (grudzień 1919 r.), przedstawiciele władz Drohobycza z województwa lwowskiego, Rzeszowa i Radomska, a nawet „działacz oświatowy z Ameryki”⁴¹.

Jednak realizacja postanowień prawnych odnośnie do systematycznego uczęszczania dzieci do szkoły była niezwykle utrudniona, musiały one, zwłaszcza jesienią i wiosną, podejmować prace polowe, aby dopomóc bezrobotnym rodzicom w utrzymaniu domu. Aby zapobiec spadkom frekwencji i absencji w szkołach, umieszczono w *Statucie* stosowny zapis, zgodny zresztą z postanowieniami *Dekretu*, dotyczący kar za niewypełnianie obowiązku szkolnego. Za „ukrywanie dziecka przed zapisaniem do szkoły” lub „nieposyłanie dziecka do szkoły bez uzasadnionej przyczyny” obowiązywała kara aresztu lub grzywny⁴².

³⁹ Z *Komisji Powszechnego...*

⁴⁰ Tamże, s. 10.

⁴¹ DZMŁ 1920, nr 51, s. 15.

⁴² Tamże. Rodzice lub opiekunowie mogli, w pierwszym przypadku, zapłacić do 100 mk grzywny lub spędzić do pięciu dni w areszcie, w drugim – obowiązywała kara do dwóch dni aresztu lub

Odpowiedzialność w tym zakresie spoczywała na ojcu dziecka, w przypadku jego braku – na matce lub opiekunach. Z procedury tej KPN korzystała bardzo często. W okresie poprzedzającym wprowadzenie obowiązku uczęszczania do szkoły, frekwencja pod koniec roku szkolnego obniżała się do 15–25%. W następnych latach spadek frekwencji wynosił: 5,16% (1919/1920), 1,3% (1920/1921), 0,45% (1921/1922); natomiast systematyczność uczęszczania do szkoły wynosiła odpowiednio 88,9%, 89,3% i 89,6%⁴³.

Należy podkreślić, że pomimo niezadawalającej liczby budynków szkolnych, trudności z zatrudnieniem wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, braku urządzeń i pomocy szkolnych – w ciągu trzech lat – obowiązkowa i bezpłatna edukacja na poziomie podstawowym w Łodzi stała się realna. Gdy na przełomie lat 1918/1919 aż 35% dzieci w wieku szkolnym nie uczęszczało do szkoły, to w roku szkolnym 1923/1924 odsetek ten wynosił 0,2% – 1%.

Miejskie Pogotowie Opiekuńcze dla Dzieci

Miejskie Pogotowie Opiekuńcze dla Dzieci przy ul. Milsza 51 (Milscha, dziś Kopernika), działające od kwietnia 1920 r., było pierwszą placówką dla najmłodszych uruchomioną przez miejski Wydział Dobroczyńności Publicznej wspólnie z Ministerstwem Pracy i Opieki Społecznej, i jak już nadmieniono, było to pionierskie przedsięwzięcie w skali kraju. Instytucję zorganizowano po dwóch miesiącach od wydania przez ministerstwo rozporządzenia powołującego w kraju pogotowia opiekuńcze jako przejściowe placówki obserwacyjno-rozdzielcze. Należy dodać, że nawet pod koniec 1923 r. tego typu zakłady mieściły się tylko w Łodzi i w Warszawie. Celem pogotowia opiekuńczego było zapewnienie okresowej opieki dzieciom opuszczonym i bezdomnym oraz kierowanie ich, po okresie rozpoznania, do właściwych placówek opiekuńczo-wychowawczych⁴⁴.

Oficjalnego, uroczystego otwarcia Miejskiego Pogotowia Opiekuńczego dla Dzieci dokonano po upływie niemal pół roku (13 września), w obecności przedstawicieli władz państwowych, wojskowych, policji, duchowieństwa i organizacji filantropijnych. Odnotowano wówczas, że: „Po poświęceniu lokalu goście zwiedzili urządzenie, schludne salki i łóżeczka, sypialki, jadalnie, ambulatorjum. Większość ścian ozdobiona jest portretami bohaterów myśli i ducha polskiego. Każdy pensjonarz [pensjonariusz – J.S.] ma swój ręcznik i szczoteczkę do zębów”⁴⁵. Obecność przedstawiciela władz państwowych – ministra Lewandow-

grzywna do 40 mk. Zebrane w ten sposób pieniądze KPN przeznaczała na rzecz niezamożnych dzieci miejskich szkół powszechnych.

⁴³ *Szkoły powszechne*, DZMŁ 1923, nr 15, s. 45.

⁴⁴ M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 112.

⁴⁵ *Otwarcie Pogotowia opieki dla dzieci*, DZMŁ 1920, nr 37, s. 13–14.

skiego (z ramienia MPiOS) – świadczyć mogła o randze wydarzenia, podkreślał on bowiem, że „Łódź jako pierwsze miasto zrealizowało ustawę w przedmiocie opieki społecznej”⁴⁶. Po zwiedzeniu pomieszczeń instytucji, jako pierwszy przemówił ks. prałat Wincenty Tymieniecki (od 1921 r. biskup łódzkiego kościoła rzymskokatolickiego), wskazując na potrzebę zorganizowania takiej placówki w mieście. Następnie głos zabrał Aleksy Rzewski – pierwszy prezydent Łodzi w II Rzeczypospolitej, podkreślając, że zadaniem tego typu zakładu jest ratowanie najmłodszych przed biedą i patologiami. „Zebrać dzieci ulicy – mówił – i uratować je dla kultury i cywilizacji oraz wpajać w nich zasady obywatelskie będzie jednym z pierwszych zadań tej instytucji [...]”⁴⁷. Należy dodać, że ulica stanowiła dla niektórych dzieci miejsce rozrywki, schronienia i pracy zarobkowej (także w wymiarze seksualnym), ale „dziećmi ulicy” były nie tylko zaniedbane moralnie i zagrożone wykluczeniem społecznym, lecz przede wszystkim sieroty, półsieroty i mające rodziców społecznie dysfunkcyjnych. Uroczyste otwarcie pogotowia uwieńczył *popis* dzieci, deklamowano utwory M. Konopnickiej i S. Jachowicza, wspólnie odśpiewano *Rotę*.

Potrzeby w zakresie objęcia wsparciem instytucjonalnym sierot, półsierot i „błąkających się po ulicach” okazały się bardzo duże, placówka, usytuowana w lokalu wynajmowanym, była notorycznie przepełniona: na około 80 miejsc przebywało tam nawet do 170 podopiecznych⁴⁸. W 1920 r. miasto zarządzało jeszcze jedną instytucją opiekuńczą, mianowicie domem dla osób przewlekle chorych przy ul. Tramwajowej 15. W zależności od wieku pomoc dzieciom bezdomnym i sierotom, które samodzielnie zgłaszały się do służb miejskich lub zostały skierowane przez organy bezpieczeństwa publicznego, po uprzednim zbadaniu warunków materialnych i rodzinnych, polegała właśnie na umieszczeniu w pogotowiu opiekuńczym, ale także na udzielaniu pomocy pieniężnej, wydawaniu bezpłatnych posiłków, odzieży, obuwia i bielizny.

W świetle postanowień regulaminowych, do pogotowia przyjmowano dzieci w wieku od 3 do 16 lat. W placówce o charakterze całodobowym miały przebywać tymczasowo, czyli najdłużej do 3 miesięcy, ale dla zdecydowanej większości z nich pobyt trwał nawet ponad rok. Dość duża rozpiętość wiekowa podopiecznych w nowo otwartej instytucji, i prawdopodobnie trudności wychowawcze motywowane zróżnicowanymi potrzebami dzieci, spowodowała, że władze miejskie zaczęły organizować kolejne placówki, w których dzieci, w zbliżonym wieku, umieszczano na stałe. Jeszcze jedną kwestią przemawiającą za dostosowaniem liczby wychowanków do możliwości lokalowych pogotowia były nieodpowiednie warunki mieszkaniowe (brak odpowiednich pomieszczeń, jak jadalnia czy pokój dla chorych), higieniczne (brak kanalizacji), niedostateczna baza materialna, ciasnota i przeludnienie.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ *Sprawozdanie z działalności WOS za czas od 1 kwietnia 1920 do 31 marca 1921 roku*, DZMŁ 1921, nr 37, s. 4.

W 1921 r. WOS przejął od jednej z łódzkich instytucji filantropijnych, pod nazwą Towarzystwo Schronisk im. św. Stanisława Kostki, dwa zakłady dla dzieci: Żłobek dla Niemowląt oraz Schronisko św. Anny. W trzech instytucjach umieszczono wówczas około 340 dzieci⁴⁹. W roku następnym samorząd zorganizował 50-osobową bursę dla chłopców w wieku 14–17 lat oraz dom wychowawczy dla dzieci w wieku przedszkolnym na 120 miejsc. W kolejnych latach powstały trzy następne miejskie zakłady opiekuńczo-wychowawcze: dom wychowawczy dla dzieci w wieku szkolnym, bursa dla dziewcząt na 50 miejsc i internat dla chłopców przy Szkole Specjalnej nr 78. Warto zaznaczyć, że placówki te bardzo często zmieniały swoje nazewnictwo czy siedzibę, zazwyczaj powiększały jednak liczbę miejsc przeznaczonych dla wychowanków. Przy organizacji nowych i reorganizacji już istniejących instytucji kierowano się kryterium wiekowym dzieci i ich płcią. Dzięki powoływaniu nowych specjalistycznych miejskich instytucji dla dzieci i młodzieży liczba podopiecznych w pogotowiu zmniejszyła się do 50 w 1923 r. (w kolejnych latach kształtowała się na poziomie 44 wychowanków w 1927 r. i 60 – po dekadzie działalności)⁵⁰.

Należy podkreślić, że reprezentanci władz miejskich brali pod uwagę najnowsze dokonania w dziedzinie opieki nad dzieckiem, wzorując się na teorii i rozwiązaniach praktycznych wielu wychowawców, lekarzy i społeczników: Józefa Czesława Babickiego, Janusza Korczaka, Władysława Szenajcha, Aleksandra Kamińskiego. Od połowy lat 30. w miejskich placówkach opiekuńczych modyfikowano metody pracy z dziećmi. Powołano patronaty, czyli organy nadzorujące działalność takich zakładów, wychowawców zobowiązano do organizowania dzieciom codziennych spacerów, w placówkach dla niemowląt założono „zimowe werandy”, podopiecznym wszystkich miejskich placówek opiekuńczo-wychowawczych szyto ubrania dostosowane do wzrostu/wyglądu. Kwestie żywienia i ubioru dzieci traktowano tak samo uważnie, jak sprawy wychowawcze. Starano się zatrudniać personel odpowiedzialny i respektujący prawa dziecka, wychowawców kierowano na kursy z dziedziny pedagogiki i psychologii, inicjowano spotkania, podczas których analizowano aktualną literaturę pedagogiczną, umożliwiano zwiedzanie innych zakładów opieki zamkniętej w Łodzi i innych miejscowościach. W odniesieniu do instytucji, jaką było pogotowie opiekuńcze, starano się podkreślić jej profil ukierunkowany na diagnozę, opiekę, wychowanie i dbałość o zdrowie. Pod koniec okresu międzywojennego pisano: „Zadaniem Pogotowia jest postawienie diagnozy społecznej, psychologicznej i zdrowotnej dziecka”⁵¹. W 1937 r. policyjna izba zatrzymań ujęła w mieście 1241 dzieci, 171 skierowano do Miejskiego Pogotowia Opiekuńczego dla Dzieci.

⁴⁹ T. Wisławski, T. Wisławski, *Samorządowa Opieka Społeczna w Łodzi*, DZMŁ 1927, nr 16, s. 25.

⁵⁰ *Oddział Opieki Zamkniętej*, DZMŁ 1927, nr 37, s. 9.

⁵¹ *Działalność Zarządu Miejskiego w Łodzi w dziedzinie opieki nad dzieckiem*, Łódź 1938, s. 8.

Półkolonie letnie

Kolejną pionierską inicjatywą łódzkiego samorządu, wyprzedzającą działania administracji państwowej w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą, była organizacja półkolonii letnich. Decyzja o „zapewnieniu dzieciom i młodzieży możliwości korzystania z kolonij letnich i półkolonij” została wydana przez Ministerstwo Zdrowia Publicznego na mocy zasadniczej ustawy sanitarnej z 19 lipca 1919 r., (od 1921 r. zadania w tym zakresie przejęło MPiOS)⁵². Natomiast łódzkie półkolonie miały genezę przedwojenną – już w lipcu 1916 r. zostały zainicjowane przez ówczesny Wydział Szkolnictwa Magistratu m. Łodzi (w gestii niemieckich władz okupacyjnych). Pomysłodawcami letniego wypoczynku byli wtedy łódzcy lekarze i pedagodzy. Tak więc półkolonie organizowano w Łodzi jeszcze w czasie I wojny, w latach 1916–1918, a następnie, nieprzerwanie, od 1919 do 1939 r.⁵³

Półkolonie letnie, urządzone zazwyczaj w miejskich parkach, stały się w okresie międzywojennym jedną z popularnych form wakacyjnego wypoczynku dzieci i młodzieży. Jako rozwiązanie zdecydowanie tańsze niż kolonie i zapewniające kilkugodzinną opiekę w ciągu dnia większej liczbie uczestników stało się formułą chętnie podejmowaną przez lokalne samorządy, organizacje filantropijno-społeczne, a nawet osoby prywatne. O ile w koloniach urządzanych poza miastem, z uwagi na ograniczenia finansowe rodziców, mogło rokrocznie uczestniczyć niewiele dzieci, o tyle półkolonie przeznaczano dla bardzo dużej grupy podopiecznych, którzy – tak jak w Łodzi – latem pozostawali w mieście, ponieważ rodziców nie stać było na sfinansowanie dziecku letniego wyjazdu. Liczba uczestników łódzkich półkolonii w 1918 r. wyniosła około 600 wychowanków, w kolejnym roku – ponad 3 tysiące, natomiast w 1931 r. – prawie 8,5 tysiąca dziewcząt i chłopców.

Nad organizacją półkolonii letnich, przeznaczonych dla najsłabszych zdrowotnie uczniów miejskich szkół powszechnych, czuwał początkowo Wydział Dobroczynności Publicznej, a następnie Wydział Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi. W latach 1919–1939 miejscem wypoczynku dzieci o różnej proweniencji wyznaniowej i narodowej był wydzielony teren czterech parków miejskich: im. księcia Józefa Poniatowskiego, Źródlika, im. 3 Maja oraz Julianów (obecnie park im. Adama Mickiewicza), a także prywatny park Milanówek (obecnie nieistniejący). Idea takiej formy wypoczynku miała na celu przede wszystkim aspekt zdrowotny, socjalny i opiekuńczo-wychowawczy. Główny cel akcji półkolonijnej polegał, z jednej strony, na umożliwieniu dzieciom poprawy zdrowia fizycznego poprzez ćwiczenia na świeżym powietrzu, rekreację i regularne odżywianie, z drugiej – na właściwej pracy wychowawczej. Rola tego rodzaju wypoczynku znacząco wzrosła w okresie kryzysu gospodarczego lat 30., kiedy władze państwowe i samorządowe starały się zapewnić wsparcie dzieciom rodziców bezrobotnych, m.in. za pomocą dożywiania na letnich półkoloniach.

⁵² *Opieka Społeczna*, „Praca i Opieka Społeczna” 1922, nr 3–4, s. 241

⁵³ J. Sosnowska, *Z dziejów opieki społecznej...*, dz.cyt., s. 12.

Półkolonie odbywały się w dwóch turnusach, w miesiącach wakacyjnych (lipiec i sierpień), codziennie oprócz niedziel i świąt, w godzinach 8.30–16.30. Uczestników lokowano na dwóch dużych boiskach, przy których zorganizowano dwie „leżalnie”, gdzie odpoczywały dzieci wątłego zdrowia. Decyzją władz miasta od 1924 r. przestrzeń parkowa dla osób postronnych była do godz. 17.00 zamknięta, a bezpośrednim tego powodem stał się wypadek uderzenia kamieniem jednego z uczestników półkolonii. Sprawcą okazali się odwiedzający park. Od 1925 r. wychowankowie zamieszkujący peryferie miasta (dzielnice robotnicze) byli dowożeni na miejsce półkolonii oraz odwożeni do domów tramwajami, a koszty pokrywano z kasy miejskiej.

Mając na uwadze wyznanie uczestników półkolonii, można zauważyć, że najczęściej dzieci pochodziło z rodzin katolickich, następnie – żydowskich i ewangelickich, co odzwierciedlało podział wyznaniowy ówczesnej Łodzi. W 1924 r. katolicy stanowili aż 84,3% uczestników półkolonii, żydzi – 11,1%, ewangelicy 3,9%⁵⁴.

W organizacji tej formy opieki dostrzegano, jak już nadmieniono, walor zdrowotny, odnotowując nawet wagę dzieci przed i po pobycie na półkoloniach. Starano się przede wszystkim zapewnić prawidłowe odżywianie. W ciągu dnia dzieci otrzymywały 3 posiłki: rano śniadanie (zupa mleczna i chleb), o godz. 13 obiad (w 1934 r. było to $\frac{3}{4}$ litra zupy mięsnej: krupnik, rosół z fasolą, kartoflanka, grochówka, w dni postne jadano zupy jarzynowe lub owocowe) i przed rozejściem się – podwieczorek (kakao i bułka, od 1934 r. zupa i chleb)⁵⁵. Szczególną troską obejmowano dzieci bardzo wątłego zdrowia, dla których rokrocznie stawiano dwa namioty z leżakami (po około 100 miejsc w każdym namiocie). Wychowankowie ci mieli ograniczony ruch i otrzymywali dodatkową porcję jedzenia – szklankę mleka, od 1928 r. także bułkę.

Opiekę nad dziećmi i młodzieżą sprawował personel wychowawczy, medyczny oraz gospodarczy zatrudniony przez administrację miejską. Liczba pracowników uzależniona była od liczby uczestników i wahała się w granicach 25–30 higienistek, pełniących również rolę wychowawczyń wykonujących w latach 1924–1925 niemal wszystkie niezbędne prace: urządzały zabawy i gry, dozorywały dzieci w czasie przewożenia tramwajami, wydawały posiłki, ważyły i sprawdzały stan higieniczny. Opiekę lekarską, w tym nadzór nad higieną oraz odżywianiem dzieci i młodzieży, sprawowali miejscy lekarze i higienistki.

W pierwszych latach funkcjonowania półkolonii w planie dnia uwzględniono, oprócz posiłków, ruch fizyczny: zabawy, gry, ćwiczenia gimnastyczne, oraz pogadanki i rozmowy; dzieci uczyły się piosenek narodowych i ludowych,

⁵⁴ *Sprawozdanie z działalności półkolonij letnich dla dziatwy szkolnej w r. 1924-ym*, DZMŁ 1924, nr 46, s. 11.

⁵⁵ *Organizacja półkolonij letnich*, DZMŁ 1923, nr 24, s. 13–14. W zależności od rodzaju posiłków, w 1934 r. na 1 dziecko przypadało dziennie: $\frac{1}{4}$ litra mleka, 300 gram chleba, 40 g mięsa lub tłuszczów, 30 g cukru, 60 g kaszy, 40 g fasoli lub 60 g grochu, do 100 g jarzyn lub kartofli. Oprócz tego: jarzyny, śmietana i mąka, jako przyprawa do potraw.

śluchały czytanek i opowiadań. Od połowy lat 20. formy zajęć były podobne, ale również i nowe: pogadanki na temat higieny, słuchanie bajek i opowiadań, nauka tekstów i odgrywanie przez uczestników przedstawień czy *komedijek*, nauka śpiewu i tańca, w tym zabawy taneczne i ze śpiewem czy uczestnictwo w śpiewie chóralnym. Zaczęto zwracać większą uwagę na podmiotowość dziecka, właściwą relację wychowawcy z wychowankiem oraz na tworzenie odpowiednich warunków wspierających indywidualny rozwój podopiecznych.

Warto wspomnieć o dniach wyjątkowych, jak inauguracja czy zakończenie sezonu półkolonijnego, gdyż wówczas dla przybyłych gości dzieci i wychowawcy przygotowywali specjalny program. Na przykład w 1924 r. półkolonie uroczystie otworzył ówczesny prezydent Łodzi Marian Cynarski, który przybył do parku w obecności dwóch ławników, członka Rady Miejskiej i przedstawicieli WOS. Apelował do opiekunów kolonijnych, aby „starali się wszelkimi siłami roztoczyć należytą opiekę nad biedną dziatwą, zebraną na półkolonjach. W ciągu miesięcy letnich dziatwa ta bowiem musi nabrać sił do dalszej nauki i pracy”⁵⁶. Z kolei na zakończenie wypoczynku dzieci urządziły popis, podczas którego odegrały „kilka komedijek i pokazały kilka tańców”. Odbyły się też „zbiorowe ćwiczenia obrazowe z chorągiewkami, odrębnie dla dziewcząt i chłopców, malownicze korowody oraz specjalny taniec kwiatów”⁵⁷.

Warto przywołać wspomnienie ucznia IV klasy Szkoły Powszechnej nr 33 w Łodzi, który tak relacjonował półkolonijny dzień:

Było to w roku 1925. Pierwszego lipca pojechałem tramwajem do parku 3-go Maja. Jest to park duży i piękny, ma dwa boiska. Na jednym z nich była wówczas kwatera chłopców, na drugim – dziewcząt. Zjeżdżaliśmy się z całego miasta, przebywaliśmy na powietrzu do wieczora. O godzinie 8-jej było śniadanie, o dwunastej obiad i o szóstej podwieczorek. Po śniadaniu były ćwiczenia gimnastyczne na wolnym powietrzu, a gdy padał deszcz, chroniliśmy się do namiotu. Po ćwiczeniach były gry w piłkę, biegi dokoła kwatery i stumetrówka. Chcąc uprzyjemnić sobie czas, chodziliśmy po parku, wynajdując różne miejsca tak gęsto zarośnięte, że niepodobna było się przedrzeć, trzeba było nakładać wiele drogi, aby obejść, a nieraz nawet musieliśmy w ogóle wracać z pełnymi kieszeniami liści i gąsienic, które kłuły przy dotknięciu. Tak mijał czas do obiadu, po którym następowała godzina wypoczynku w skwarnej słońcu lipca. Pogoda była prześliczna, drzewa stały bezszelestnie, nic nie mąciło ciszy i błękitu. Potem zwykle bywały ćwiczenia, gry i zabawy i odwiedziny lekarskie. Po podwieczorku siadaliśmy w tramwaj i rozjeżdżaliśmy się do domów⁵⁸.

Aktywność łódzkich władz miejskich podczas corocznej akcji półkolonijnej nie zawsze była jednakowo skuteczna, głównie z przyczyn ekonomicznych, błędów organizacyjnych, niedostatecznych warunków higienicznych, a także ludz-

⁵⁶ *Otwarcie półkolonij letnich w parku 3 go Maja*, DZMŁ 1924, nr 29, s. 28.

⁵⁷ *Sprawozdanie z działalności półkolonij...*, dz.cyt..

⁵⁸ *Półkolonie (Wspomnienie)*, „Jednodniówka wydana z okazji dziesięciolecia istnienia szkół powszechnych w Łodzi. 1918–1928. Pisemko poświęcone młodzieży szkolnej. Łódź w czerwcu 1928 r.”, Łódź 1928, s. 10.

kich pomyłek w podejmowaniu decyzji i wypełnianiu konkretnych zadań. Ale istotnym elementem w działalności półkolonii letnich w Łodzi było to, że akcje tego typu organizowały, a w zasadzie kontynuowały, każde kolejne władze miejskie, niezależnie od politycznych preferencji.

Konkluzja

W artykule wskazano trzy zasadnicze przedsięwzięcia łódzkich władz miejskich realizowane w okresie międzywojennym, które na polu edukacji początkowej, wychowania i opieki nad dzieckiem okazały się prekursorskie, wyprzedzały bowiem stosowne akty prawne i konkretne rozwiązania w tym zakresie podejmowane przez jednostki sektora państwowego i inne lokalne samorządy. I chociaż szeroko rozumiane działania społeczne podejmowane przez łódzki samorząd, podobnie zresztą jak w przypadku samorządów innych miejscowości, wynikały z konieczności realizacji polityki społecznej państwa, to podejmowano je w oparciu o konkretne potrzeby mieszkańców, wpisując się w politykę społeczną na poziomie lokalnym. W przypadku Łodzi planowość realizacji zadań oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych wytworzyła poniekąd zręby systemu edukacji i opieki w mieście, pomimo trudności ekonomicznych, tarć natury politycznej w łonie samorządu, niedociągnięć organizacyjnych, czy po prostu ludzkich potknięć.

Bibliografia

- Ajnenkiel A., *Dr Stefan Kopciński. Realizator powszechnego nauczania w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1938, nr 4.
- Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Bandurka M., *Narodziny województwa łódzkiego*, [w:] *75-lecie odzyskania niepodległości przez Polskę*, red. K. Badziak, J. Szymczak, Łódź 1993.
- Cutter Z., Sadowska E., *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. S. Walasek, Kraków 2008.
- Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązkach szkolnych*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1919, nr 2, poz. 2.
- Dembowski W., *Walka nauczycieli łódzkich o powszechne, obowiązkowe nauczanie u progu niepodległości*, [w:] *Z dziejów oświaty łódzkiej w XX wieku. Studia i szkice*, red. M. Bandurka, Łódź 1995.
- Dydusiak L., *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, Lwów 1938.
- Działalność Zarządu Miejskiego w Łodzi w dziedzinie opieki nad dzieckiem*, Łódź 1938.

- Goerne A., *Z zakresu statystyki m. Łodzi*, [w:] *Informator m. Łodzi z kalendarzem na rok 1919*, Łódź 1919.
- Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929*, Łódź 1930.
- Lipiec W., *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Łódź 1973.
- Nartnowicz-Kot M., *Samorząd łódzki wobec problemów kultury w latach 1919–1939*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica” 1985, nr 21.
- Oddział Opieki Zamkniętej*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1927, nr 37.
- Od Redakcji*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1935, nr 10.
- Organizacja półkolonij letnich*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 24.
- Opieka Społeczna*, „Praca i Opieka Społeczna” 1922, nr 3–4.
- Otwarcie Pogotowia opieki dla dzieci*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1920, nr 37.
- Otwarcie półkolonij letnich w parku 3-go Maja*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1924, nr 29.
- Rosset E., *Rozwój ludnościowy i terytorialny m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1927, nr 2.
- Rosset E., *Rzut oka na gospodarkę miejską w Łodzi w latach 1919–1923*, [w:] *W służbie idei. Księga zbiorowa ku uczczeniu 35-lecia pracy Aleksego Rzewskiego 1902–1937*, Łódź 1938.
- Rozwój szkolnictwa powszechnego*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1920, nr 3.
- Rzepakowski A., *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Łódź 2008.
- Smolik P., *Dziesięć lat działalności oświatowej i kulturalnej Samorządu Łódzkiego*, Łódź 1929.
- Smolik P., *Oświata i kultura w samorządzie m. Łodzi w latach 1928–1932*, Łódź 1933.
- Sosnowska J., *Opieka nad dziećmi w Łodzi w latach I wojny światowej*, Łódź 2017.
- Sosnowska J., *Problemy oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem na łamach „Dziennika Zarządu miasta Łodzi” (1919–1939)*, [w:] *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013.
- Sosnowska J., *Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Kultura i Wychowanie” 2013, nr 5.
- Sosnowska J., *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi*, Łódź 2018.
- Spis Wydziałów i Oddziałów Magistratu m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1921, nr 17.
- Sprawozdanie z działalności półkolonij letnich dla dziatwy szkolnej w r. 1924-ym*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1924, nr 46.
- Sprawozdanie z działalności Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w r. 1922*, „Praca i Opieka Społeczna” 1923, nr 2.

- Sprawozdanie z działalności WOS za czas od 1 kwietnia 1920 do 31 marca 1921 roku*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1921, nr 37.
- Statut Miejskowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1919, nr 10.
- Statut Organizacyjny Wydziału Opieki Społecznej Magistratu m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1925, nr 31.
- Statut Organizacyjny Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1925, nr 29.
- Stolińska-Pobralska N., *Instytucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi*, Łódź 2002.
- Szczepańska B., *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Łódź 2002.
- Szkoły powszechne*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1923, nr 15.
- Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1921, nr 44, poz. 267.
- Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej*, „Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej” 1923, nr 92, poz. 726.
- Waingertner P., *Włodarze województwa łódzkiego*, Łódź 2014.
- Wilamowska J., *Wychowanie dzieci w zakładach i w rodzinach zastępczych*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1935, nr 12.
- Wisławski T., *Jak Zarząd Miejski w Łodzi opiekuje się dzieckiem?*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1935, nr 10.
- Wisławski T., *Samorządowa Opieka Społeczna w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1927, nr 16.
- Z Komisji Powszechnego Nauczania*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1919, nr 1.

