

PEDAGOGIKA
STUDIA I ROZPRAWY
T. XXXII

Rada Naukowa

dr hab., prof. UJ Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr Edit BODONYI (Uniwersytet Kościoła Reformowanego w Budapeszcie, Węgry)
dr Zdeňka BRAUMOVÁ (Uniwersytet Techniczny w Libercu, Republika Czeska)
dr hab., prof. UKEN Katarzyna DORMUS (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
dr Zofia Frączek (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Romuald GRZYBOWSKI
prof. dr hab. Krzysztof JAKUBIAK
prof. dr hab. Janina KAMIŃSKA (Uniwersytet Warszawski)
prof. dr hab. Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab., prof. APS Jacek KULBAKA (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)
dr hab. Joerg-Werner LINK (Uniwersytet w Poczdamie, Niemcy)
ks. prof. dr hab. Janusz MARIANŃSKI (Katolicki Uniwersytet Lubelski)
prof. dr hab. Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)
dr Sean MARTIN (John Carroll University, Ohio; USA)
prof. dr hab. Adam MASSALSKI
prof. dr hab. Andrzej MEISSNER – przewodniczący
prof. dr hab. Roman PELCZAR (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. Mária POTOČÁROVÁ (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja)
prof. dr hab. Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI
dr hab. prof. UAM Krzysztof RATAJCZAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
prof. Elke REICHMAN (Uniwersytet w Ludwigsburgu, Niemcy)
dr hab. Kazimierz RĘDZIŃSKI
prof. dr hab. Bogusław ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)
dr hab., prof. UMK Agnieszka WAŁĘGA (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
dr hab., prof. UJD Paweł ZIELIŃSKI (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie)
prof. dr hab. Dorota ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Lista Recenzentów

Oleksij KARAMANOW (Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie)
Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Elżbieta MAGIERA (Uniwersytet Szczeciński)
Tomasz MALISZEWSKI (Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia)
Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Pałackiego w Ołomuńcu – Czechy)
Tomasz OLCZANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)
Roman PELCZAR (Uniwersytet Rzeszowski)
Andrej RAJSKY (Uniwersytet w Trnawie, Słowacja)
Zoja RJABOVA (Uniwersytet Zarządzania Oświatą w Kijowie, Ukraina)
Nataliya SOULTANIAN (Uniwersytet Nauk Stosowanych w Heidelbergu, Niemcy)
Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)
Janusz SZTUMSKI (Komisja Filozofii i Socjologii – Oddział PAN w Katowicach)
Adam WINIARZ (Wszotechnica Świętokrzyska w Kielcach)
Julia ZAJACZUK (Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie)
Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

UNIWERSYTET JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

PEDAGOGIKA
STUDIA I ROZPRAWY

TOM XXXII



Częstochowa 2023

Redaktor naczelny
Miroslaw ŁAPOT

Sekretarz redakcji
Pawel ZIELIŃSKI

Redaktorzy tomu
Miroslaw ŁAPOT
Pawel ZIELIŃSKI

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA-FLORCZYK

Korekta tekstów polskojęzycznych
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI
(na okładce wykorzystano zdjęcie Ireny Wojnar autorstwa Hanny Kostyło)

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Copyright © 2023 Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie oraz autorzy, pewne prawa zastrzeżone. Licencja Creative Commons – Uznanie autorstwa (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

ISSN 2658-1213

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Armii Krajowej 36A
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Introduction	13
STUDIA I ROZPRAWY	
STUDIES AND DISSERTATIONS	
Marcin ROJEK, Joanna LEEK, Elżbieta SZULEWICZ	
The Development of Teachers' Competencies Within Polish Pre-Service Teacher Education. The Analysis of the Legal Act From the Perspective of International Baccalaureate	19
Rozwój kompetencji nauczycielskich w polskim systemie kształcenia nauczycieli. Analiza aktu prawnego z perspektywy matury międzynarodowej (Streszczenie)	30
Joanna JUSZCZYK-RYGAŁŁO	
Cultural management as an element of strategy of development of school social capital	31
Zarządzanie kulturą jako element strategii rozwoju kapitału społecznego szkoły (Streszczenie)	42
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Wyższe Kursy Ziemiańskie im. Jerzego Turnaua we Lwowie w latach 1919–1939 i ich geneza	43
Jerzy Turnau's Higher Land Courses in Lviv in 1919–1939 and their genesis (Abstract)	71
Urszula ORDON	
Nauczyciel edukacji przedszkolnej (w świetle opinii mężczyzn studiujących na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) ...	73
Preschool education teacher (in the light of the opinions of men studying Education and Early School Pedagogy) (Abstract)	83
Wioleta DUDA	
Wartości jako predykat w modelowaniu kariery zawodowej kobiet w zmiennym świecie pracy	85
Values as a Predicate in Modelling Women's Careers in the Changing World of Work (Abstract)	94
Ewa MARKOWSKA-GOS	
Władza rodzicielska pozamałżeńskiego ojca – wybór czy konieczność? Wybrane aspekty socjologiczno-prawne	95
Parental authority of an extramarital father – choice or necessity? Selected sociological and legal aspects (Abstract)	117

BADANIA PEDAGOGÓW UKRAIŃSKICH

RESEARCH OF UKRAINIAN PEDAGOGUES

Yuliya ZAYACHUK, Maria DZIAMKO

Student Academic Mobility and its Impact on Personal Development:
The Experience of Finnish Universities 121

Mobilność akademicka studenta i jej wpływ na rozwój osobisty: doświadczenie
uniwersytetów fińskich (Streszczenie) 133

Галина П'ЯТАКОВА (Halyna PYATAKOVA)

Тенденції професійної підготовки магістрів філології
в університетах Польщі 135

Trends of Professional Training of Masters of Philology in Universities of Poland
(Abstract) 144

Олексій КАРАМАНОВ (Oleksij KARAMANOV), Ольга ЖЕЛЕЗНИК

(Olha ZHELEZNYK), Оксана СУРМАЧ (Oksana SURMACH)

Театралізація в музейному просторі: можливості взаємодії школи
і музею 147

Theatricalization in the Space of the Museum: Possibilities of Interaction between
School and Museum (Abstract) 154

Андрій КАРКАЧ (Andrij Karkach), Тетяна СЕМИГІНА (Tetyana Semigina),

Оксана КРАВЧЕНКО (Oksana Kravchenko)

Університети третього віку як осередки з формування цифрових
компетентностей у людей похилого віку 157

Third Age Universities as Hubs for Cultivating Digital Proficiencies in Older Adults
(Abstract) 169

BADANIA NAUKOWE MŁODYCH PEDAGOGÓW

SCIENTIFIC WORKS OF YOUNG PEDAGOGUES

Małgorzata MAJKOWSKA

Wartości preferowane przez młodzież oglądając amerykański serial
Przyjaciele 173

Values Preferred by Young People Watching the American series *Friends* (Abstract) ... 187

Sandra DRZEWIECKA, Katarzyna ZALAS

Doświadczenia rodzin alkoholowych we wspomnieniach Dorosłych
Dzieci Alkoholików 189

Experiences of Alcoholic Families in Memories Adult Children of Alcoholics (Abstract) 203

Przemysław MAKLES

Uzależnienie od Internetu – wyzwania i strategie radzenia sobie
z cyfrową zależnością 205

Internet addiction – challenges and strategies for dealing with digital dependency (Abstract) 217

Agnieszka JAWORSKA

Wykorzystanie bajek terapeutycznych jako metody redukującej lęki
u dzieci w wieku przedszkolnym 219

The Use of Therapeutic Fairy Tales as a Method of Reducing Anxiety
in Preschool Children (Abstract) 234

KRONIKA

CHRONICLE

Paweł ZIELIŃSKI

[rec.] Irena Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo
Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, ss. 315 237

Mirosław ŁAPOT

O teorii i praktyce kształtowania przestrzeni edukacyjnej
we współczesnej Ukrainie i na świecie. Sprawozdanie z konferencji
w Uniwersytecie im. Iwana Franki we Lwowie (27 X 2023 r.) 249

Wstęp

Szanowni Państwo, Czytelnicy i Autorzy publikujący w czasopiśmie „Pedagogika. Studia i Rozprawy”.

Wraz z uzyskaniem w 2023 r. przez naszą uczelnię – Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie – statusu uniwersytetu klasycznego, jako redaktor naczelny czasopisma oraz jego sekretarz postanowiliśmy dokonać pewnych zmian w strukturze naszego pisma, ale też w zakresie publikowanych treści, motywowani chęcią jego ciągłego doskonalenia, odpowiadania na ujawniające się naukowe trendy pedagogiczne, jak również, w jakimś stopniu, ich kształtowania, a także troską o dalsze funkcjonowanie naszego czasopisma, podnoszenie jego poziomu naukowego oraz punktacji. Niniejszy 32. tom przynosi zmienioną okładkę i modyfikację struktury treści, co wyraża dążenie Redakcji do otwarcia nowej karty w historii liczącego już ponad 40 lat pisma.

Początki naszego periodyku przypadają na rok 1978, kiedy to ukazał się pierwszy numer pisma „Prace Naukowe. Seria Humanistyczna: Filozofia, Psychologia, Socjologia, Pedagogika”. W takiej formule opublikowano pięć numerów w latach 1978–1982. Po przerwie, w 1989 r., w okresie transformacji ustrojowej Polski i zmian dotyczących również obszaru nauk humanistycznych i społecznych, ukazał się pierwszy numer nowego czasopisma wówczas Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, zatytułowany „Prace Naukowe. Pedagogika”. Redaktorem naczelnym tego i kolejnego numeru był prof. Zygmunt M. Zimny, a redaktorem naukowym prof. Franciszek A. Marek. Następne numery – już w miarę regularnie ukazującego się czasopisma – miały kolejnych redaktorów naukowych: Stanisława Podobińskiego, Bogdana Snocha, Romualda Derbisa oraz Kazimierza Rędzińskiego, który pełnił tę funkcję najdłużej. W tym okresie w czasopiśmie często publikowano, oprócz artykułów z zakresu historii wychowania i oświaty oraz myśli pedagogicznej, prace oparte na badaniach teoretycznych i empirycznych, dotyczące podstaw pedagogiki, pedagogiki międzykulturowej, aksjologii pedagogicznej, pedeutologii, pojawiały się też często artykuły na styku pedagogiki i innych dyscyplin naukowych, zwłaszcza nauk humanistycznych i społecznych. Publikowano ponadto teksty bliżej prezentujące wybitniejszych naukowców-pedagogów i działaczy pedagogicznych oraz ich osiągnięcia, a także konkretne inicjatywy, organizacje i towarzystwa o charakterze pedagogicznym. W ostatnich numerach pojawiły się opracowania z pedagogiki specjalnej oraz edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz wychowania rodzinnego.

Na jego łamach w różnych latach prezentowali swe prace autorzy z najważniejszych ośrodków akademickich w Polsce, a także badacze zagraniczni, przede wszystkim z Ukrainy i Słowacji, nadto zaś z Rosji, Białorusi, Republiki Czeskiej, Niemiec, Hiszpanii, USA, Tanzanii i Indonezji. O międzynarodowym charakterze pisma świadczy m.in. skład Rady Naukowej oraz listy Recenzentów, obecność w każdym tomie tekstów w języku angielskim oraz indeksowanie w międzynarodowych bazach: ERIH+ (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), DOAJ (Directory of Open Access Journals), CEEOL (Central and Eastern European Online Library GmbH) czy Index Copernicus.

W latach 2016–2018 czasopismo funkcjonowało jako półrocznik, a od 2019 r. stało się ponownie rocznikiem pod nieco zmienioną nazwą: „Pedagogika. Studia i Rozprawy”.

Począwszy od aktualnego numeru, wprowadzamy nową strukturę czasopisma, opartą na następujących działach: *Studia i rozprawy* (dział zawierający artykuły zróżnicowane pod kątem subdyscyplin pedagogiki), *Badania pedagogów ukraińskich*, *Prace naukowe młodych pedagogów* oraz *Kronika* (recenzje i sprawozdania).

Nowością jest wyodrębnienie działu przeznaczonego na najnowsze badania prowadzone przez pedagogów ukraińskich, jak również dotyczące pedagogiki naszego wschodniego sąsiada, na co złożyło się kilka przyczyn. Przede wszystkim obecne warunki wojenne na Ukrainie utrudniają zarówno prowadzenie badań, jak i publikowanie ich wyników, redakcja czasopisma postanowiła zatem wspomóc tamtejszych pedagogów, tworząc stały dział w strukturze tomu. Działanie to wynika także z faktu, iż w roku 2018 ukazał się ostatni tom (20.) – wydawanego przez nasz Uniwersytet wspólnie z Państwowym Uniwersytetem im. Iwana Franki we Lwowie – „Rocznika Polsko-Ukraińskiego”. Pozostające pod kierunkiem naukowym dra hab., prof. UJD Kazimierza Rędzińskiego pismo udostępniało swe łamy autorom tekstów z zakresu historii, kultury oraz pedagogiki, przybliżając złożone aspekty przemian społecznych zachodzących we współczesnym świecie, szczególnie w regionie Europy Środkowo-Wschodniej. Członkami redakcji i współpracownikami, a także autorami publikującymi w „Roczniku” byli wybitni przedstawiciele szeroko rozumianych nauk o wychowaniu w Ukrainie. Czasopismo to, jak wspomniano, niestety, już nie istnieje, niemniej jednak zdecydowaliśmy poświęcić publikacjom uczonych ukraińskich nowy dział w „Pedagogice. Studia i Rozprawy”, aby kontynuować nawiązaną przed około 20 laty współpracę.

Innym priorytetem nowej formuły pisma jest umożliwienie publikacji swoich prac młodym naukowcom-pedagogom, stawiającym pierwsze kroki na polu nauki i naukowych publikacji, będącym niedawno po studiach, doktorantom pedagogiki lub świeżo zatrudnionym asystentom. Mogą w tym dziale pojawić się również prace uzdolnionych naukowo studentów pedagogiki, jeśli tylko otrzymają pozytywne recenzje.

W dziale *Kronika* będziemy publikować nie tylko recenzje najnowszych dzieł pedagogicznych, ale również opracowań zasługujących na ciągłą obecność w pedagogicznym życiu naukowym, jak w tym numerze recenzję pracy Ireny Wojnar. Dział ma zawierać naukowe omówienia książek pedagogicznych, chcemy go także poszerzyć o formułę recenzji filmów o problematyce pedagogicznej. Ponadto znajdzie się w nim miejsce na sprawozdania z ważnych wydarzeń pedagogicznych, zwłaszcza z konferencji naukowych polskich i międzynarodowych; w tym numerze zamieszczono sprawozdanie z międzynarodowej konferencji we Lwowie, zorganizowanej w listopadzie bieżącego roku w Uniwersytecie im. Iwana Franki.

Pragniemy również, choć w paru słowach, podziękować za wieloletnią pracę redakcyjną naszej Koleżance, doktor nauk humanistycznych Joannie Juszczyk-Rygałło, zmarłej w tym roku. Dwa tygodnie przed śmiercią Joanna złożyła do niniejszego tomu artykuł, będący efektem Jej ostatnich badań. Artykuł ten jest **ostatnią** publikacją naszej przedwcześnie zmarłej Koleżanki. Pamięć o Tobie jest żywa.

Chcemy też na zakończenie podkreślić, że zamierzamy publikować jak najczęściej teksty zawierające treści oparte na demokratycznych i humanistycznych wartościach pedagogicznych, aby te wartości z czasem stały się wyrazistą nicią przewodnią naszego czasopisma, jednoznacznie osadzającego się w naukowej orientacji pedagogiki humanistycznej.

Redaktor naczelny

MIROŚLAW ŁAPOT

Sekretarz redakcji

PAWEŁ ZIELIŃSKI

Introduction

Dear Readers and Authors publishing in the journal “Pedagogy. Studies and Dissertations”

With our University gaining the status of a classical university in 2023 – Jan Długosz University in Częstochowa – as the editor-in-chief of the journal and the secretary of the editorial board, we have decided to make some changes in the structure of our journal, but also in the content published, motivated by the desire for its continuous improvement, responding to the scientific pedagogical trends that are revealed, as well as, to some extent, shaping them, and also by the concern for the further functioning of our journal and striving to raise its scientific level and scores. The present, 32nd volume brings a modification of the structure and expresses the Editor’s desire to open a new page in the history of the journal, which is already more than 40 years old.

The origins of our periodical can be traced back to 1978, when the first issue of the journal “Scientific Papers. Humanities Series: Philosophy, Psychology, Sociology, Pedagogy” was appeared. Five issues were published in this format in the years: 1978–1982. After a break in 1989, in the period of Poland’s system transformation and changes affecting also the area of humanities and social sciences, the first issue of the then new journal of the Higher School of Pedagogy in Częstochowa was published, entitled “Prace Naukowe. Pedagogika”. The editor-in-chief of this and the following issue was Prof. Zygmunt M. Zimny, and the scientific editor was Prof. Franciszek A. Marek. Subsequent issues of the already fairly regular journal had successive scientific editors: Stanisław Podobiński, Bogdan Snoch, Romuald Derbis and Kazimierz Rędziński, who held this position for the longest time. During this period, the journal often published, in addition to articles on the history of upbringing and education and pedagogical thought, works based on theoretical and empirical research on the foundations of pedagogy, intercultural pedagogy, pedagogical axiology, pedeutology, there were also frequent articles on the interface between pedagogy and other scientific disciplines, especially the humanities and social sciences.

There have also been published texts presenting more closely prominent scientist-pedagogues and pedagogical activists and their achievements, as well as specific initiatives, organisations and societies of a pedagogical nature. Recent issues have also featured papers on special pedagogy and pre-school and early childhood education, and family education. In its pages, in various years, authors

from the most important academic centres in Poland, as well as foreign researchers, primarily from Ukraine, Slovakia, but also from Russia, Belarus, the Czech Republic, Germany, Spain, the USA, Tanzania and Indonesia, have published their works. The international character of the journal is also evidenced by the composition of the Scientific Council and the List of Reviewers, the presence of texts in English in each volume, and indexing in international databases: ERIH+ (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), DOAJ (Directory of Open Access Journals), CEEOL (Central and Eastern European Online Library GmbH) or Index Copernicus.

In the years: 2016–2018 the journal functioned as a biannual, and from 2019 it became an annual again under a slightly changed name: “Pedagogy. Studies and Dissertations”.

Starting with the current issue, we are introducing a new structure for the journal, based on the following sections: Studies and Dissertations (containing articles differentiated by sub-disciplines of pedagogy), Research of Ukrainian Pedagogues, Scientific Works of Young Pedagogues and Chronicle (reviews and reports).

A novelty is the separation of a section dedicated to the latest research conducted by Ukrainian pedagogues, as well as on the pedagogy of our eastern neighbour, for which there are several reasons. First of all, the current war conditions in Ukraine make it difficult both to conduct research and to publish its results, so the editors of the journal decided to support pedagogues there by creating a permanent section in the structure of the volume. This action is also due to the fact that 2018 saw the publication of the last volume (the twentieth) of the “Polish-Ukrainian Yearbook” published by our University jointly with the Ivan Franko State University in Lviv. Under the scientific direction of Kazimierz Rędziński, Ph.D., Professor of UJD, the journal provided its pages to authors of texts on history, culture and pedagogy, bringing closer the complex aspects of social transformations taking place in the contemporary world, especially in the region of Central and Eastern Europe. Members of the editorial board and contributors, as well as authors publishing in the “Yearbook”, were prominent representatives of the broadly understood educational sciences in Ukraine. This journal, as mentioned, unfortunately no longer exists; nevertheless, we have decided to devote a new section in “Pedagogika. Studies and Dissertations” in order to continue the cooperation established some 20 years ago.

Another priority of the new format of the journal is to allow young scholar-pedagogues, taking their first steps in the field of science and scientific publication, who are recent graduates, doctoral students of pedagogy or newly hired assistants, to publish their works. Works by scientifically talented students of pedagogy may also appear in this section, as long as they receive positive reviews.

In the Chronicle section, we will publish not only reviews of the latest pedagogical works, but also studies that deserve a continuous presence in pedagogical scientific life, such as in this issue a review of Irena Wojnar's work. The section is to contain scientific discussions of pedagogical books, we also want to extend it with a formula of reviews of films on pedagogical issues. In addition, there will be space for reports on important pedagogical events, especially on Polish and international scientific conferences; this issue includes a report on the international conference in Lviv, held this November at the Ivan Franko University.

We would also like to say a few words of thanks for many years of editorial work to our colleague Joanna Juszczyk-Rygałło, PhD, who died this year. Two weeks before her death, Joanna submitted an article to this volume, the result of her recent research. This article is the last publication of our prematurely deceased colleague. The memory of you is alive.

We would also like to conclude by emphasising that we intend to publish texts with content based on democratic and humanistic pedagogical values as often as possible, so that these values will in time become the clear guiding thread of our journal, more clearly embedded in the scientific orientation of humanistic pedagogy.

Editor-in-Chief
MIROŚLAW ŁAPOT

Editorial Secretary
PAWEŁ ZIELIŃSKI

STUDIA I ROZPRAWY
STUDIES AND DISSERTATIONS



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.01>

Marcin ROJEK

<https://orcid.org/0000-0001-8155-9233>

University of Lodz

e-mail: marcin.rojek@now.uni.lodz.pl

Joanna LEEK

<https://orcid.org/0000-0003-1529-4454>

University of Lodz

e-mail: joanna.leek@now.uni.lodz.pl

Elżbieta SZULEWICZ

<https://orcid.org/0000-0002-8743-8245>

University of Lodz, Doctoral School of Social Sciences

e-mail: elzbieta.szulewicz@edu.uni.lodz.pl

The Development of Teachers' Competencies Within Polish Pre-Service Teacher Education. The Analysis of the Legal Act From the Perspective of International Baccalaureate

Abstract

The article presents the results of the analysis of the legal foundations of pre-service teacher education in Poland. The inspiration for this study was our previous research on teachers implementing international programmes in Poland. Our findings show that these teachers do not feel prepared to work in international schools that require specific competences. Therefore, we decided to analyse the main legal act regulating pre-service teacher education and to verify if and to what extent the Polish legislator took into account competencies especially needed in international schools. The results of our analysis show that the Polish law puts special emphasis on the development of teachers' cognitive competencies (teaching subject knowledge, teaching methods, goals of the Polish education system) and interpersonal competencies (communication, reflection on the professional practice). On the other hand, leadership competencies are less emphasised. It is also difficult to find competencies related to global awareness, understood as the ability to understand the contemporary world, combined with the recognition of global and local

connections. Intrapersonal competencies were not considered at all. We do not treat this legal status of the pre-service teacher education as a weakness, but rather as its specificity, resulting from the fact that international schools constitute a small percentage of all schools in Poland. Presenting here the polish example, we are curious how it is in other countries, and we are convinced that further comparative research on pre-service teacher education in Europe will be interesting and necessary for a better understanding of this process and its effects.

Keywords: teachers' competences, pre-service teacher education, international baccalaureate.

Introduction

Among the different types and levels of schools, the educational experience of teachers working in international schools seems to be of particular interest. These teachers mostly rely on learning from each other because pre-service teacher education prepares them mainly to implement the national programme. At the same time, there are too few teachers to institutionally organise training or courses for themselves.

This study¹ considers the three most popular international programs in Poland: International Baccalaureate (IB), Advanced Placement (AP), and International General Certificate of Secondary Education (IGCSE). In the school year 2020/21, these three programs were offered at all education stages in Poland. The IB program was implemented in Poland in 60 schools, AP in 6 schools, and IGSC in 10 schools.

1. Teachers' Competencies – the Theoretical Background

Teaching in school is not a transfer of knowledge to student minds, but a type of communication and a result of communication between the teacher and the student [...]. Thus, the importance of teachers' multidimensional competencies has increased. According to the definition proposed by the European Commission (European Commission 2013, p. 9) competencies constitute a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes, and aspirations, conditioning effective actions taken by an individual in a given area. Important components of competencies are the skills that enable performing complex activities with ease, precision, and in a manner adapted to the current requirements. Studies preparing to work as a teacher are only the first of many stages in the process of becoming a teacher, which, due to the specificity of this profession, is de facto permanent.

¹ The inspiration for this paper came from the project entitled 'Comparative study on functions of international programmes in Poland' [grant number 2020/38/E/HS6/00048] funded by the Polish National Science Centre.

For the purposes of this study we adopted the original classification of competencies proposed by Jim Soland, Laura S. Hamilton and Brian M. Stecher (2013, pp. 3–8). This classification has two levels. The first level (*superior*) denotes the competencies that best meet the requirements of the present day, whereas the second (*subordinate*) level is an extension of the first one. The second level consists of specific competencies, crucial for efficient operation in the overarching dimensions of human activity distinguished on the first level. This classification takes into account competencies that teachers can develop and shape both at home and with their students.

Soland, Hamilton and Stecher distinguished and characterised:

1. *Cognitive competencies* – they are the most closely related with traditionally understood education, although their scope goes far beyond issues closely related to the school area. They include, among others specialist subject knowledge, reading and mathematics proficiency, and competencies necessary in the process of using new technologies. They are divided into:
 - a) Academic mastery – complete mastery of the teaching content, which is the foundation of education. It is based on fluent reading and counting, fast learning, and the use of foreign languages. It is the basis for developing other groups of competencies;
 - b) Critical thinking – this means inductive and deductive reasoning, analysis, inference, and evaluation. These competencies allow a deep understanding of school knowledge and condition professional development;
 - c) Creativity – the ability to take actions diverging from the usual patterns and the ability to adapt depending on the situation. These competencies result in the development of new solutions, ideas, concepts, and a general enterprising attitude;
2. *Interpersonal competencies* – i.e. empathy, tolerance, and sensitivity. Nowadays, they are necessary for establishing and continuing interpersonal relationships, as well as using the potential of other people and opportunities. Interpersonal competences are divided into:
 - a) Communication and collaboration – they are prerequisites for effective communication and activities in cooperation with interaction partners. They fall into one category because they are interdependent. The ability to communicate is the clarity of the message aimed at the development of a common position, sharing information and ideas with interaction partners, and the ability to maintain a balanced commitment of the communicating people, while the ability to cooperate is the ability to communicate plus the ability to negotiate meanings and mediate, resolve conflicts, and efficiently make the right decisions;
 - b) Leadership – another competency in this group, including elements of the previously mentioned competencies, and additionally a vision of fu-

ture activities and undertakings. Leadership is a complex competency (a conglomerate) enabling people to lead in various circumstances and deal with challenges and crises;

- c) Global awareness – it determines the ability to understand the complexity of the contemporary, dynamic, and changing world. This competence is developed on the basis of interdisciplinary and deep knowledge of the interdependence of people, various institutions, and systems. The basis for this competency is therefore the ability to see relationships between actions in various dimensions of life and effects in other dimensions of reality, as well as the ability to identify the determinants of changes with a global effect on the local dimension and vice versa. Although the character of global awareness is primarily that of a cognitive competency (which allows it to be also included in the first group of this classification), the authors classified it as an interpersonal competency, mainly because its use is largely determined by the level of empathy, which is purely interpersonal. Empathy determines a person's ability to understand people living in different geographic, political, social, and cultural conditions;
3. *Intrapersonal competencies* – a group of competencies which includes various attitudes and behaviours influencing behaviour and the level of performance tasks by an individual in various situational contexts (school, professional and other). These competencies help in solving problems and dealing with everyday challenges. This group includes:
- a) Growth mindset – people characterised by a high level of this competency perceive intelligence as a modifiable property, shaped by individual activity and efforts. On the other hand, people with a low level of this competency believe that intelligence is strictly innate (genetic), so it cannot be developed. Focus on growth is therefore a competency that favours human activity in various dimensions of life and taking up various challenges;
 - b) Learning how to learn – sometimes also referred to as metacognition – a high level of this intrapersonal competency means the ability to accurately determine the optimal approach to a given task, to estimate the accuracy of understanding the task, and to constantly evaluate progress in the solving process. A high level of this competency means strong motivation to act, proper responses to the feedback from the superior, and development of a stronger need for achievements in professional and private spheres;
 - c) Intrinsic motivation – a high level of this competency is expressed in strong internal motivation. This means that the impulses to take up activity are subjective (internal) factors located within the individual, and

not objective (external, situational) factors. The authors of this classification cite studies that show that although both types of motivation are important for the development of an individual, it is mainly internal motivation that determines professional and private successes;

- d) Perseverance (grit) – a competency related to internal motivation, the level of which allows to predict the future performance of the unit. While motivation relates mainly to the process of initiating activity, persistence determines its sustaining in the long term and successful finalisation. This is especially true for jobs and tasks that require long-term commitment.