Pioneering initiatives in the areas of education, child upbringing, and childcare in Łódź in the interwar period

Summary

There is no doubt that in 1918–1939 the development of Łódź education system, like other areas of social life, including providing aid to those who needed it, was related to the establishment and functioning of the local government. After their success in the local election held in February 1919, representatives of the city authorities declared to perform specific tasks related to economic, social, and educational issues. The priorities included elimination of illiteracy, introduction of universal education in Łódź, propagation of reading, and development of libraries and non-school education. The issue of the universal access to education was very important, as the census of children at school age, held in Łódź for the first time, showed that in June 1919 only 38,500 out of the total of 70,016 children aged 7 to 14 went to school, which was a little more than a half; the remaining part of them, i.e. 31,516, were not receiving any schooling at all.

This work presents pioneering initiatives of the Łódź local government which outdistanced those taken in other parts of Poland and which were organized in the interwar period in the area of education, child upbringing and childcare. The article presents activities of municipal departments, whose representatives dealt with the introduction of universal education free of charge to schools for children aged 7 to 14, the organization of an emergency shelter for children aged 3 to 16, and the organization of summer play centres for public school students. Local government activities in those areas are described against the background of general educational and childcare issues of the interwar Łódź.

Keywords: welfare in Łódź, universal education, municipal emergency shelter, summer play centres, Board of the City of Łódź in the interwar period.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.24>

Katarzyna MILIK

<http://orcid.org/0000-0001-8492-2800>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza

e-mail: k.milik@ujd.edu.pl

Szkolnictwo elementarne powiatu częstochowskiego w świetle raportów szkolnych (1817–1832)

Słowa kluczowe: Częstochowa, szkoły elementarne, edukacja.

Stan szkolnictwa elementarnego w okresie Księstwa Warszawskiego oraz w początkowych latach Królestwa Polskiego nie był zły. W tym czasie sprawami oświaty kierował minister Stanisław Kostka Potocki. Jeszcze 12 stycznia 1808 r. został wydany akt prawny *Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych*, który stanowił, że: „żadne miasto ani wieś nie ma zostać bez potrzebnej dla siebie szkoły”¹. Zakładano towarzystwa szkolne oraz dozory, które czuwały nad organizacją i działalnością szkółek elementarnych².

W 1817 r. władze Królestwa Polskiego przystąpiły do wznowienia szkół, podupadłych w czasie wojen. W wielu miejscowościach pojawiły się także nowe placówki. W obwodach szkolnych, na które zostały podzielone województwa, utworzono okręgi szkolne. Na okręgi składało się kilka lub kilkanaście parafii, tworzących niekiedy jeden dekanat, na czele najczęściej z dziekanem³. Organi-

¹ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, t. 2, wyd. PWN, Warszawa 1965, s. 319–324.

² Opieka nad powołaną szkołą należała do rady towarzystwa szkolnego, tj. dozoru szkolnego. W jego skład wchodził dziedzic lub jego zastępca, miejscowy proboszcz każdego wyznania, burmistrz lub wójt oraz dwóch lub trzech znakomitych gospodarzy; tamże; E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807–1831*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1960, s. 14–15; *Teksty źródłowe do dziejów regionu częstochowskiego*, pod red. A.J. Zakrzewskiego, z. 3: *Szkolnictwo elementarne*, Wydawnictwo Wyżej Szkoły Pedagogicznej (dalej WSP) w Częstochowie, Częstochowa 1996, s. 13.

³ W. Bobkowska, *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX w.*, wyd. nakł. PAU, Kraków 1928, s. 213; *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego*, wyd. Jan Jaworski, t. 1, Warszawa 1866, s. 93–101; E. Podgórska, dz. cyt., s. 57–58.

zacja szkół elementarnych w dużej mierze uzależniona była jednak od miejscowych towarzystw szkolnych oraz dozorów⁴.

W tym czasie dekanat częstochowski formalnie należał do diecezji wrocławskiej i tworzył odrębny okręg szkolny w obwodzie wieluńskim, w województwie kaliskim. W skład tego okręgu wchodziło 11 parafii⁵. Na czele dekanatu częstochowskiego stał dziekan, ks. Michał Zagalski – proboszcz z Białej, który od początku z dużym zapałem przystąpił do odbudowy szkolnictwa elementarnego w swoim okręgu szkolnym⁶.

Akcję zakładania szkółek usprawniło zarządzenie ministra Stanisława Kostki Potockiego z 11 marca 1817 r. ustanawiające stanowisko organizatora szkół początkowych⁷. Nie trwało to jednak długo, w 1820 r. doszło bowiem do odwołania Potockiego z piastowanego stanowiska. Nowym ministrem oświaty został Stanisław Grabowski, który nie cieszył się zbyt dużym uznaniem⁸. Niebawem stał się też narzędziem w ręku władz państwowych. Kryzys wzmogło dodatkowo rozporządzenie namiestnika gen. Józefa Zajączka z 1821 r., znoszące przymus składki szkolnej⁹. Od tego momentu zlikwidowano wiele placówek. Największa ilość szkół elementarnych upadła w latach 1822–1825¹⁰. Potwierdzają to również raporty szkolne z powiatu częstochowskiego¹¹.

Najwięcej zachowanych dokumentów dotyczy wsi: Konopiska, Rększowice, Miedzno, Ostrowy, Mokra, Przystajń, Kluczna, Górki, Bór Zajaciński, Stany,

⁴ Należeli też do nich z reguły miejscowi proboszczowie; A. Artymiak, *Studia nad historią szkolnictwa elementarnego w obwodach kieleckim i olkuskim województwa krakowskiego (1816–1862)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964, s. 17.

⁵ Były to parafie: Biała, Stara Częstochowa, Kłobuck, Miedzno, Poczesna, Przyrów, Przystajń, Starokrzepice, Wilkowiecko i Żuraw oraz filia w Konopiskach; J. Związek, *Szkoły elementarne w parafii częstochowskiej (1812–1830)*, „Studia Claromontana” 1981, t. 1, s. 280–281.

⁶ Por. J. Związek, *Działalność oświatowa ks. Michała Zagalskiego w dekanacie częstochowskim w latach 1810–1825*, Seminarium. Sprawozdania Towarzystwa Naukowego KUL, 24 (1978), s. 177–189.

⁷ E. Podgórska, dz. cyt., s. 14.

⁸ Niezbyt pochlebnie wyrażali się o Grabowskim m.in. Niemcewicz oraz Koźmian; por. J.U. Niemcewicz, *Pamiętniki czasów moich*, wyd. nakł. Karola Ursyna Niemcewicza, Paryż 1848, s. 338; *Pamiętniki Kajetana Koźmiana, obejmujące wspomnienia od roku 1780 do 1815*, wyd. Jan Konstanty Żupański, Poznań 1858, s. 91.

⁹ *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 2, wyd. PWN, Warszawa 1967, s. 182; E. Podgórska, dz. cyt., s. 69.

¹⁰ W. Włażlak, *Szkoły elementarne w okręgu pajęczańskim (1808–1832)*, Wydawnictwo Akademii Polonijnej Educator, Częstochowa 2001, s. 106; E. Podgórska, dz. cyt., s. 79; por. J. Lipiec, *Szkolnictwo okręgu częstochowskiego w latach 1815–1862*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. 11, s. 78.

¹¹ Archiwum Archidiecezjalne w Częstochowie (dalej AACz), *Tabele i raporty szkół elementarnych powiatu częstochowskiego 1817–1832*, sygn. I 228 (dawna II 257). Znajdują się tutaj raporty nauczycieli oraz raporty miejscowych proboszczów, wszystkie dotyczą szkół działających na terenie danej parafii. Ponadto jest trochę sprawozdań dozorów z egzaminów oraz sprawozdania z wizytacji.

Truskolasy, Panki, Węglowice, Starokrzepice, Wilkowiecko, Żuraw, Mokrzysz, Wola Mokrzyszka, Czarny Las, Biała, Piła, Iwanowice, Złochowice, Rembielice, Kawodrza, Łojki, Dźbów, Poczesna, Rędziny, Zawada, Kruszyna, Borowno, Mykanów, Iwanowice, Kłomnice, Wręczyca Wielka, Wyrazów, Wyczerpy, Wilkowice, Szarlejka, oraz miast: Stara i Nowa Częstochowa, Mstów, Przyrów, Kłobuck oraz Krzepice. Raporty ukazują warunki lokalowe szkół, stan kasy, kompetencje nauczycieli, programy nauczania, frekwencje uczniów, ich wyznaczenie oraz postępy w nauce.

Jeśli chodzi o warunki lokalowe, to niestety stan istniejących budynków był w większości przypadków zły; część z nich wymagała remontu. W wielu miejscowościach w ogóle nie było miejsca do nauki. Wówczas najczęściej wynajmowano jakiś lokal czy też chałupę, czasami, gdy pozwalały na to środki, podejmowano decyzję o budowie nowego domu szkolnego. Według Janusza Lipca w latach 1818–1819 szkoły elementarne na wsiach okręgu częstochowskiego posiadały od 12 do 17 własnych budynków¹². Biorąc pod uwagę liczbę szkół czynnych, należy uznać, że od 30% do 37% szkół wiejskich posiadało zaplecze lokalowe. Potrzeby były oczywiście znacznie większe. Warto jednak zaznaczyć, że pod tym względem sytuacja na wsiach i tak była lepsza niż w miastach¹³.

Zasady budowy domu szkolnego określało już prawo z 1808 r.¹⁴ Miasto miało wyznaczyć plac, a dominium „mórg chełmiński na ogród” oraz potrzebny materiał. We wsiach plac na szkołę i na ogród wydzielano dominium, a materiał na budowę oraz cieślę i murarza mieli dostarczyć dziedzice. Ponadto wszyscy członkowie towarzystwa szkolnego, zarówno mieszczanie, jak i włościanie, przy pierwszym stawianiu domu byli zobowiązani do świadczenia bezpłatnych usług. Generalnie decyzja o budowie związana była z dużymi kosztami, stąd nie zawsze podejmowano to zobowiązanie.

W Starej i Nowej Częstochowie towarzystwo szkolne nie posiadało własnego budynku przystosowanego na szkołę. W obu przypadkach trzeba było wynająć lokal. Z tego tytułu obywatele Starej Częstochowy ponosili koszty roczne w wysokości 1600 złp (wynajem domu, składka dla nauczyciela, drzewo na opał). Mieszkańcy Nowej Częstochowy za utrzymanie lokalu wynajmowanego w klasztorze jasnogórskim płacili z kolei 800 złp. Do szkoły należały również 2 morgi ogrodu¹⁵.

Początkowo w mieście Mstowie również wynajmowano dom na szkołę, szybko jednak okazało się, że „połowa dzieci do nauki przeznaczonych zmieścić

¹² J. Lipiec, *Warunki lokalowe szkół elementarnych okręgu częstochowskiego w I połowie XX wieku*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Pedagogika”, 1994, z. 5, s. 24.

¹³ Tamże, s. 24.

¹⁴ *Teksty źródłowe...*, s. 14.

¹⁵ AACz., Tabele..., k. 203v–204, 213v–214, 244v–245, 250v–251, 256v–257, 257v–258, 279v–280, 287v–288, 295v–296. W 1821 r. na reparację budynku w Nowej Częstochowie z budżetu szkolnego zagospodarowano sumę 437 zł 21 gr; S. Szymański, *Szkolnictwo ludowe Częstochowy w okresie Królestwa Polskiego*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. 11, s. 123.

się nie może”¹⁶. W 1820 r. nauka odbywała się w budynku będącym własnością klasztoru kanoników regularnych, położonym obok kościoła św. Stanisława. W dwóch ciemnych, wilgotnych izbach przez cały okres lat dwudziestych uczyły się dzieci i mieszkał nauczyciel¹⁷. W kwietniu 1823 r. odnotowano, że budynek potrzebuje „reparacji”, a następnie w sierpniu, że nie ma żadnego domu szkolnego¹⁸. W tej sytuacji miejscowy proboszcz odstąpił na szkołę swój domek z sadem, na którego utrzymanie mieszkańcy przeznaczali 350 złp (z tego 50 złp na drzewo)¹⁹. W 1826 r. pojawiła się z kolei informacja, że szkoła mstowska nie ma ani własnego domu, ani ogrodu, ale odbywa się regularnie²⁰. Wiosną 1830 r. miejscowy proboszcz ponownie wykazał inicjatywę i w swoim lokalu urządził szkołę, uposażył ją, a także udzielił mieszkania nauczycielowi. Dopiero po powstaniu listopadowym wynajęto pod szkołę budynek na terenie miasta²¹.

W Przyrowie początkowo pojawił się pomysł budowania szkoły. Jeszcze w 1809 r. domagał się tego podprefekt powiatu częstochowskiego, ponieważ dzieci: „w małej izbie, w której nauczyciel ze swoją rodziną mieszka, się uczą”²². Niestety, ani w 1809 r., ani później w 1836 r., gdy towarzystwo szkolne ponownie wróciło do tego projektu, nie udało się rozpocząć budowy²³. W marcu 1823 r. odnotowano, że w Przyrowie nie ma żadnego domu szkolnego, tylko w wynajętym odbywają się zajęcia. Tak też było w kolejnych latach²⁴.

Podobnie wyglądała sytuacja w Kłobucku. Na początku, tj. w latach 1819–1821, szkoła mieściła się w budynku odstąpionym przez proboszcza. Jednak podczas wizytacji w listopadzie 1821 r. pojawił się postulat, aby towarzystwo szkolne wystawiło dom szkolny, ponieważ dotychczasowe lokum będzie potrzebne dla wikariusza. Dwa lata później szkoła została przeniesiona do gmachu wynajętego w mieście²⁵. Według zachowanych dokumentów wynajęty dom był jednak w bardzo złym stanie, ponadto mieszkał tam nauczyciel²⁶.

¹⁶ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 14–15; tenże, *Materiały do dziejów szkolnictwa i oświaty ludowej w okręgu częstochowskim w wieku XIX*, „Ziemia Częstochowska” 1965, t. 5, s. 73. We Mstowie działało też najliczniejsze towarzystwo szkolne. W 1828 r. obejmowało ono miasto Mstów oraz 10 okolicznych wsi; J. Lipiec, *Szkolnictwo...*, s. 104; tenże, *Materiały...*, s. 62–63.

¹⁷ Tenże, *Warunki lokalowe...*, s. 16.

¹⁸ AACz., Tabele..., k. 205v–206 i k. 215v–216.

¹⁹ Tamże, k. 215v–216, 246v–247, 258v–259, 280v–281.

²⁰ Tamże, k. 296v–297.

²¹ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 16.

²² Tamże, s. 17; J. Lipiec, *Materiały...*, s. 74.

²³ Tenże, *Warunki lokalowe...*, s. 17.

²⁴ AACz., Tabele..., k. 204v–205, 215v–216, 246v–247, 251v–252, 258v–259. Wyjątek stanowił 1825 r., kiedy w rubryce na pytanie: Czy znajduje się dom szkolny?, zapisano odpowiedź, że jest, bez podawania jednak szczegółów. Możliwe, że autorowi raportu chodziło o ten wynajęty wcześniej, tym bardziej, że rok później w tej samej rubryce widnieje zapis, iż ani domu szkolnego, ani ogrodu nie ma; tamże, k. 288v–289; por. k. 296v–297.

²⁵ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 18–19.

²⁶ Por. AACz., Tabele..., k. 202v–203; por.: 213v–214, 243v–244, 248v–249, 255v–256, 278v–279, 287v–288, 294v–295.

Najprawdopodobniej własnego lokalu nie miała również szkoła w Krzepicach. Podczas wizytacji w grudniu 1829 r. zapisano jedynie, że dotychczasowy dom szkolny jest niezdatny, nie ma też ogrodu²⁷. Z pewnością wynajęto jakiś miejski budynek, który wyremontowano i przeznaczono na szkołę. W Krzepicach zdecydowanie brakowało funduszu, który można byłoby zagospodarować na budowę placówki oświatowej.

Sprawy wiejskich domów szkolnych wyglądały, jak już wspomniano, znacznie lepiej. Niektóre szkoły, budowane w ryglówkę i wylepiane gliną, jak np. w Pankach, Mykanowie, Węglowicach czy Iwanowicach, pochodziły jeszcze z okresu rządów pruskich.

Według spisu szkół z 1817 r., w Pankach był dom szkolny i ogród, na jego utrzymanie przeznaczano sumę 360 złp oraz 11 korców zboża²⁸. Podczas wizytacji szkoły 19 listopada 1817 r. zapisano, że: „szkoła ma dom osobisty, ale wymaga reparacji”²⁹. Sytuacja uległa poprawie w marcu 1823 r. W aktach szkół elementarnych dekanatu częstochowskiego odnotowano – przy wsi Panki – „dom szkolny dość wygodny i dobry ma ogrodu morgi 4”³⁰. Budynek nie był jednak zbyt solidny, kilka miesięcy później wnioskowano bowiem, że „wymaga naprawy w części dachu oraz w przyciesiach”³¹.

Z kolei stan szkoły w Mykanowie był naprawdę zły. W 1820 r. w budynku uszkodzone były ściany, podmurowanie oraz dach. Trzy lata później pisano: „Dach całkiem spadnięty, nawet i ściany”³². W kwietniu 1824 r. dom szkolny był: „bardzo spustoszały, iż w nim nie można nikomu mieszkać”³³. W takich warunkach szkoła od listopada przestała funkcjonować³⁴. Zapewne nauczanie kontynuował dalej u siebie organista. W 1826 r., budynek szkolny należał już do dominium. Najpierw dzierżawca go wyremontował, jednak na skutek długotrwałego użytkowania ponownie popadł on w ruinę³⁵.

Tymczasem dom szkolny w Węglowicach wzniesiono w ogóle „w miejscu niezdrowym, błotnistym i bagnistym i z żadnej strony nieprzystępnym”³⁶. Jego stan w 1817 r. był niezbyt dobry: „potrzeba nowych przyciesi, aby dom w więk-

²⁷ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 22.

²⁸ AACz., Tabele..., k. 78v. w okresach późniejszych była to suma 600 złp oraz 16 korców zboża; tamże, k. 94, 202v, 243v–244, 249v–250, 256v–257.

²⁹ AACz., Tabele..., k. 89. O konieczności reparacji pisano również w raporcie z półrocza letniego 1818 r.; tamże, k. 94.

³⁰ AACz., Tabele..., k. 202v. Rok później, w marcu 1824 r., również odnotowano informację o dobrym stanie domu szkolnego w Pankach; por. tamże, k. 243v–244.

³¹ AACz., Tabele..., k. 249v–250, k. 256v–257. Budynek był drewniany, już z tego powodu wymagał częstszych napraw; por. tamże, k. 278v–279, 286v–287, 295v–296.

³² AACz., Tabele..., k. 206v–207.

³³ Tamże, k. 246v–247.

³⁴ Tamże..., k. 281v–282; J. Lipiec, *Materiały...*, s. 64–65.

³⁵ Tamże, s. 75–76.

³⁶ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 24.

szą ruinę nie popadł”³⁷. Kolejne lata nie przyniosły poprawy, ponawiano stale postulat konserwacji budynku – bez skutku. W 1834 r. uznano, że dom jest: „nie-dogodny i zdezelowany”, podkreślano jego niekorzystne położenie oraz że grozi zawaleniem. Jednak na budowę nowej szkoły brakowało funduszy³⁸.

W Iwanowicach nie było lepiej. Budynek szkolny „w ryglówkę na model pruski zbudowany, gliną tylko wylepiony” już w 1819 r. groził niebezpieczeństwem³⁹. Konieczny remont odkładano w czasie. Sytuacja nie zmieniła się do końca lat dwudziestych.

Niektóre szkoły, jak w Truskolasach czy Konopiskach, wzniesiono jeszcze w okresie Księstwa Warszawskiego. W Truskolasach nie było większych problemów lokalowych. Dom szkolny drewniany był ogólnie w dobrym stanie, chociaż w pewnych latach (1817, 1818, 1820, 1825 i 1828) również wymagał „reparacji”⁴⁰. Starano się na bieżąco wykonywać pewne prace, do 1833 r. sprawa została ostatecznie załatwiona i remont ten, jak zauważył Lipiec, wystarczył do lat sześćdziesiątych⁴¹.

Szkoła w Konopiskach również stale wymagała naprawy. Już w 1818 r. zapisano, że dom szkolny jest w bardzo złym stanie⁴². Sytuacja nie zmieniła się również w kolejnych latach⁴³.

Wśród szkół elementarnych, które w pierwszych latach Królestwa posiadały własny budynek, była także szkoła w Dźbowie. Potwierdza to wizytacja z 1818 r.⁴⁴ Niewiele wiadomo o jego dalszych losach. W 1823 r. odnotowano, że „szkoła ustała, ponieważ gromada nie chciała płacić nauczycielowi”⁴⁵. W okresie późniejszym podjęto nawet starania w kierunku budowy nowego domu, ale pomysł nie został ostatecznie zrealizowany⁴⁶.

W podobnym okresie powstał budynek szkolny w Łojkach. Musiał być jednak dość zniszczony, skoro podjęto decyzję o budowie nowego⁴⁷. Budowę sfinalizowano w 1824 r.⁴⁸

³⁷ AACz., Tabele..., k. 88v.

³⁸ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 32.

³⁹ Tamże, s. 24; por. AACz., Tabele..., k. 203, 213v–214, 244v–245, 248v–249, 255v–256, 278v–279, 287v–288. W 1826 r., zanotowano, że w Iwanowicach: „dom szkolny jest, ale zupełnie spustoszony”; tamże, k. 294v–295.

⁴⁰ AACz., Tabele..., k. 75v–76, 78v, 88, 92v. W 1823 i 1824 r. odnotowano, że dom szkolny jest w dość dobrym stanie, wyremontowano dach; tamże, k. 202v, 212v–213, 243v–244; 256v–257. W kolejnym roku, 1825, ponownie zapisano, iż budynek potrzebuje pokrycia; tamże, k. 278v–279; 286v–287. Rok później jego stan określono już jako dość dobry; tamże, k. 295v–296; por. J. Związek, *Początek szkół elementarnych w parafii Truskolasy (1817–1830)*, „Częstochowskie Wiadomości Diecezjalne” 1978, nr 52, s. 157–163.

⁴¹ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 27.

⁴² AACz., Tabele..., k. 7v.

⁴³ Tamże, k. 204v–205, 245v–246, 257v–258, 280v–281.

⁴⁴ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 30.

⁴⁵ AACz., Tabele..., k. 203v–204, 214v–215.

⁴⁶ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 30.

⁴⁷ AACz., Tabele..., k. 214v–215.

⁴⁸ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 37.

Natomiast dość pochlebnie wypowiedziano się o budynku szkolnym w Złochowicach. W 1819 r. zapisano, że jest: „ze wszystkim wygodny”, brakowało „tylko jeszcze jednej izby dla mieszkania, czyli alkierzyka”⁴⁹. Z kolei pod rokiem 1824 odnotowano, że został zbudowany przez towarzystwo szkolne, jest w dobrym stanie i ma ogród⁵⁰. Do końca lat dwudziestych dom szkolny w Złochowicach był uważany za: „dość dostateczny”⁵¹.

W 1817 r. swoje domy miały również wsie: Przystajń, Górki i Stany oraz Kluczna⁵². W dwóch pierwszych przypadkach były to dwie izby w dobrym stanie, jedynie dachy trzeba było poprawić. W Stanach stał też solidny dom, wybudowany jeszcze w 1810 r. W świetle wizytacji z października 1817 r. budynek w Klucznej również był w dobrej kondycji, jedynie dach potrzebował naprawy.

Szkoła w Borze Zajacińskim miała dom w 1818 r., wystawiony zresztą przez towarzystwo szkolne⁵³. Z czasem budynek wymagał jednak remontu. W grudniu 1829 r. zapisano, że: „dom szkolny jest teraz poprawiony, ale jeszcze nie ukończona reparacja”⁵⁴. Budowa nowej szkoły w ogóle nie była brana pod uwagę, ponieważ mieszkańcy wsi nie posiadali odpowiednich środków.

W Białej w latach 1819–1820 dom szkolny był zupełnie spustoszony, zatem nauczanie odbywało się w domu plebana⁵⁵. W 1823 r. pojawiła się wprawdzie wiadomość, że „jest dom zdalny do mieszkania, tylko dach wymaga naprawy”, ale nauczanie dalej prowadzone było na plebani przez miejscowego organistę⁵⁶. Niestety, w kolejnym roku szkoła upadła, ponieważ włościanie nie posyłali dzieci, nie chcieli też dalej opłacać nauczyciela⁵⁷.

W Poczernie również były problemy lokalowe: „dom stary tymczasowo na szkółkę przeznaczony”⁵⁸. Mimo złego stanu, budynek służył za szkołę do 1824 r., kiedy to został zajęty przez dwór⁵⁹. Z końcem roku lekcje odbywały się już w domu organisty⁶⁰. Nie trwało to jednak długo. W 1826 r. szkoła przestała istnieć, ponieważ nowy organista nie był w stanie nauczać⁶¹.

⁴⁹ Tamże, s. 24; por. AACz., Tabele..., k. 203, 213v–214, 244v–245.

⁵⁰ Tamże, k. 248v–249, 255v–256. Dom był drewniany; tamże, k. 278v–279; 287v–288.

⁵¹ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 24.

⁵² J. Lipiec podaje rok 1819, jednak zachowane raporty wskazują na 1817 r. Dom w Przystajni został wybudowany przez towarzystwo szkolne jeszcze w 1809 r., a w Stanach, jak wspomniano powyżej, w 1810; por. J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 25; AACz, Tabele..., k. 33–v, 34, 37, 51v–52, 53v.

⁵³ AACz, Tabele..., 48v–49.

⁵⁴ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 29.

⁵⁵ Tamże, s. 24; por. AACz, Tabele..., k. 162v, 201v.

⁵⁶ Tamże, k. 211v–212 i k. 225, 242v–243.

⁵⁷ Tamże, k. 252v–253, 255v–256, 278v–279.

⁵⁸ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, k. 24; por. AACz., Tabele..., k. 204v–205, 215v–216, 245v–246.

⁵⁹ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 24; por. AACz., Tabele..., k. 251v–252, 280v–281, 287v–288.

⁶⁰ Tamże, k. 257v–258.

⁶¹ Tamże, k. 295v–296.

W najtrudniejszej sytuacji były szkoły, które nie posiadały własnych lokali i zmuszone były korzystać z użyczonych lub wynajętych. Wspomniana szkoła w Poczernie mieściła się w organistowce, a w Białej – na plebanii. Podobnie szkoła w Żurawiu; najpierw odbywała się w domu organisty (1819), a potem, za zgodą proboszcza, na plebanii (1825)⁶². W 1826 r. szkoła ostatecznie przestała funkcjonować, bo, jak zapisano: „ludzie obciążeni są i nie są w stanie szkoły utrzymać”⁶³.

Szkoła w Szarlejce przez cały czas mieściła się w wynajmowanym lokalu, który określano jako „dosyć przyzwoity”. W sumie była to jedna izba, w której mieszkał nauczyciel z rodziną i jednocześnie uczyły się dzieci. W 1819 r. wprawdzie planowano budowę nowego domu szkolnego, jednak do końca lat dwudziestych planów tych nie zrealizowano⁶⁴.

Część szkół korzystała z wynajętych izb czy chałup chłopskich. Tak było m.in. w przypadku szkoły w Kawodrzy. Wieś ta należała do klucza dóbr Lisiniec, dzierżawionego przez konwent pauliński na Jasnej Górze. Z tego tytułu klasztor miał obowiązek zapewnić szkole lokal. Niestety, w latach 1817–1829 szkoła w Kawodrzy nie doczekała się własnego budynku, a nauka odbywała się w wynajętej izbie chłopskiej⁶⁵.

W domu chłopskim mieściła się również szkoła w Rembielicach, w 1819 r. opisano go jako: „bardzo szczupły i nietrwały, albowiem bardzo stary”⁶⁶. W kolejnych latach wszystkie raporty wspominają o konieczności budowy nowego domu szkolnego, jednak bez skutku.