Figure 1
Teachers' competencies

Source: Own study based on Soland, Hamilton and Stecher (2013).

The above-mentioned taxonomy of twenty-first-century competencies was brought up in the context of the teaching profession because it concerns competencies related to the process of teaching and learning, which fits in with the contemporary understanding of the teacher as a person who teaches but also constantly learns. At the same time, the authors of this classification included competencies that make up a high level of self-awareness, reflectivity, self-knowledge, needs, aspirations, and a value system, which are all elements of the concept of the teacher as a reflective practitioner. Teachers' communication competencies are individual, they need to be developed in specific sequences, in combination with tasks set by the job of a teacher.

2. International Programmes in Poland

International education programmes are an increasingly popular way to provide children with the highest level of education and then an international professional career. Education within these programmes is based mainly on student activity. Teachers prepare lessons so that students can work independently and stay engaged. Learning in the system is largely project-based, which encourages

students of all ages to think critically, to challenge assumptions, and to see the world in both local and global contexts, at the same time developing multilingualism. International education programmes are implemented and developed independently of government and national systems, based on practices resulting from mutual cooperation of teachers from almost all over the world. According to Leek (2022),

Poland displays several features that make this country relevant to the special issue of the International Baccalaureate movement in a time of global crisis. Firstly, focusing on the limits and possibilities of International Baccalaureate (IB) programmes in a global context requires more research and knowledge about how educational policies come to life in the prevailing educational situation, particularly in Central and Eastern Europe where there is a tendency for 'democratic backsliding' [...]. Secondly, studies on IB in Poland present a promising picture of IB as an alternative to the national programme (Leek, 2000) that affords a chance to promote leadership among teachers and in a more general sense, in the global context of education, advocates promotion of leadership in teacher pre-training within the national teacher training system (Leek 2000, p. 2).

The main international programmes in Poland are International Baccalaureate (IB), Advanced Placement (AP), and International General Certificate of Secondary Education (IGCSE).

The International Baccalaureate (IB) offers four international educational programmes known as IB programmes. They include the Primary Years Programme (PYP), the Middle Years Programme (MYP), the Diploma Programme (DP), and the Career-related Programme (CP). The IB programme focuses on the individual needs of students, their critical thinking and responsibility. According to the International Baccalaureate Organisation, there are currently more than 5,000 IB schools worldwide and the programme is implemented in more than 140 countries.

Advanced+ Placement (AP) is the second popular educational programme, developed by the College Board, an American association of schools in the United States. The AP programme is intended for high school students and allows them to gain specific knowledge in a variety of areas. The AP is oriented towards learning the contents of the curriculum. AP courses are focused on a specific academic discipline and are completed with an exam. In Poland, completion of the AP programme is often associated with preparation for the International Baccalaureate (IB).

The International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) is the third programme. The IGCSE was developed more than 30 years ago by the University of Cambridge. This is a recognised programme of education for students aged from 14 to 16 years. Students follow 5–6 subjects and each subject is certified separately. The programme is not a package that needs to be implemented in its entirety. Schools can combine it with elements of local educational programmes. The IGCSE places emphasis on building subject-related knowledge,

but also on developing skills in critical thinking, independent research, problem-solving, and collaboration. This programme prepares students for international diploma programmes such as the IB.

The official IB website states that in 2022 there were sixty-five schools implementing IB programmes. Thirteen of them offered the Primary Years Programme, sixteen – the Middle Years Programme, and fifty-six – the Diploma Programme (<https://www.ibo.org/country/PL/>). However, there are no statistics on international schools in Poland implementing AP and IGCSE programmes. I estimate there are about fifteen of them. There is also no official data on the number of teachers working in international programmes.² According to our records, there are about 1,200 such teachers.

3. Research Design

The teachers' experiences presented in the findings were a part of a larger multi-institutional case study on international educational programmes in Poland. In the quantitative research we have conducted so far, teachers declared that they had strong possibilities of learning and professional development and that they intensively explored these possibilities because generally Polish pre-service teacher education did not prepare them for implementing international programmes (Rojek, Leek, Kosiorek, Dobińska 2023). Teachers working in international schools learn especially intensively in the first months and years of work, because in their experience, not only Polish pre-service teacher education, but also state forms of professional development ignore the development of competencies needed for implementing international programmes and do not take into account the specificity of international programmes. Therefore, we decided to verify if and to what extent the legislator took into account the cognitive, interpersonal, and intrapersonal competencies proposed by Soland, Hamilton, and Stecher (2013) within the Polish pre-service teacher education, and whether the Polish law really ignores the development of competencies needed for international programme implementation.

To answer these questions, we used document analysis based on the qualitative approach (Bowen 2009). We perceive document analysis as a kind of a systematic procedure for reviewing a document to identify data of interest to

² The research team carrying out the project 'Comparative study on functions of international programmes in Poland' [grant number 2020/38/E/HS6/00048] asked the Ministry of Education and Science about the number of teachers working in international programmes. The Ministry replied that there is no such data, because many teachers work in the national curriculum and in the national programmes parallelly. Therefore, it is difficult to unambiguously determine whether these teachers are teachers of the national programme or international programmes.

us, and finally to gain understanding and knowledge (Corbin & Strauss, 2008). In qualitative research, a document represents a wide spectrum of textual and other materials. This group also comprises various types of official documents, including public records and legal regulations (Coffey, 2014). The document that governs Polish teacher education is the *Regulation of the Minister of Science and Higher Education of July 25, 2019 on the standard of education preparing for the teaching profession* [Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Journal of Laws of 2019, item 1450] (Regulation, 2019).

4. Results

Applying the competency classification to document analysis allowed us to analyse the regulation in an orderly and non-random manner. The unit of analysis in this study was the entire text of the regulation. Referring to the fact that document analysis is not about comprehensively capturing the research material, but about finding an answer to the research question posed, the following summary has been prepared. As a result of the analysis of the document, parts of the regulation corresponding to each competency were identified. Each competency is accompanied by examples of requirements included in the regulation. When studying an official document, such as the regulation, we analysed the explicitly stated content, which means that we took the literal content of the documents and analysed the silent content. The literal content allows us to understand the document, while the silent content that is missing from the regulation allows us to reflect on the reason for its absence.

1. Cognitive competencies:

a) Academic mastery:

- Correct use of the Polish language,
- Correct use of subject-specific terminology,
- Correction of one's language mistakes,
- Knowledge of the core curriculum of a given subject, educational objectives, and teaching content,

b) Critical thinking:

- Observing pedagogical situations and events,
- Subjecting them to analysis and proposing solutions to problems,
- Drawing conclusions from work and observation,
- Formulating ethical evaluations related to the practice of the teaching profession,
- Self-reflection on one's own professional development,

-
- c) Creativity:
 - Using teaching methods and selecting effective didactic means,
 - Designing and implementing teaching programmes,
 - Designing and implementing educational and preventive programmes,
 - Creating educational and didactic situations,
 - Using both conventional and unconventional teaching methods.
 - 2. Interpersonal competencies:
 - a) Communication and collaboration:
 - Showing empathy to students and providing them with support and assistance,
 - Knowledge of interpersonal and social communication processes,
 - Animating and monitoring team activities of students,
 - Using assessment and feedback processes to stimulate students in their work on their own development,
 - Adhering to universal ethical principles and norms,
 - Showing respect for every human being,
 - Building relationships based on mutual trust between all parties involved in the education and training process,
 - Communicating with people from different backgrounds and in different emotional states,
 - Resolving conflicts through dialogue,
 - Creating a good atmosphere for communication in and outside of the classroom,
 - Establishing cooperation with teachers,
 - Establishing cooperation with the community outside of school,
 - b) Leadership:
 - Designing activities aimed at developing the school,
 - Stimulating the improvement of the quality of the school's work,
 - Animating the social and cultural life of the class,
 - Organising work in school forms and groups,
 - Coping with difficult situations,
 - c) Global awareness:
 - Recognising the specificity of the local environment and engaging in cooperation for the benefit of students and the community,
 - Adapting teaching methods to a diverse classroom with varying cognitive, cultural, social, and economic backgrounds,
 - Working in a team with other members of the school and local community,
 - 3. Intrapersonal competencies:
 - a) Growth mindset:

- Independently developing pedagogical knowledge and skills,
 - Being prepared for continuous improvement of one's subject matter knowledge,
 - Seeking out new resources that can enrich the teaching content,
 - Planning actions for professional development based on conscious self-reflection and feedback from others,
 - Designing a path of one's own professional development,
 - Collaborating with other teachers and specialists to improve one's teaching skills.
- b) Learning how to learn,
- c) Intrinsic motivation,
- d) Perseverance (grit).

In The Regulation of the Minister of Science and Higher Education (Regulation 2019) on the standard of education preparing for the teaching profession, one can identify examples illustrating the competencies that a graduate should possess after completing education, which were also specified in the classification presented in this article. Cognitive competencies, demonstrating knowledge of the subjects taught, the use of various methods, and reflection on one's work, are clearly described. The graduate should be familiar not only with the subject matter but also the issues related to the education system, pedagogy, and psychology, and should use their knowledge when working with students. In terms of interpersonal competencies, great emphasis is placed on communication and cooperation as a way of building relationships with students, other teachers, school staff, parents, and representatives of the local community. Leadership competencies are less emphasised and relate more to managing the classroom rather than to a broader understanding of leadership. It is difficult to find competencies related to global awareness, defined as the ability to understand the contemporary world, combined with the recognition of global and local connections. In this aspect, respect for differences between individuals, communities, and cultures is rather emphasised. The area of intrapersonal competencies has been significantly overlooked by the legislator. The regulation mentions the teacher's professional development, independent career planning, and readiness for continuous self-improvement. Therefore, the teacher should be oriented towards development and work on their professional competencies. However, the regulation does not identify competencies such as the ability to learn, internal motivation, or perseverance. It is difficult to clearly determine whether these skills can be defined legally or are rather related to individual aptitudes. Internal motivation, understood as the impulse to take action, and perseverance, meaning the willingness to consistently continue activity, are areas of competencies not included in the standards of education preparing for the teaching profession.

Summary

The results of our analyses presented here allow us to identify the reason for the insufficient preparation of Polish teachers to work in international schools. This reason seems to be the specific nature of the legal basis for pre-service teacher education. The legislator intends Polish teachers to be most of all prepared to effectively transfer knowledge of the subject they teach to student minds, to communicate easily, and to have knowledge about the principles behind the Polish education system. In addition, the education system is designed mainly to prepare them for work within the national programme. Although the Polish education system provides for the possibility of the existence of intergenerational schools and implementation of international programmes, it does not prepare teachers for it. Thus, the opinions and experiences of teachers from our previous research have been confirmed and can be considered legitimate. Due to the lack of adequate preparation during the teacher training period, these teachers learn intensively in the school as a workplace, implementing international programmes in practice.

We do not treat the legal status of the pre-service teacher education identified here as a weakness or a defect of the Polish pre-service teacher education. It is its specificity, resulting from the fact that international schools constitute a small percentage of all schools, and only a few thousand students attend them, compared to five and a half million students covered by the national programme.

When conducting further research, we will be interested in the preparation for the implementation of international programmes in other countries and what we can learn from each other.

References

- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Coffey, A. (2014). *Analysing documents*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446282243>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>, access: 04.01.2023.

- Leek, J. (2022) International Baccalaureate schools as islands of educational resistance. A case study of Poland. *Globalisation, Societies and Education*; <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2089976>.
- Leek, J. (2020). From Educational Experiment to the National Programme. International Baccalaureate Programmes in Poland – Policy and Practice Perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 475–491; <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777842>.
- Regulation of the Minister of Science and Higher Education of July 25, 2019 regarding the standard of pre-service teacher education*. Journal of Laws of 2019, item 1450, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>, access: 03.01.2023.
- Rojek, M., Leek, J., Kosiorek M., & Dobińska G. (2023). Mutual learning community. Teachers' opinions about their learning possibilities in schools implementing international programmes. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia – Psychologia*, 36(1), 27–44.
- Soland, J., Hamilton, L.S., & Stecher, B.M. (2013). *Measuring 21st century competencies. Guidance for educators*. New York: Asia Society.

Rozwój kompetencji nauczycielskich w polskim systemie kształcenia nauczycieli. Analiza aktu prawnego z perspektywy matury międzynarodowej

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki analizy podstaw prawnych kształcenia nauczycieli przed podjęciem pracy w Polsce. Inspiracją były wcześniejsze badania dotyczące nauczycieli realizujących programy międzynarodowe w Polsce. Z naszych ustaleń wynika, że nauczyciele ci nie czują się przygotowani do pracy w szkołach międzynarodowych, które wymagają określonych kompetencji. Dlatego też postanowiliśmy dokonać analizy głównego aktu prawnego regulującego kształcenie nauczycieli przed podjęciem pracy oraz sprawdzić, czy i w jakim stopniu polski ustawodawca wziął pod uwagę kompetencje szczególnie potrzebne w szkołach międzynarodowych. Wyniki analizy pokazują, że polskie prawo kładzie szczególny nacisk na rozwój kompetencji poznawczych nauczycieli (znajomość przedmiotu nauczania, metody nauczania, cele polskiego systemu edukacji) i kompetencji interpersonalnych (komunikacja, refleksja nad praktyką zawodową). Z drugiej strony mniejszy nacisk kładzie się na kompetencje przywódcze. Trudno też znaleźć kompetencje związane ze świadomością globalną, postrzeganą jako umiejętność rozumienia współczesnego świata, połączona z rozpoznawaniem powiązań globalnych i lokalnych. Kompetencje intrapersonalne w ogóle nie były brane pod uwagę. Nie traktujemy tego statusu prawnego kształcenia nauczycieli jako słabości, ale raczej jako jego specyfikę, wynikającą z faktu, że szkoły międzynarodowe stanowią niewielki odsetek wszystkich szkół w Polsce. Prezentując tutaj polski przykład, jesteśmy zainteresowani rozwiązaniami przyjętymi w innych krajach, i jesteśmy przekonani, że dalsze badania porównawcze dotyczące kształcenia nauczycieli przed podjęciem pracy w Europie będą interesujące i potrzebne dla lepszego zrozumienia tego procesu i jego skutków.

Słowa kluczowe: kompetencje nauczycieli, przygotowanie zawodowe nauczycieli, matura międzynarodowa.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.02>

Joanna JUSZCZYK-RYGAŁŁO

<https://orcid.org/0000-0002-4176-9794>

Jan Dlugosz University in Czestochowa

Cultural management as an element of strategy of development of school social capital

Abstract

Besides various proposals of solving current problem with education crisis, some new economic and social concepts appear, which are related to the notion of social capital. This article attempts to analyse conditions of social capital formation in the school as well as some factors that support its development. Particular attention is given to cultural management, which is perceived as a determinant of effective development of informal values and ethical standards common for the school community. In the conclusion it is pointed out that the supreme value of such strategic management of social capital is building relationships based on trust and partnership. This creates innovative organizational culture of school community. Its characteristic features are: a future orientation, elasticity and ability to act proactively. Thus, social capital becomes a bearer of cultural values that cause positive changes in the dominating cultural system of contemporary education.

The article presents the following implications for practice or educational policy:

- Educational policy makers can familiarise themselves with the main dimensions of the social organisation of the school, which in management theory are the basis for the growth of the social capital of the school.
- Administrators can take action to develop an innovative organisational culture for the school community, adapted to current and future changes in the school environment as an organisation.
- Educators can improve the individual educational environment of each pupil through cyber-learning space, which is now becoming an increasingly attractive alternative to existing methods of shaping the social capital of the school.
- The participants of the educational process should together take part in the development of innovative structures of the educational community's relational bonds through cultural management which formats the organisational culture of the school's social capital as a system of meanings understood by the pupils and collectively accepted by them.

Keywords: education, school, culture, management, capital, social policy.

Introduction

Culture and education should prepare people to use achievements of modern civilization through creative participation in the process of its further development. However, this development, which is a consequence of socio-cultural changes described as globalization, results in a state defined as crisis of culture. As a consequence, it causes turbulences in the sphere of social educational practices – hence the crises of education and changes of its functions. Therefore, previous acquisition and collection of knowledge gives way to development of abilities to find information, create and widespread it as well as the ability to establish contacts with other people, problem solving ability and teamwork. Krzysztof Wielecki (1996, p. 117) just at the end of 20th century noticed that education in the conditions of globalization should “above all help people deal with culture, understand it along with its degeneration, functional spheres and its universalism”. As summed up by Ryszard Pachociński (2006, p. 44), it means that “school of the future must help students to perceive reality in a critical way, to discover, analyze and interpret notions and meanings”. Thus, within the scope of education we should look for concepts of actions that are open to building social relations, which can results in better education in the spirit of collective responsibility and creative cooperation. This task directs attention of whole school community: students, teachers, administrative personnel and parents towards perspective of collective actions that initiate cooperation undertaken to achieve current and potential mutual benefits. The most productive economic and social approach in this area is considered to be the concept of building an intangible resource that is the social capital of the school. It is a factor that generates changes in the organizational context of the process of education for the purpose of developing civic values of the school. Development of this capital in the process of modernization of the educational structures of the school is currently very important in the face of limited opportunities for the development of material capital.

This article attempts to analyze the conditions of the formation of social capital and the factors that support its development in school as an organization. Particular attention has been paid to the significance of cultural management, which is a determinant of effective development of informal values and ethical norms common to the school community. As a result of these activities, the relationships between organizational culture and the social capital of the school are formed.

Conditions of development of school social capital

The concept of social capital owes its popularity to sociology, although it originates from the economics and theory of organizational management. The

vision of social capital appeared a hundred years ago and was hidden outside the mainstream of sociology until the eighties of the twentieth century, when it reappeared as one of the individual resources of an individual potential that supports one's education and socialization. The four social precursors of these social studies, Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putman and Francis Fukuyama, popularized the notion of social capital in the modern sense as a structure of resources in the network of social relations. A brief description of their achievements in this field has been described for example by Joanna Juszczyk-Rygałło (2017, pp. 53–66). The cultural perspective of Fukuyama is interesting, as he perceived social capital precisely through the prism of cultural mechanisms: tradition and religion. In terms of culture, social capital is a long-term resource, which does not change rapidly as a permanent feature of social structures. In this context, Fukuyama (1997) interprets culture as the mutual relation between cultural factors and elements of the social structure, and simultaneously approaches the popular concept of culture as the sum of hereditary ethical habits. In the crisis of culture one can see the weakening of social capital, which becomes the source of an increasingly important role of written law. The less trust members of a social group have in one another, the more extensively and in detail they attempt to formalize the relationship between themselves. However, such regulations often turn out to be imperfect.

Social capital, in traditional approach, is characterized by four areas of meaning (Łobocki, 2013, p. 82):

- it is created by concepts such as trust, norms, and relationships that can increase the efficiency of society by facilitating coordinated action,
- it differs from other forms of human capital as it is created and transmitted by means of cultural mechanisms: religion, tradition, historical habit
- it is not planned ahead and its increase cannot be in the interest of an individual,
- it is defined as a resource, an asset, a property, and it is productive.

There is a reference to current and potential resources associated with the existence of different types of capital: social capital, economic capital, and cultural capital. The difference between these three forms of capital and the principles of their mutual conversion are precisely defined by Bourdieu (1983). What is important is the significance of intangible assets, which arise in the area created by the network of existing relations based on trust and reciprocity. This entanglement of individuals into group activities depends on the size of this network (the collective meaning of social capital – Coleman's conception) and the quality of network configurations (individual meaning of social capital – Bourdieu's concept). As noticed by Piotr Sztompka (2016, p. 290), these are just two different points of view of the same social phenomenon. Social capital functions in the form of three components: obligation and expectations, communication

relations and social norms. All of them, in an educational context, shape the mechanisms that generate social resources, which, in combination with material (physical and financial) capital, determine the development of the human capital of the students, and thus affect their school performance. In this way, social capital can at the same time be a private good for every student and teacher, and a public good for the school as an institution.

In addition to the resourceful approach, there are also process concepts (operative) that have been recently introduced, in which social capital is presented as a sequence of kinetic behaviors. Andrzej Matysiak (2008, p. 97) writes: "Social capital is a system of some regulators of interaction, which consists of: moral norms, cultural norms, legal regulations, law enforcement subsystem and social organizations (social networks)". Hence, the operability of social capital is obtained by mobilizing resources and strengthening the level of engagement in relationships such as emotional support, motivation, engagement, help, information, influence, etc. Therefore, it is a factor that generates such changes in the organizational context of the process of education that contribute to the enhancement of the school's civic values. They are identified with the wealth of existing relationships in the school community. The power of these relationships is characterized by three attributes:

- the degree of mutual understanding of communication contexts,
- the degree of involvement in interactive exchanges,
- the degree of cooperation in solving common tasks.

In the process of extending social capital, the existing relational bonds are transformed and new ones are created, which have higher value of attributes, which leads to a competitive advantage of the school on the educational market (Juszczak-Rygałło, 2017, p. 58). The logic of social capital lies in the fact that although it is difficult to observe and to measure, it is still manageable. In the social sciences there are two basic dimensions emphasized with the reference to the organization such as school: rooting and autonomy. "Social capital researchers are more and more convinced that the ideal civic community should be based on the balance between these two dimensions of social organization" (Zarycki, 2008, p. 52). In the perspective of social capital, it is Putman's distinction between its two categories: bonding capital – rooting in the local community and bridging capital – autonomy for establishing contacts and co-operation in the group of previously unknown persons¹.

¹ Presented by Robert Putman division on two categories of social capital (bonding and bridging) corresponds with two types of culture, which are mentioned in the further part of this article, that have been suggested by Andrzej Mirski (relative – integral and creative – intellectual). It corresponds also to two types of cultural management, that results from two activities distinguished by Nan Lin: expressive and instrumental.

It is also possible to determine the main elements that, in management theory, are the basis for the growth of the social capital of the school (Krawczyk-Sokołowska, 2011, pp. 171–172):

- a defined and measurable goal of increase in the value of social capital
- motivation to achieve the goal by implementing necessary changes,
- a defined strategy for implementing changes in school social structures,
- integration of the strategy with the process of managing the effectiveness of education,
- management of changes in the attitudes of the school community.

These assumptions represent the organizational scenario of the humanistic management system, which is directed mainly at the school community and the relationships between its members. Under the influence of these activities, the image of social capital of the school is developed as a kind of organization with its culture. The internal mechanisms of such an organization “cause people to behave in a certain way, not fully aware of why this happens” (Mirski, 2012, p. 16). However, they work together to achieve a common goal.

Educational environment and social capital

Various communities have a different tendency to create groups and social bonds. The school environment is, however, unique in this respect. On the one hand, it is important to have a sense of school belonging, to participate in government section and other forms of school life, and to engage in non-school social organizations and civic engagement for the local community. These activities are a prerequisite for shaping the school social capital, which takes place under the influence of individual educational environment of each student. As a result of collecting their own insights and experiences, the students build a structured mental representation of their environment in the form of images stored in the memory with attributes of its features, relationships and evaluations (Bell, Greene, Fisher, Baum, 2004, pp. 99–129). Relations between the environment and a student are mutual and are a conjugate process in the sense that the environment, through the stimulus system, affects the learner by triggering adaptive processes. On the other hand, the student’s activity causes changes in the environment. The regulatory nature of activity is expressed in the form of individual actions undertaken by the student, which changes with the emergence of new needs and aspirations in an increasingly complex environment. In this process, a virtual environment becomes more and more important and it creates a new, dynamic and infinite space for multidimensional learning (educational cyberspace). Educational cyberspace is a kind of parallel environment, which constitute a new format for educational activities, eluding the description by

means of typical measures. In spite of this, it may become an increasingly attractive alternative to the existing methods of shaping the social capital of the school. The process of building a personal environment in cyberspace remains under individual control of the student, both in the formal school environment and in personal and informal environment at home. In this way a new cognitive sensitivity is formed. There are two stages of this process (Juszczuk-Rygałło, 2015a, p. 186):

- setting up own educational goals;
- achieving the goals of education by creating a personal environment in the process of:
 - managing own didactic resources;
 - managing the learning process;
 - communicating with other participants of the educational process (content sharing).

On this basis, it can be assumed that the factor of personal activity preferences will significantly influence the shape of the social capital of the school. There are alternatives to conventional and schematic forms of activity that are typical of the standardized public education system. As Manuel Castells (2007) writes, the new culture, the culture of virtual reality, has been shaped by cyberspace, in which digitized networks of multimodal communication covered all cultural expressions and personal experiences to such extent that they made virtual reality a fundamental dimension of our reality. The ability to participate actively in this new virtual reality becomes a necessary condition, though it is insufficient to provide increase of the social capital of the school. This cognitive activity can be derived from two sources: control of external sanctions against the individual and internal motivation of the individual. In cyberspace, it can be implemented in the form of an institutionally closed and static e-learning platform and in an alternative form of dynamic content sharing through the use of social web-based tools (Juszczuk-Rygałło, 2015b, pp. 61–69). Social activity of an individual results from planned and unconscious self-learning activities. As Don Tapscott (2009) points out, the attractiveness of the Internet is that it does not violate the standards accepted by the young generation: freedom, adaptability, attention, credibility, collaboration, entertainment, speed, innovation. At the same time, the Internet provides constant self-control and a sense of active participation in the process of self-education. In this process there is a significant individual reflection of the Web surfers as a source of purposeful activities in self-directed activity. Henry Jenkins (2007) calls this process a culture of participation, because in the era of digital communication technology, the recipients of messages have a dominant role in shaping the flow of content through which culture adapts to the changing world. In cyberspace the catalysts for these changes are the following: World Wide Web resources, email, asynchronous fo-

rums, synchronous chat and chat rooms, virtual games MUD, metaworlds, interactive tools for transferring images and sounds. This environment is known as the so-called affinity space – a place of activity in which relationships are less formal and more interactive so that they can revitalize the public sphere of school social capital. However, there often may occur difficulties in this process resulting from the existence of a specific social gap. Urszula Jarecka (2004, p. 270) describes this lack of social context as a community of shadows. Therefore, most social networking sites are equipped with socialization tools, which are web-based tools that enable participants to contribute to the creation of a website and group them into specific categories: age, education, interests, or profession.