W podobnym położeniu znajdowała się szkoła w Rększowicach. W 1818 r. odnotowano tylko, że szkoła potrzebuje remontu. Natomiast pięć lat później w kwietniu 1823 r. podano: „szkoła znajduje się w chałupie, upadkiem grożąca”, a w raporcie z sierpnia podkreślano, że: „chałupka co dzień zawaleniem grozi”⁶⁷. Nie ma pewności co do dalszych losów tej szkoły.

Niestety, część szkółek mieszczących się w wynajętych budynkach czy chałupach chłopskich wcześniej czy później upadała. Tak było ze szkołami w Mokrej, Wręcycy, Wilkowicach, Pile, Ostrowach, Wyczerpach, Żurawiu, Mokrzeszy, Wilkowiecku, Borownie, Kruszynie⁶⁸. Niektóre wsie czyniły starania, aby posia-

⁶² J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 25; por. AACz., Tabele..., k. 127v, 136, 280v–281. W latach 1822–1824 szkoła czasowo nawet ustała; tamże, k. 204v–205, 215v–216, 246v–247.

⁶³ AACz., Tabele..., k. 296v–297.

⁶⁴ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 31; por. AACz., Tabele..., k. 267v, 270–274.

⁶⁵ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 25; por. AACz., Tabele..., k. 245v–246, 250v–251, 257v–258, 279v–280, 295v–296.

⁶⁶ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 31; por. AACz., Tabele..., k. 203v–204, 213v–214, 244v–245, 248v–249, 255v–256, 279v–280, 294v–295.

⁶⁷ Tamże, k. 6, 204v–205, 214v–215, 245v–246, 251v–252, 257v–258, 280v–281, 287v–288.

⁶⁸ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 25–26; tenże, *Szkolnictwo...*, s. 78; por. AACz., Tabele..., k. 20v–21, 26–v, 136, 170v, 201v, 205v–206, 211v–213, 216v–217, 242v–243, 249v–251, 256v–257, 257v–258, 278v–279, 286v–287, 294v–295, 296v–297.

dać własny dom szkolny⁶⁹. Były też miejscowości, w których nie zdołano zaprowadzić szkoły, jak np. w Rędzinach⁷⁰. Stale zgłaszano też zapotrzebowanie na szkółkę w Zawadach czy Kłomnicach⁷¹.

Niestety, w latach dwudziestych wznosi się coraz mniej budynków szkolnych. Dla przykładu w 1820 r. powstał murowany dom szkolny w Miedznie⁷². Co ciekawe, rok później szkoła została zlikwidowana⁷³.

Niezbyt jasna sytuacja panowała w Czarnym Lesie. W dokumentach pojawiły się nieścisłości. Najpierw wizytacja w 1818 r. opisała, że był dom szkolny, nawet i ogród, a dwa lata później temu zaprzeczyła. W 1821 r. raport potwierdził, że towarzystwo szkolne wynajmowało dom na szkołę⁷⁴. W kolejnym raporcie, z lipca 1822 r., mamy uzasadnienie tej decyzji: „Dom szkolny jest tudzież jeszcze nieukończony, zarazem Towarzystwo Szkolne dom najmuje”⁷⁵. W 1823 r. wizytator przekazał, że istnieje budynek szkolny „z nowa wybudowany” oraz ogród. Szkoła odbywała się regularnie przez kolejne dwa lata⁷⁶.

W Starokrzepicach jeszcze w kwietniu 1818 r. dom na szkołę wynajmowano. Jednak gromada sprzedała przeznaczone dla szkoły drzewo, a za uzyskane pieniądze kupiła budynek, który zagospodarowano na własny dom szkolny. Był też ogród, ale nad samą granicą śląską, zatem trudno było go uprawiać⁷⁷.

Najważniejszą kwestią były fundusze. To od nich zależało, w jakich warunkach i czy w ogóle szkoła funkcjonowała. Obowiązek utrzymywania szkoły należał do miasta lub gminy wiejskiej, która zawiązywała wspomniane towarzystwo szkolne. Głównym zadaniem towarzystwa było zapewnienie stosownego lokalu na naukę, uposażenie go oraz zatrudnienie nauczyciela, któremu oczywiście trzeba było zapłacić pensję i dostarczyć drewno na opał⁷⁸. Na ten cel odpro-

⁶⁹ Przykładem może być wieś Wyraków; AACz., Tabele..., k. 245v–246, 250v–251. Z końcem 1824 r. pojawiła się informacja: „dom szkolny zaczęty, ledwie skończony”; tamże, k. 257v–258.

⁷⁰ AACz., Tabele..., k. 281v–282, 296v–297.

⁷¹ W przypadku wsi Zawada pod rokiem 1823 mamy informację, że nie ma domu szkolnego, ale konieczne jest potrzebny. Mimo to szkoła odbywa się w okresie zimowym; AACz., Tabele..., k. 205v–206. Podobnie było w Kłomnicach, por. tamże, k. 216v–217.

⁷² J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 34. Według raportów dom w Miedznie był już w 1819 r., nie wiadomo jednak w jakiej kondycji; por. AACz., Tabele..., k. 26v. Informacje o murowanym budynku pochodzą z 1823; tamże, k. 201v.

⁷³ AACz., Tabele..., k. 162v, 201v, 211v–212, 242v–243, 249v–250, 256v–257, 278v–279, 286v–287, 294v–295.

⁷⁴ J. Lipiec, *Warunki lokalowe...*, s. 39; por. AACz., Tabele..., k. 162v.

⁷⁵ Tamże, k. 170v.

⁷⁶ Tamże, k. 201v–202, 211v–212, 252v–253, 255v–256, 289v–290.

⁷⁷ Tamże, k. 97v, 105v.

⁷⁸ Drewno na opał dla szkoły na wsi prywatnej dostarczały dominia, czyli majątki szlacheckie, z własnych lasów. Z kolei gdy szkoła powstawała w tzw. dobrach narodowych, wówczas drewno dostarczały lasy rządowe; w Przyrowie było to np. 10 sągów rocznie. Natomiast w Mykanowie 12 sągów dawał miejscowy dzierżawca, ponieważ wieś ta została przez rząd w całości wydzierżawiona; J. Lipiec, *Materiały...*, s. 73.

wadzano składki uchwalane przez poszczególne towarzystwa. Dla przykładu szkoła w Starej Częstochowie miała uzyskać w 1820 r. dochody nie mniejsze niż 1800 złp (dla nauczyciela 1200), cztery lata później była to suma 1600 złp. W Nowej Częstochowie w 1823 r. dochód szkoły przekroczył 800 złp i na tym poziomie utrzymał się do końca lat dwudziestych⁷⁹. We Mstowie szkoła dysponowała funduszem w wysokości 1000 złp rocznie. Była to składka mieszczan 600 złp oraz składki wsi stowarzyszonych. Mieszczanie płacili po 4 złp od „dymu”, a gospodarze po 1 złp. Dochody szkoły przekładały się oczywiście na pensję nauczyciela. Szkoła mstowska wypłacała w 1828 r. swojemu nauczycielowi 900 złp rocznie. W Kłobucku w 1823 r. składka wynosiła w pieniądzu 900 złp i wzrosła w kolejnych latach⁸⁰. Krzepice usiłowały stworzyć swojej szkole warunki zbliżone do mstowskiej i kłobuckiej. Dochód kasy towarzystwa szkolnego wynosił w latach trzydziestych 600 złp⁸¹. Tymczasem szkoła w mieście Przyrowie miała o wiele niższe dochody. W 1827 r. do kasy towarzystwa trafiło w sumie 403 złp, ale w roku 1830 było to już 623 złp rocznie, z czego wypłacono nauczycielowi 500 złp. Składka szkolna zależała głównie od zamożności płatnika⁸².

Na podobnych zasadach składano się w gminach wiejskich, również tutaj kwoty były zróżnicowane. Dla przykładu duże i zasobne towarzystwo szkolne w Truskolasach zebrało w 1818 r. składkę w wysokości 627 złp, do tego ordynarię, tj. żyta – 10 i pół korca, jęczmienia i tatkarki razem 10 i pół korca. Ponadto nauczyciel miał do dyspozycji 4 morgi ogrodu i otrzymywał 10 siągów [sągów; stert] drewna na opał. Wszystko warte było w sumie rocznie 869 złp. W 1820 r. dochód szkoły truskolaskiej spadł jednak do kwoty 408 złp w gotówce i 6 korców zboża. Trzy lata później zwiększono tylko ilość zboża do 16 korców, i w takiej formie składka przetrwała do lat trzydziestych⁸³.

Jedno z bardziej aktywnych towarzystw szkolnych działało w Węglowicach. Początkowo na szkołę przeznaczano 906 złp i 36 korców zboża. Niestety, w kolejnych latach sytuacja zaczęła się pogarszać. W 1818 r. zapisano, iż „nauczyciel dotąd na łasce włościan zostaje, gdyż jeszcze etat nie jest wydany”⁸⁴. Do roku 1826 nauczyciel miał otrzymywać 500 złp oraz 20 korców zboża. Dwa lata później otrzymywał już w gotówce 400 złp.⁸⁵

⁷⁹ Sam nauczyciel w Nowej Częstochowie pobierał rocznej pensji 800 złp; J. Lipiec, *Warunki gospodarcze szkół elementarnych Królestwa Polskiego. Studia nad okręgiem częstochowskim lata 1815–1863*, wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1989, s. 68–69, 81.

⁸⁰ AACz., Tabele..., k. 202v.; J. Lipiec, *Warunki gospodarcze...*, s. 72, 82.

⁸¹ Tamże, s. 72.

⁸² W 1823 r. składka wynosiła tylko 340 złp rocznie, a w 1830 r. w sumie 600 złp; J. Lipiec, *Materiały...*, s. 70; tenże, *Warunki gospodarcze...*, s. 69–70, 74, 83; AACz., Tabele..., k. 204v.

⁸³ J. Lipiec, *Warunki gospodarcze...*, 178–179; por. AACz., Tabele..., k.78v, 92v, 202v, 212v, 243v, 249v, 266v, 278v, 286v, 295v.

⁸⁴ AACz., Tabele..., k. 78v, 94,

⁸⁵ Tamże, k. 243v–244, 249v–250, 256v–257, 278v–279, 286v–287, 295v–296; J. Lipiec, *Warunki gospodarcze...*, s. 180–181.

W Mykanowie budżet dla szkoły zakładał, że każdy stowarzyszony, czyli w zasadzie „każdy chłop zapłaci ze swego gospodarstwa (dymu) 1 złp i 15 gr., ponadto da żyta 2 garnce, jęczmienia, tatkarki po garncu, grochu 1 kwartę, ziemniaków – 4 garnce”⁸⁶. W sumie jednak dobrowolna składka włościan wyniosła (w latach 1823–1824) 80 złp, w zbożu 6 korców. Była to niewielka opłata, która okazała się niewystarczająca, by utrzymać nauczyciela. Trzeba bowiem pamiętać, że dopiero dochód roczny przekraczający 200 złp mógł zapewnić szkole mierną egzystencję. Nic więc dziwnego, że od listopada 1824 r. szkoła przestała działać⁸⁷.

W niektórych wsiach w ogóle nie wyznaczono składki. Najczęściej z tej przyczyny nie było szkoły ani też nauczyciela. W 1818 r. w takiej sytuacji były następujące wsie: Biała, Błeszno, Brzeziny, Łojki, Kiedrzyń, Wyczerpy, Kamyk, Libidza, Grodzisko, Poczesna, Mokrzysz⁸⁸.

Generalnie większość środków finansowych trafiała w postaci pensji do nauczyciela⁸⁹. Niewielką tylko część przekazywano na wyposażenie szkół, stąd było ono raczej skromne. W szkole mykanowskiej jeszcze w 1853 r. wystarczyła do nauczania drewniana tablica, 2 stoły, 4 ławki i 14 tabliczek do składania sylab⁹⁰. Takie standardy prezentowały niemal wszystkie szkoły elementarne. Należy pamiętać, że większość z nich musiała ponosić niemałe koszty, związane z wynajęciem lokalu.

Równie ważna dla towarzystwa szkolnego była kwestia zatrudnienia samego nauczyciela. W praktyce nie było to łatwe zadanie, od kandydata wymagano bowiem odpowiedniego upoważnienia do prowadzenia zajęć w szkołach elementarnych. W okresie działalności Izby Edukacyjnej i Dyrekcji Edukacji Narodowej wydawane były, po ukończeniu szkoły lub złożeniu stosownych egzaminów, patenty upoważniające do wykonywania zawodu nauczyciela⁹¹. Wobec jednak braku odpowiedniego przygotowania tylko nieliczni mogli uzyskać takie pozwolenie. Wielu nauczycieli wykonywało obowiązki szkolne bez patentu, a ich kwalifikacje często nie odpowiadały w pełni wymaganiom. Początkowo obok organistów nauczycielami stawali się „abszytowani” [odprawieni] żołnierze oraz podoficerowie, różni rzemieślnicy, dla których nauczanie było – podobnie jak dla organistów – drugim zawodem⁹².

⁸⁶ Tenże, *Materiały...*, s. 72.

⁸⁷ AACz., Tabele..., k. 206v–207, 246v–247, 252v–253, 281v–282; J. Lipiec, *Materiały...*, s. 204.

⁸⁸ Por. AACz., *Rescripta i okólnik względem szkół elementarnych w dekanacie częstochowskim będących 1817–1820*, sygn. I 227 (dawna 256), k. 57–63.

⁸⁹ Sama pensja, w świetle *Urządzenia...*, miała wynosić dla nauczyciela w mieście od 600 do 800 zł, w przypadku braku ogrodu – o 200 złp więcej. Na wsi pensja wraz ze zbożem miała wynosić od 500 do 600 złp, oprócz ogrodu, który koniecznie powinien być. Takie warunki trudno było spełnić, dlatego część placówek, z racji niskich dochodów, nie posiadała nauczyciela; *Teksty źródłowe...*, s. 16.

⁹⁰ J. Lipiec, *Materiały...*, s. 73.

⁹¹ Tenże, *Nauczanie w szkołach elementarnych Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego. Studia nad okręgiem częstochowskim*, wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1993, s. 24.

⁹² Tamże, s. 17.

W okresie Królestwa Polskiego można było też uzyskać potrzebne zezwolenie na podstawie egzaminu przeprowadzonego przez egzaminatora szkół elementarnych. Dokument wystawiał komisarz wojewódzki delegowany do obwodu szkolnego. Na terenie częstochowskiego okręgu szkolnego kandydatów na nauczycieli egzaminował dziekan ks. Michał Zagalski⁹³.

Dnia 24 czerwca 1824 r. do egzaminu przystąpił Franciszek Białka, przedstawiony na funkcję nauczyciela szkoły elementarnej we wsi Wręczyca Wielka. Ten liczący sobie 25 lat kawaler urodził się i wychował na Śląsku, w katolickiej rodzinie. Dwa lata wcześniej uzyskał świadectwo ukończenia Seminarium Nauk Szkolnych w mieście Mały Głogówek. Doskonale, jak zanotował ks. Zagalski:

Po niemiecku mówi, czyta i pisze [...]. Po polsku mówi i czyta dosyć składnie, nie najgorzej pisze, jednak będąc Ślązakiem, nie posiada dobrej wymowy i ortografii w piśmie [...]. Naukę arytmetyczną, czyli rachunków, nie tylko w pierwszych 4 działaniach, ale też i w dalszych składniach i ułamkach dostatecznie posiada. Tłumaczy się dość jasno w swych myślach i posiada zdolność prowadzenia dzieci do łatwego pojmowania nauk, również do moralności i obyczajowości. Mając początki języka łacińskiego i francuskiego, tych młodzieży udzielić może⁹⁴.

Wobec tych umiejętności, egzaminator poparł prośbę Franciszka Białki o udzielenie mu patentu nauczycielskiego.

Jeszcze inny kandydat Krzysztof Bauman był Niemcem i protestantem. Kiedy przystępował do egzaminu w 1823 r., miał 22 lata i był już czynnym nauczycielem w Czarnym Lesie. Cieszył się dobrą opinią, przez cztery lata jego pracy nie wpłynęła żadna skarga. Nie posiadał świadectwa szkolnego, ale okazał dokumenty od dziekana częstochowskiego. Ponadto miał wiedzę w zakresie tkactwa, którą mógł upowszechnić wśród włościan. Na koniec egzaminu uznano, że: „młody ten kandydat może z pożytkiem dzieci prowadzić, byle by miejscowa zwierzchność czuwała, aby te w polskim języku doskonalili i innych swoich obowiązków dopełniał”⁹⁵.

Upoważnienia do prowadzenia zajęć w szkole wydawał również podprefekt powiatu częstochowskiego. Nierzadko zdarzało się, że umowę z nauczycielem zawierał miejscowy dozór szkolny, jako organ towarzystwa szkolnego⁹⁶. Patent wystawiony przez podprefekta Stanisława Nieszkowskiego posiadał Tomasz Burzalski, nauczyciel w szkole w Starej Częstochowie, oraz Ignacy Radzikowski nauczający w Dźbowie. Natomiast Andrzej Polakowski z Nowej Częstochowy posiadał patent jeszcze z okresu Księstwa, nie był on jednak potwierdzony przez nowe władze. Czasowe upoważnienie od dziekana otrzymali Ignacy Gliński, nauczyciel w Kawodrzy, oraz Mateusz Piątkowski w Wyczerpach. W Łojkach pracował z kolei Jan Miąszczyński, przyjęty z polecenia komisarza wojewódzkiego.

⁹³ J. Związek, *Szkoły elementarne...*, s. 288.

⁹⁴ AACz., Tabele..., k. 237-v.

⁹⁵ J. Lipiec, *Nauczanie...*, s. 42–43; zob. też: AACz., Tabele..., k. 209–210, 242v–243.

⁹⁶ J. Lipiec, *Nauczanie...*, s. 25.

Stanisław Poznański, wybrany przez mieszczan po odejściu Polakowskiego, również nie posiadał patentu. Podobnie ks. Marcin Dźwigalski uczący w szkole w Konopiskach. Dopiero w roku szkolnym 1819/1820 nauczycielem został Jan Masłoński – upoważniony od dziekana częstochowskiego. Natomiast w szkole w Rększowicach nauczał Mateusz Nowakowski, z upoważnienia urzędu ekonomii w Poczepsie⁹⁷.

Tymczasem w Starokrzepicach przez cały czas był nauczyciel patentowany – Baltazar Rużewicz. Takiego nauczyciela miał też Waleńczów. Był nim do 1825 r. Piotr Łoziński, przeniesiony potem do Szarlejki, gdzie zastąpił Karola Domaradzkiego, także patentowanego. W Przystajni w latach 1812–1817 nauczał Aleksander Zaborski. Patentem mogli się pochwalić również nauczyciele: Jan Kostrzewski (uczący w Truskolasach do 1818 r.), Ignacy Więckowski (Ostrowy, potem Miedzno), Daniel Wolski (Iwanowice), Marcin Machnicki (Truskolasy 1818–1826, wcześniej Węglowice), Antoni Oleśkiewicz (Bór Zajaciński). Bardzo długo nauczyciela patentowanego miało miasto Mstów. Najpierw uczył Piotr Gryzakowski do 1825 r., a po nim absolwent Instytutu Nauczycieli Elementarnych w Łowiczu – Paweł Tucholski. Gdy ten ostatni przeniósł się w 1829 r. do Starej Częstochowy, posadę mstowską objął Jakub Rakowski⁹⁸.

Warunki pracy nauczycieli po okólniku namiestnika gen. Zajączka znacznie się pogorszyły. W niektórych szkołach, wobec braku uposażenia, nauczyciele zmuszeni byli zrezygnować ze swojej pracy. Zdarzało się, choć rzadko, że przyczyną zerwania umowy było zaniedbywanie przez nauczyciela obowiązków czy brak moralności. Tak było w przypadku Przystajni, w której włościanie „uzgodnili” tańszego nauczyciela Stanisława Gomolińskiego, ale niemoralnego, którego „konduita najgorsza okazuje się”⁹⁹. Inny z kolei Błażej Benowski, zakontraktowany przez mieszkańców wsi Górki i Stany, posiadał dostateczną „zdatność”, jednak jego „pilność była czasami niedokładna”, z tego powodu, że: „w roku dwa lub trzy razy po kilka dni bawi się trunkiem, po tych zaś dniach jest pilny”¹⁰⁰. Z drugiej strony Józef Krygiewicz, nauczyciel we wsi Złochowice był „znienawidzony przez gromady, a to z tej przyczyny, że z nimi zapijać nie chce”¹⁰¹. Ze swego nauczyciela Jana Kostrzewskiego niezadowoleni byli również włościanie wsi Truskolasy. Ostatecznie na jego miejsce w sierpniu 1818 r. zatrudniono nowego nauczyciela – Stanisława Chlebowskiego¹⁰².

Do obowiązków nauczyciela należało przede wszystkim nauczanie oraz pilnowanie wszelkich spraw szkolnych. Na początku każdego semestru nauczyciel

⁹⁷ J. Związek, *Szkoły elementarne...*, s. 288–289.

⁹⁸ J. Lipiec, *Nauczanie...*, s. 35–37; por. AACz., Tabele..., k. 26–v, 33–v, 48v–49, 75v–76, 98, 105v, 203–204, 205v–206, 213v–214, 244v–245, 250v–251, 267v.

⁹⁹ Tamże, k. 33–v.

¹⁰⁰ Tamże, k. 37, 203.

¹⁰¹ Tamże, k. 213v–214.

¹⁰² Tamże, k. 202v, 212v–213.

dzielił dzieci na trzy klasy, w zależności od poziomu ich umiejętności. W pierwszej klasie dzieci poznawały litery, w drugiej zaczynały czytać i pisać; uczniowie trzeciej klasy już dobrze czytali, pisali oraz rachowali. Rok szkolny rozpoczynał się 1 października (półrocze zimowe), drugie półrocze (letnie) zaczynało się w tydzień po Wielkanocy¹⁰³. Do szkoły elementarnej uczęszczały dzieci w wieku od 6 do 15 lat, chociaż według ówczesnych przepisów wiek szkolny obejmował lata od 7 do 12; w tym też przedziale wiekowym było najwięcej dzieci¹⁰⁴.

Program nauki szkoły elementarnej był niemal niezmienny przez dziesiątki lat. W szkole wiejskiej obejmował czytanie druku i pisma, pisanie, rachunki pamięciowe, naukę moralną i religię. W klasach starszych dodano naukę o zachowaniu zdrowia, o hodowli i leczeniu bydła, naukę wiadomości rolniczych, znajomości miar, wag, pieniędzy. W mieście z kolei dzieci uczyły się „o rzeczach do rzemiosła i handlu służących”, poznawały rysunki rzemieślnicze¹⁰⁵. Szczegółowy wykaz przedmiotów pokazuje rozkład nauki w Nowej Częstochowie z roku szkolnego 1825/1826. Były to następujące przedmioty: język polski, rachunki, ćwiczenia rozumu i mowy, nauka chrześcijańska, nauka obyczajowa, nauka o zdrowiu, geografia, historia naturalna, język łaciński, początki języka niemieckiego. Pierwsze cztery przedmioty były realizowane w klasie pierwszej, kolejne dwa dochodziły w klasie drugiej, a pozostałe w trzeciej¹⁰⁶.

Niezbędnym elementem nauczania były podręczniki szkolne, których brakowało, a poza tym były dość drogie. W związku z tym nie wszyscy rodzice mogli kupić książki dla swoich dzieci. Nauczyciel szkoły w Starej Częstochowie – Tomasz Burzalski – postulował, aby pieniądze na zakupienie podręczników wyasygnował dozór szkolny. Kolejna potrzeba była związana z wprowadzeniem do szkółek jednakowych książek¹⁰⁷.

Do obowiązków nauczycieli należało, obok nauczania, również sporządzanie i wysyłanie każdego miesiąca raportów do miejscowego dozoru szkolnego. W raportach przedstawiano głównie sprawy materialne szkół, a także wykazy uczniów, ich frekwencję oraz postępy w nauce. Nauczyciele miejscy raczej dobrze wywiązywali się z tego obowiązku, natomiast w wiejskich szkołach raporty przekazywano najczęściej nieregularnie.

Ponadto nauczyciel był zobowiązany do przeprowadzenia publicznego egzaminu, zwanego też popisem, na zakończenie każdego półrocza szkolnego. Taki egzamin odbywał się w obecności dozoru szkolnego, rodziców i zaproszonych gości, zgodnie z zarządzeniem ministra Potockiego z dnia 6 maja 1817 r.¹⁰⁸ Egzamin dotyczył przedmiotów, które były realizowane w minionym półroczu.

¹⁰³ E. Podgórska, dz. cyt., s. 18.

¹⁰⁴ J. Lipiec, *Nauczanie...*, s. 132–133.

¹⁰⁵ E. Podgórska, dz. cyt., s. 18.

¹⁰⁶ J. Lipiec, *Nauczanie...*, s. 93.

¹⁰⁷ J. Związek, *Szkoły elementarne...*, s. 296; o podręcznikach por. AACz., Tabele..., k. 173–176.

¹⁰⁸ J. Związek, *Szkoły elementarne...*, s. 291.

W zwykłych szkołach elementarnych dzieci prezentowały wiadomości w zakresie poznanych liter, sylabizowania, czytania w języku polskim, łacińskim i niemieckim oraz z rachunków. Do egzaminu rzadko przystępowali wszyscy uczniowie. W 1818 r. na egzaminie z zimowego półrocza w Borze Zajacińskim było zaledwie 18 chłopców i 6 dziewczynek (na 146 dzieci zapisanych do szkoły!), z czego tylko połowa „pokazała pożytek nauki”: „Najpilniejsi po 10, 15, 20 razy przychodzili do szkoły, a drudzy po 2, 3 najwięcej 4 razy przychodzili do szkoły, z tego powodu małe postępy w nauce”¹⁰⁹. Z powodu absencji uczniów także wiele egzaminów nie dochodziło do skutku.

Generalnie dzieci często opuszczały zajęcia, szczególnie w szkołkach wiejskich. Głównym powodem była praca w gospodarstwie rodziców, najczęściej przy wypasaniu bydła i trzody. Najwięcej pracy było w miesiącach wiosennych i jesiennych, wówczas dzieci rzadko chodziły do szkoły. Z raportów wynika, że lepiej wyglądała frekwencja w okresie zimowym¹¹⁰. Dla porównania w Przyrowie zimą bywało w szkole do 80 uczniów, a wiosną zaledwie 18. W Przystajni było podobnie. Do szkoły uczęszczało tylko 29 ze 112 zapisanych do szkoły. W szkole góreckiej na 51 zapisanych w kwietniu chodziło 26, w maju już 15, a w czerwcu 4 i lipcu 6. Z kolei w Klucznej wiosną uczniowie w ogóle nie chodzili do szkoły. Zasadniczo do szkół uczęszczało znacznie mniej dzieci, niż stanowił spis¹¹¹. Zdarzało się, że i w miesiącach zimowych był problem z obecnością. W Wyczerpach zimą 1820 r. odwołano zajęcia w szkole z powodu dużego zimna. Sporo dzieci chorowało, a niektóre nie miały nawet ciepłego ubrania i obuwia¹¹². Wizytatorzy podkreślali jednak, że dzieci nie chodzą do szkół przede wszystkim z „niedbalstwa rodziców”. W Starokrzepicach „[dzieci] tak w zimie, jako i w lecie nie są posyłane”¹¹³. Tymczasem we wsi Piła pojawiła się propozycja, aby: „[...] wyznaczona była kara po gr 1 za każde nieposyłanie dziecka do kasy szkolnej na fundusz książek”¹¹⁴. Niestety nie wiadomo, czy ten pomysł wcielono w życie.

Konkludując, stan szkolnictwa elementarnego w omawianym okresie, jak pokazują raporty, był dość zróżnicowany. Początkowo dzięki staraniom ministra Stanisława Kostki Potockiego liczba szkół elementarnych nawet wzrosła. W niektórych miejscach pojawiły się nowe szkoły. Największym problemem był jednak brak funduszy, który w wielu przypadkach pozbawił mieszkańców szans na

¹⁰⁹ AACz., Tabele..., k. 47.

¹¹⁰ Tamże, k. 31, 33–v, 59v, 64, 65–v, 83v, 89; por. J. Lipiec, *Nauczanie...*, s. 120–130.