Social networking is a great tool for creating educational cyberspace, but must be properly managed. First and foremost, there must be one basic condition: in the social network, the educational space must be optional and voluntary (Tapscott, 2010). And although attempts are being made to use social networking sites to shape the school's social capital (among other things, by building school fan-page), to make this form of activity effective it should not have a clear connection to formal education.

Social capital and cultural capital

Educational cyberspace is characterized by openness (everyone has access to the content and can process it freely), ease of use (fast action and interpersonal feedback) and architecture of participation (motivating and stimulating user involvement) (Jaskowska, Dudczak, 2007, p. 356). These are the conditions that shape the preferred representation system, that is the leading sensory system identified with the visual-media perception of the world. Audiovisual means and multimedia are now the main carrier of cultural transmission. Therefore, communication activity in the area of virtual reality is connected with the acquisition of competences in acquiring cultural resources that can be then converted into cultural capital. An important determinant of the level of cultural competence is knowledge from a particular field, which means one's education. Cultural capital is a resource that requires long-term accumulation – often many year of learning, sometimes even multi-generational assimilation of cultural norms. The value of cultural competence may also diminish as a result of the development and transformation of the social world, which results in appreciation of other forms of knowledge and patterns of culture. In a way, this phenomenon is under the influence of cyberspace, where globalization opens new horizons of cognition.

Primary socialization in the family is crucial and decisive for cultural capital resources and predispositions to its further development. "Subconscious tendencies, tastes, cultural preferences and values belonging to the key category of embodied cultural capital are formed in that period. Their change is extremely difficult, and often can only be achieved at superficial level of adaptation to cultural norms" (Zarycki, 2009, p. 15). In this situation, the school's socializing function is limited and only serves as a reinforcement. The learning of culture moves into self-education areas, which take place mostly in cyberspace, where the liberalization of capital flows in various forms, including cultural capital, is widespread. The release of cultural capital for self-education is visible in various forms of popularization of virtual culture. The Google Arts & Culture project is an example within this scope. Through its partnership with more than 1,200 international museums, art galleries and institutes from 70 countries, it shares their expositions in cyberspace and becomes the biggest and most widespread source of sharing knowledge about world culture.

Nowadays, it is common to believe that the strong determinants of cultural capital are the networks of social capital (Erickson, 1996, pp. 217–250). Cultural capital is presented as a result of conversion of social capital resources or as a tool to strengthen the basic attribute of social capital – social networks (Lizardo, 2006, pp. 778–807). Therefore, cultural capital resources are a good signal for having a social capital network. It is important that capital (cultural or social) does not create anything by itself. The activity of capital is revealed only in the process of their utilization by different means of mutual conversion. The mutual interactions between cultural and social capital are to varying degrees intensive and complex. The cultural capital of individuals facilitates development and strengthening of social capital, which in turn influences the development of culture. As characterized by Tomasz Zarycki (2009, p. 17), "the permeability and conversion between social and cultural capital can be very significant and the border between them very difficult to grasp". In this context, Andrzej Mirski (2012, p. 11) introduced two ways of understanding culture and, consequently, two types of culture, closely linked to the categories of social capital. The first is relational – integral culture and corresponding bonding capital, and the second is the creative – intellectual culture with corresponding bridging capital. This distinction between two types of culture is a consequence of two approaches to cultural management (Mirski, 2012, pp. 9–10,15), and complexity of these processes requires conscious and differentiated impact on them through effective management in the form suggested by Mirski.

Managing the culture of social capital of the school as an organization

Similarities in the definition of social capital and organization are important in our discussions. On this basis, the social capital of the school can be analyzed as an organization with its own culture. In Ricky W. Griffin's (2017) view, an organization is a group of people who work together in a structured and coordinated way to achieve a set of goals. It is a definition, the essence of which is the social system organized to achieve a common goal. Thus, the social capital is similar to the organization and has its own culture, too. The social capital of a school will be functioning well if its culture is effectively managed. The goals of cultural management were defined by Mirski (2012, p. 19), which in relation to the social capital of the school can be presented as follows:

- identifying the actual culture of social capital and comparing it with existing beliefs on the subject,
- determining its shape from the point of view of the student's well-being and the educational goals of the school,
- implementing the process of managing the growth of the social capital of the school.

The complexity of the above assumptions is that the social capital of a school as a whole is difficult to be observed, and even more to be measured because it is the feature of interpersonal relations in the education process, which is based on individual achievements. However, it is possible to manage its culture, which can be carried out in two ways (suitable for the category of social capital and types of culture). This is management through expressive activity and instrumental activity (Lin, 2002, p. 21)². In both cases, relationships are built based on trust and partnership. Expressive management (which refers to relational, integral culture) is related to the need to preserve and protect existing resources that unify a social group (e.g. school or class). It increases the cultural efficiency of group members by influencing their motivation, cooperation and activity. The relationships works better that exist between similar individuals (in terms of for example character, ideology, culture or even image). They are easier to manage because they are associated with emotional involvement. Such relational bonds are also called closed relationships. These are the structures of strong bonds that play a beneficial role in building reciprocity norms and defining sanctions for their enforcement. In the case of instrumental management (creative, intellectual), relationship development involves finding and acquiring new external resources (e.g. extracurricular). Here, in turn, there are greater benefits of relational bonds between individuals with different resources (e.g. in terms of culture), and even though in this way structures of weak bonds are

² See: also footnote no. 1.

often created, they are usually perceived as superior to the strong relations as far as acquiring new resources of culture capital is concerned (Granovetter, 1973, pp. 1360–1380). It is traditionally believed that strong relational bonds are more costly to maintain and may hinder adaptation to change, and thus may slow down the performance of specific tasks of the whole social group.

Management through activity formats the organizational culture of the school social capital as a system of meanings that are understandable to learners and collectively accepted, which allow for the repetition of both individual and collective attitudes and behaviors within and outside the school organization.

Conclusions

Cultural management is a conscious development of relational bonds in the student environment, both through expressive activity (relational culture, strong bonds) and instrumental activity (creative culture, weak bonds). In these actions it is crucial to develop an innovative organizational culture of the school community, which is adapted to current and future changes in the environment of the organization. This is the main goal of the strategic management of the school social capital as a whole. Attributes of the new organizational culture are as follows: orientation for the future, flexibility and ability to act proactively. Thus, the school's social capital becomes a carrier of values that generate beneficial changes in the prevailing cultural system of modern education.

References

- Bell, P.A., Greene, Th.C., Fisher, J.D., & Baum, A.S. (2004). *Psychologia środowiskowa*. Transl. A. Jurkiewicz & others. Gdańsk: GWP. Primary publication: Bell, P.A., Greene, Th.C., Fisher, J.D., & Baum, A.S. (1996). *Environmental Psychology*. Orlando: Harcourt.
- Bourdieu, P. (1983). The Forms of Capital. In: J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Castells, M. (2007). *Spółeczeństwo sieci*. Transl. M. Marody & others. Warszawa: PWN. Primary publication: Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Erickson, B.H. (1996). Culture, class and connections. *American Journal of Sociology*, 102(1), 217–250.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Transl. A. Śliwa, L. Śliwa. Warszawa: PWN. Primary publication: Fukuyama, F.

- (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Griffin, R.W. (2017). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Transl. M. Rusiński. Warszawa: PWN. Primary publication: Griffin, R.W. (1996). *Management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jarecka, U. (2004). Wirtualne więzi w globalizującym się świecie. In: M. Jacyno, A. Jawłowska, & M. Kempny (eds), *Kultura w czasach globalizacji* (pp. 256–276). Warszawa: IFiS PAN.
- Jaskowska, B., & Dudczak, A. (2007). Library 2.0 – rewolucja i przełom, czy kolejny etap rozwoju współczesnego bibliotekarstwa? *Przegląd Biblioteczny*, 3, 354–365.
- Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Transl. M. Bernatowicz, & M. Filiciak. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Primary publication: Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- Juszczak-Rygałło, J. (2015a). Kształtowanie osobistego środowiska edukacyjnego w cyberprzestrzeni. In: D. Morańska (ed.), *Edukacja w cyberprzestrzeni – nowe wyzwania i problemy badawcze* (pp. 181–190). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu.
- Juszczak-Rygałło, J. (2015b). Edukacja społecznościowa. In: E. Sałata, M. Mazur, & J. Bojanowicz (Eds), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości* (pp. 61–69). Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe.
- Juszczak-Rygałło, J. (2017). Kształtowanie kapitału społecznego szkoły w warunkach wielokulturowości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(2(78)), 53–66.
- Krawczyk-Sokołowska, I. (2011). Wybrane aspekty wartości przedsiębiorstwa. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów. Zeszyt Naukowy Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie*, 107, 165–178.
- Lin, N. (2002). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: University Press.
- Lizardo, O. (2006). How cultural tastes shape personal networks. *American Sociological Review*, 71, 778–807.
- Łobocki, J. (2013). Kapitał społeczny jako kategoria ekonomiczna. *Studia Ekonomiczne*, 129, 80–88.
- Matysiak, A. (2008). Kapitał jako proces. *Zeszyty Naukowe, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne*, 6, 85–101.
- Mirski, A. (2012). Zarządzanie kulturowe. *Zarządzanie w Kulturze*, 13(1), 9–30.

- Pachociński, R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Znak Horyzont.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Transl. P. Cyprański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Primary publication: Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the next generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Wielecki, K. (1996). Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie. In: K. Przyszczypkowski, & A. Zandecki (eds.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego* (pp. 119–133). Poznań – Toruń: UAM Editor Press.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Zarycki, T. (2008). Dwa wymiary kapitału społecznego w kontekście polskim. *Pomorski Przegląd Gospodarczy*, 2(37), 49–52.

Zarządzanie kulturą jako element strategii rozwoju kapitału społecznego szkoły

Streszczenie

Obok różnych propozycji rozwiązania aktualnego problemu określanego jako kryzys edukacyjny, pojawiają się nowe koncepcje ekonomiczne i społeczne, związane z pojęciem kapitału społecznego. W artykule podjęto próbę analizy uwarunkowań formowania się kapitału społecznego w szkole oraz niektórych czynników wspierających jego rozwój. Szczególną uwagę przywiązuje się do zarządzania kulturowego, które jest postrzegane jako wyznacznik skutecznego kształtowania nieformalnych wartości i standardów etycznych wspólnych dla społeczności szkolnej. W konkluzji wskazuje się, że nadrzędną wartością takiego strategicznego zarządzania kapitałem społecznym jest budowanie relacji opartych na zaufaniu i partnerstwie. Tworzy to innowacyjną kulturę organizacyjną społeczności szkolnej. Jej charakterystyczne cechy to: orientacja na przyszłość, elastyczność i zdolność do proaktywnego działania. W ten sposób kapitał społeczny staje się nośnikiem wartości kulturowych, które powodują pozytywne zmiany w dominującym systemie kulturowym współczesnej edukacji.

Artykuł prezentuje następujące implikacje dla praktyki lub polityki edukacyjnej:

- Kreatorzy polityki edukacyjnej mogą zapoznać się z głównymi wymiarami organizacji społecznej szkoły, które w teorii zarządzania stanowią podstawę wzrostu kapitału społecznego szkoły.
- Administratorzy mogą podjąć działania polegające na wypracowaniu innowacyjnej kultury organizacyjnej społeczności szkolnej, dostosowanej do aktualnych i przyszłych zmian w otoczeniu szkoły jako organizacji.
- Edukatorzy mogą poprawić indywidualne środowisko edukacyjne każdego ucznia dzięki cyberprzestrzeni edukacyjnej, która obecnie staje się coraz atrakcyjniejszą alternatywą dla dotychczasowych metod kształtowania kapitału społecznego szkoły.
- Uczestnicy procesu kształcenia powinni razem brać udział w wypracowaniu innowacyjnych struktur więzi relacyjnych wspólnoty edukacyjnej za pośrednictwem zarządzania kulturowego, które formatuje kulturę organizacyjną kapitału społecznego szkoły, jako systemu rozumiałych dla uczniów i kolektywnie przez nich akceptowanych znaczeń.

Słowa kluczowe: edukacja, szkoła, kultura, zarządzanie, kapitał, polityka społeczna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.03>

Kazimierz RĘDZIŃSKI

<https://orcid.org/0000-0002-2625-8451>

em. prof. Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie

Wyższe Kursy Ziemiańskie im. Jerzego Turnaua we Lwowie w latach 1919–1939 i ich geneza

Streszczenie

Na przełomie XIX i XX wieku na ziemiach polskich pod panowaniem Austrii, dzięki względnej swobodzie politycznej, nastąpił rozwój oświaty rolniczej.

Warstwy oświecone zdawały sobie sprawę, że jedną z metod pracy było bezpośrednie oddziaływanie na rolników, to jest: pokazy gospodarstw wzorcowych, służenie radą i przykładem dobrej gospodarki, organizacja praktyk dla młodych rolników, organizacja i działalność w stowarzyszeniach rolniczych.

Zwiększenie kultury rolnej folwarków było wstępem do rozpoczęcia pracy oświatowej wśród chłopów. Wspierano więc oświatę rolniczą poprzez organizowanie szkół i kursów rolniczych, zakładano biblioteki i czytelnie.

W 1906 roku z inicjatywy Witolda Leona Czartoryskiego w jego majątku w Pełkiniach k. Jarosławia powstał ruch społeczny ziemian w postaci kółek zrzeszających właścicieli folwarków zamieszkałych w jednej okolicy. Ich celem było poszukiwanie dróg modernizacji folwarków i podniesienie ich rentowności. Formami działalności były: zwiedzanie folwarków członków kółek, prowadzenie rolniczych stacji doświadczalnych i wymiana doświadczeń. Organizowano również wyjazdy, 1–2 razy w roku, do dalszych miejscowości, głównie w Wielkopolsce (pod zaborem pruskim), w celu poznania tamtejszej kultury rolnej stojącej na wyższym poziomie. W 1911 roku uruchomiono praktyki rolnicze we własnych folwarkach dla uczniów i studentów szkół rolniczych.

W 1919 roku we Lwowie otwarto 2-letnie Wyższe Kursy Ziemiańskie o poziomie wyższym niż w szkołach średnich. W 1938 roku WKZ uzyskały status wyższej uczelni nieakademickiej o 3-letnim okresie studiów i prawo do nadawania tytułu inżyniera rolnictwa. W okresie 20 lat działalności studiowało tam 457 studentów, w tym 306 mężczyzn i 151 kobiet.

Słowa kluczowe: Lwów, ziemianie, stowarzyszenia rolnicze, oświata rolnicza.

1. Galicyjskie Towarzystwo Gospodarskie

W powoływaniu pierwszych szkół rolniczych w Galicji w drugiej połowie XIX wieku znaczącą rolę odegrały stowarzyszenia rolniczo-gospodarcze. Powodo-

wały one w społeczeństwie wzrost zrozumienia dla zawodowego kształcenia, a placówki oświaty rolniczej organizowały z własnych środków materialnych.

W Galicji od 1829 roku rozpoczęły się starania Polaków o założenie reprezentacji interesów rolnictwa krajowego, aby – według stwierdzenia księcia Leona Sapiehy –

pobudzić umysły do pracy nad dźwignięciem rolnictwa, wskazać do tego najwłaściwsze drogi, dowiadywać się o zaprowadzonych gdzie indziej poprawach i te starać się w całym kraju rozpowszechniać, kształcić ludzi do wszelkich gałęzi gospodarki (Janowski, 1938, s. 37).

W 1829 roku przesłano do Wiednia statut stowarzyszenia, który został zatwierdzony przez cesarza Franciszka II. Ze względu na wybuch powstania listopadowego w Królestwie Polskim w latach 1831–1832 władze austriackie w Galicji nie zezwoliły na rozpoczęcie działalności. Dopiero 6 maja 1845 roku cywilny i wojskowy gubernator Galicji arcyksiążę Ferdynand Habsburg-Este zezwolił na działalność ck. Galicyjskiego Towarzystwa Gospodarskiego. Zjazd ziemian we Lwowie 3 lipca 1845 roku uchwalił rozpoczęcie prac stowarzyszenia od 1 stycznia 1846 roku. Członkami założycielami było 37 osób, a wśród nich: Kazimierz Badeni, Seweryn Drohojowski, Tytus Dzieduszycki, Aleksander Fredro, Alfred Potocki i Leon Sapieha. Na prezesa stowarzyszenia wybrano księcia Leona Sapiechę (1803–1878) – pełnił tę funkcję od 1 stycznia 1846 do 25 czerwca 1861 roku. Zarząd stanowiła rada składająca się z 6 osób, od 1869 do 1875 roku – z 12, a od 1888 roku – z 20 do 23 osób. Pierwszą radę stanowili: Piotr Gross, Maurycy Krański, August Kunzek, Friedrich Rohleder, Piotr Romaszkan, Jakub Shoklitz. W pierwszych latach działali protektorzy stowarzyszenia, byli to gubernatorzy bądź namiestnicy: Ferdynand Karol Józef Habsburg w okresie 1845–1850 oraz Agenor Gołuchowski w latach 1850–1859; 1866–1868; 1871–1875. Celem stowarzyszenia było krzewienie oświaty rolniczej, formami zaś organizowanie wykładów i kursów rolniczych, ogrodniczych, mleczarskich, weterynaryjnych. Towarzystwo było w 1849 roku organizatorem pierwszej w Galicji szkoły rolniczej w Łopuszce, powiat Rohatyn, oraz uruchomiło i prowadziło Szkołę Gospodarstwa Wiejskiego w Dublanach koło Lwowa od 1856 do 1878 roku.

Towarzystwo wydawało pisma rolnicze: „Rozprawy ck. Galicyjskiego Towarzystwa Gospodarskiego” (1846–1862) oraz „Rolnik” (1867–1914 i 1916–1939), „Rozprawy Sekcji Leśnej ck. Towarzystwa Galicyjskiego Gospodarskiego” (1853–1855), „Miesięcznik Sadowniczo-Ogrodniczy” (1917–1918).

Początkowo członkami stowarzyszenia byli wyłącznie ziemianie i oficjaliści z Galicji Wschodniej. Od końca XIX wieku mogli do niego przynależać również zamożni chłopci. W 1861 roku zrzeszono 1182 członków, w 1894 roku – 1588 osób. W 1906 roku towarzystwo liczyło już 3296 członków, w tym 2000 ziemian i 1296 włościan. W 1913 roku liczba członków wzrosła do 4727 osób (Bujak, 1908, s. 527; Szwarz, 1981, s. 365).

Od 1868 roku stowarzyszenie było subwencionowane przez Ministerstwo Rolnictwa w Wiedniu oraz przez Wydział Krajowy we Lwowie. W 1906 roku subwencja wyniosła 500 tysięcy koron, zaś składki członkowskie i dochody własne stanowiły jedynie 10–15% budżetu (Szwarc, 1981, s. 183).

Wybór księcia Adama Sapiehy (1828–1903) w 1875 roku na prezesa stowarzyszenia i na kolejne kadencje do 1900 roku odbił się „bardzo żywym echem w kołach ziemiańskich, które też – pomnie dawniejszej uchwały – poczęły coraz żywszy brać udział w pracach towarzystwa” (Janowski, 1938, s. 38). Wznowiono wówczas sprawę komasacji gruntów wiejskich i użytkowania wspólnot. Zajęto się wieloma sprawami z zakresu polityki podatkowej, kredytowej, melioracji i regulacji potoków. Poruszono sprawy uregulowania taryf kolejowych na produkty rolne, organizacji ochrony celnej, popierania hodowli. Zajęto się również statystyką rolniczą, a także organizacją działu rolnego podczas Wystaw Krajowych w 1877 i 1894 roku (Kieniewicz, 1939, s. 426 i n.).

2. Towarzystwo Rolnicze Krakowskie

W Krakowie na zjeździe 17 ziemian 10 listopada 1845 roku powołano Komitet Gospodarczo-Rolniczy. Statut organizacji zatwierdził Senat Wolnego Miasta Krakowa 30 grudnia tegoż roku.

Po włączeniu miasta do zaboru austriackiego zmieniono w 1847 roku nazwę na Towarzystwo Gospodarczo-Rolnicze w Krakowie. Kolejna zmiana nazwy – na ck. Towarzystwo Rolnicze w Krakowie – nastąpiła w 1882 roku.

Prezesami towarzystwa byli: Wincenty Weryho-Darowski (1845–1851), Adam Potocki (1851–1852), Piotr Michałowski (1853–1854), Michał Badeni (1855–1860), Henryk Wodzicki (1861–1884), Jan Tarnowski (1885–1886), Artur Potocki (1887–1889), Eustachy Sanguszko (1890), Jan Tarnowski (1891–1894), Franciszek Mycielski (1894–1899), Andrzej Potocki (1900–1902), Zdzisław Tarnowski (1903–1914).

Celem stowarzyszenia było propagowanie postępu i modernizacji w rolnictwie. Początkowo zadania te realizowano poprzez wydawanie broszur i prasy dla rolników, były to: „Rocznik ck. Towarzystwa Gospodarczo-Rolniczego Krakowskiego” (1851–1853), „Tygodnik Rolniczo-Przemysłowy” (1854–1862), „Dziennik Rolniczy” (1862–1870), „Tygodnik Rolniczy” (1864–1939), „Katechizm Rolniczy” 1846. Subwencionowano także czasopismo „Szkoła Ludu” (1848).

Od pierwszych lat istnienia stale przejawiano inicjatywę organizacji szkół rolniczych oraz kursów i wykładów. W 1857 roku zakupiono ze składek folwark Czernichów, gdzie w 1860 roku otwarto szkołę rolniczą. W 1883 roku uruchomiono Stację Doświadczalną w Kleczy Górnej oraz szkołę rolniczą w Kobiernicach. Przy pomocy finansowej Wydziału Krajowego we Lwowie otwarto szkoły

ogrodnicze w Łańcucie i Tarnowie (1889), w których ufundowano 10 stypendiów dla uczniów z rodzin chłopskich (Osmecki, 1938, s. 40).

Od 1868 roku towarzystwo było subwencjonowane, w 1906 roku otrzymało 230 tysięcy koron, co stanowiło 85–90% budżetu (Szwarc, 1981, s. 365). Subwencje pozwalały na szerszą działalność niż wcześniej prowadzona edukacja rolnicza. Wspierano więc hodowlę bydła, propagowano mechaniczną uprawę roli, udzielano pomocy przy porządkowaniu katastru użytków rolnych, przygotowywano dokumentację do melioracji gruntów. Podjęto inicjatywę powołania towarzystwa „Florianka” w celu wzajemnego ubezpieczenia rolników od pożaru.

Ważna dla życia rolników była inicjatywa utworzenia kas oszczędnościowo-pozyczkowych. W 1889 roku wydelegowano dra Franciszka Stefczyka do Westfalii, Wrocławia i Poznania celem zapoznania się z funkcjonowaniem kas Raiffeisena. W efekcie w 1890 roku założono pierwszą kasę w Czernichowie. W 1913 roku działało 1397 placówek zrzeszających 321 800 członków, posiadano 7 milionów koron kapitału własnego oraz 70 milionów koron wkładów oszczędnościowych (Najdus, 1972, s. 194). Przedsięwzięcie stało się początkiem wielkiego ruchu samopomocy kredytowej, tzw. kas Stefczyka. Wkrótce nastąpił ich dynamiczny rozwój. Od 1900 roku propagowano rozwój spółek handlowo-rolniczych, w tym celu powołano w Krakowie Syndykat Rolniczo-Handlowy.

Wiele form rolniczej edukacji pozaszkolnej realizowanej przez stowarzyszenia rolnicze nie dawało jednak zakładanych efektów w rozwoju wsi galicyjskiej. Jak podaje Jan Hupka (1902, s. 6), wiceprezes Towarzystwa Rolniczego w Krakowie, istniejące stowarzyszenia rolnicze skupiały jedynie znikomą część rolników. Dysponowały zbyt małymi środkami, aby bardziej bronić swoich interesów. W 1901 roku organizacja w Krakowie liczyła 989 członków, a składki członkowskie w 1904 roku wyniosły 2056 koron (Szwarc, 1981, s. 365; Gurnicz, 1967, s. 90).

Od 1878 roku Krakowskie Towarzystwo Rolnicze bezskutecznie występowało do Sejmu Krajowego we Lwowie z wnioskiem o ustawę powołującą Izbę Rolniczą na wzór działających w Czechach i Austrii Dolnej rolniczych stowarzyszeń zawodowych, do których należeli obowiązkowo wszyscy rolnicy.

W 1894 roku ponowiono wniosek na podstawie uchwały ogólnego zgromadzenia Towarzystwa Rolniczego, uzasadniając: „zachodzi nieodzowna potrzeba utworzenia w kraju naszym w drodze ustawodawstwa krajowego obowiązkowej organizacji stanu rolniczego za pomocą odpowiednich instytucji celem zapewnienia skuteczniejszej i silniejszej reprezentacji interesów rolnictwa” (Hupka, 1902, s. 3).

Sejm Krajowy we Lwowie 18 lutego 1898 roku odrzucił wniosek posła Barwińskiego w sprawie ustawy o obowiązkowych spółkach rolniczych (Hupka, 1902, s. 4).

Powstałe w 1845 roku dwa rolnicze towarzystwa – Galicyjskie Towarzystwo Gospodarskie we Lwowie i Krakowskie Towarzystwo Rolnicze – podjęły akcję

pracy organicznej. Przed Galicją stał niezmiennie problem wyjścia z zacofania gospodarczego. Odczuwano potrzebę odrzucenia przestarzałych metod gospodarowania. Z powszechną więc aprobatą przyjmowano hasła poprawy zaniedbanego stanu gospodarki.

Towarzystwa rolnicze we Lwowie i Krakowie stały się w dużej mierze organizacjami zastępującymi dział publicznej administracji rolniczej (Żabko-Potopowicz, 1929, s. 108).