¹¹¹ Dla przykładu w Truskolasach szkoła odbywa się w zimie, potem ustaje, chodzi 12 chłopców, a powinno być 68, oraz 5 dziewczynek, a powinno być 37. W Pankach szkoła również funkcjonuje zimą, chodzi 7 chłopców, a powinno być 50, oraz 3 dziewczynki, a powinno być 36. W Węglowicach szkoła również ustaje dla potrzeb gospodarskich, w sumie chodzi 13 chłopców i 5 dziewczynek, a powinno być odpowiednio 100 i 70; por. AACz., Tabele..., k. 92v–94.

¹¹² J. Związek, *Szkoły elementarne...*, s. 294; por. *Teksty źródłowe...*, s. 54–55.

¹¹³ AACz., Tabele..., k. 108v.

¹¹⁴ Tamże, k. 203.

posiadanie szkoły czy nauczyciela. Sporo było do zrobienia także w sferze świadomości mieszkańców, szczególnie wsi, którzy nie dostrzegali potrzeby kształcenia swoich dzieci i często przedkładali pracę w gospodarstwie nad naukę. Absencja uczniów sprawiała, że szkoła nie mogła normalnie funkcjonować, nie było postępów w nauce, także egzaminy nie dochodziły do skutku. W takich warunkach szkoła najczęściej upadała. Trochę lepiej pod tym względem było w szkołach miejskich, aczkolwiek tylko niektóre z nich mogły pochwalić się własnym budynkiem szkolnym. Nie obce były im również problemy finansowe i kadrowe. Te ostatnie wynikały ogólnie z braku kompetentnych nauczycieli. Nauczaniem zajmował się często miejscowy pleban, wikary czy organista, nie brakowało w tej grupie byłych żołnierzy czy przypadkowych osób. Niestety, nie zawsze było to korzystne dla uczniów. Ponadto brak nauczyciela oznaczał też najczęściej likwidację szkoły.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Archidiecezjalne w Częstochowie, *Rescripta i okólnik względem szkół elementarnych w dekanacie częstochowskim będących 1817–1820*, sygn. I 227 (dawna 256).

Archiwum Archidiecezjalne w Częstochowie, *Tabele i raporta szkół elementarnych powiatu częstochowskiego 1817–1832*, sygn. I 228 (dawna II 257).

Źródła drukowane

Łipiec J., *Materiały do dziejów szkolnictwa i oświaty ludowej w okręgu częstochowskim w wieku XIX*, „Ziemia Częstochowska” 1965, t. 5.

Niemcewicz J.U., *Pamiętniki czasów moich*, wyd. nakł. Karola Ursyna Niemcewicza, Paryż 1848.

Pamiętniki Kajetana Koźmiana, obejmujące wspomnienia od roku 1780 do 1815, wyd. Jan Konstanty Żupański, Poznań 1858.

Teksty źródłowe do dziejów regionu częstochowskiego, pod red. A.J. Zakrzewskiego, z. 3: *Szkolnictwo elementarne*, wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.

Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego, t. 1, wyd. Jan Jaworski, Warszawa 1866.

Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, oprac. S. Wołoszyn, t. 2, PWN, Warszawa 1965.

Opracowania

- Artymiak A., *Studia nad historią szkolnictwa elementarnego w obwodach kieleckim i olkuskim województwa krakowskiego (1816–1862)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.
- Bobkowska W., *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początku XIX w.*, wyd. nakł. PAU, Kraków 1928.
- Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 2, PWN, Warszawa 1967.
- Lipiec J., *Nauczanie w szkołach elementarnych Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego. Studia nad okręgiem częstochowskim*, wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1993.
- Lipiec J., *Szkolnictwo okręgu częstochowskiego w latach 1815–1862*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. 11.
- Lipiec J., *Warunki gospodarcze szkół elementarnych Królestwa Polskiego. Studia nad okręgiem częstochowskim lata 1815–1863*, wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1989.
- Lipiec J., *Warunki lokalowe szkół elementarnych okręgu częstochowskiego w I połowie XX wieku*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Pedagogika” 1994, z. 5.
- Podgórska E., *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807–1831*, wyd. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1960.
- Szymański S., *Szkolnictwo ludowe Częstochowy w okresie Królestwa Polskiego*, „Ziemia Częstochowska” 1976, t. 11.
- Wlazlak W., *Szkoły elementarne w okręgu pajęczanckim (1808–1832)*, wyd. Akademii Polonijnej Educator, Częstochowa 2001.
- Związek J., *Działalność oświatowa ks. Michała Zagalskiego w dekanacie częstochowskim w latach 1810–1825*, „Seminarium. Sprawozdania Towarzystwa Naukowego KUL” 1978, nr 24.
- Związek J., *Początek szkół elementarnych w parafii Truskolasy (1817–1830)*, „Częstochowskie Wiadomości Diecezjalne” 1978, nr 52.
- Związek J., *Szkoły elementarne w parafii częstochowskiej (1812–1830)*, „Studia Claromontana” 1981, t. 1.

Elementary educational system of the Częstochowa administrative unit in the light of reports to school (1817–1832)

Summary

When the Kingdom of Poland was created in 1815, the educational matters were in the hands of the Government Commission for Religion and Public Education. In the early years, especially thanks to the activity of a minister Stanisław Kostka Potocki, the number of elementary schools grew. However, it did not last long as straight after him leaving service the situation changed. From the

beginning of the 20s of the 19th century, elementary education was on the decline. This fact is confirmed by reports from the Częstochowa administrative unit, from the years 1817–1832. They clearly describe fundamental issues of the contemporary system of education. Above all, it lacked new school buildings and older buildings needed renovating urgently. In this situation, a rented room or a cottage frequently served as school premises. Accommodation conditions were rather poor. Additionally, there were not enough teachers. Not everyone wanted to teach in the country due to unfavourable circumstances. The teacher's salary was low, often irregularly paid and sometimes not paid at all. Apart from this, it was difficult to work and expect any progress when parents did not send their children to school. As a result some schools were closed.

Keywords: Częstochowa, elementary schools, education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.25>

Izabela WRONA-MERYK

<http://orcid.org/0000-0003-3127-3864>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: i.wrona-meryk@ujd.edu.pl

Warunki socjalne nauczycieli częstochowskich szkół zawodowych w latach 1945–1989. Zarys problematyki

Słowa kluczowe: szkolnictwo zawodowe, nauczyciel. Częstochowa, okres powojenny, Polska Rzeczpospolita Ludowa.

Po II wojnie światowej do pracy w szkolnictwie zawodowym zgłosiła się tylko część kadry. Oferowane stawki były zbyt niskie i nie zachęcały do podejmowania zatrudnienia. Część nauczycieli, posiadająca wyższe kwalifikacje, szukała bardziej intratnej pracy. W tej sytuacji, obawiając się znacznych braków w kadrze, Inspektor Szkolny w Częstochowie wzywał wszystkich nauczycieli zdolnych do podjęcia pracy do jak najszybszego zgłaszania się i obejmowania wskazanych im miejsc. Tym, którzy nie dostosują się do powyższego apelu, zagrożono odebraniem nabytych praw służbowych¹. Należy podkreślić, iż warunki po wojnie w środowisku nauczycielskim były trudne. Niepewność jutra wzmacniało postępowanie władz socjalistycznych, trudności mieszkaniowe, finansowe i złe warunki pracy (zniszczone budynki szkolne, brak podręczników, pomocy naukowych i dydaktycznych). Próbując łagodzić niełatwą sytuację w środowisku nauczycielskim, władze szkolne od września 1944 roku wypłacały pensje i zaliczki, mając nadzieję na to, że oferowane stawki zachęcą pedagogów do powrotu

¹ Rejestracją nauczycieli oraz pracowników działu oświaty od 10 lutego 1945 roku zarządzeniem Starosty Grodzkiego zajął się Wydział Oświaty i Kultury przy ul. Dąbrowskiego 7 w Częstochowie. *Rejestracja nauczycieli*, „Głos Narodu” 1945, nr 3, s. 3; *Organizacja szkolnictwa w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 3, s. 3.

na stanowiska. Otrzymywane kwoty jednak były zbyt niskie w stosunku do potrzeb życiowych (we wrześniu 1944 roku władze szkolne wypłaciły nauczycielom w formie zaliczki podwójną pensję z 1939 roku – w wysokości od 250 do 900 złotych)². W lutym 1945 roku płace kadry szkolnej mieściły się w granicach od 500 do 1000 złotych³.

Decyzją Rady Ministrów 24 maja 1945 roku przywrócony został nauczycielom automatyczny awans o jedną grupę uposażeniową wyżej. Przyznano także stały dodatek do pensji w wysokości 300 złotych. Ustalono, że nauczyciele w miarę możliwości będą otrzymywali zwiększone i zagwarantowane przydziały żywnościowe, co nie miało odzwierciedlenia w rzeczywistości i potęgowało tylko rozgoryczenie. W obronie nauczycielstwa występowały Oddziały ZNP, dopominając się wypłaty zaległych poborów, pełnej realizacji kart żywnościowych, przydziałów odzieży, mebli i pościeli⁴. Sprawa krytycznego położenia nauczycieli poruszana była również podczas zjazdów oświatowych, w tym 11 listopada 1945 roku na Nadzwyczajnym Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego w Kielcach⁵. Do tematu wrócono także na zjeździe ZNP w Bytomiu (25–28 listopada 1945).

Nieuregulowaną sprawą w środowisku nauczycielskim pozostawała kwestia doliczenia do wysługi lat okresu pracy w jawnym i tajnym nauczaniu. Według wydanego rozporządzenia Ministra Oświaty z dnia 26 czerwca 1945 roku⁶ pracę w tajnym nauczaniu szacowano podwójnie, pracę w nauczaniu jawnym – pojedynczo, a okres przymusowej bezczynności – połowicznie. Uporządkowaniem tych spraw miały zająć się specjalnie do tego powołane komisje powiatowe. W skład częstochowskiej Powiatowej Komisji Weryfikacji wchodził: Stanisław Cieśla, Bronisław Klimczak, Stanisław Wieruszewski, Natalia Zawadzka, Henryk Kapuściński, Andrzej Kubicki i Bolesław Michalski⁷. Z dokumentami o zaliczenie lat pracy za okres okupacji do przywołanej komisji wystąpili również nauczyciele

² J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975, s. 61.

³ *Poprawa bytu nauczycieli*, „Trybuna Robotnicza” 1946, nr 290, s. 6.

⁴ B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 282; tegoż, *Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim 1945–1950*, Częstochowa 1988, s. 138; *Demokratyzacja polskiej szkoły*, „Trybuna Robotnicza” 1945, nr 97, s. 3; *Zebranie zarządu okręgowego ZNP*, „Trybuna Robotnicza” 1945, nr 137, s. 4.

⁵ *Nadzwyczajny Zjazd ZNP w Kielcach*, „Głos Narodu” 1945, nr 234, s. 3.

⁶ Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 czerwca 1945 r. w sprawie zaliczenia okresu wojennego do wymiaru uposażenia nauczycieli, Dz.U. RP 1945, nr 24, poz. 140.

⁷ Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach (dalej: KOSK), sygn. 160, Akta organizacyjne Komisji Weryfikacyjnej Tajnego Nauczania – fragmenty 1945/1946, k. 150.

szkół zawodowych: Maria Chrzanowska⁸, Aleksander Czarnota⁹, Zofia Ebert¹⁰, Alicja Grabowska¹¹, Wanda Guzikowska¹², Janina Jaszczak¹³, Helena Klimasińska¹⁴,

- ⁸ Od 1933 roku pracowała w Gimnazjum i Liceum Handlowym w charakterze nauczyciela, do momentu aresztowania jej męża przez władze niemieckie, tj. do 1 września 1940 r. (dyrektora Gimnazjum Handlowego w Zawierciu). Po przedostaniu się z Rzeszy do Częstochowy została skierowana 1 lipca 1941 roku przez Gestapo do przymusowej pracy w „Hucie Częstochowa”, gdzie pracowała do 16 stycznia 1945 roku. Po wyzwoleniu do 1 września 1945 roku pracowała w Banku „Społem”. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 1945/1946 wróciła do pracy nauczycielskiej w Gimnazjum i Liceum Handlowym Stowarzyszenia Kupców Polskich. Komisja Weryfikacyjna nie zgodziła się na zaproponowany przez nauczycielkę okres 5 lat. Pierwszą decyzją zaliczono okres 1 roku, 9 miesięcy i 8 dni. W wyniku odwołania – 2 lat, 2 miesięcy i 7 dni. Tamże, sygn. 161, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i miasta Częstochowy litera A–E 1945/1948, k. 37–47.
- ⁹ Złożony przez Aleksandra Czarnotę wniosek Komisja odrzuciła. Podobnie uczyniła Ministerialna Komisja Weryfikacyjna, która odmowę uzasadniła następująco: „Rekurent w dniu 1 września 1939 roku nie był nauczycielem mianowanym, lecz tylko kontraktowym, wobec czego nie był w służbie w rozumieniu ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli. Okoliczność ta, jak i to, że w okresie okupacji nie brał udziału w tajnym nauczaniu, a obecnie również nie pracuje w szkolnictwie państwowym ani publicznym, nie stwarzają żadnych podstaw do zaliczenia okresu wojennego. Orzeczenie to jest ostateczne”. A. Czarnota był przed wojną nauczycielem Gimnazjum i Liceum Handlowego Stowarzyszenia Kupców Polskich. Tamże, k. 72, 123–125.
- ¹⁰ Nauczycielka Publicznej Żeńskiej Szkoły Doksztalającej Zawodowej w Częstochowie. Brała udział w zorganizowanym tajnym nauczaniu od 10 stycznia 1940 roku do 10 stycznia 1945 roku. Tamże, k. 123–125.
- ¹¹ Od 1932 roku pracowała w Państwowym Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli w Częstochowie. Po wyzwoleniu powróciła do pracy nauczycielki w Państwowym Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli i podjęła pracę w Państwowym Liceum Pedagogicznym. Prosiła o zaliczenie okresu od 1 września 1939 roku do 15 lutego 1945 roku. Komisja zdecydowała o dołączeniu do uposażenia 2 lat, 8 miesięcy i 7 dni. Tamże, sygn. 162, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera F–J 1945/1948, k. 69–71.
- ¹² Nauczycielka Liceum Handlowego Stowarzyszenia Kupców Polskich. W okresie wojny brała udział w tajnym nauczaniu w zakresie szkoły zawodowej od 1 stycznia 1941 roku do 16 stycznia 1945 roku. Na poczet uposażenia Komisja zaliczyła 8 lat i 1 miesiąc. Tamże, k. 78–81.
- ¹³ Nauczycielka Państwowego Gimnazjum Krawieckiego. Od dnia 1 stycznia 1940 roku do 16 stycznia 1945 roku brała udział w tajnych kompletach w III Państwowym Gimnazjum i Liceum im. Juliusza Słowackiego w Częstochowie. Tamże, sygn. 163, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera J–Ł 1945/1948, k. 80–81.
- ¹⁴ Nauczycielka Państwowej Szkoły Zawodowej Żeńskiej, Liceum Handlowego i Gimnazjum Kupieckiego Stowarzyszenia Kupców Polskich. Brała udział w tajnym nauczaniu od 1 września 1942 roku do 1 września 1944 roku. Prowadziła zajęcia w Gimnazjum Żeńskim Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu – z historii, geografii i zagadnień życia współczesnego, a także od 1 września 1940 roku do 1 lipca 1945 roku brała udział w tajnym nauczaniu w Gimnazjum i Liceum „Nauka i Praca”. W związku z tym Komisja Weryfikacji okres ten zaliczyła nauczycielce w podwójnym wymiarze – 8 lat 8 miesięcy i 28 dni. Tamże, k. 138–142.

Janina Nagórko¹⁵, Zofia Pachowska¹⁶, Wacława Pol¹⁷, Elżbieta Szymanek¹⁸ oraz Piotr Wasilewski¹⁹. Terenowa Komisja zakończyła czynności w 1945 roku. Następnie orzecznictwo przejęła specjalnie powołana Komisja Weryfikacji działająca w siedzibie Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach. Wobec dużej liczby wniosków komisja przedłużyła swą działalność do 1947 roku i w dniu 21 listopada – z powodu zdekompletowania składu – przerwała swoją pracę²⁰.

Nową regulację płac nauczycieli zatwierdził w 1946 roku Komitet Ekonomiczny i Rada Ministrów. Siatkę podzielono na dwie grupy – obowiązującą w Warszawie oraz w pozostałej części kraju. Ustalono również należne dodatki: rodzinny – 200 zł na każdego członka rodziny, wynagrodzenie za godziny nadliczbowe – w wysokości 660 zł miesięcznie, dodatek dla Ziemi Odzyskanych (w zależności od uposażenia) – od 1000 do 1600 zł. Zakładano, iż do połowy

¹⁵ Dyrektor Publicznej Żeńskiej Szkoły Doksztalającej Zawodowej. Brała udział w zorganizowanym tajnym nauczaniu na poziomie szkoły średniej zawodowej od 1 grudnia 1939 roku do 16 stycznia 1945 roku. Komisja Weryfikacyjna zaliczyła jej ten okres w podwójnym wymiarze – 10 lat i 3 miesiące. Tamże, sygn. 164, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera M–O 1945/1950, k. 116–119.

¹⁶ Dyrektor Państwowej Szkoły Zawodowej Żeńskiej. Pracowała w zorganizowanych kompletach tajnego nauczania na poziomie czteroletniego gimnazjum krawieckiego w okresie od 1 grudnia 1939 roku do 16 stycznia 1945 roku. Decyzją Komisji Weryfikacyjnej czas pracy w okresie wojny został policzony w wymiarze podwójnym – 10 lat i 3 miesiące. Tamże, sygn. 165, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera P–R 1945/1950, k. 1–3.

¹⁷ Po wojnie nauczycielka Państwowego Liceum Pedagogicznego. W okresie okupacji nie została dopuszczona przez władze niemieckie do nauczania w szkolnictwie, od 15 września 1939 roku do 15 stycznia 1945 roku udzielała tajnych lekcji w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum. Komisja Weryfikacyjna przyznała uposażenie w wymiarze pojedynczym – 5 lat i 4 miesiące. Tamże, k. 85–88.

¹⁸ Pracowała jako nauczycielka rachunkowości i materiałoznawstwa w Prywatnym Żeńskim Gimnazjum Krawieckim Towarzystwa „Samopomoc”. Od 1 września 1941 roku do 15 stycznia 1945 roku pracowała na Kursie Gorsceiarskim prowadzonym przy szkole Towarzystwa „Samopomoc”, zorganizowanym dla uczennic z kompletów Państwowego Żeńskiego Gimnazjum im. J. Słowackiego. Decyzją Komisji Weryfikacji do uposażenia nauczycielki doliczono 6 lat, 8 miesięcy i 28 dni. Tamże, sygn. 166, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera S–Z 1945/1948, k. 80.

¹⁹ Po wojnie nauczyciel w Publicznej Szkole Doksztalającej Zawodowej Męskiej w Częstochowie. Pracował w szkolnictwie od 1 września 1933 roku jako nauczyciel w szkole powszechnej w Debiesiach w powiecie oszmiańskim kuratorium wileńskiego. Od 15 września 1934 roku do 19 września 1935 roku odbył czynną służbę wojskową podchorążych w Grodnie. Od września 1939 roku do 1 września 1945 roku przebywał w obozie jenieckim w Niemczech. Okresu tego Komisja Weryfikacyjna nie zaliczyła do uposażenia, stwierdzając, że przebywanie w obozach jenieckich nie podlega kompetencji Okręgowej Komisji Weryfikacyjnej. Tamże, k. 140, 143, 146.

²⁰ Tamże, Tajne nauczanie w okresie okupacji hitlerowskiej w kieleckim, radomskim, częstochowskim, sandomierskim (dalej: TN), sygn. 61, Akta Komisji Weryfikacyjnej dla legalizacji wyników tajnego nauczania, działającej przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Kieleckiego, k. 100.

1947 roku pensje nauczycieli zostaną wyrównane z pensjami obowiązującymi w przemyśle²¹, co nie zostało w praktyce zrealizowane.

W Państwowej Szkole Zawodowej Żeńskiej w roku szkolnym 1945/1946 nauczyciele należący do VI grupy uposażeniowej otrzymywali miesięcznie 1825 zł, do VII – 1750 zł, do VIII – 1650 zł. Wypłacano również dodatki: specjalny – 300 zł, dla wybitnych fachowców – 800 zł, funkcyjny – 720 zł, za opiekę nad organizacją – 700 zł, za opiekę wychowawczą – 1100 zł, za godziny nadliczbowe – 100 zł (za godzinę), kontraktowe od 85 do 100 zł (za godzinę)²². Wypłacane pensje były jednak na tyle niskie, że nie pozwalały na godziwą egzystencję. Obowiązujące wówczas stawki płac nauczycieli pod względem grupy uposażenia prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Wynagrodzenie nauczycieli w 1946 roku

Grupa uposażeniowa	W Warszawie	W kraju
V	5050	4400
VI	4480	3900
VII	4200	3700
VIII	3950	3500
IX	3700	3300
X	3480	3100

Źródło: *Poprawa bytu nauczycieli*, „Trybuna Robotnicza” 1946, nr 290, s. 6.

Kolejne zmiany w wynagrodzeniach nauczycielskich wprowadzono 9 stycznia 1947 roku uchwałą Rady Ministrów. Stały dodatek dla nauczycieli szkół państwowych wedle wytycznych miał wynosić 3000 zł miesięcznie. Następnie 1 września 1947 roku zwiększono 3–4-krotnie wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe, różnicując dodatek według placówek oświatowych i ich lokalizacji. Pod koniec 1947 roku płace nauczycieli w szkołach zawodowych wzrosły i wynosiły od 7500 do 12 000 zł²³, ale nadal były niewspółmierne do obowiązujących w przemyśle. W związku z tym Ministerstwo Oświaty do monitorowania spraw nauczycielskich powołało Komisję Poprawy Bytu i Uporządkowania Stosunków Służbowych Pracowników Oświaty. Jej skład stanowili przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego. Utworzona komisja ustalała stawki za godziny nadliczbowe, przyznawała wynagrodzenia za czynności dodatkowe, takie jak: opieka nad gabinetami naukowymi, prowadzenie bibliotek²⁴.

²¹ *Poprawa bytu nauczycieli*, s. 6.

²² APK, KOSK, sygn. 83, Państwowe Żeńskie Szkoły Zawodowe w Częstochowie – preliminarz 1946 r., k. 4.

²³ B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa...*, s. 284; (Dz.U. KOS 1947, nr 4–5, poz. 183).

²⁴ *Komisję do poprawy bytu nauczycieli powołało Min. Oświaty*, „Życie Częstochowy” 1947, nr 22, s. 2.

Poczynione regulacje płac w latach 1945–1947 nie przyniosły znacznej poprawy. Trudne warunki, w jakich musieli egzystować nauczyciele, zniechęcały potencjalnych kandydatów do podejmowania nauki w Zakładach Kształcenia Nauczycieli, zaś czynnych nauczycieli zmuszały do poszukiwania dodatkowych zajęć, co z kolei niekorzystnie odbijało się na pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Nowe zasady uposażenia ustalił dekret Rady Ministrów z 15 września w 1948 roku²⁵. Normował stawki nauczycieli szkół państwowych i publicznych, wychowawców państwowych zakładów opiekuńczo-wychowawczych, wychowawczyń przedszkoli, nauczycieli zawodu i asystentów w szkołach wyższych. Przepisom tym nie podlegali pracownicy nauki objęci dekretem z dnia 7 kwietnia 1948 roku²⁶. Nowy dekret – z 15 września – ustanawiał 7, a nie – jak to było dotąd – 8 i wcześniej 11 grup uposażeniowych (szczegółowe dane prezentuje tabela 2). Nauczycielom mianowanym na stanowiskach kierowniczych w szkołach i zakładach przyznano dodatek funkcyjny, służbowy, wynagrodzenie za pracę w godzinach ponadwymiarowych, zasiłki, a za szczególnie „wydajną pracę” nagrody pieniężne.

Tabela 2. Pensje nauczycieli w 1948 roku

Nowa grupa uposażenia	Wcześniejszy odpowiednik grupy uposażenia	Kwota
1	IV–V	11 000
2	VI	9000
3	VII	7800
4	VIII	7100
5	IX	6600
6	X	6300
7	XI	6000

Źródło: Dekret z dnia 15 września 1948 r. o uposażeniu nauczycieli szkół państwowych i publicznych (Dz.U. RP 1948, nr 44, poz. 313).

Wysokość dodatku warunkowała grupa uposażeniowa. Dodatek lokalny w grupie VII wynosił 350 zł miesięcznie, zaś w I – 650 zł. W niektórych częściach Polski stanowił kwotę od 750 do 1400 zł. Ponadto nauczyciele zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawców przedszkoli, nauczyciele zawodu w szkołach zawodowych oraz nauczyciele szkół specjalnych uznani za wybitnych pedagogów i specjalistów otrzymywali dodatek służbowy w wysokości 5000 zł miesięcznie. Wykwalifikowani pedagodzy zakładów kształcenia nauczycieli oraz zakładów kształcenia wychowawców przedszkoli – 3000 zł. Z kolei nauczyciele szkół zawodowych i zakładów specjalnych – 2500 zł. Przyznawano również do-

²⁵ Dekret z dnia 15 września 1948 r. o uposażeniu nauczycieli szkół państwowych i publicznych (Dz.U. RP 1948, nr 44, poz. 313).

²⁶ Tamże.

datki funkcyjne – dla dyrektorów Wyższych Kursów Nauczycielskich, dyrektorów Liceów Pedagogicznych oraz szkół zawodowych liczących ponad 10 oddziałów – w kwocie 5000 zł; następnie dla dyrektorów szkół zawodowych liczących od 5 do 10 oddziałów – 4000 zł, do 4 oddziałów – 2600 zł. Kierownicy szkół specjalnych otrzymywali 2400 zł. Zarówno uposażenie nauczycieli, jak i wynagrodzenie za pracę w godzinach nadliczbowych i czynności dodatkowe w szkole zwolnione zostały od państwowego podatku od wynagrodzeń oraz opłat z tytułu ubezpieczeń społecznych²⁷. Należy podkreślić, iż przynależność do grupy uposażeniowej warunkowana była posiadaniem przez nauczyciela wykształceniem, a także stażem pracy.

Obowiązujące w 1949 roku wciąż niskie płace zmuszały częstochowskich nauczycieli szkół zawodowych do pobierania od komitetów rodzicielskich i indywidualnie od rodziców „dobrowolnych opłat”, a także poszukiwania dodatkowej pracy poza szkołą. Sprzyjało to przemęczeniu i zmniejszało efektywność nauczyciela. Poprawy nie przyniosła również przeprowadzona w 1950 roku reforma walutowa²⁸, po której wynagrodzenie nauczycieli pozostało w zasadzie na podobnym poziomie. I tak w roku szkolnym 1950/1951 pensje zasadnicze w Państwowej Szkole Zawodowej Żeńskiej wynosiły: 680 zł – I grupa, 590 zł – II grupa, 510 zł – III grupa, 480 zł – IV grupa, 450 zł – V grupa. Dodatki służbowe pobierało 23 pracowników: 11 osób po 157,50 zł, 8 po 94,50 zł, 3 po 78,75 zł, 1 w wysokości 50,40 zł. Ponadto dodatki funkcyjne otrzymywało 2 pracowników – w kwocie 150 i 140 zł²⁹, przemysłowy – 3 osoby: jeden pracownik 180 zł (I grupa uposażenia) i dwóch po 90 zł. Za czynności dodatkowe, takie jak wychowawstwo, pobierano dodatek w wysokości 30 zł, za opiekę nad gabinetami 20 zł, zaś nad biblioteką 15 zł. Do wynagrodzenia nauczycieli należało doliczyć jeszcze kwoty za godziny nadliczbowe i kontraktowe³⁰.

Wspomniany powyżej dodatek przemysłowy został wprowadzony uchwałą Rady Ministrów z dnia 9 września 1949 roku oraz okólnikiem nr 24 dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego. Wdrożenie dodatku miało zachęcić wykwalifikowanych specjalistów do podejmowania pracy w szkolnictwie zawodowym. Dodatek przemysłowy przysługi-

²⁷ APK, Wojewódzka Rada Narodowa w Kielcach 1944–1950 (dalej: WRN), sygn. 755, Akcja zwalczania analfabetyzmu 1948, k. 23; *Dekret o uposażeniu nauczycieli. Podział na siedem zasadniczych kategorii – zamiast jedenastu*, „Trybuna Robotnicza” 1948, nr 255, s. 4; *Ile zarabiać będą nauczyciele według nowej umowy zbiorowej*, „Życie Częstochowy” 1949, nr 6, s. 5.