3. Towarzystwo Kółek Rolniczych

Dla uczczenia Konstytucji 3 maja w 91. rocznicę jej powołania powstało we Lwowie Towarzystwo Kółek Rolniczych. Z propozycją utworzenia nowego stowarzyszenia na rzecz ludności wiejskiej wystąpił ksiądz Stanisław Stojałowski (1841–1911). Projekt poparło Galicyjskie Towarzystwo Gospodarskie z jego prezesem Adamem Sapiehą (1828–1907). Namiestnictwo zatwierdziło statut 1 sierpnia 1882 roku. Do stowarzyszenia weszło Towarzystwo Oświaty i Pracy założone przez ks. S. Stojałowskiego w 1878 roku, wnosząc do nowej organizacji 30 kółek (Kudłaszyk, 1998, s. 53). Jej założycielami byli: Jerzy Czartoryski, Bolesław Augustynowicz, Bronisław Dulęba, Izaak Isakowicz – abp obrządku ormiańskiego, prof. Młynek, ks. S. Stojałowski i Antoni Średniawski (Osmecki, 1938, s. 41).

Protektorem honorowym został książę Adam Sapieha (1828–1903). Pierwszym prezesem zarządu do 1899 roku był Bolesław Augustynowicz, po nim Artur Zaręba-Cielecki. Celem towarzystwa było podniesienie gospodarcze wsi galicyjskiej przez szerzenie oświaty i wiedzy rolniczej.

Specyficzne warunki galicyjskie spowodowały, że kółka rolnicze – jak wspomina Jan Biedroń –

z początku przyjmowane były przez sfery wpływowe z nieufnością, a nawet uważane za socjalistyczne, przeciw wielką liczbę jednostek za założenie i pracę w kółkach szykanowano. Z początku działalności nie zwracano prawie zupełnie uwagi na podniesienie rolnictwa, lecz wszystkie siły i fundusze obracano na działalność handlową, na zakładanie sklepików (Dunin-Wąsowicz i in., 1966, s. 91).

O ewolucji działalności kółek rolniczych wspomina Stanisław Witkoś w swojej autobiografii *Bajdy i Moderówka*. Stwierdził tam –

Kółko rolnicze, a raczej jego sklep (bo tak rozumowali wówczas nasi mieszkańcy, choć działalność kółka była szersza), prowadzony był przez Józefę Bućko, żonę Michała w jej domu [...] (Witkoś, 1977, s. 258).

Dla swych 12 członków kółko sprowadzało od 1907 roku węgiel kamienny oraz nawozy mineralne, tzw. zyndrę, tj. tomasynę, i od 1912 roku „kości”, tj. superfosfat (Witkoś, 1977, s. 258).

Kółka przystąpiły także do działalności w zakresie oświaty pozaszkolnej. Pierwsze takie organizacje w 1882 roku powstały w Barszczowicach, Czarnym Dunajcu i Prusach. Miarą żywotności kółek rolniczych był ich rozwój organizacyjny. W 1883 roku było ich 116 z 2632 członkami, w 1890 – 607 skupiających 23 203 osoby, w 1898 – 1374 i 61 529 członków. Tuż przed wybuchem I wojny światowej organizacja liczyła 2098 kółek z 84 952 członkami (Gurnicz, 1967, s. 78–80; Osmecki 1938, s. 41).

W dziale rolniczo-oświatowym prowadzono pracę przez odczyty, zebrania, wędrownie szkoły rolnicze, kursy krótkie i długie. Od 1893 roku organizowano wykłady wędrownie realizowane przez 10 lustratorów w gminach. W 1885 roku przeprowadzono wykłady w 106 gminach, a w 1890 roku w 171 gminach. W ten sposób realizowano zadanie zbliżenia oświaty rolniczej bezpośrednio do gospodarstw chłopskich. Od 1906 roku w Tarnowie zainicjowano 3–4-dniowe kursy rolnicze. W 1909 roku odbyło się 11 kursów. W 1912 roku było 36 kursów hodowlano-weterynaryjnych, rolniczo-oświatowych i sadowniczych, w których wzięło udział 2885 osób, w tym 803 kobiety (Gurnicz, 1967, s. 184). Od 1913 roku zaczęto organizować kursy jednomiesięczne.

Od 1891 roku wprowadzono nową formę spotkań z rolnikami, tzw. lustracje z instruktążem. W 1892 roku zorganizowano je w 315 gminach na terenie 23 powiatów i na 2 zjazdach powiatowych. W 1894 roku było 260 lustracji w 23 powiatach, konsultacje odbyto z 11 325 słuchaczami. W 1899 roku 6 lustratorów odwiedziło 225 miejscowości w 26 powiatach, spotkano się z 12 674 osobami (Gurnicz, 1967, s. 180; Krawczyk, 1995, s. 163).

Lepszą renomą i popularnością cieszyły się kursy specjalne 3–4-dniowe, organizowane w większych ośrodkach, połączone ze zwiedzaniem gospodarstw.

Specyficzne warunki galicyjskie zobligowały kółka rolnicze również do działalności w zakresie oświaty ogólnej. Propagowano czytelnictwo na wsi; towarzystwo zakładało każdego roku bezpłatnie biblioteki i czytelnie w 100 kółkach. Każde nowe kółko otrzymało bezpłatnie 50 egzemplarzy książek. Były to w połowie pozycje beletrystyczne, a w połowie zawodowo-rolnicze. Wiedzę rolniczą poza kolportażem broszur rolnych szerzono za pośrednictwem tygodnika „Przewodnik Kółek Rolniczych”.

W 1889 roku istniało 1429 czytelni i bibliotek. W 1907 roku zgromadzono w nich 73 555 książek, a w 1908 roku było 83 321 wypożyczeń (Gurnicz, 1967, s. 164).

W 1888 roku czytelnie utrzymywały 1238 egzemplarzy czasopism, w 1892 – 1402 (Gurnicz, 1967, s. 165). Prenumerowano: „Niedzielę”, „Wieniec”, „Pszczółkę”, „Chatę”, „Nowiny”, „Krakusa”, „Gwiazdkę Cieszyńską”, „Rolnika Postępu”, „Samorząd”, „Przewodnik Kółek Rolniczych”, „Hodowcę Drobiu”, „Hodowcę Polskiego”, „Gazetę Mleczarską”, „Przewodnik Rybacki”, „Bartnika”, „Spółem”, „Dobrą Gospodynię” (Gurnicz, 1967, s. 168; Dunin-Wąsowicz, 1952, s. 235).

Bardzo żywo organizowana była akcja konkursów opracowań pisemnych ważnych tematów rolniczych, które wywierały wpływ na samokształcenie rolników. Jako ważny czynnik dla kultury wsi propagowano teatr ludowy i muzykę. Z inicjatywy Zarządu Głównego Towarzystwa Kótek Rolniczych w 1907 roku powstało Towarzystwo Teatrów i Chórów Włociańskich. Instruktorzy tego stowarzyszenia organizowali przy kółkach teatru amatorskie, zespoły śpiewacze i orkiestry. Zespoły amatorskie organizowały uroczystości narodowe i przedstawienia o treści patriotyczno-narodowej, a także tradycyjne jasełka w okresie bożonarodzeniowym, obchody rocznic narodowych, uroczystości kościuszkowskie, rocznice zwycięstwa grunwaldzkiego, Konstytucji 3 maja. W 1907 roku zorganizowano 219 przedstawień w 60 powiatach, w 1912 roku – 263 przedstawienia (Gurnicz, 1967, s. 170).

Idea kótek rolniczych znalazła na terenie Galicji bardzo podatny grunt. Towarzystwo Kótek Rolniczych było jak najszerzej pojętym zrzeszeniem oświatowym o wybitnie społecznym charakterze, obejmującym swą działalnością szerokie warstwy rolnicze. Ich organizacja rozszerzyła się stosunkowo szybko. Przez ścisłe współdziałanie kótek z innymi towarzystwami rolniczymi duże rzesze rolników skupiły się w organizacjach zawodowych, nabierając wiary we własne siły i ucząc się ofiarności dla wspólnej sprawy.

4. Kółka ziemian

Istniejące organizacje rolnicze, zaabsorbowane pracą nad realizowaniem bardzo zaniedbanych zadań na polu ogólnym rolnictwa, zbyt mało uwagi poświęcały kształtowaniu wzorcowych gospodarstw rolnych. Na ten odcinek działalności zwrócili uwagę niektórzy właściciele średnich i dużych majątków rolnych. Na początku XX wieku podjęto starania w celu zorganizowania się w koła porad sąsiedzkich i wzajemnej samopomocy.

Głównymi inicjatorami kótek na terenie Galicji byli: Witold Czartoryski z Pełkiń, Jan Mycielski z Wiśniowej, Jerzy Turnau z Mikulic, Tadeusz Dzieduszycki z Zarzecza, Stefan Myczkowski z Głębokiej, Adam Rostawiecki z Rościatowa, Roman Scipio del Campo z Łopusznej Wielkiej i Włodzimierz Trzeciak z Szówska.

W kwietniu 1906 roku z inicjatywy Witolda Czartoryskiego w jego majątku w Pełkiniach k. Jarosławia zebrała się grupa celem opracowania statutu Towarzystwa Kótek Ziemian. Jak podaje W. Czartoryski, ustalono, że członkami stowarzyszenia mogą być „ziemianie zbliżeni do siebie wykształceniem, przekonaniem religijnym, narodowym i społecznym” (Czartoryski, 1912, s. 8).

Kółka liczyły od 10 do 16 członków zamieszkałych w jednej okolicy, zbierano się 10 razy w roku, a 1 lub 2 razy organizowano wyjazdy studyjne w dalsze okolice. Regularnie zwiedzano gospodarstwa rolne własnych członków. Kółka rze-

szowskie i jarosławskie opodatkowały się po 10 halerzy z jednej morgi gospodarstwa na cele działalności (Czartoryski, 1912, s. 10). W 1911 roku w 11 kótkach było zrzeszonych 137 ziemian (Kargol, 2010, s. 50). Do 1914 roku powstało 14 kót ziemian: jarosławskie, przemyskie, ropczyckie, rzeszowsko-przeworskie, jasielskie, sanockie, mieleckie, rawsko-sokalskie, lwowsko-żółkiewskie, rudecko-samborskie, stryjsko-żydaczowskie, krakowskie, wielickie i podgórsko-myślenickie.



Fot. 1

Witold Leon Czartoryski (1864–1945), Pełkinie k. Jarosławia

Źródło: *Rolnik*, 1938, s. 37.

Założono wspólnie u jednego z członków doświadczalne gospodarstwo upraw i nawożenia. Największą troską objęto praktyki dla młodych rolników. Praktyka młodzieży powinna

dać jej możliwość zdobycia wiadomości praktycznych i doświadczenia. Stać się dla niej szkołą pracy i służby, w której by się nauczyła słuchać, rozkazywać i przejęła się poczuciem odpowiedzialności za swe czyny (Czartoryski, 1912, s. 14).

Na ogólnym zebraniu Związku Zamoyskich 28 marca 1912 roku Czartoryski zaapelował do rodziców młodzieży ziemiańskiej o jej pracę w gospodarstwie, albowiem

tylko ten, kto już zna tę ziemię dobrze i szczegółowo, może ją naprawdę kochać i pragnąć jej służyć. Dlatego tak wielu młodych ludzi nie bierze się szczerze i z całym zapałem do nauki rolnictwa, a później do rolnictwa samego, że choć wychowani na wsi, nie znają ziemi, nie znają pracy na niej (Czartoryski, 1912, s. 12).

Podstawową formą działalności zmierzającą do modernizacji folwarków było zwiedzanie wzorcowych gospodarstw i ocena ich efektów gospodarczych, dyskutowano również na temat ważnych kwestii rolniczych i społeczno-gospodarczych.

Wizytacje rozpoczęto w 1906 roku od majątku Witolda Czartoryskiego w Wiązownicy, gdzie zapoznano się z zasadami funkcjonowania gospodarstwa leśnej. Kolejne wizytacje miały miejsce: u J. Turnaua w Mikulicach, u Aleksandra Dworskiego w Hawłowicach, w Drogini u K. Bzowskiego, w Bilczycach k. Gdowa u S. Dunikowskiego, gdzie prowadzono Zakład Doświadczeń Rolniczych Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem prof. S. Jentysa.

W 1912 roku zapoznawano się w Kamionce Wołoskiej u R. Czajkowskiego z funkcjonowaniem folwarku w warunkach zastosowania pługa motorowego Stock, sprowadzonego z Berlina. Podobnie w 1913 roku analizowano opłacalność zastosowania owego pługa u Romana Scipio del Campo w Łopusznej Wielkiej. W rezultacie tej mechanizacji zmniejszono inwentarz o 20 koni roboczych (Kargol, 2010, s. 121–122).