²⁸ Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: APKat), Dyrekcja Okręgowa Szkolenia Zawodowego w Katowicach (dalej: DOSZ), sygn. 13, Okólniki, pisma okólne, zarządzenia, instrukcje, wytyczne Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego t. I, 1950, b. pag.; Ustawa z dnia 28 października 1950 r. o zmianie systemu pieniężnego, Dz.U. 1950, nr 50, poz. 459.

²⁹ APKat, DOSZ, sygn. 114, Szkoły zawodowe w Częstochowie, sprawozdania roczne, protokoły konferencji rad pedagogicznych, sprawozdania z wyników nauczania, sprawozdania statystyczne, arkusze organizacyjne (1950–1954), k. 244.

³⁰ Tamże, k. 8, 180, 245.

wał nauczycielom przedmiotów zawodowych i pomocniczych ściśle związanych z zawodem oraz nauczycielom praktycznej nauki zawodu, posiadającym wybitne kwalifikacje w danej dziedzinie³¹. Mógł go otrzymać dyrektor lub kierownik szkoły zawodowej, nauczyciel zawodu (instruktor), kierownik wydziału i kierownik warsztatu, niezależnie od otrzymywanego dodatku funkcyjnego lub służbowego. Dodatek obowiązywał również w szkołach zawodowych przejętych od Ministerstwa Oświaty oraz Ministerstwa Przemysłu i Handlu³². W roku szkolnym 1949/1950 dodatek ten przyznawany był w wysokości od 3000 do 15 000 zł miesięcznie, a w roku szkolnym 1960/1970 w kwocie od 250 do 550 zł. Dodatki przemysłowe mogło otrzymać do 20% nauczycieli pełnozatrudnionych³³.

Wiele regulacji prawnych dotyczących wynagrodzeń w szkolnictwie zawodowym wydał powołany w 1949 roku Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego. Najważniejsze z nich to m.in.: zarządzenie nr 4 Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z dnia 23 stycznia 1953 roku w sprawie określenia studiów wyższych, których ukończenie uprawnia nauczycieli do pobierania wyższego uposażenia; okólnik nr 43 z dnia 10 grudnia 1951 roku w sprawie przyznawania dodatku służbowego nauczycielom szkół zawodowych, posiadającym przypisane kwalifikacje zawodowe³⁴; okólnik nr 26 CUSZ z dnia 3 czerwca 1952 roku w sprawie wypłacania nauczycielom dwóch dodatków służbowych w przypadku zajmowania dwóch etatów; zarządzenie nr 3 Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z dnia 23 stycznia 1953 roku w sprawie wynagrodzenia nauczycieli za pracę w godzinach nadliczbowych oraz za czynności dodatkowe; okólnik nr 33 CUSZ z dnia 6 sierpnia 1952 roku w sprawie wynagrodzenia nauczycieli zatrudnionych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół zawodowych itd.³⁵

Ważnym dokumentem dla kadr szkolnych okresu lat 50. była uchwała KC PZPR i Rady Ministrów PRL z 1 lipca 1954 roku w sprawie poprawy uposażeń nauczycieli szkół podstawowych i średnich, zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych. Przewidywała ona jednolity system uposażeń dla nauczycieli wszystkich typów szkół, ale uzależniony od posiadanego wykształcenia i stażu pracy. Ustalała nowe zasady awansu, skracając okres wyczekiwania na najwyższą grupę uposażeniową do 15 lat. Przewidywała ponadto specjalne dodatki dla nauczycieli języka polskiego kontrolujących zeszyty oraz dla wychowawców w

³¹ C. Siwiński, *Zmiany strukturalno-organizacyjne w szkolnictwie zawodowym PRL*, Poznań 1981, s. 213.

³² APKat, DOSZ, sygn. 12, Okólnik Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego 1949, k. 4–5.

³³ C. Siwiński, *Zmiany...*, s. 213.

³⁴ APKat, DOSZ, sygn. 15, Okólniki, pisma okólne, zarządzenia, instrukcje, wytyczne Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego t. I, 1951, k. 121.

³⁵ Tamże, sygn. 13, k. 100, 114, 122–126, 144–145; *Zbiór przepisów prawnych obowiązujących w szkolnictwie zawodowym w zakresie organizacji i administracji szkolnictwa zawodowego, organizacji wychowania i nauczania w szkolnictwie zawodowym oraz stosunków służbowych nauczycieli*, oprac. J. Wójcik, t. 1–4, Warszawa 1952, s. 1230, 1239, 1240, 1249, 1277.

internatach, domach dziecka i zakładach wychowawczych³⁶. Dokładniejsze dane prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Wynagrodzenie zasadnicze nauczycieli i wychowawców od 1954 roku

Wykształcenie	Staż pracy				
	do 3 lat	3–9 lat	9–15 lat	15–25 lat	ponad 25 lat
Średnie pedagogiczne	1000	1050	1150	1250	1400
Studium nauczycielskie	1100	1200	1300	1400	1550
Studia wyższe	1200	1300	1450	1600	1800
Wykształcenie pedagogiczne – mniej niż średnie	800	800	800	800	800

Źródło: *Zbiór przepisów prawnych obowiązujących w szkolnictwie zawodowym*, oprac. J. Buczkowski, J. Wójcik, Warszawa 1968, s. 599.

Kwestia płac oraz mieszkań w 1958 roku w Częstochowie pozostawała bez zmian. Zarobki nauczycieli w porównaniu z pracownikami innych grup zawodowych były najniższe. Odnotowywano nadal przypadki przechodzenia nauczycieli do innych zawodów. Władze miejskie nie wykazały większej troski o polepszenie sytuacji kadr nauczycielskich. Ponadto Prezydium MRN nie honorowało podjętej uchwały o przydzielaniu dla potrzeb Wydziału Oświaty kilku mieszkań w każdym kwartale. Przeciętnie rocznie do dyspozycji Wydziału oddawano 7 mieszkań, co było niewystarczające. W roku szkolnym 1958/1959 Wydział planował zatrudnić 139 nowych nauczycieli, dla których natychmiast potrzebował 60 mieszkań, w tym 20 jednopokojowych oraz 20 dla rodzin, które należało przekwaterować ze szkół³⁷. Z propozycją sfinansowania budowy Domu Nauczyciela dla 40 rodzin nauczycielskich wystąpiła firma Karolinka (prowadząca popularną grę). Koszt całkowity szacowano na kwotę 6 mln zł. Budynek miał być udostępniony już w roku następnym. W 1958 roku do użytku nauczycieli przekazano dodatkowo blok mieszkalny z budownictwa DBOR-owskiego³⁸.

Niskie pensje w szkolnictwie nie pozwalały nauczycielom na zapewnienie stabilizacji mieszkaniowej. Sytuacja ta nie znalazła właściwego rozwiązania przez dłuższy czas. Z początkiem lat 50. wielu z nich mieszkało „kątem u znajomych”, w budynkach zalewanych przez deszcz, na poddaszu domu fabrycznego, jako sublokatorzy w domach innych rodzin. W latach 50. trudności mieszkaniowych doświadczyli między innymi nauczyciele Technikum Hutniczego Antoni Błasiak (nauczyciel języka polskiego), który mieszkał w kawalerce z pięćoos-

³⁶ *Poprawa uposażeń nauczycieli. Uchwała KC PZPR i Rządu*, „Życie Częstochowy” 1954, nr 129, s. 1.

³⁷ *Z komisji oświaty przy KM PZPR. Nauczycielstwu należy pomóc*, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 21, s. 7.

³⁸ „Karolinka” – nauczycielom, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 7, s. 4.

bową rodziną, oraz Stanisław Żuk (nauczyciel matematyki) zajmujący izolatkę internatu szkolnego³⁹.

Sytuację miały poprawić środki przyznane dla nauczycielstwa przez władze w 1957 roku na kredyty dla budownictwa indywidualnego mieszkaniowego. Z tego tytułu Oddział ZNP w Częstochowie otrzymał 500 000 zł. Kwotę spożytkowano na długoterminowe pożyczki dla członków ZNP, których spłatę rozłożono na 10 lat⁴⁰.

W 1958 roku Wydziałowi Oświaty przydzielono 185 kwater w nowym i starym budownictwie. Rok później 104 lokale w Domu Nauczyciela i 140 z przydziału władz miejskich na nowym osiedlu⁴¹. Łącznie w latach 1957–1959 miasto oddało do dyspozycji nauczycieli około 450 mieszkań⁴². Po raz pierwszy z racji Dnia Nauczyciela (obchodzonego 20 listopada) w 1958 roku Miejska Rada Narodowa przydzieliła mieszkania „najbardziej zasłużonym”⁴³. Z okazji święta nauczycieli corocznie nagrody pieniężne przyznawał również Inspektorat Szkolny, w 1958 roku była to kwota 108 000 zł⁴⁴.

Pomijając powyższe nagrody rzeczowe czy finansowe, zasłużonym nauczycielom – zgodnie z ustawą z dnia 27 kwietnia 1956 roku (w „uznaniu roli nauczyciela w dziele socjalistycznego wychowania i nauczania”) – przyznawano tytuł honorowy Zasłużony Nauczyciel Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz odznaczenie Medal Komisji Edukacji Narodowej⁴⁵. Podtrzymała je również ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 roku Karta praw i obowiązków nauczyciela⁴⁶. Dodatkowo wprowadzała – dla profesorów szkół wyższych – Order Odrodzenia Polski z tytułu „dwudziestoletniej nienaganej pracy pedagogicznej”, a dla pozostałych nauczycieli akademickich Złoty Krzyż Zasługi. Do 1974 roku częstochowscy nauczyciele i wychowawcy otrzymali 167 wyróżnień i odznaczeń państwowych, wojewódzkich i związkowych oraz 188 nagród (ministra i kuratora) na łączną sumę 870 000 złotych⁴⁷.

³⁹ *Większą troską należy otoczyć nauczycielstwo szkół częstochowskich*, „Życie Częstochowy” 1952, nr 47, s. 4.

⁴⁰ *Pół miliona złotych na domki jednorodzinne dla nauczycieli*, „Gazeta Częstochowska” 1957, nr 3, s. 6.

⁴¹ *Poważnej poprawie uległy warunki bytowe nauczycieli*, „Życie Częstochowy” 1959, nr 89, s. 6.

⁴² *Dom Nauczyciela ma już lokatorów*, „Gazeta Częstochowska” 1959, nr 31, s. 1.

⁴³ *Przed Dniem Nauczyciela*, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 43, s. 1; *Dzień nauczyciela radosne, niezapomniane święto*, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 48, s. 3; *20 listopada Międzynarodowym Dniem Karty Nauczyciela*, „Życie Częstochowy” 1957, nr 268, s. 3.

⁴⁴ *Przed Dniem...*, s. 1; *Dzień nauczyciela...*, s. 3.

⁴⁵ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli (Dz.U. 1956, nr 12, poz. 63 i z 1958 r., nr 21, poz. 93).

⁴⁶ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela (Dz.U. PRL 1972, nr 16, poz. 114).

⁴⁷ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), Komitet Miejski PZPR w Częstochowie (dalej: KM PZPRCz), sygn. 1179, Komitet Środowiskowy PZPR Szkolnictwa – Konferencje Sprawozdawczo-Wyborcze PZPR: protokoły, materiały 1972, 1974, 1979, k. 16.

Sprawy socjalno-bytowe nauczycieli od 27 kwietnia 1972 roku regulowała *Karta praw i obowiązków nauczyciela*. Zapewniała nauczycielom pracującym w miejscowościach poniżej 2000 mieszkańców prawo do bezpłatnego zakwaterowania. Ustalała ponadto prawo do urlopów, odpowiedzialność służbową, sposób zawierania i rozwiązywania stosunku pracy oraz emerytur. Rozkładała także w czasie podwyżkę uposażeń nauczycieli⁴⁸. Kolejne zmiany w kwestiach socjalno-bytowych wprowadziła z początkiem lat 80. ustawa zwana Kartą Nauczyciela⁴⁹. Oprócz ogólnych warunków dotyczących roli i zadań nauczyciela wskazywała, że wynagrodzenie kadry szkolnej będzie wzrastało co dwa lata, oraz zapewniała, iż nie będzie ono niższe od średniego wynagrodzenia pracowników inżynieryjno-technicznych w przemyśle uspołecznionym. Ustanawiała również dodatek z racji wysługi lat (za nieprzerwaną pracę w szkolnictwie, w wysokości 1% wynagrodzenia zasadniczego za każdy rok pracy), przy czym nie mógł on przekroczyć 20% wynagrodzenia zasadniczego, ponadto nagrodę jubileuszową za wieloletnią pracę nauczycielską. Były to nagrody pieniężne zależne od wysługi lat (za 20 lat pracy – 75% wynagrodzenia miesięcznego; 25 lat – 100%, 30 lat – 150%, za 35 lat – 200%).

Kolejne zmiany w wynagrodzeniach wprowadziła uchwała Rady Ministrów z dnia 8 sierpnia 1988 roku⁵⁰. Pozostały one na stałym poziomie aż do końca 1989 roku. Obowiązujące stawki płac prezentuje poniższa tabela.

Tabela 4. Wynagrodzenie nauczycieli od 1988 roku

Wyszktałenie	Staż pracy							
	Do 2 lat	Powyżej 6 lat	Powyżej 10 lat	Powyżej 14 lat	Powyżej 18 lat	Powyżej 22 lata	Powyżej 26 lat	Powyżej 30 lat
	Wynagrodzenie w zł							
Doktor	35 000	39 200	40 600	42 000	43 400	44 800	46 200	47 600–50 000
Magister z przygotowaniem pedagogicznym	31 000	34 300	35 300	36 300	37 300	38 300	39 300	40 300–42 500
Magister bez przygotowania pedagogicznego	29 000	31 300	32 200	32 900	33 500	34 100	34 700	35 300–37 300
Wyższe wykształcenie zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym	27 500	29 800	30 700	31 500	32 300	33 100	33 900	34 700–36 200

⁴⁸ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r....; B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa...*, s. 285.

⁴⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19).

⁵⁰ Uchwała nr 135 Rady Ministrów z dnia 8 sierpnia 1988 r. zmieniająca uchwałę w sprawie wynagradzania nauczycieli (Dz.U. PRL Monitor Polski 1988, nr 22, poz. 197).

Tabela 4. Wynagrodzenie nauczycieli od 1988 roku (cd.)

Wykształcenie	Staż pracy							
	Do 2 lat	Powyżej 6 lat	Powyżej 10 lat	Powyżej 14 lat	Powyżej 18 lat	Powyżej 22 lata	Powyżej 26 lat	Powyżej 30 lat
	Wynagrodzenie w zł							
Wyższe wykształcenie zawodowe bez przygotowania pedagogicznego	26 500	28 700	29 500	30 100	30 700	31 300	31 900	32 500–34 000
Studium nauczycielskie	25 500	27 300	28 100	28 900	29 700	30 500	31 300	32 100–33 600
Wykształcenie średnie pedagogiczne	23 000	24 400	25 000	25 600	26 400	27 200	28 000	28 800–30 100
Wykształcenie średnie i inne	20 000	21 100	21 700	22 300	22 900	23 500	24 100	24 700–25 900

Źródło: uchwała nr 135 Rady Ministrów z dnia 8 sierpnia 1988 r. *zmieniająca uchwałę w sprawie wynagradzania nauczycieli*, (Dz.U. PRL „Monitor Polski” 1988, nr 22, poz. 197).

Reasumując, można stwierdzić, iż koniec lat 80. nie przyniósł środowisku nauczycielskiemu znacznych korzyści finansowych. Pensje pozostawały nadal na niskim poziomie – odbiegając od średniej krajowej w dół o 8000 zł, a od inżynierjno-technicznej o 12 000 zł. Średni zarobek nauczyciela w Częstochowie wynosił 23 000 zł⁵¹, było to na pograniczu minimum socjalnego. W środowisku nauczycielskim panowały negatywne nastroje, zmierzające do ogłoszenia pogotowia strajkowego. To, co znacznie uległo zmianie na lepsze, to infrastruktura szkolna i wyposażenie sal. Nadzieję dawał zbliżający się zmierzch socjalizmu.

Bibliografia

20 listopada Międzynarodowym Dniem Karty Nauczyciela, „Życie Częstochowy” 1957, nr 268.

Archiwum Państwowe w Częstochowie, Komitet Miejski PZPR w Częstochowie, sygn. 1179,

Komitet Środowiskowy PZPR Szkolnictwa – Konferencje Sprawozdawczo-Wyborcze PZPR: protokoły, materiały 1972, 1974, 1979; sygn. 1186, Komitet Środowiskowy PZPR Szkolnictwa – posiedzenia egzekutywy KŚ PZPR: protokoły i materiały 1984–1989.

⁵¹ APCz, KM PZPRCz, sygn. 1186, Komitet Środowiskowy PZPR Szkolnictwa – posiedzenia egzekutywy KŚ PZPR: protokoły i materiały 1984–1989, k. 55.

- Archiwum Państwowe w Katowicach, Dyrekcja Okręgowa Szkolenia Zawodowego w Katowicach, sygn. 12, Okólnik Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego 1949; sygn. 13,
Okólniki, pisma okólne, zarządzenia, instrukcje, wytyczne Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego t. I, 1950; sygn. 15,
Okólniki, pisma okólne, zarządzenia, instrukcje, wytyczne Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego t. I, 1951; sygn. 114,
Szoły zawodowe w Częstochowie sprawozdania roczne, protokoły konferencji rad pedagogicznych, sprawozdania z wyników nauczania, sprawozdania statystyczne, arkusze organizacyjne (1950–1954).
- Archiwum Państwowe w Kielcach, Akta Komisji Weryfikacyjnej dla legalizacji wyników tajnego nauczania, działającej przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Kieleckiego; Wojewódzka Rada Narodowa w Kielcach 1944–1950, sygn. 755, Akcja zwalczania analfabetyzmu 1948,
Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach, sygn. 83,
Państwowe Żeńskie Szkoły Zawodowe w Częstochowie – preliminarz 1946 r.; sygn. 160,
Akta organizacyjne Komisji Weryfikacyjnej Tajnego Nauczania – fragmenty 1945/1946; sygn. 161,
Tajne nauczanie w okresie okupacji hitlerowskiej w kieleckim, radomskim, częstochowskim, sandomierskim (dalej: TN), sygn. 61,
Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i miasta Częstochowy litera A–E 1945/1948; sygn. 162, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera F–J 1945/1948; sygn. 163, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera J–Ł 1945/1948; sygn. 164, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera M–O 1945/1950; sygn. 165, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera P–R 1945/1950; sygn. 166, Weryfikacja nauczycieli tajnego nauczania z terenu powiatu częstochowskiego i m. Częstochowy litera S–Z 1945/1948.
- Dekret o uposażeniu nauczycieli. Podział na siedem zasadniczych kategorii – za miast jedenastu*, „Trybuna Robotnicza” 1948, nr 255;
Dekret z dnia 15 września 1948 r. o uposażeniu nauczycieli szkół państwowych i publicznych (Dz.U. RP 1948, nr 44, poz. 313).
Demokratyzacja polskiej szkoły, „Trybuna Robotnicza” 1945, nr 97.
Dom Nauczyciela ma już lokatorów, „Gazeta Częstochowska” 1959, nr 31.
Dz.U. KOS 1947, nr 4–5, poz. 183.
Dzień nauczyciela radosne, niezapomniane święto, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 48.

- Ile zarabiać będą nauczyciele według nowej umowy zbiorowej*, „Życie Częstochowy” 1949, nr 6.
- Jakubowski J., *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975.
- „Karolinka” – *nauczycielom*, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 7.
- Komisję do poprawy bytu nauczycieli powołało Min. Oświaty*, „Życie Częstochowy” 1947, nr 22.
- Nadzwyczajny Zjazd Z.N.P. w Kielcach*, „Głos Narodu” 1945, nr 234.
- Organizacja szkolnictwa w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 3.
- Poprawa bytu nauczycieli*, „Trybuna Robotnicza” 1946, nr 290.
- Poprawa uposażeń nauczycieli. Uchwała KC PZPR i Rządu*, „Życie Częstochowy” 1954, nr 129.
- Poważnej poprawie uległy warunki bytowe nauczycieli*, „Życie Częstochowy” 1959, nr 89.
- Pół miliona złotych na domki jednorodzinne dla nauczycieli*, „Gazeta Częstochowska” 1957, nr 3.
- Przed Dniem Nauczyciela*, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 43.
- Rejestracja nauczycieli*, „Głos Narodu” 1945, nr 3.
- Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 czerwca 1945 r. w sprawie zaliczenia okresu wojennego do wymiaru uposażenia nauczycieli, Dz.U. RP 1945, nr 24, poz. 140.
- Siwiński C., *Zmiany strukturalno-organizacyjne w szkolnictwie zawodowym PRL*, Poznań 1981.
- Snoch B., *Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim 1945–1950*, Częstochowa 1988.
- Snoch B., *Z dziejów szkolnictwa Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998.
- Uchwała nr 135 Rady Ministrów z dnia 8 sierpnia 1988 r. zmieniająca uchwałę w sprawie wynagradzania nauczycieli, Dz.U. PRL Monitor Polski 1988, nr 22, poz. 197.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19.
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli, Dz.U. 1956, nr 12, poz. 63 i z 1958 r., nr 21, poz. 93.
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela, Dz.U. PRL 1972, nr 16, poz. 114.
- Ustawa z dnia 28 października 1950 r. o zmianie systemu pieniężnego, Dz.U. 1950, nr 50, poz. 459.
- Większą troską należy otoczyć nauczycielstwo szkół częstochowskich*, „Życie Częstochowy” 1952, nr 47.
- Z komisji oświaty przy KM PZPR. Nauczycielstwu należy pomóc*, „Gazeta Częstochowska” 1958, nr 21.

Zbiór przepisów prawnych obowiązujących w szkolnictwie zawodowym w zakresie organizacji i administracji szkolnictwa zawodowego, organizacji wychowania i nauczania w szkolnictwie zawodowym oraz stosunków służbowych nauczycieli, oprac. J. Wójcik, t. 1–4, Warszawa 1952.

Zebranie zarządu okręgowego ZNP, „Trybuna Robotnicza” 1945, nr 137.

Living conditions of the teachers of vocational schools in Częstochowa in the years since 1945 until 1989. The outline of the issues

Summary

The situation of teachers after the Second World War was difficult. The remuneration which they were offered for their work was excessively low, which brought about the fact that some of the teachers in question, namely those having higher qualifications, were looking for different and better-paid jobs. The steps taken by socialist authorities, difficulties with accommodation, financial problems, and also bad working conditions, all resulted in the uncertainty of tomorrow. With time, the situation was showing the signs of limited improvement. However, at the end of the 1980s, teachers were still among the worst-paid professions. It was exclusively the infrastructure and equipment in the classrooms that had changed.

Keywords: vocational schooling, teacher, Częstochowa, post-war period, Polish People's Republic.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.26>

Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA
Uniwersytet Opolski, studia doktoranckie

Ochotnicze Hufce Pracy w Kaliszu (1975–2018)

Słowa kluczowe: OHP, Hufiec Pracy w Kaliszu, edukacja, perspektywy życiowe.

Wprowadzenie

Przedstawiając rolę, zakres działalności współczesnych Ochotniczych Hufców Pracy, warto choć w ogólnym zarysie odnieść się do historii ich powstania. Wyrównywanie szans młodzieży na starcie w dorosłe życie oraz patologie społeczne to problemy, które dały podstawę do powołania organizacji – Ochotniczych Hufców Pracy, które funkcjonują w Polsce od ponad 60 lat.

Kryzys przełomu lat dwudziestych i trzydziestych XX w. generował bezrobocie i marginalizację młodych ludzi. W 1936 r. dla zapewnienia najuboższej młodzieży właściwego wychowania i opieki moralnej oraz możliwości nabywania kwalifikacji zawodowych powołano Junackie Hufce Pracy. Celem ich działalności było zmniejszenie bezrobocia wśród ludności miejskiej, małorolnej i bezrolnej na wsi¹. Podstawą prawną do powstania hufców był dekret prezydenta Ignacego Mościckiego z dnia 22 września 1936 r. *O służbie pracy młodzieży*. Młodzież objętą opieką instytucji werbowano spośród młodzieży bezrobotnej od 18 do 20 roku życia². Junackie Hufce Pracy rozpoczęły działalność jako organizacja dwuletnia, a od 1937 r. wprowadzono pięcioletnią ochotniczą praktykę dla uczniów szkół zawodowych i średnich³. Była to jednostka służby pracy i organizacja paramilitarna

¹ A. Zakrzewska, *(Nie)znani absolwenci Junackich Hufców Pracy*, [w:] *Badania i analiza potrzeb szkoleniowych absolwentów OHP*, WK OHP, Toruń 2007, s. 143.

² S. Janowski, *60 lat Junackich Hufców Pracy*, „Biuletyn Informacyjny Ochotniczych Hufców Pracy” 1996, nr 10, s. 6–7.

³ Z. Jasiński, E. Nycz, *Absolwenci Ochotniczych Hufców pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*, Opole 2010, s. 15.

zapewniająca zatrudnienie, przysposobienie do służby wojskowej, ale i pomoc w uzyskaniu kwalifikacji zawodowych, wychowaniu i edukacji.

Po drugiej wojnie światowej historię i tradycję Junackich Hufców Pracy kontynuowały Ochotnicze Hufce Pracy. Zostały powołane na mocy uchwały Rady Ministrów z dnia 13 czerwca 1958 r. Pierwsza rekrutacja młodzieży do hufców pracy odbyła się od czerwca do listopada 1958 r.⁴ Dynamiczny rozwój organizacji odnotować należy w latach siedemdziesiątych i na początku osiemdziesiątych XX w. W latach osiemdziesiątych XX w. działały stacjonarne hufce dla młodocianych i dorosłych, hufce dochodzące i Oddziały Obrony Cywilnej, a junacy włączali się w modernizację gospodarczo-społeczną⁵.

Przełomowe dla Ochotniczych Hufców Pracy były lata dziewięćdziesiąte XX w. W organizacji nastąpiła transformacja, która przystosowała ją do nowych warunków politycznych, społecznych i gospodarczych. Koncepcje przekształcenia organizacji uwzględniały zachowanie form pracy oświatowo-wychowawczej zapobiegających marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży. Rada Ministrów rozporządzeniem z dnia 8 września 1992 r. nakreśliła nowe zasady funkcjonowania OHP oraz ich struktur. Zwiększono zakres zadań przydzielonych kadrze OHP⁶. W styczniu 1996 r. zaczęły powstawać pierwsze Środowiskowe Hufce Pracy, w których młodzież trudna, z zaniedbanych środowisk mogła uzyskać przysposobienie zawodowe, zawód⁷. Natomiast ustawa z dnia 21 stycznia 2000 r. zaliczyła OHP do tych instytucji, które realizują politykę państwa w zakresie przeciwdziałania bezrobociu, aktywizacji zawodowej młodzieży oraz zwalczania patologii społecznych.

Początek XXI w. to czas nowych rozwiązań, organizacji szkoleń i doradztwa zawodowego zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy. Działalność Ochotniczych Hufców Pracy reguluje ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r. Ochotnicze Hufce Pracy, jako instytucja budżetowa, mają powierzoną odpowiedzialność za młodzież trudną, wywodzącą się ze środowisk społecznie zaniedbanych, do 25 roku życia⁸. Działalność Ochotniczych Hufców Pracy rozciąga się na obszar całego kraju. Dziś skupiają się na działalności szkoleniowo-doradczej, udzielaniu porad indywidualnych i tworze-

⁴ W roku 1965 OHP angażowały 679 tys. młodzieży, w roku 1966 już 700 tys., a w 1971 r. już około miliona osób; J. Stefaniak, *Ochotnicze Hufce Pracy w systemie wychowania obywatelskiego*, Warszawa 1974, s. 26.

⁵ Z. Jasiński, E. Nycz, dz. cyt., s. 16.

⁶ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 maja 1995 r. w sprawie Ochotniczych Hufców Pracy (Dz. U. z 1995 r., nr 59, poz. 309, zm.; Dz.U. z 1996 r., nr 60, poz. 278). Zapisy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz ustawy z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu umiejscowiły wskazania roli i zadań OHP w nowych warunkach gospodarczo-politycznych Polski.

⁷ Z. Jasiński, E. Nycz, dz. cyt., s. 17.

⁸ A. Augustyńska-Mikołajczyk, A. Szymańska, *50 lat Ochotniczych Hufców Pracy*, „Biuletyn OHP” 2008, nr 6, s. 5.

niu warsztatów aktywnego poszukiwania pracy. Prowadzą wieloaspektową politykę, stawiając w centrum zainteresowań potrzeby edukacyjne, resocjalizacyjne i wychowawcze młodzieży. Celem działalności resocjalizacyjnej jest optymalne uspołecznienie młodzieży przez eliminowanie egoizmu oraz swobodny rozwój osobowości manifestujący się aktywnością twórczą oraz zanikaniem dewiacji rozwojowych⁹. Działając w warunkach gospodarki rynkowej, OHP skupia się na wspieraniu młodzieży bezrobotnej, ułatwianiu zdobycia pracy, czy też przekwalifikowaniu, wykorzystując różne programy, w tym środki unijne.

Historia powstania jednostki w Kaliszu

Komendę Wojewódzką OHP w Kaliszu utworzono w 1975 r. W latach 1975–1977 zorganizowano sześć stacjonarnych hufców pracy w przedsiębiorstwach budownictwa rolniczego w Sycowie, Środzie Wielkopolskiej w Jarocinie oraz Ostrowie Wielkopolskim, cukrowniach Zduny i Witaszyce oraz Fabryce Płyt Wiórowych w Wieruszowie. W latach 1977–1979 funkcjonowały dwa hufce stacjonarne w Kombinacie Budowlanym i Kombinacie PGR w Laskach.

W 1990 r. po wyprowadzeniu ze struktur OHP oddziałów obrony cywilnej i oficerów zawodowych rozpoczęto starania o utrzymanie ciągłości działania OHP i zmianę społecznego wizerunku. Był to czas próby dla OHP w Kaliszu, gdyż postrzegano go przede wszystkim jako instytucję indoktrynacji młodzieży. Lata dziewięćdziesiąte to zarazem czas przemian i rozwoju placówki. W 1994 r. utworzono Centrum Kształcenia i Wychowania w Pleszewie. Powstały dwa hufce środowiskowe, Ośrodek Profilaktyki Środowiskowej i cztery kluby pracy¹⁰.

Hufiec Pracy w Kaliszu rozpoczął swoją działalność jako Środowiskowy Hufiec Pracy 12-1 w Kaliszu w organizacji z dniem 1.09.1997 r., a powołany z dniem 31.08.1998 r. Hufiec Środowiskowy został utworzony na bazie już istniejących trzech hufców pracy bez zakwaterowania przez ich połączenie i modyfikację. W skład Środowiskowego Hufca Pracy weszły:

- Hufiec Pracy 12-1 w Kaliszu, działający przy Miejskim Przedsiębiorstwie Remontowym – komendant hufca Błażej Mikołajczyk;
- Hufiec Pracy 12-2 w Kaliszu, działający przy Miejskim Przedsiębiorstwie Remontowym – komendant hufca Hieronim Kempiański;
- Hufiec Pracy 12-9 w Kaliszu, działający przy Wojewódzkim Specjalistycznym Zespole Zakładów Opieki Zdrowotnej nad Matką i Dzieckiem w Kaliszu – komendant hufca Iwona Mikołajczyk.

⁹ I. Mudrecka, *Wychowanie resocjalizujące w praktyce Ochotniczych Hufców Pracy*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja w działalności Ochotniczych Hufców Pracy*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2001, s. 73–79.

¹⁰ Archiwum OHP w Kaliszu [dalej: AOHP K], *Informator o działalności Środowiskowego Hufca Pracy*, Kalisz 2017, s. 2.

W wyniku przekształcenia trzech jednostek powstał Środowiskowy Hufiec Pracy 12-1 zrzeszający 252 uczestników, prowadzono w nim:

- Podstawowe Studium Zawodowe (2-letnie) – 59 osób;
- Szkoła Przynosząca do Zawodu (2-letnia) – 89 osób;
- Zasadnicza Szkoła dla Dorosłych (2-letnia) – 104 osoby.

Kształcenie ogólne młodzieży odbywało się w Zespole Szkół w Kaliszu, przy ul. Żwirki i Wigury 10. Podczas dwuletniego pobytu w Środowiskowym Hufcu Pracy młodzież zatrudniona była w zakładach na podstawie umów indywidualnych zawieranych w celu przygotowania do pracy i nauki zawodu. Zajęcia praktyczne odbywały się w:

- Wojewódzkim Specjalistycznym Zespole Opieki Zdrowotnej nad Matką i Dzieckiem,
- Zakładzie Galanterii Skórzanej Stefania w Kaliszu,
- Przedsiębiorstwie Robot Inżynieryjno-Budowlanych Novum s.c. w Kaliszu.

Od 28 stycznia 1999 r., zgodnie z zarządzeniem nr 4 Wojewódzkiego Komendanta OHP w Poznaniu Andrzeja Szymankiewicza, została wprowadzona nowa symbolika i numeracja jednostek. Środowiskowy Hufiec Pracy w Kaliszu to 15-1 ŚHP / DKM w Kaliszu. Z dniem 10.02.2015 r. Komendant Wojewódzkiej Komendy OHP w Poznaniu Piotr Zerbe, zarządzeniem nr 5/2015, przekształcił Środowiskowy Hufiec Pracy 15-1 w Kaliszu w Hufiec Pracy 15-1 w Kaliszu.

Wcześniej funkcje komendanta pełnili: Zenon Kaczmarek (1975–1980), Stanisław Podymski (1980–1983), Ryszard Wiliński (1983–1990), Jarosław Wesołowski (1990–1991), Ludwik Bińczak (1991–1994), Andrzej Woźniak (1994–1995), Artur Szymczak (1995–1997), Piotr Szynalski (1996–1998)¹¹. Funkcję komendanta w Wojewódzkiej Komendzie OHP w Kaliszu pełnił od 1998 r. Piotr Szymczak.

Komendantem Hufca Pracy w Kaliszu od dnia 1.04.2010 r. roku jest Iwona Mikołajczyk. Funkcję zastępcy komendanta hufca pełni Marek Papiewski (od 1.02.2018) Obecnie Hufiec Pracy 15-1 w Kaliszu jest jednostką organizacyjną Wielkopolskiej Wojewódzkiej Komendy OHP w Poznaniu – jednej z 16 wojewódzkich komend podlegających bezpośrednio pod Komendę Główną OHP z siedzibą w Warszawie. Jest państwową jednostką budżetową nadzorowaną przez Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Jest to instytucja związana z rynkiem pracy, realizująca zadania określone w ustawie o instytucjach rynku pracy i promocji zatrudnienia, wyspecjalizowana w działaniach na rzecz młodzieży, w szczególności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym oraz bezrobotnych do 25 roku życia.

Hufiec Pracy 15-1 w Kaliszu to placówka o szerokim profilu działań opiekuńczych, dydaktycznych i doradczych. Ściśle współpracuje ze środowiskiem lokalnym, podejmuje różnorodne inicjatywy na rzecz wychowania i edukacji. Hu-

¹¹ AOHP K, tamże.

fiec w ciągu roku szkolnego ma pod swą opieką około 300 młodych ludzi z terenu Kalisza i powiatu kaliskiego¹².

Głównym celem funkcjonowania Hufca Pracy jest stworzenie młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem społecznym warunków do uzupełnienia wykształcenia ogólnego i uzyskania kwalifikacji zawodowych umożliwiających zatrudnienie warunkujące jej udany start w dorosłe życie.

Celami szczegółowymi funkcjonowania hufca są:

- readaptacja młodzieży niedostosowanej społecznie do środowiska, w którym żyje i będzie funkcjonowała w przyszłości;
- organizacja aktywnych form spędzania czasu wolnego dla młodzieży o zwiększonych potrzebach edukacyjnych;
- wspieranie rodzin uczestników i ich odpowiedzialności za wychowanie dziecka;
- współpraca z partnerami oraz jednostkami OHP, w szczególności Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży w Kaliszu, w zakresie zatrudnienia pracowników;
- badanie efektywności podejmowanych działań poprzez monitorowanie losów absolwentów.

Adresatem działań hufca jest młodzież o zmniejszonych szansach życiowych z miasta Kalisza, ale również z okolicznych powiatów i gmin. Działania hufca nakierowane są na długofalowy rozwój uczestników poprzez zdobycie wykształcenia i przygotowania absolwentów do funkcjonowania w społeczeństwie oraz opiekę i wychowanie. Działania wychowawcze mają charakter wieloobszarowy i są określane następującymi standardami:

- przeciwdziałanie marginalizacji społecznej młodzieży;
- aktywizacja społeczna młodzieży;
- działania na rzecz uczestnictwa młodzieży w kulturze, sporcie, rekreacji i turystyce.

Siedziba ŚHP 15-1 od roku 1997 do stycznia 2000 roku znajdowała się przy al. Wojska Polskiego 115. W lutym 2000 roku jednostka została przeniesiona do budynku przy ul. Dobrzeckiej 18. Natomiast od 1 grudnia 2016 roku hufiec znajduje się przy ul. Skalmierzyckiej 10. Bazę lokalową stanowią pomieszczenia wynajmowane od Miejskiego Zakładu Budownictwa Mieszkaniowego w Kaliszu. Hufiec mieści się na I piętrze, całkowita powierzchnia wynosi 111,33 m², w tym świetlica dla uczestników, 3 pokoje wychowawców i pokój komendanta¹³.

¹² AOHP K, *Hufiec Pracy 15-1. Sprawozdanie z działalności*, Kalisz 2018, s. 1.

¹³ AOHP K, *Informator o działalności Środowiskowego Hufca Pracy*, Kalisz 2017, s. 1; por.: <http://wielkopolska.ohp.pl>; <http://wielkopolska.ohp.pl/centra-edukacji-i-pracy-mlodziezy.html>; <http://wielkopolska.ohp.pl/hufce-pracy.html> [dostęp:10.05.2018].

Struktura wewnętrzna jednostki

Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży (dalej CEiPM) powstało na bazie Komendy Wojewódzkiej w Kaliszu w wyniku reformy administracyjnej 1999 r. To jednostka wewnętrzna OHP realizująca zadania w zakresie rynku pracy. Jest jednym z pięciu Centrów Edukacji i Pracy Młodzieży w województwie wielkopolskim.

CEiPM OHP w Kaliszu wykonuje w szczególności zadania w zakresie projektów rynku pracy (szkolenia), kierowania młodzieży do jednostek OHP realizujących zadania kształcenia i wychowania, a także badania i diagnozowania lokalnego rynku pracy i usług edukacyjnych, opracowywania programów lokalnych związanych z problematyką zapobiegania bezrobociu, szczególnie wśród młodzieży, prowadzenia pośrednictwa pracy krajowego i zagranicznego dla bezrobotnej młodzieży i osób poszukujących pracy i usług poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej, organizowania krótkoterminowego zatrudnienia uczniów i studentów, przyjmowania wniosków pracodawców o zawarcie umowy o refundację kosztów wynagrodzeń, wypłacanych młodocianym pracownikom zatrudnianym na podstawie umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego oraz składek na ubezpieczenie społeczne refundowanych wynagrodzeń, a także dokonywania wstępnej oceny i weryfikacji wniosków, gromadzenia informacji o szkoleniach organizowanych przez inne instytucje edukacyjne/szkoleniowe działające na lokalnym rynku pracy, merytorycznego wsparcia jednostek OHP zlokalizowanych na terenie swojego działania w zakresie organizowania przez te jednostki kształcenia i zatrudnienia uczestników OHP¹⁴.

Jednostkami organizacyjnymi działającymi w strukturach Centrów Edukacji i Pracy Młodzieży OHP Wielkopolskiej Wojewódzkiej Komendy OHP są: Młodzieżowe Biura Pracy, Punkty Pośrednictwa Pracy, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery, Ośrodki Szkolenia Zawodowego, Kluby Pracy.

Przy CEiPM w Kaliszu funkcjonują trzy jednostki. Należą do nich: Młodzieżowe Biuro Pracy, Mobilne Centrum Informacji i Klub Pracy.

a) Młodzieżowe Biuro Pracy to placówka zajmująca się pośrednictwem pracy, poradnictwem zawodowym oraz krótkoterminowym zatrudnianiem uczniów szkół ponadpodstawowych i studentów. Zadaniem biura jest poszukiwanie i gromadzenie oferty pracy stałej i krótkoterminowej, prowadzi też ewidencję osób bezrobotnych. Placówka ta prowadzi bank informacji o zawodach, na które jest zapotrzebowanie na miejscowym rynku pracy, udziela porad na temat możliwości zdobycia zawodu lub dokonania reorientacji zawodowych, kieruje na kursy zawodowe lub przekwalifikowania zawodowego. Młodzieżowe Biuro Pracy w Kaliszu kieruje swą ofertę do:

¹⁴ AOHP K, *Regulamin działalności CEiPM*, KG OHP 1999; por. *Główne zadania, zasady funkcjonowania, struktury jednostek organizacyjnych Ochotniczych Hufców Pracy*, Komenda Główna OHP, Warszawa 2005.

- młodzieży bezrobotnej i poszukującej pracy stałej oraz krótkoterminowej (np. wakacyjnej);
- młodzieży powyżej 15 roku życia uczącej się, studentów; pracodawców dysponujących wolnymi miejscami pracy.

Oferta pośrednictwa pracy realizowana jest poprzez:

- pozyskiwanie i gromadzenie ofert pracy zarówno dla przyszłych pracowników, jak i pracodawców;
 - pozyskiwanie pracodawców i stałą współpracę z nimi;
 - prowadzenie ewidencji osób zgłaszających się do Biura;
 - udzielanie osobom poszukującym pracy pomocy w uzyskaniu odpowiedniego zatrudnienia oraz pracodawcom w pozyskaniu pracowników poprzez odpowiedni dobór ofert pracy;
 - kierowanie młodzieży do pracy stałej, sezonowej i krótkoterminowej;
 - cykliczne organizowanie giełd i targów pracy;
 - organizowanie praktyk zawodowych;
 - rozpowszechnianie informacji o działalności i możliwościach przyjęcia do hufców pracy;
 - prowadzenie działalności informacyjnej dla bezrobotnej młodzieży oraz pracodawców na temat lokalnego rynku pracy, zmian zachodzących na tym rynku, praw i obowiązków osób bezrobotnych, praw pracy wynikających z kodeksu pracy;
 - popularyzację elastycznych form zatrudnienia;
 - współpracę przy realizacji programów rynku pracy.
- b) Mobilne Centrum Informacji Zawodowej (MCIZ) koncentruje się głównie na podejmowaniu działań nakierowanych na przełamanie bariery dostępu do informacji zawodowej i zapobieganiu wykluczeniu społecznemu młodzieży wchodzącej na rynek pracy. Mobilne Centrum to 2-osobowe zespoły wyposażone w sprzęt komputerowy, urządzenia techniczne oraz biblioteki. Przemieszczają się z gminy do gminy, działając na rzecz osób zamieszkałych na terenach wiejskich i w małych gminach. Do ich podstawowych zadań należą: prowadzenie zajęć grupowych; udzielanie informacji zawodowych; udzielanie porad indywidualnych; prowadzenie działalności promocyjnej i informacyjnej dotyczącej realizowanych zadań¹⁵.

MCIZ oferują nowoczesną multimedialną informację o zawodach, szkołach zawodowych, jednostkach szkolących, kursach. Świadczą usługi dla młodzieży uczącej się oraz absolwentów, w zależności od różnego rodzaju sytuacji i trudności, w jakich się znajdują. Udzielają porad w formie stacjonarnej i mobilnej z dojazdem do zainteresowanych placówek. Współpracują z powiatowymi urzędami pracy, jednostkami administracji samorządowej, placówkami oświatowymi, instytucjami pozarządowymi funkcjonującymi na lokalnym rynku pracy.

¹⁵ Szerzej zob. M. Kopka, *Działalność OHP na rzecz rozwoju poradnictwa zawodowego wśród młodzieży w Polsce. Materiały konferencyjne ODN w Kaliszu*, Kalisz 2010.

Hufiec w Kaliszu zapewnia młodzieży zagrożonej wypadnięciem z systemu edukacji, zamieszkałej przede wszystkim w pobliżu jego siedziby, możliwość kształcenia i przygotowania zawodowego (u pracodawców i przedsiębiorców zewnętrznych) oraz opiekę wychowawczą nakierowaną na profilaktykę, socjalizację i resocjalizację.

c) Klub Pracy. Zadaniem jednostki na terenie Kalisza jest prowadzenie szkoleń zgodnie z potrzebami lokalnego rynku pracy, analiza rynku pracy, oferowanie usług edukacyjnych w tym zakresie oraz prowadzenie poradnictwa i informacji zawodowej dla młodzieży bezrobotnej i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Hufiec zatrudnia 7 wychowawców¹⁶.

Współpraca z Zespołem Szkół Zawodowych

Hufiec Pracy 15-1 (a poprzednio Środowiskowy Hufiec Pracy) w Kaliszu współpracuje od wielu lat z Zespołem Szkół Zawodowych im. Zesłańców Sybiru¹⁷. Zespół ten posiada wieloletnią tradycję kształcenia zawodowego na potrzeby rzemiosła kaliskiego. To właśnie z tej szkoły wywodzi się większość czeladników i mistrzów: fryzjerów, mechaników pojazdów samochodowych, stolarzy, blacharzy, lakierników, fotografów i wielu innych.

Na terenie Zespołu Szkół działa od wielu lat Państwowa Komisja Egzaminacyjna do przeprowadzania egzaminów eksternistycznych na poziomie szkoły podstawowej dla dorosłych, w zakresie średniej szkoły zawodowej i zasadniczej szkoły zawodowej dla dorosłych oraz technikum zawodowego.

Obecnie prowadzone są w nim dwie formy kształcenia: gimnazjum dla dorosłych i zasadnicza szkoła zawodowa. W tej ostatniej przygotowuje się do następn.

¹⁶ AOHP K, *Hufiec Pracy 15-1. Sprawozdanie z działalności*, Kalisz 2018, s. 2; por.: *Główne zadania, zasady funkcjonowania, struktury jednostek organizacyjnych Ochotniczych Hufców Pracy*, Komenda Główna OHP, Warszawa 2005.

¹⁷ <http://www.zs.kalisz.pl/cat,28> [dostęp: 10.05.2018]. Dzisiejszy Zespół Szkół Zawodowych im. Zesłańców Sybiru powstał w wyniku połączenia Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 3 im. Zesłańców Sybiru i Zespołu Szkół Zawodowych. Zespół Szkół Zawodowych powstał jako Zasadnicza Szkoła Zawodowa dla Pracujących w 1961 r. 30 marca 1977 roku na mocy Zarządzenia Wojewody Kaliskiego nr 13 /77 szkoła została przekształcona w Zasadniczą Szkołę Zawodową. W skład zespołu wchodziły: Zasadnicza Szkoła Zawodowa dla Dorosłych kształcąca w zawodzie ślusarza; Średnie Studium Zawodowe na podbudowie Zasadniczej Szkoły Zawodowej; Podstawowe Technikum Zawodowe przygotowujące do pracy w zawodzie: sanitariusz szpitalny, ślusarz, ogrodnik terenów zieleni; klasy uzawodowione z przyuczeniem do zawodu. Później utworzono profil szkoły zasadniczej stacjonarnej kształcącej w zawodzie krawiec odzieży damskiej, z pracownią na terenie szkoły, oraz technikum o specjalności technik żywienia zbiorowego, technik technologii odzieży i technik mechanik-obróbka skrawaniem, a także liceum zawodowe – sprzedawca. Na mocy Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty placówkę przekształcono w Publiczną Szkołę Zasadniczą, od 1.09.2000 r. funkcjonowało gimnazjum dla dorosłych, a na mocy uchwały Rady Miejskiej Kalisza nr XL V/591/02 z dnia 23.05.2002 roku powołano Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 3.

zawodów: cukiernik, wędliniarz, kucharz, sprzedawca, mechanik pojazdów samochodowych, elektromechanik pojazdów samochodowych, piekarz, kaletnik, elektromechanik¹⁸.

W roku szkolnym 2018/2019 Hufiec Pracy w Kaliszu grupuje 292 uczestników, z tego 224 zdobywa kwalifikacje w ZSZ, 59 uczęszcza do Gimnazjum dla Dorosłych, w którym przysposabiani są także do pracy, a 9 korzysta z form kursowych¹⁹.

Współpraca Hufca Pracy 15-1 w Kaliszu ze środowiskiem lokalnym

- Środowiskowy Hufiec Pracy 15-1 w Kaliszu realizuje swoje zadania poprzez:
- pomoc młodzieży w uzyskaniu i podwyższaniu wiedzy ogólnej, kwalifikacji zawodowych i stwarzanie możliwości przekwalifikowania zawodowego; wychowanie, profilaktykę i resocjalizację młodzieży; współpracę z samorządem lokalnym, rodzicami, opiekunami, placówkami wychowawczymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, pracodawcami; organizowanie różnorodnych form spędzania wolnego czasu – organizowanie imprez kulturalno-oświatowych, kół zainteresowań, zajęć w ramach koła sportowego, wycieczek i rajdów turystyczno-krajoznawczych, zajęć edukacyjno-korekcyjnych; kształtowanie świadomości i postaw proeuropejskich;
 - realizowanie założeń Programu Europejskiego Funduszu Społecznego poprzez aktywizowanie społeczne i zawodowe młodzieży, którego celem jest ułatwienie zdobycia zatrudnienia na lokalnym rynku pracy.

Hufiec Pracy 15-1 w Kaliszu realizuje swoje zadania w pełnej integracji i współpracy ze środowiskiem lokalnym, samorządem, policją, sądem, pomocą społeczną i organizacjami przeciwdziałającymi uzależnieniom i wykluczeniu społecznemu. Podopieczni biorą udział w akcjach regionalnych, centralnych i wojewódzkich, np. w konkursach zawodowych „Sprawny w zawodzie” czy konkursach dotyczących wiedzy z zakresu działalności i historii OHP; imprezach sportowych, np. Ogólnopolskim Turnieju Piłki Siatkowej Dziewcząt, Turnieju Piłki Siatkowej OHP Wielkopolski Południowej; imprezach kulturalno-oświatowych, rekreacyjno-sportowych, religijnych – np. wycieczkach do Warszawy, Pikniku Europejskim, w Przeglądach Twórczości Artystycznej Młodzieży OHP, uczestnictwie w pielgrzymkach na Jasną Górę i do Lichenia, udział w Świątecznych Dniach Młodzieży²⁰.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Informacja HP w Kaliszu.

²⁰ A OHP K, Sprawozdania z działalności Hufca Pracy 15-1 za lata 2015–2018.; <http://doka-riery.pl/-/wolontariat-w-ohp-twoja-szansa-na-zdobycie-doswiadczen-zawodowych-64087> [dostęp: 10.05.201]. Szerzej zob. *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*, red. Z. Jasiński, E. Nycz. Opole 2006.

Współpraca ze środowiskiem lokalnym jest kontynuowana od lat, do cyklicznych form tej współpracy można zaliczyć współpracę i prace na rzecz Schroniska dla Bezdomnych Zwierząt w Kaliszu, Fundacji Bread of Life, Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu, Domu Dziecka w Kaliszu, Caritas. Uczestnicy organizują zbiórki żywności, zabawek, odzieży, organizują spotkania z seniorami²¹.

W ramach współpracy jednostka uczestniczy w Targach Edukacyjnych, Targach Pracy organizowanych przez Izbę Rzemieślniczą, Urząd Miasta w Kaliszu, Wydział Edukacji Miasta Kalisza i Zespół Szkół Zawodowych im. Zesłańców Sybiru w Kaliszu.

We współpracy z pracodawcami jednostka podpisała ponad 100 porozumień z pracodawcami, którzy kształcą praktycznie uczestników hufca w wielu zawodach, takich jak: mechanik pojazdów samochodowych, kucharz, cukiernik, sprzedawca, stolarz, elektromechanik itp.; partnerami są prężnie działające firmy na kaliskim rynku pracy, takie jak: PSS Społem, Polo Market, Komfort, Nestle Polska, PPHU Elektryk, Serwis Peugeot i wiele innych.

Współpraca i wymiana zagraniczna, partnerzy, efekty

Hufiec współpracuje ze stowarzyszeniem Jugendwerkstatt Felsberg. W ramach tej współpracy realizowany był projekt PNWM – „Polsko Niemiecka Wymiana Młodzieży” – polegający na wyjazdach uczestników z hufca do Niemiec i młodzieży stowarzyszenia do Polski. Uczestnicy hufca brali udział w czterech wyjazdach: Kassel – 2003, Felsberg – 2012, 2013, 2014.

Od 2015 r. podjęto współpracę w ramach programu IdA „Integration durch Austausch” – staż zawodowy dla młodzieży stowarzyszenia Jugendwerkstatt Felsberg, który trwa do dziś.

W 2016 r. w ramach podpisanego porozumienia Wielkopolskiej Wojewódzkiej Komendy OHP i Berufsbildungsverin Eberswalde e.V. uczestnicy hufca (dwie grupy po 15 uczestników) wzięli udział w miesięcznym stażu z projektu ERASMUS+ – Bad Fienwalde, były to dwa wyjazdy w roku 2016²².

Działalność Klubu Absolwenta

Od kilkunastu lat przy kaliskim Hufcu Pracy działa Klub Absolwenta. Jego zadaniem jest monitorowanie losów absolwentów, gromadzenie informacji na ich temat, począwszy od okresu pobytu uczestnika w jednostce, po późniejsze kom-

²¹ <http://www.rc.fm/polityczne/tydzienohp.html>; [dostęp: 10.05.2018]; <http://faktykaliskie.pl/wiadomosci/wydarzenia/policja-i-ohp-beda-wspolnie-walczy-z-demoralizacja-mlodziezy,573.html> [dostęp: 10.05.2018].

²² AOHP K, *Hufiec Pracy 15-1. Sprawozdanie z działalności*, Kalisz 2018, s. 3.

pletowanie danych dotyczących możliwości kontaktu z absolwentem i jego sytuacji życiowej. Placówka dba o utrzymywanie stałych, systematycznych kontaktów w formie dogodnej dla absolwenta (np. poprzez organizowanie spotkań integracyjnych, kontakt internetowy, osobisty lub telefoniczny). Na bieżąco udzielane są wsparcie i pomoc w rozwiązywaniu problemów dorosłego życia, wymiana informacji pomiędzy absolwentami na temat perspektyw zatrudnienia, kształcenia oraz doświadczeń młodych ludzi wchodzących na rynek pracy. Absolwenci mają swój udział w kształtowaniu oferty placówki i wpływ na wizerunek jednostki OHP. W ramach pracy klubu eksponowane są osiągnięcia podopiecznych. Na bieżąco prowadzona jest wymiana adresów i telefonów pomiędzy młodzieżą odwiedzającą hufiec w ramach klubu.

W jednostce znajdują się puchary zdobyte przez uczestników hufca podczas różnego rodzaju imprez i zawodów. W hufcu znajdują się również pamiątkowe kroniki dotyczące podejmowanych działań, organizowanych akcji letnich w latach ubiegłych oraz księgi pamiątkowe, czasopisma Ochotniczych Hufców Pracy „Życie OHP”, dokumentacja zgrupowań wakacyjnych, dyplomy, broszury, zdjęcia.

Podsumowanie

Działalność jednostki w Kaliszu wpisuje się w strukturę OHP. Placówka na przestrzeni wskazanych lat przeszła wiele przemian, dostosowując się do tendencji ogólnopolskich. Nadal w Kaliszu nieodzownym elementem pracy opiekuńczo-wychowawczej jest wspieranie młodzieży i zachęcanie jej do aktywizacji w różnorodnych działaniach. Celem jest tworzenie inicjatyw na rzecz integracji środowiska, kontynuacja procesu aktywizacji społecznej i zawodowej młodzieży, a także objęcie dodatkowym systemem wsparcia osób, które ukończyły edukację w OHP. Jednostka kładzie nacisk na oddziaływanie wychowawcze i prewencyjno-resocjalizacyjne oraz kształtowanie u młodych ludzi bezpiecznych postaw. Młody człowiek otrzymuje tu szansę na lepsze jutro, wiarę we własne możliwości i nowe spojrzenie na świat oraz zasób wiedzy i informacji, jak odnaleźć się w otaczającym go świecie. Efekty działań Hufca Pracy 15-1 w Kaliszu są widoczne i zauważalne. Placówka jest rozpoznawalna w regionie, ma swoje miejsce w historii miasta i stanowi jego trwały element.

Bibliografia

Archiwum Komendy Hufca OHP w Kaliszu:

- Informator o działalności Środowiskowego Hufca Pracy*, Kalisz 2017;
- „Biuletyn Informacyjny SHP 15-1 w Kaliszu”, Kalisz 2010;
- Sprawozdania roczne HP w Kaliszu 2016, 2017, 2018;

- Główne zadania, zasady funkcjonowania, struktury jednostek organizacyjnych Ochotniczych Hufców Pracy*, Komenda Główna OHP, Warszawa 2005.
- Augustyńska-Mikołajczyk A., Szymańska A., *50 lat Ochotniczych Hufców Pracy*, „Biuletyn OHP” 2008, nr 6.
- Janowski S., *60 lat Junackich Hufców Pracy*, „Biuletyn Informacyjny Ochotniczych Hufców Pracy” 1996, nr 10.
- Jasiński Z., Nycz E., *Absolwenci Ochotniczych Hufców pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*, Opole 2010.
- Kopka M., *Działalność OHP na rzecz rozwoju poradnictwa zawodowego wśród młodzieży w Polsce. Materiały konferencyjne ODN w Kaliszu*, Kalisz 2010.
- Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2006.
- Mudrecka I., *Wychowanie resocjalizujące w praktyce Ochotniczych Hufców Pracy*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja w działalności Ochotniczych Hufców Pracy*, red. Jasiński Z., Mudrecka I., Opole 2001.
- Zakrzewska A., *(Nie)znani absolwenci Junackich Hufców Pracy*, [w:] *Badania i analiza potrzeb szkoleniowych absolwentów OHP*, WK OHP, Toruń 2007.

Źródła internetowe

- <http://wielkopolska.ohp.pl> [dostęp: 10.05.2018].
- <http://wielkopolska.ohp.pl/centra-edukacji-i-pracy-mlodziezy.html> [dostęp: 10.05.2018].
- <http://wielkopolska.ohp.pl/hufce-pracy.html> [dostęp: 10.05.2018].
- <http://www.zs.kalisz.pl/cat,28> [dostęp: 10.05.2018].
- <http://kalisz.naszemiasto.pl/tag/hufiec-pracy.html> [dostęp: 10.05.2018].
- <http://dokariery.pl/-/wolontariat-w-ohp-twoja-szansa-na-zdobycie-doswiadczen-zawodowych-64087> [dostęp: 10.05.2018].
- <http://faktykaliskie.pl/wiadomosci/wydarzenia/policja-i-ohp-beda-wspolnie-walczyz-z-demoralizacja-mlodziezy,573.html> [dostęp: 10.05.2018].
- <http://www.calisia.pl/articles/stazysci-z-niemiec-w-kaliszu> [dostęp: 15.05.2018].

Volunteer Labor Corps in Kalisz (1975–2000)

Summary

The purpose of the article is to present the significance, the origins and the development of Volunteer Labor Corps in Kalisz. From the beginning of its activity, it supports the educational system by social, professional and economic activation of youth from the dysfunctional environment. The article was written based on the analysis of documents and interviews. It enumerates stages of the VLC's development and initiatives which support youth's employment acquisition and qualification improvement.

Keywords: Volunteer Labor Corps, Labor Corps in Kalisz, professional education, life prospects of difficult youth, labor market.

RECENZJE

REVIEWS

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.27>

Kamila PYTOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

**[rec.] Danute Ramonaite-Mukiene, *The Path of
Polonaises. The Inimitable Life of Mykolas Kleopas
Oginskis*, The Regional Cultural Initiatives Center,
Vilnius 2015, ss. 173**

Wydana nakładem Centrum Regionalnych Inicjatyw Kulturalnych w Wilnie, w roku 2015, pozycja Danute Ramonaite-Mukiene pt.: *Ścieżka polonezów. Niepowtarzalne życie Michała Kleofasa Ogińskiego* jest publikacją pomyślaną jako całościowe ujęcie życia, twórczości, kontekstu rodzinnego, społecznego i politycznego tej nietuzinkowej postaci. Książka jest sponsorowana przez Ministra Kultury Republiki Litewskiej oraz Academic Samogitian Youth Corporation „Samogitia”. Opracowanie sytuuje się w nurcie biografistyki, która fascynuje ludzkość od zawsze, a obecnie zdaje się przeżywać swój renesans. W księgarniach półki o tematyce biografistycznej równie szybko się zapełniają nowymi pozycjami, jak są opróżniane przez spragnionych czytelników. Czy oznacza to, że wszystkie pojawiające się biografie są tak samo wartościowe, godne polecenia i przeczytania? Z pewnością nie, ze smutkiem należy stwierdzić, że wiele z nich nie powinno nigdy ujrzeć światła dziennego, a jednak są i znajdują swych odbiorców. Czy to znaczy, że autorzy kiepscy, czy czytelnik niewybredny? Ani jedno, ani drugie. Po prostu każda książka znajdzie swego odbiorcę. I tu wielkie pole do popisu, a zarazem olbrzymie zadanie dla biografów, którzy tym obszarem nauki zajmują się na co dzień. Przedstawiona przez autorkę biografia Michała Kleofasa Ogińskiego zdaje się tym cenniejsza, iż poprzez życie wybitnej jednostki ukazuje epokę, w której ona żyła, lub też inaczej, pokazuje portret człowieka na tle tej właśnie epoki. Co więcej, wybrana przez autorkę postać ma na tę epokę niebagatelny wpływ. Nie będzie nadużyciem sformułowanie, że ten właśnie bohater kreował świat wokół siebie, wyznaczał trendy, wpływał na przebieg historii.

Zanim jednak skoncentrujemy się na omawianej pozycji, warto przyjrzeć się innym, znanym i ogólnodostępnym opracowaniom dotyczącym M.K. Ogińskiego. Nie dziwi bowiem fakt, że tak wybitna osoba doczekała się nie jednej, lecz wielu interpretacji swego życiorysu. Warto zacząć od publikacji wydanej w tym samym roku, co omawiana pozycja, tj. 2015, w Mińsku, pt.: *Michał Kleofas Ogiński. Polityk. Dyplomata. Minister*¹, autorstwa Ramunė Šmigelskytė-Stukienė. Autorka będąca doktorem, kierownikiem Departamentu Historii Wielkiego Księstwa Litewskiego w Instytucie Historii Litwy w Wilnie, przeprowadziła dogłębne studium działalności politycznej Ogińskiego, oparte na imponujących źródłach archiwalnych, i takich samych źródłach drukowanych i wydawnictwach źródłowych. W tym samym roku wydana została także w Brześciu przez Leanid Mihajlavič Nescârčuk: *Michał Kleofas Ogiński: Litwin, Patriota, Twórca*², która ukazuje życie bohatera w wymienionych w tytule, trzech perspektywach. Kolejny ważny utwór to *Michał Kleofas Ogiński*³ Igora Bełzy, będący całościowym ujęciem życia Ogińskiego z nachyleniem ku jego muzycznej działalności i twórczości. Następnym istotnym utworem traktującym o losach naszego bohatera jest pozycja Andrzeja Załuskiego z 2003 roku pt.: *Michał Kleofas Ogiński. Życie, działalność i twórczość*⁴, w której autor przedstawia losy Ogińskiego, ale także zadaje niewygodne pytania historykom i podejmuje z nimi merytoryczną polemikę, chociażby na temat faktycznego autorstwa *Mazurka Dąbrowskiego*. Podejmuje także trud wyjaśnienia zawitych wątków biografii interesującej nas postaci. Ten sam autor, zanim napisał kompletną biografię Ogińskiego, trzy lata wcześniej popełnił niewielką publikację pt.: *Dwie zagadki. Epizody w życiu Michała Kleofasa Ogińskiego*⁵. Michał Kleofas Ogiński jest ponadto tematem wielu artykułów, rozdziałów w monografiach i innych tekstów o charakterze naukowym bądź popularnonaukowym.

Danute Ramonaite-Mukiene podzieliła swoją książkę na 21 części. Pierwszą z nich: *Michał Kleofas Ogiński „Przykazania dla syna...”* zaczyna od zacytowania listu M.K. Ogińskiego *Przykazania dla mojego syna*, który jest przechowywany w Historycznym Archiwum Państwowym Litwy, przetłumaczonego z języka francuskiego na angielski przez Kestutis Urbaitis.

Mężczyzna z duchem europejskim i oświeceniowym to następna część, prezentująca w krótkim biogramie postać naszego bohatera. Zawiera też ważną informację, z której dowiadujemy się o celu powstania omawianej pozycji. Autorka pisze, iż:

¹ Р. Шмигельскіте-Стукене, *Міхал Клеафас Агінскі. Палітык. Дыпламат. Міністр*, Мінск 2015.

² Л. Несцярчук, *Міхал Клеафас Агінскі: Ліцвін, Патрыёт, Творца*, Brześć 2015.

³ I. Bełza, *Michał Kleofas Ogiński*, Warszawa 1967.

⁴ A. Załuski, *Michał Kleofas Ogiński. Życie, działalność i twórczość*, Londyn 2003.

⁵ Tenże, *Dwie zagadki. Epizody w życiu Michała Kleofasa Ogińskiego*, Caldra House, [b.m.w.] 2000.

Ta książka ma na celu poszerzenie i uściślenie informacji o życiu M.K. Ogińskiego i jego pracy, które zostały przedstawione w książce *Trasa polonozów* wydanej w roku 2007. Od czasu wydania ostatniej książki badania naukowe ujawniły wiele nowych faktów z życia M.K. Ogińskiego i jego rodziny. Książka jest dedykowana tym, którzy zaczynają badać Michała Kleofasa⁶.

Autorka podkreśla, że:

Znajdziecie tu wiele cytatów z już opublikowanych wydań i jeszcze niepublikowanego rękopisu M.K. Ogińskiego *Moje wspomnienia z dzieciństwa do roku 1788*, którego kopia jest przechowywana w Państwowym Archiwum Moskwy. Głównym celem tej książki jest aktualizacja już opublikowanych informacji i ujawnienie w redakcji czasopisma „Ziemia Żmudzka” nowo odkrytych faktów na temat Michała Kleofasa Ogińskiego⁷.

W części zatytułowanej *Era Michała Kleofasa Ogińskiego: Sytuacja polityczna i upadek polsko-litewskiej wspólnoty* autorka przedstawia kontekst historyczno-polityczny, w jakim przyszło M.K. Ogińskiemu wzrastać i zmierzyć się z rzeczywistością. W każdej biografii, bez względu na profesję bohatera, kontekst historyczny, polityczny i społeczny jest niezwykle ważny do rekonstrukcji życia – z jednej strony – oraz do zrozumienia pewnych decyzji, wyborów, postaw i zachowań – z drugiej.

Kolejną część, omawiającą rodziców, D. Ramonaite-Mukiene dzieli na dwie partie. Pierwszą poświęca matce Ogińskiego – Pauli Szembek, trzykrotnie zamężnej i, jak sam Ogiński pisze, „najpiękniejszej polskiej damie, której zachowanie było nieskazitelne i mogła być najlepszym przykładem posłusznej żony i najodpowiedniejszej matki”⁸. Druga część skupia się wokół osoby ojca – Andriusa Bobola Joachimasa Juozapatasa Adomasa Ogińskiego.

Dużą część rozdziału opisującego dzieciństwo i młodość Michała Kleofasa stanowi cytat z manuskryptu autorstwa naszego bohatera pt.: *Moje wspomnienia z dzieciństwa do roku 1788*. Autorka oddaje niejako głos swojej postaci, by ta sama o sobie opowiedziała.

Figura polityczna to fragment opisujący M.K. Ogińskiego jako wielkiego działacza politycznego, który na tej właśnie drodze odnalazł samego siebie i uczynił politykę swoim powołaniem życiowym. D. Ramonaite-Mukiene przywołuje obszernie fragmenty książki pra-pra-pra wnuka Ogińskiego, Andrzeja Załuskiego, pt.: *Michał Kleofas Ogiński. Życie, działalność i twórczość*. Opiera się także na ważnym dziele z tej tematyki, jakim jest praca dr Ramunė Šmigelskytė-Stukienė pt.: *Michał Kleofas Ogiński. Polityk. Dyplomata. Minister*.

W Powstaniu Kościuszkowskim – to rozdział, w którym Autorka opisuje losy Ogińskiego po przyłączeniu się do insurekcji kościuszkowskiej i wejściu w skład Rady Najwyższej Litewskiej. Mimo iż nie wierzył w sukces powstania, zdecydował

⁶ D. Ramonaite-Mukiene, *The Path of Polonaises. The Inimitable Life of Mykolas Kleopas Oginiskis*, Vilnius 2015, s. 12.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 23.

wał się pozostać w ojczyźnie i dzielić trudy ze swoim ludem. Brał czynny udział w walkach, dowodząc własnym oddziałem strzelców.

Kolejna część skupia się na planach Michała Kleofasa Ogińskiego, dotyczących odnowienia Wielkiego Księstwa Litewskiego. Plany te kielkowały podczas pobytu na wygnaniu, które było konsekwencją upadku powstania kościuszkowskiego. A ostatecznych ram nabrały po powrocie do Zalesia. Niestety, opóźnienia z ich wprowadzeniem sprawiły, że sytuacja polityczna uległa zmianie i plany straciły na aktualności – stały się nieistotne.

W Zalesiu – to fragment, który przedstawia życie naszego bohatera po powrocie z wygnania i wyłączeniu się z życia publicznego.

Kompozytor to bodajże najobszerniejszy fragment, który rozpoczyna się słowami samego zainteresowanego: „Gdyby nie tragiczne losy mojej ojczyzny i mojego narodu, stałbym się kompozytorem...”. Przedstawia tę wybitną jednostkę w innym świetle – już nie polityka, którego misją jest służba ojczyźnie, lecz geniusza muzycznego. Te dwie natury, polityczna i artystyczna, walczyły w nim przez całe życie. D. Ramonaite-Mukiene przytacza tutaj obszerne cytaty ze wspomnień samego Ogińskiego oraz artykułu Sviese Cepliauskaite pt.: *M.K. Ogiński i jego polonezy. Między klasyką a romantyzmem*, jak i fragment książki F. Liszta o Chopinie, gdzie kompozytor opisuje polonezy naszego bohatera. Autorka wspomina ponadto prace A. Załuskiego *Michał Kleofas Ogiński: życie i praca* oraz *Gen Ogińskiego*, a także Laima Kiauleikyte i muzykologa Viktorasa Gerulaitisa.

Rozdział zatytułowany *Spuścizna pisarska* Autorka zaczyna już prawie tradycyjnie od cytatu wspomnianego już niejednokrotnie wcześniej Andrzeja Załuskiego. Następnie kolejno opisuje pamiętniki Ogińskiego, przykazania dla syna oraz inne dzieła literackie. Osobny podrozdział poświęca książkom i artykułom o naszym bohaterze i, o dziwo, oprócz książki Ramunė Šmigelskytė-Stukienė autorka nie wymienia żadnej z przywołanych tu, w drugim akapicie, prac.

Muzyczne publikacje to króciutki, zaledwie jednostronicowy tekst, będący wyszczególnieniem publikacji pism muzycznych Ogińskiego i prac poświęconych jego pracy twórczej.

Kolejne cztery rozdziały skupiają swoją uwagę wokół rodziny Mikołaja Kleofasa Ogińskiego. Nasz bohater był dwukrotnie żonaty, po raz pierwszy z Izabelą Lasocką i drugi raz z Marią de Neri-Nagutskiene. Doczekał się sześciorga potomstwa. Dwaj synowie z małżeństwa z Izabelą Lasocką – Tadeusz Antoni Ogiński oraz Franciszek Ksawery Ogiński odziedziczyli talent muzyczny po ojcu i zajęli się muzyką. Obaj byli pianistami i kompozytorami o sławie europejskiej. Niezwykle cenieni byli w Warszawie. Również córki z drugiego małżeństwa, Amelia Ogińska-Zaluska i Ema Ogińska-Brzostowska-Wysocka, odziedziczyły talent po ojcu. Najmłodszej z córek, Idzie Ogińskiej-Kublickiej-Piottuch, Autorka poświęca niewiele uwagi i podkreśla jedynie jej niezwykłą włoską urodę. Jedyny syn Ogińskiego z małżeństwa z drugą żoną, Marią Negri – Ireneusz Kleofas Ogiński – to znany działacz społeczny i gospodarczy. Autorka nieco uwagi

poświęca także wnukom Michała Kleofasa Ogińskiego – książętom Retawy i Płungian – Bogdanowi Michałowi Ogińskiemu i Michałowi Mikołajowi Ogińskiemu i jego żonie Marii Teresie Kaspara-Skurzewskiej Ogińskiej. Ta ostatnia zasłynęła, podobnie jak Ida Ogińska, z nadzwyczajnej urody, ale też szczególnej moralności i pobożności oraz kapryśnego charakteru. Według Autorki na uwagę zasłużyła sobie także siostra Michała Kleofasa Ogińskiego – Józefa Zofia Ogińska. Choć rozdział zatytułowany jest jej nazwiskiem i imieniem, bohaterce poświęca zaledwie kilka zdawkowych akapitów, pozostała część koncentruje się wokół syna wspomnianej – Gabriela Józefa Ogińskiego, jednego z najsłynniejszych polityków i osób publicznych Wielkiego Księstwa Litewskiego drugiej połowy XVIII wieku. Opracowując rozdziały o rodzinie swojego bohatera, Autorka podaje ich skrócone życiorysy oraz, aby uwiarygodnić swoje słowa, zamieszcza obszernie fragmenty cytowań innych autorów.

Geolokalizacja bohatera każdej biografii jest jedną z kluczowych składowych tego typu tekstu. To miejsca, ich specyfika oraz stosunek do nich mają olbrzymi wpływ na opisywaną jednostkę. Niejednokrotnie losy bohaterów zależą właśnie od miejsca, w którym przyszło im się urodzić, uczyć się, pracować, żyć. Autorka w ostatnich rozdziałach pisze o miejscach nierozzerwalnie przynależących do biografii M.K. Ogińskiego: Wilnie, Włoszech, Retowie.

Na uwagę zasługuje rozdział: *Michał Kleofas Ogiński: ochrona i pielęgnowanie jego muzycznego dziedzictwa*, poświęcony przedsięwzięciom, jakie są podejmowane, by muzyka tego wybitnego kompozytora była wciąż żywa i nie uległa zapomnieniu. Na samym już końcu znajdziemy wykaz wszystkich lokalizacji związanych z życiem i pracą niemal całej rodziny Michała Kleofasa Ogińskiego.

Zaproponowana przez Danute Ramonaite-Mukiene książka jest ciekawym ubogaceniem i dopełnieniem licznych biografii Michała Kleofasa Ogińskiego. Czytelnika przyciąga niewątpliwie fakt, iż książka prezentuje dość sporych rozmiarów cytaty z niepublikowanego dotąd rękopisu M.K. Ogińskiego *Moje wspomnienia z dzieciństwa do roku 1788*. Książka posiada duże walory poznawcze, wzmocnione licznymi zdjęciami związanymi z postacią Ogińskiego.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.28>

Sylwia PRZEWOŹNIK

<http://orcid.org/0000-0002-0756-7996>

dr, Akademia Ignatianum w Krakowie

[rec.] Jan Szmyd, *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i prospektywny*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2019, ss. 347

Profesor Jan Szmyd jest filozofem, pedagogiem i etykiem, autorem licznych prac naukowych. W dorobku Profesora jest ponad dwadzieścia prac zwartych (monografii i podręczników) oraz ponad dwieście esejów, artykułów popularno-naukowych i publicystycznych. Warto również podkreślić, że J. Szmyd uczestniczył w licznych światowych kongresach, sympozjach i międzynarodowych konferencjach. W Polsce był organizatorem wielu konferencji naukowych i uczestnikiem ogólnopolskich zjazdów filozoficznych. Był również członkiem wielu towarzystw i organizacji naukowych, m.in. Polskiego Towarzystwa Religioznawczego, Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Stowarzyszenia Europejskich Psychologów Religii, Komitetu Nauk Filozoficznych PAN oddziału w Krakowie, Międzynarodowego Stowarzyszenia Historii Religii, Międzynarodowej Federacji Humanistycznej, World Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning. Trzeba zaznaczyć, że J. Szmyd przeprowadził pierwsze w kraju studia nad historią psychologii religii oraz nad jej teoretyczno-metodologicznymi problemami, których wyniki publikował w kraju i zagranicą. Badania i zainteresowania Profesora Szmyda obejmują więc nauki filozoficzne, pedagogiczne i społeczne, historię filozofii, filozofię polską i amerykańską, filozofię społeczną, antropologię filozoficzną, filozofię kultury i cywilizacji, psychologię religii i kultury, etykę i teorię wychowania.

Podkreślając wkład prof. Szmyda w rozwój polskiej myśli filozoficznej, pedagogicznej i etycznej, trzeba stwierdzić, iż Profesor – zarówno jako teoretyk,

jak i dydaktyk – jest jednym z tych nielicznych badaczy, którzy z pełną świadomością i dużą determinacją podejmują wysiłki na rzecz urzeczywistnienia nowych dyskursów edukacyjnych w praktyce edukacji i wychowania. Każda kolejna książka J. Szmyda stanowi wydarzenie w polskich naukach społecznych, a w szczególności – pedagogicznych i filozoficznych, co odnosi się bez wątpienia także do recenzowanej przeze mnie, najnowszej pozycji tego cenionego naukowca, która stanowi ważny wkład w rozwój współczesnych polskich nauk o edukacji i wychowaniu. Monografia jest kolejnym znaczącym osiągnięciem tego Autora i niewątpliwie wpisuje się znakomicie w aktualne dyskusje dotyczące problemów współczesnej edukacji i wychowania.

Recenzowana książka pt. *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i prospektywny* zawiera bardzo syntetyczne wprowadzenie, w którym Autor podkreśla, że edukacja zawsze była wielkim, choć nie zawsze w pełni uświadomionym, problemem. Bezustannie rodziła – i rodzi nadal – wiele fundamentalnych pytań. Książka składa się z szesnastu obszernych rozdziałów podzielonych na liczne podrozdziały. Całość tekstu zamyka bardzo koherentne zakończenie, w którym Autor m.in. stwierdza, że edukacja i wychowanie należą współcześnie do jednych z najważniejszych problemów cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych. Książka opatrzona jest obszerną i aktualną bibliografią. Warto zauważyć, że tekst napisany jest w sposób bardzo komunikatywny, jasny i przejrzysty, a ujęcie poszczególnych zagadnień cechuje harmonijna struktura i wewnętrzna logika.

Recenzowana pozycja podejmuje następującą tematykę (ujętą w tytułach rozdziałów): *Moc i niemoc edukacji i wychowania w ponowoczesności; Cywilizacyjne i społeczne konteksty kryzysu edukacyjnego i wychowawczego; Zapaść wychowawcza szkoły współczesnej; Edukacja i wychowanie w postmodernistycznej perspektywie teoretycznej; Dylematy i antynomie postpedagogiki i antypedagogiki; Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować trwałą i skuteczną teorię wychowania?; Potrzeba nauczyciela właściwego. Uwagi i refleksje; Idea kształcenia ogólnego w edukacji współczesnej – aktualność zagadnienia; Filozofowanie z dziećmi zawiązką kształcenia ogólnego; Filozofia podstawą kształcenia ogólnego; Chybotliwość i uniwersalność wartości i zasad etycznych a wychowanie; Uniwersytet w świecie ponowoczesnym – zagrożenia, nowe role i wyzwania; Uniwersytet w społeczeństwie rynkowym – rozpad tożsamości; Medialny obraz rzeczywistości w kształtowaniu ogólnej orientacji w świecie i sposobu bytowania; Społeczeństwo konsumpcyjne. Alienacyjny charakter nowoczesnej konsumpcji oraz jej antropologiczne i pedagogiczne konsekwencje; Człowiek w „ponowoczesności” jako podmiot uprzedmiotowiony. Zmiana duchowości i tożsamości, stylów i jakości życia. Horyzontalny zmiernik wychowania humanistycznego.*

Monografia stanowi przemyślenia dotyczące kondycji i problemów edukacji i wychowania w „epoce ponowoczesności”. Przesłaniem książki jest – jak sam Autor podkreśla – pogląd, iż teoria i praktyka pedagogiczna winny możliwie ade-

kwatnie odzwierciedlać własną epokę, a zarazem na nią oddziaływać. Autor podejmuje trudne problemy pedagogiczne i filozoficzne oraz konstruuje czytelny i oryginalny obraz współczesnej rzeczywistości edukacyjno-wychowawczej. Trzeba dodać, że poszczególne fragmenty książki nie tylko dostarczają wiedzy na temat dynamiki przemian rzeczywistości edukacyjnej, ale też stanowią teoretyczno-krytyczne studia, których celem jest zrozumienie i wyjaśnienie źródeł „uwikłań” owej rzeczywistości. J. Szmyd konsekwentnie ukazuje edukację jako teren walki, dominacji i oporu, zniewolenia i upodmiotowienia. Autor pisze, że „walka między kulturą a barbarzyństwem toczy się w duszy człowieka”. Słusznie – zdaniem Szmyda – edukacja jawi się zarówno jako „możliwość”, jak i „zagrożenie”. Autor zauważa, że „nasza cywilizacja znajduje się na rozdrożu, jest źródłem wielkich nadziei, a zarazem obaw”. Zgodzić się trzeba z Autorem, że współczesna edukacja wykazuje wiele paradoksów i rozbieżnych problemów. Najbardziej charakterystycznym, właściwie bezprecedensowym, paradoksem – zdaniem Szmyda – jest to, że prawidłowy rozwój edukacji i wychowania wymaga coraz bardziej nowoczesnych metod i środków działania, a właściwie nowego paradygmatu myślowego. Z drugiej zaś strony ujawnia się w niej wyraźnie oczywista imperatywna potrzeba śmiałego, szerokiego i krytycznego zwrotu w kierunku tradycyjnego i klasycznego, uniwersalnego i historycznie wypróbowanego dorobku teoretycznego i metodycznego dawniejszych sztuk edukacyjnych i wychowawczych. Współczesna kultura „zapomina” o duchowym wymiarze człowieka, o jego jakości. Współczesny człowiek jest uwikłany w kulturę niską i masową, której zadaniem jest tylko zaspokajanie potrzeb jego ciała i zmysłów. Ich dominacja i oderwanie od tego, co Arystoteles określił mianem duszy (*psyche, anima*), prowadzi do prymitywnego hedonizmu, relatywizmu i materializmu. Stąd coraz bardziej powszechne staje się „zezwierzęcenie” człowieka, pseudohumanizm w postaci różnorodnych utylitarnych ideologii i utopii społecznych. W tej sytuacji jedynym remedium wydaje się klasyczna *paideia*, która kładzie nacisk na wszechstronny intelektualny i moralny rozwój człowieka. Interesujący wydaje się też podniesiony w książce problem dotyczący prawdopodobnego horyzontalnego zmierzchu wychowania humanistycznego. Jest to tematyka arcyciekawa, ale równocześnie bardzo trudna.

Oryginalnym zagadnieniem, podjętym w książce z ogromnym znanstwem, jest problem dotyczący dylematów i antynomii postpedagogiki i antypedagogiki. Innym nader ważnym, aktualnym i współczesnym problemem poruszonym w pracy jest dogłębne przedstawienie medialnego, „spłyconego” obrazu rzeczywistości; obrazu, który ma niewątpliwie negatywny wpływ na współczesną edukację i wychowanie. Zaletą recenzowanej książki jest m.in. postawienie wielu szczególnie ważnych i bardzo aktualnych pytań dotyczących współczesnej edukacji i wychowania. Jednym z wielu nader ważnych wątków książki są następujące pytania: *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować trwałą i skuteczną teorię wychowania? Jak skutecznie wychowywać i kształcić dzieci*

i młodzież? Jak postrzegać i traktować ucznia – wychowanka – główny podmiot procesu edukacyjno-wychowawczego? Jakie przyjmować przesłania filozoficzne, aksjologiczne i etyczne dla teorii i praktyki edukacyjno-wychowawczej? Czy potrzebna jest nadal klasyczna szkoła? Jaka jest rola szkoły i nauczyciela w epoce ponowoczesności?, itp. Odpowiedzi na te pytania są nader godne uwagi. Jak podkreśla sam Autor, wychowanie nie może być nastawione jedynie „na dziś”, ale ukierunkowane prospektywnie, czyli winno „być wychowaniem dla przyszłości”. Zdaniem Szmyda wychowanie powinno mieć także integralny charakter, tzn. umiejętnie łączyć kształtowanie ludzkiej osobowości z przygotowaniem do życia, gruntownym poznaniem rzeczywistości społecznej, kulturowej, przyrodniczej oraz samego człowieka, łącznie z poszukiwaniem sensu i „strategii życia”. Przy czym Autor opowiada się za przekonaniem, że wychowanie powinno podołać wyzwaniom, problemom i zagrożeniom współczesnej cywilizacji, ale też powinno wykorzystywać szanse, jakie cywilizacja stawia przed młodą generacją. Mimo iż staje się ono coraz trudniejsze, to jednak „implikuje racjonalną nadzieję” i może być „wychowaniem mimo wszystko”.

Pomimo uzasadnionego pesymizmu Profesor żywi nadzieję, że w globalizującej się cywilizacji technicznej i tzw. płynnej nowoczesności zrodzą się ewolucyjne, bądź rewolucyjne, silne impulsy i siły społeczne oraz moralne, które spowodują, że człowiek nadal pozostanie *homo ethicus* i zachowa swoją duchową jakość.

Najnowsza książka prof. Szmyda stanowi nowoczesne studium o charakterze filozoficzno-pedagogicznym. Przedstawia ważniejsze teorie dotyczące problemów edukacji i wychowania, a także wyjaśnia w oparciu o własne przemyślenia to arcytrudne zjawisko, jakim jest edukacja i wychowanie w „epoce ponowoczesności”. Na podstawie licznych przykładów Autor wskazuje, jak skutecznie można wspierać proces edukacyjno-wychowawczy. Książka ukazuje różne propozycje rozwiązań i alternatywne sposoby postępowania, pozwalające kompetentnie i skutecznie przeciwdziałać negatywnym zjawiskom edukacyjnym i wychowawczym.

Książka autorstwa Jana Szmyda to pozycja skierowana do szerokiego grona odbiorców. Wiedza w niej zawarta powinna trafić zarówno do praktyków – wychowawców i rodziców, jak również nauczycieli akademickich, którzy poszukują inspiracji, bądź starają się formować odpowiedzi na konkretne pytania dotyczące problemów współczesnej edukacji i wychowania. Wdzięcznymi odbiorcami tej książki będą także doktoranci i studenci kierunków pedagogicznych i humanistycznych zainteresowani swoim rozwojem. Książka cechuje się licznymi walorami dydaktycznymi. Na pewno przyczynia się do wzbogacenia współczesnej wiedzy o kondycji edukacji i wychowania oraz stanowi doniosłą i nader aktualną propozycję pedagogiczną.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2019.28.29>

Maria JANUSZEWSKA-WARYCH

Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

**[rec.] *Populizm*, redakcja naukowa Olga Wysocka,
Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego,
Warszawa 2010, ss. 416. Populizm w konfrontacji
ze światem neoliberalnym**

Czytelnik, który otwiera książkę zatytułowaną *Populizm*, nie bardzo wie, czego może oczekiwać. Termin ten – podkreśliła Margaret Canovan, wybitna znawczyni problematyki populistycznej – choć często posługują się nim historycy, przedstawiciele nauk społecznych i komentatorzy wydarzeń politycznych, jest niezwykle ulotny i w różnych kontekstach potrafi odnosić się do zdumiewająco różnych zjawisk¹.

Ta wypowiedź, przytoczona za omawianą dalej pracą zbiorową, oddaje trudności w rozpoznaniu ulotnego ze swej istoty zjawiska, jakim okazał się w obiegowym nazewnictwie populizm, odnoszący się także do takich struktur, które okresowo ukrywały swe faktyczne aspiracje pod kostiumem terminu populizm, dołączając fragmentarycznie elementy zawłaszczonych populistycznych haseł do celów niekiedy od populizmu bardzo odległych.

Kłopoty z odczytaniem populizmu narastają, gdy chcemy odebrać go jako przejrzysty desygnat współczesności. Wybitny analityk zjawiska populizmu przedstawił w zbiorze *Populizm* refleksję, która charakteryzuje jeden ze sposobów odczytywania populizmu, sposób, który zdominował publicystyczną dyskusję wokół tego zjawiska.

Jak na ironię – zauważył – słowo „populizm” miało pecha i stało się popularne. Populizm wyrwał się z dyskursu naukowego i rozkwitł w przestrzeni polemicznej, zajmowanej przez polityków, dziennikarzy i medialnych intelektualistów, w postaci polemicznych sformułowań, takich jak „populistyczny trend”, „populistyczne dążenia”, „populistyczne

¹ M. Canovan, *Populizm*, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 53.

zagrożenie” itd. W tym kontekście termin ten został przyjęty jako negatywna kategoria o groźnych konotacjach, jednak bez poddania go krytycznej analizie. Jeśli ma mieć jeszcze rację bytu, należy go więc zdefiniować i rozważyć na nowo².

Jest to pogląd skrajny, przytaczam go na wstępie dlatego, że odbiega od pozostałych ocen populizmu zawartych w innych artykułach, staje się do pewnego stopnia prowokacją w intelektualnym dyskursie, jaki odzwierciedla omawiana tu publikacja.

Spośród dziesiątków książek poświęconych populizmowi, które w ostatnich latach ukazały się w Polsce, do najciekawszych można zaliczyć pracę zbiorową przygotowaną pod redakcją naukową Olgi Wysockiej, firmowaną przez Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, a zatytułowaną jednym wymownym słowem – *Populizm*. Wprawdzie ostatnio w środowisku zorientowanym na studia społeczne z największym i uzasadnionym zainteresowaniem spotkała się w Polsce praca politologa z Princeton University, Jana-Wernera Müllera, zatytułowana intrygująco *Co to jest populizm?*, jednakże publikacja redagowana przez Olgę Wysocką również może frapować. Składa się na nią zbiór wypowiedzi kilkunastu autorów, głównie uznanych naukowców, spośród których każdy, w perspektywie nieco innej od oglądu pozostałych autorów tomu, podejmował próbę wyjaśnienia istoty populizmu, zjawiska, które jeszcze niezbyt dawno traktowane było medialnie najczęściej z pewnym przekąsem, ironią i dystansem.

Projekty zdefiniowania zjawiska populizmu pojawiają się niemal we wszystkich poświęconych mu publikacjach. Odnosi się to do literatury światowej, a także do rodzimej, a występują one zarówno w poważnych monografiach, jak i w przyczynkowych artykułach, których autorzy często w swojej refleksji wspierają się koncepcjami wypracowanymi przez naukowców wywodzących się głównie z uznanych zachodnich ośrodków naukowych. Przytoczone niżej dywagacje pojawiły się w polskim obiegu myśli, a zostały przytoczone właśnie dlatego, że stanowią przyczynek do zamieszania, jakie narosło wokół populizmu, zarówno jako pewnej myśli, jak i zjawiska społecznego.

I tak, wśród innych wypowiedzi, Tomasz Kaczmarek w artykule *Racjonalny ustawodawca wobec opinii społecznej a populizm penalny* sugeruje, że populizm z perspektywy makrosocjalnej to głównie „socjotechniczny, czysto instrumentalny sposób wykorzystywania prawa do zdobycia lub utrwalania władzy publicznej”³. Natomiast zdaniem Michała Sutowskiego właściwe jest ustalenie sformułowane przez J.-W. Müllera, iż populizm to „szczególny rodzaj moralizującej wyobraźni politycznej i taki sposób postrzegania świata politycznego, który ustawia moralnie czysty i w pełni zjednoczony – choć zupełnie fikcyjny – naród czy lud naprzeciw elitom, ukazywanym jako skorumpowane bądź z innego powodu

² P.A. Taguieff, *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem. Od konceptualnego mirażu do realnego problemu*, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka, s. 145.

³ T. Kaczmarek, *Racjonalny ustawodawca wobec opinii społecznej*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.6283>, s. 2 [dostęp: 28.08.2018].

gorsze moralnie”⁴. Jeszcze w inny sposób próbę określenia populizmu podjął Janusz Gajda. Podparł się *Słownikiem współczesnego języka polskiego*, gdzie za populizm uznano

Głoszenie, popieranie postulatów, działań, zwykle politycznych i ekonomicznych, za pomocą hasel chwytliwych, zgodnych z oczekiwaniami większości, np. odwołanie się do poczucia moralności i sprawiedliwości społecznej w celu zdobycia poparcia społeczeństwa i osiągnięcia [...] wpływów lub władzy⁵.

Olga Wysocka, redaktor omawianej tu książki, podjęła się, za Cas Mudde, jeszcze innego zdefiniowania populizmu, pisząc, że

[...] należy traktować go jako słabą/ogólną (thin) ideologię, co ułatwia mniej lub bardziej oportunistyczne łączenie populizmu z innymi ideologiami [...] populizm staje się raczej strategią w ramach ideologii. Wartość powyższej definicji polega głównie na tym, że wskazuje ona na istotę fenomenu, który w swym założeniu opiera się na szczególnym rozłamie pomiędzy ludem o wyjątkowym, wręcz nadprzyrodzonym znaczeniu, a zdeprawowanymi elitami, w oczach populistów utożsamionymi poniekąd z nieczystymi siłami⁶.

Jeszcze inaczej ujął populizm lewicowy intelektualista Ernesto Laclau, który w rozmowie z Agatą Bielik-Robson po dłuższym wywodzie związle określił populizm jako „ruch, dzięki któremu pewna zbiorowość zdobywa się na wyartykułowanie swoich roszczeń wobec systemu, który okazuje się na nie instytucjonalnie głuchy”⁷.

W sierpniu 2018 roku do wielogłosu o aspiracjach zakładających rozpoznanie istoty populizmu włączył się tygodnik „Polityka”, publikując artykuł Sławomira Sierakowskiego pod wiele obiecującym tytułem – *Krótki kurs populizmu*⁸. Tekst jest formą zwaną wykładem, zmuszającego do krytycznych uwag, lecz zabrakło w nim przekonującego określenia populizmu. Co więcej, Sierakowski apriorycznie, bez odniesienia do rzeczowych uzasadnień, zakładał, że populizm należy zwalczać. „Populizm jest niebezpieczny – zaznaczył – bo wymyka się naszemu poznaniu. Jak z nim walczyć, skoro nie do końca wiadomo czym jest?”. Zaskoczeni takim wezwaniem do boju możemy zapytać, czy godzi się zwalczać coś, co „wymyka się poznaniu”.

S. Sierakowski przyjął, że populizm należy zwalczać, pomimo że – według niego – populizm pierwotny amerykański, a w Rosji – narodnicki, kierował się „szlachetnymi pobudkami”, natomiast współcześni populiści „szanse na władzę odbierali sobie przez swój nonkonformizm”. Ilustracją odmian populizmu, który

⁴ M. Sutowski, *Populizm nasz powszedni*, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/populizm-nasz-powszedni-153523?language=pl> [dostęp: 18.06.2018].

⁵ J. Gajda, *Zło wyrządzone demokracji. Populizm i manipulacja w sferze publicznej i mediach*, <http://www.kulturaswiecka.pl/node/1065> [dostęp: 16.07.2018].

⁶ O. Wysocka, *Populizm i Radio Maryja*, „Znak” 2008, nr 9 (640).

⁷ E. Laclau, Ch. Mouffe, *Lewica utraciła skarb populizmu* (A. Bielik-Robson), „Europa” 2004, nr 10, s. 2.

⁸ S. Sierakowski, *Krótki kurs populizmu*, „Polityka” 2018, nr 35 (3175).

należy zwalczać, jest według tego publicysty populizm właściwy polskim siłom prawniczym, głównie Prawu i Sprawiedliwości. S. Sierakowski poszukiwał odpowiedzi na pytanie o źródła współczesnego populizmu i – trzeba przyznać – skrótowo i trafnie ujął przemiany związane z polityką świata zachodniego, gdy stwierdził, że

Neoliberalna polityka doprowadziła do wzrostu nierówności, masowego zatrudniania ludzi na umowy śmieciowe i dyktatury rynków finansowych, co skończyło się kryzysem. Gniew społeczny na elity finansowe i polityczne napędził sukces populistom.

Ze swej strony zauważę, iż tak zagniewanych populistów nie tylko nie powinno się zwalczać, lecz, co najmniej, okazać im nieco sympatii.

Przytoczone wcześniej z kilku źródeł określenia terminu populizm (podkreślam: określenia, gdyż trudno traktować je jako zgodne z logiką definicji) w większości skoncentrowane są na przedstawieniu narastającego rozłam między „ludem” a elitami, przy czym istotę konfliktu stanowi drastyczna, wielopłaszczyznowa nierówność, do której przezwyciężenia ma doprowadzić obalenie władzy establishmentu. Z pojęciem „lud” łączy się jednak problem koniecznej interpretacji tego terminu, ponieważ w istocie, zwłaszcza współcześnie, oznacza on zbiorowość abstrakcyjną, bardziej zaznaczającą się jako zasada niż konkret wielomiliardowej społeczności świata, mającej jedynie iluzoryczny wpływ na istotne społecznie, zarówno globalne, jak i lokalne, działania decydentów polityki, ekonomii, kultury i innych obszarów realnego panowania nad podporządkowanymi obszarami globu i jego mieszkańcami.

Dyskurs, właściwy kilkunastu artykułom z prezentowanego tu zbioru, jest świadectwem konieczności rozpoznania problemów wynikłych z eskalacji zjawiska populizmu, w szczególności ustalenia przyczyn jego dynamiki, a zarazem stanowi potwierdzenie niemożności definicyjnego i – ujmując to nieco sarkastycznie – także definitywnego uporania się z tym zagadnieniem. Naukowcy podejmujący próbę pewnej konkretyzacji w typowaniu zjawisk – znajdujących się u podłoża i zbieżnych z sugerowanymi w literaturze treściami populizmu – często zwracają uwagę na charakterystyczny dla współczesności chaos, przenikający niemal we wszystkie obszary naszej codzienności, chaos, który będąc wytworem człowieka, przejmuje w sposób widoczny władzę nad nim, ustanawiając coraz to nowe bariery blokujące próby uporządkowania naszej (podobno już coraz bardziej plastikowej) planety.

Eskalacja populizmu oraz pogłębiające się zróżnicowanie form jego występowania – zarówno jako myśli, jak i jako strukturalnej obecności w życiu społecznym – są produktem chaosu, a zarazem jego specyficznym odzwierciedleniem. Chaos zaznacza się również w przebiegu dyskursu współautorów tomu *Populizm*, ujawniając się w układzie książki, gdyż przedstawiając w niej skrajne opinie o istocie populizmu, niewiele nam nadto zaoferowano.

Czytelnik może być zdezorientowany, gdy przykładowo, na stronie 18 książki czyta, iż zdaniem Haywarda „p o p u l i z m n i e j e s t i d e o l o -

g i ą, ale pewną cechą różnych ruchów społecznych i politycznych”, natomiast z sąsiedniej 19 strony dowiaduje się, że „populizm to i d e o l o g i a o c i e n - k i m r d z e n i u, ponieważ brakuje jej intelektualnego wyrachowania”⁹.

Wydaje się wszak, że przedstawione wyżej, diametralnie różniące się poglądy są czymś nieuchronnym, gdyż jeśli zechcemy traktować populizm bądź jako przejaw doktryny, bądź też jako jej zanegowanie, nie dysponując trwałą podstawą dla takiego rozumowania, będziemy skazani na pozostawanie w kajdanach chaosu, niepoddającego się procesom uporządkowania, i powstałego bałaganu zarówno terminologicznego, jak i metodologicznego.

Uczeni autorzy książki najczęściej ujmują populizm w pewnym zakresie lewicowo, co stanowi następstwo i przejaw afirmatywnego skłonu w jego stronę, jednakże w wielu dywagacjach uruchamianych dla prześledzenia genezy i rozwoju populizmu we współczesności wyczuwa się brak solidnej podstawy filozoficznej i oparcia wnioskowania na poważnym systemie filozoficznym, w rodzaju filozofii Kanta, Hegla czy też Marksa. Na takim podłożu, istotnie, można byłoby wypracować chociażby częściowo wiarygodne doktryny.

Dzięki dziełu Marksa mogły, wśród następców twórcy marksizmu, powstać rozmaite ujęcia doktrynalne poprzez odwoływanie się do jego ustaleń. Na marginesie godzi się dodać, że sam Marks nie przekładał swojej myśli na wynurzenia wizjonerskie, nie stworzył konkretyzacji społeczeństwa komunistycznego. Gabriel Temkin już przed kilkudziesięciu laty dowiódł w książce – drobiazgowo analizującej wizję komunizmu właściwie Marksowi, zatytułowanej prowokacyjnie *Karola Marksa obraz gospodarki komunistycznej* – iż poza szczątkowymi uwagami odnośnie do przyszłego komunistycznego systemu ekonomicznego, Marks żadnego konkretnego projektu do realizacji nie tylko nie opracował, ale i nie sugerował. Myśli dotyczące przyszłego systemu społecznego są w dziełach Marksa drobne i w istocie abstrakcyjne. Nie można go też winić za upadły przed ćwierćwieczem system, którego nie był ani projektodawcą, ani też twórcą.

Ostatnie stulecie, zdaniem licznych filozofów, charakteryzuje się między innymi kryzysem filozofii, stąd też pojawiają się zgrzyty w dyskursach odnoszących się do wielu ideologii, wśród których populizm zajmuje ważne miejsce.

Wracając do przeglądu treści omawianej tu książki, powstałej staraniem Olgi Wysockiej, podkreślę, że wartością tego dzieła jest przede wszystkim jego wielostronność. Redaktor zbioru zaprosiła do udziału w jego realizacji kilkunastu wybitnych intelektualistów z różnych państw – USA, Wielkiej Brytanii, Francji, Włoch, Holandii, specjalistów funkcjonujących w różnych zakresach nauk humanistycznych, filozofów, politologów, socjologów, znawców problematyki populizmu. Dzięki temu, niezależnie od zastrzeżeń w kwestii niedostatków w rzeczowym określaniu populizmu, powstała książka, która ze względu na swą wielowątkowość może być porównywana z tematycznymi leksykonami, a to dlatego,

⁹ Za O. Wysocką, *Wstęp*, [w:] *Populizm*, red. O. Wysocka (podkr. – M.J.W.).

że czytelnicy zainteresowani różnymi stronami zjawiska populizmu mogą w poszczególnych artykułach napotkać na refleksje istotne właśnie dla nich. Obfitość wypowiedzi zdawała się świadczyć o tym, że w tak kluczowej sprawie, jak dopracowanie się zbliżonego stanowiska dotyczącego określenia populizmu, ustalenia, czym właściwie on jest, w toku dyskursu, co prawda zaocznego, ale kompetentnego, dojdzie do zbliżenia stanowisk. Tymczasem już w pierwszym artykule profesor kilku uniwersytetów, Peter Wiles, z pewną determinacją zaznaczał, iż „Każdy wybiera sobie taką definicję populizmu, jaka mu pasuje do strategii naukowej”¹⁰. Zbiór omawianych artykułów w pełni refleksję tę potwierdza.

Część autorów uznała, że populizm to przede wszystkim ideologia, jedna z wielu, ale zasługująca na krytyczną analizę. Ich zdaniem istotne jest takie ujęcie populizmu, aby można było ustalić, w czym się przejawia jego specyfika w kontekście innych, równoległe funkcjonujących ideologii. Wskazanie, iż populizm w swej wersji doktrynalnej jest czymś w rodzaju ideologii, pozwalałoby sytuować go jako jedną z wielu ideologii, które wyrastają z doraźnych potrzeb politycznych, ewentualnie społecznych, a nie z rzetelnego zanalizowania stosunków występujących w podłożu, które je zrodziło, a zatem identyfikować wśród tych doktryn czy ideologii, które zostały przywołane naturalnie do życia, i które mogą cieszyć się ideowym wigorem dopóty, dopóki żywotne pozostaje źródło, którym sycili się ich twórcy. Inni zakładali, że populizm miewa charakter efemerydalny, gdyż niekiedy bywa przejawem przejściowego gniewu, wszakże niezagrażającego systemowi społecznemu.

Obok dominującego obecnie utożsamienia populizmu z jego *quasi*-doktrynalnym charakterem, drugi nurt interpretacyjny traktuje populizm jako ruch, jako strukturę aktywną społecznie. Dominacja bądź doktrynalnego, bądź też strukturalnego aspektu populizmu uzależniona jest w sposobie jego interpretowania od specyfiki przejawiania się w kontekście epoki, w której się pojawia i wraz z nią przeobraża.

Autorzy omawianego dzieła w poszukiwaniu idei populistycznych nie sięgnęli zbyt głęboko w przeszłość. Tymczasem przyjmując, że charakterystyczne dla populizmu są roszczenia, to aby je ujawnić jako właśnie z istoty swej populistyczne, dobrze byłoby sięgnąć nawet, a może głównie, poza fazy dziejów, kiedy wprawdzie ludzie konfrontowali się grupowo, ale jeszcze nie było wysoko zorganizowanej struktury państwowej, w której adresatem roszczeń byłyby, w naturalnym porządku rzeczy, środowiska decydentów władzy politycznej, współcześnie określane jako klasa polityczna. Powszechnie znane i akceptowane pojęcie *populus romanus* zdaje się sugerować, iż kategoria lud odnosiła się bezkonfliktowo do całej społeczności Rzymu, tymczasem ostry podział tej społeczności na patrycjuszy i plebejuszy, z zagwarantowaną tym pierwszym władzą centralną, pociągał za sobą konfrontacje, w trakcie których, zanim doszło do porozumienia

¹⁰ P. Wiles, *Syndrom nie doktryna: kilka podstawowych tez o populizmie*, [w:] *Populizm*, red. nauk. O. Wysocka, s. 25.

stron, wielokrotnie przelewano krew. Ale nie była to rewolucja mająca na celu zmianę systemu. Zakładała jedynie różnorakie ustępstwa na rzecz plebejuszy, a w sytuacjach skrajnych także przejście przez nich władzy politycznej. Aż do XIX wieku niejednokrotnie występowały przejawy populizmu i być może wypadaloby określić je w sposób adekwatny jako „populizm jeszcze nienazwany” lub „pierwotny populizm” (protopopulizm). Wypada i o nim pamiętać, gdyż jest trwałym doświadczeniem dziejów.

Sądzę, że na podstawie analizy tekstów zamieszczonych w *Populizmie*, zwłaszcza artykułu Josepha Helda *Poprzednicy*, można wyodrębnić tę fazę kształtowania się populizmu, w której pojawia się on jako dążenie do ukonstytuowania się, przekształcenia w ruch, w formy zorganizowanej struktury. Faza ta przypada głównie na wiek XIX i ilustrują ją stronnictwo farmerów w USA oraz ruch narodnicki w Rosji. Były to działania istotne, lecz okazały się epizodami. Następne stulecia charakteryzują się formowaniem populizmu myśli, idei, *quasi*-programów. Strona organizacyjna populistów zdaje się mieć niewielkie znaczenie, zwłaszcza że ich idee zostały zawłaszczone przez ruchy autorytarne, a nawet totalitarne.

Obok prób ustalenia periodyzacji ewolucji populizmu istotne zdaje się też zwrócenie uwagi na terminologię, która ma zasadnicze znaczenie dla rozpoznania jego istoty. Mam tu na uwadze słowo *lud*. Pojawia się ono zadziwiająco rzadko. W zbiorze artykułów poświęconych populizmowi oczywiście preferowane jest właśnie użycie pojęcia populizm, lecz konotacje *ludu* przyjęte w omawianej pracy są jakby wtórne, drugoplanowe. Dlaczego? W społeczeństwie mieszczańskim neoliberalny ruch bywa przedstawiany jako odnoszący się do całego społeczeństwa, obarczony odpowiedzialnością za harmonię obywatelskiego współżycia. Jednakże O. Wysocka i pozostali współautorzy tego zestawu refleksji z reguły operują pojęciem *lud* z jakimś dodatkowym określeniem, przymiotnikiem, omówieniem. Czytelnik przeczyta więc o „woli ludu” (s. 44), „prostej mądrości i cnocie ludu” (s. 45), „o całym ludzie”, bez rozróżnienia na klasy, dalej o „autentycznym ludzie, prostym, uczciwym, obdarzonym nieomylnym instynktem” (s. 166), „o ludzie miast” (s. 194), „o ludzie proletariackim” (s. 151), o ludzie jako „wartości ostatecznej” (s. 148), słowem o ludzie w rozmaitych kontekstach, których suma dowodzi, iż zredukowanie w książce bliższych określeń terminu *lud* do ogólników nie mogłoby (i faktycznie w tej książce nie może) sprzyjać rzeczowej analizie tego terminu. *Lud* niekiedy rozumiany jest jako synonim społeczeństwa, jako jednolita bryła, której opozycja wobec władzy jest nieadekwatna w stosunku do powinności, jakie na ludzie spoczywają. Autorzy tomu *Populizm* ujmują też *lud* wspólnotowo, ale nie w odniesieniu do całej wspólnoty, lecz w odniesieniu do etosu grupy zespolonej zadaniami tej grupy. W tym zakresie *lud* grupy pozostaje w opozycji do elit, establishmentu, klasy politycznej.

Być może pod wpływem idei personalistycznych albo obywatelskości zorientowanej na interes ludzi funkcjonujących w demokracji parlamentarnej, w podej-

mowanych omówieniach populizmu trudno doczytać się deliberacji wobec pojęcia struktur narodowych lub poszczególnych partykularnych grup, np. rzemieślniczych, chłopskich, natomiast pojawia się nowa kategoria w roli adresata populistycznych pozycji i zabiegów, mianowicie „zwykły człowiek” (s. 356), termin, który jakby zawieszał dywagacje wokół potrzeb ludzi, chociaż zjawisko deprivacji występuje w stosunku do pojedynczych osób oraz całych grup społecznych.

W ogólnym przedstawieniu zaledwie wybranych zagadnień z obfitego zbioru przemyśleń i refleksji, dążyłam do wyeksponowania tych kwestii, które mają wyraziste znaczenie metodologiczne, istotne zwłaszcza dla osób zainteresowanych tym problemem. Nie zajęłam się prezentacją wątków odnoszących się do polskiego populizmu, zarówno tego z okresu między wojnami, jak i tego z czasów krystalizującej się Solidarności. Wysłałam z założenia, że ta kwestia jest tak dalece opracowana przez polskich analityków polityki, iż wystarczy jedynie nadmienić, że i ta sprawa znalazła się w omawianej publikacji.

Lektura *Populizmu* nie jest łatwa. Sami Autorzy tego dzieła podkreślają trudności w percepcji zjawiska, jak i w odbiorze tekstów mu poświęconych. Mimo to uważam, że poznawczo omawiana praca dostarcza czytelnikowi i wiedzy, i tylu wrażeń, iż pochylenie się nad tą książką nie prowadzi do straty czasu.

Bibliografia

- Canovan M., *Populizm*, [w:] *Populizm*, red. nauk. O. Wysocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Gajda J., *Zło wyrządzone demokracji. Populizm i manipulacja w sferze publicznej i mediach*, <http://www.kulturaswiecka.pl/node/1065> [dostęp: 16.07.2018].
- Kaczmarek T., *Racjonalny ustawodawca wobec opinii społecznej*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.6283> [dostęp: 28.08.2018].
- Laclau E., Mouffe Ch., *Lewica utraciła skarb populizmu* (A. Bielik-Robson), „Europa” 2004, nr 10.
- Sierakowski S., *Krótki kurs populizmu*, „Polityka” 2018, nr 35 (3175).
- Sutowski M., *Populizm nasz powszedni*, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/populizm-nasz-powszedni-153523?language=pl> [dostęp: 18.06.2018].
- Taguieff P.A., *Nauki polityczne w konfrontacji z populizmem. Od konceptualnego mirażu do realnego problemu*, [w:] *Populizm*, red. nauk. O. Wysocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Wiles P., *Syndrom nie doktryna: kilka podstawowych tez o populizmie*, [w:] *Populizm*, red. nauk. O. Wysocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Wysocka O., *Populizm i Radio Maryja*, „Znak” 2008, nr 9 (640).
- Wysocka O., *Wstęp*, [w:] *Populizm*, red. nauk. O. Wysocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.