5 kwietnia 1910 roku na zebraniu kółka jarostawskiego ziemian postanowiono zorganizować wyjazd do Wielkopolski. Zamiar zrealizowano w czerwcu tegoż roku. W skład delegacji weszli: W. Czartoryski, T. Dzieduszycki, J. Mycielski, S. Myczkowski, Adam Łastowiecki, R. Scipio del Campo, Włodzimierz Trzeciak i J. Turnau. Zwiedzono folwarki: Tadeusza Jackowskiego we Wronczynie, Zygmunta Czartoryskiego w Rogażewie, Zdzisława Czartoryskiego w Rokosowie i Sielcu, Adama Żółtowskiego w Kadzewie i Konarzewie, Dobrogosta Lossowa w Brylewie i Grabonogu, w Turwi zaś folwark Chłapowskich. Zapoznano się z zastosowaniem pługa motorowego (pierwowzór traktora), sztucznym zraszaniem pól uprawnych, systemem wapnowania, normami żywienia inwentarza, rodzajami pasz, stosowaniem nawozów zielonych (tubin, seradela). Jak stwierdził Jerzy Turnau, istniały duże różnice między rolnictwem wielkopolskim a galicyjskim, w tym pierwszym lepsze było przygotowanie zawodowe robotników rolnych i mniejsze ich zatrudnienie (Turnau, 1908, s. 9–10). Inne też były stosunki między dworem i wsią. J. Turnau ocenił je jako idealne i wzorowe. Był zdania, iż wpływ na to miało wcześniejsze zniesienie pańszczyzny, zaangażowanie ziemian w roz-

wój mieszkańców pod względem materialnym i kulturalnym. Autor podał przykład folwarku Adama Żółtowskiego w Kadziewie:

pomimo intensywniejszego trybu gospodarstwa bardzo małą ilość rąk roboczych i służby. Robotników sezonowych wcale się nie sprowadza, a wszystkie roboty wykonuje 30 rodzin, dostarczających ogółem 60 do 70 ludzi – całe zaś dobra w Kadziewie mają około 1200 mórg roli, 300 mórg łąk i 100 mórg pastwisk (Turnau, 1908, s. 14–15).

Dalej zanotował:

Przed wszystkim nie spotkamy tam tego pewnego dyletantyzmu rolniczego, który wiele szkód przynosi naszym gospodarstwom. Wszystko tam jest oparte na ściślejszej kalkulacji, nie zapomina się tam o tym, że zasadniczym celem gospodarstwa nie są ani wzorowe i ozdobne budynki, ani piękny konik, ani rasowa krówka, lecz że to wszystko tylko wtedy jest potrzebne, jeżeli się opłaca (Turnau, 1908, s. 53).

Krytyczne uwagi Jerzego Turnaua o rolnictwie galicyjskim miały potwierdzenie w niskich plonach. Jak podała Walentyna Najdus, dochód z 1 hektara ziemi w latach 1897–1906 wynosił rocznie w Galicji 6,10 korony, na Morawach – 21,20 kr, w Czechach – 19,32 kr, w Austrii Dolnej i Górnej – 19 kr, na Śląsku – 13,70 kr (Najdus, 1958, s. 32). Plony z hektara były w większości niższe niż w Wielkopolsce i Królestwie Polskim. Pszenicy osiągnęto od 9 do 10 kwintali, zaś w Wielkopolsce – 14 do 15,5 q, w zaborze rosyjskim – od 10 do 10,7 q. Żyta uzyskiwano 8–8,3 kwintala z hektara, a w Wielkopolsce – 11–12,4 q, w Królestwie Polskim – 8,5 q. Plony ziemniaków w Galicji były na poziomie 100–105 kwintali, w Wielkopolsce – 111–112 q, w zaborze rosyjskim – 85 q (Gurnicz, 1967, s. 240).

Przy analizie osiągniętych plonów należy uwzględnić warunki gospodarcze i politykę rolną Austrii i Niemiec. Uprzemysłowienie Niemiec na przełomie XIX i XX wieku stworzyło sprzyjające warunki dla rolnictwa. Rozbudowa okręgów przemysłowych i miast przyczyniła się do wzrostu zapotrzebowania na rynku wewnętrznym. Odpowiednia polityka celna oraz chłonność rynku spowodowały wzrost cen artykułów rolnych, co uczyniło rolnictwo bardziej opłacalne. Pozwoliło to na większe użycie nawozów mineralnych oraz mechanizację prac rolnych. Maszyny rolnicze stały się dostępne dla średnich gospodarstw i folwarków. W 1907 roku maszyn rolniczych używało 52 800 gospodarstw, były to pługi o napędzie parowym (542 sztuki), młockarnie parowe (6130), siewniki (19 741), żniwiarki (6227), młyny śrutowe (2051), maszyny do zbierania ziemniaków (549) (Galos, 1972, s. 127).

W Galicji w 1900 roku na 7,3 miliona ludności 5,6 miliona środków do życia czerpało z rolnictwa. Chłopi posiadali w 1902 roku 62,8% areалу ziemskiego, przy czym na 1 milion gospodarstw 425 tysięcy gospodarstw było karłowatych, do 2 ha, areal 377 tysięcy wynosił od 2 do 5 ha, a jedynie 55 tysięcy miało powyżej 10 ha (Gurnicz, 1967, s. 28). W rękach ziemian pozostawało 37,2% wielkiej własności (Krawczyk, 1995, s. 133; Najdus, 1958, s. 99).

Kolejny wyjazd do Wielkopolski zrealizowano w 1912 roku, tym razem odbyli go ziemianie z koła rzeszowskiego. Poznano wówczas folwarki w Grabonogu, Pawłowicach, Jarogniewiczach, Oporowie i Sielcu.

Efektom wycieczek do Wielkopolski było kontynuowanie inicjatywy kształcenia i wychowania młodych rolników także poprzez organizowanie praktyki rolniczej.

W styczniu 1902 roku w Krakowie powstało Towarzystwo dla Popierania Nauk Rolniczych. Komitet naukowy stanowili: Emil Godlewski, Stefan Jentys, Ignacy Kosiński, Adam Krzyżanowski, Józef Mikułowski-Pomorski, Walerian Klecki, Kazimierz Rogoyski. Celem organizacji było „dążenie do intelektualnego podniesienia stanu rolniczego oraz wzbudzenie potrzeby wykształcenia zawodowego” (Kosiek, 1972, s. 145; II Sprawozdanie, 1904, s. 9).

Na II walnym zgromadzeniu towarzystwa 8 czerwca 1903 roku Kwiryn Sobieszkański z Lubelszczyzny zgłosił pisemny wniosek, aby poddać pod dyskusję problem, czy poziom obecnego wykształcenia agronomicznego jest dostateczny i odpowiedni (Klecki, 1905, s. 4). W maju 1904 roku stowarzyszenie rozesało kwestionariusz ankiety w tej sprawie do 53 organizacji rolniczych w Galicji, Wielkopolsce i Królestwie Polskim oraz do osób prywatnych. Otrzymano 51 odpowiedzi. Były one zróżnicowane. Za czysto naukowym charakterem studiów rolniczych opowiedziało się 26 respondentów, 17 osób proponowało ich upraktycznienie, a w 6 przypadkach domagano się całkowicie praktycznego charakteru nauki rolniczej (Klecki, 1905, s. 24). Komisja uznała jednak, iż istnieje oczekiwanie zasadniczej reformy studiów rolniczych (Klecki, 1905, s. 24; Turnau, 1907, s. 14).

Wydział Krajowy we Lwowie w odpowiedzi na toczącą się dyskusję w sprawie modelu szkolnictwa rolniczego, a także w związku z domaganiem się środowisk akademickich przedłużenia studiów do 4 lat, w 1909 roku wydelegował prof. Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego oraz dra Kazimierza Miczyńskiego do Europy Zachodniej. Chodziło o zapoznanie się z funkcjonowaniem tamtejszych szkół rolniczych. Delegaci otrzymali zadanie analizy następujących problemów:

- czas trwania nauki,
- rozkład przedmiotów,
- sposób udzielania nauki,
- praktyki rolnicze w szkole, sposób korzystania z gospodarstwa rolnego,
- rodzaj pracy po studiach,
- rola instytutów naukowych w szerzeniu wiedzy rolniczej w kraju (Klecki, 1905, s. 3).

Delegacja zwiedziła 9 szkół rolniczych:

- Wyższą Szkołę Rolniczą i Weterynaryjną w Kopenhadze (Dania),
- Instytut Rolniczy i Mleczarski w Alnarp (Szwecja),
- Wyższą Szkołę Rolniczą, Ogrodniczą i Leśną w Wageningen (Holandia),
- Instytut Rolniczy w Gembloux (Belgia),
- Studium Rolnicze Instytutu Katolickiego w Lowanium (Belgia),

- Instytut Agronomiczny w Paryżu (Francja),
- Instytut Rolniczy Międzynarodowy w Beauvais (Francja),
- Szkołę Wyższą Rolniczą w Grignon (Francja),
- Królewskie Kolegium Rolnicze w Cirencester (Anglia).

W sprawozdaniu stwierdzono, że poziom kształcenia jest zbliżony do pracy Akademii Rolniczej w Dublinach oraz Studium Rolniczego UJ (Micznyński, 1910, s. 58). W kwestiach szczegółowych delegaci podnieśli następujące zagadnienia:

Wszędzie też jednoznacznie panuje przekonanie, że potrzebną jest oprócz szkoły praktyka w gospodarstwie normalnym – a bardzo pożądanym jest, aby pewne pojęcia praktyczne przyswojone były przed szkołą – bądź to przez udział w gospodarstwie rodzinnym, bądź przez osobny rok praktyki (Klecki, 1905, s. 57).

Na walnym zgromadzeniu kół ziemian 26 lutego 1910 roku dr Kazimierz Rogoyski przedstawił założenia organizacyjne praktyk zawodowych dla uczniów i studentów szkół rolniczych. Powołano specjalną komisję do spraw praktyk, składającą się z 7 osób, wkrótce powiększoną o 1 osobę. Jej skład stanowili: W. Czartoryski – przewodniczący, J. Mikułowski-Pomorski – sekretarz, J. Turnau, K. Miczyński, K. Rogoyski, Witold Mileski, Jan Mycielski i Jan Sikorski, dyrektor Szkoły Rolniczej w Czernichowie.

Komisja rozpoczęła działalność 1 lutego 1911 roku, ustalono dwa rodzaje praktyk – wakacyjną i całoroczną od 1 sierpnia do końca lipca następnego roku. Zatwierdzono również 18 miejsc i opiekunów praktyk. Przedstawia je tabela 1.

Tabela 1
Praktyki rolnicze kół ziemian w 1912 roku

Lp.	Miejscowość	Kierownik praktyk	Właściciel folwarku	Liczba miejsc	
				Rocznie	Wakacje
1.	Balice-Aleksandrowice	B. Rutkowski	Dominik Radziwiłł	—	1
2.	Głęboka-Munina	S. Myczkowski	S. Myczkowski	1	1
3.	Hawłowice Dolne	A. Dworski	A. Dworski	1	—
4.	Komarowice	A. Pragłowski	A. Pragłowski	1	—
5.	Łazany	Z. Brzeziński	Z. Brzeziński	1	1
6.	Łopuszna Wielka	R. Scipio del Campo	R. Scipio del Campo	1	1
7.	Mogilany	S. Konopka	S. Konopka	1	—
8.	Moszków	Z. Kubelka	J. Plater-Zyberk	1	1
9.	Mikulice	J. Turnau	J. Turnau	2	1
10.	Przeworsk	J. Jarochoowski	Ordynacja Lubomirskich	5	4
11.	Pełkinie	S. Korzeniowski	W. Czartoryski	2	—
12.	Suchowola	L. Turnau	L. Turnau	1	1
13.	Tyszkowice	A. Turnau	A. Turnau	—	2

Tabela 1

Praktyki rolnicze kół ziemian w 1912 roku (cd.)

Lp.	Miejscowość	Kierownik praktyk	Właściciel folwarku	Liczba miejsc	
				Rocznie	Wakacje
14.	Urzejowice	J. Turnau	J. Turnau	—	2
15.	Wiśniowa	J. Mycielski	J. Mycielski	1	—
16.	Wiązownica	J. Turnau	W. Czartoryski	5	3
17.	Zarzecze	J. Mycielski	Ordynacja Dzieduszyckich	4	4
18.	Zalesie	J. Gumiński	Ordynacja Dzieduszyckich	1	—
Razem				30	21

Źródło: Rogoyski, 1913, s. 7.

Rozpoczęcie praktyk nastąpiło 1 lipca 1911 roku. Uczestnicy byli zobowiązani do prowadzenia dziennika praktyk oraz sporządzania miesięcznych sprawozdań nadsyłanych do komisji. Najlepsze sprawozdania były nagradzane pieniężnie kwotami w wysokości 100, 50 i 25 koron.

W 1912 roku przyjęto 46 praktykantów na 70 zgłoszeń. Rocznych praktykantów było 15, wakacyjnych 20 i przed studiami 11 osób. Wywodzili się ze Studium Rolniczego UJ – 18 osób, z Akademii Rolniczej w Dublanach – 7 studentów, ze Szkoły Rolniczej w Czernichowie – 5 uczniów, z uczelni zagranicznych – 5, oraz (jak wyżej wspomniano) przed rozpoczęciem studiów 11 osób. Stypendia przyznano 29 osobom na kwotę 5330 kr, w tym jednemu praktykantowi przed studiami. Komisja dysponowała własnymi funduszami z subwencji towarzystw rolniczych oraz ze składek członkowskich. W 1912 roku była to kwota 14 134,14 koron, w tym subwencja 4960 kr i składki członkowskie 4976,18 kr (Rogoyski, 1913, s. 9).

Na posiedzeniu komisji 14 lutego 1913 roku postanowiono przyznać nagrody za praktyki w 1912 roku, przeznaczono na nie 605 koron. Za sprawozdania z praktyki całorocznej przyznano I nagrodę w wysokości 200 kr Januszowi Łosiowi, studentowi Studium Rolniczego UJ, odbywającemu praktykę w Ordynacji Zarzeckiej Dzieduszyckich pod kierunkiem Jana Mycielskiego. Drugą nagrodę, w wysokości 100 kr, otrzymał J. Zintel, student Akademii Rolniczej w Dublanach, który odbywał praktykę na folwarku uczelni pod kierunkiem prof. S. Pawlika i administratora Górskiego. Trzecią nagrodę, w kwocie 50 kr, przyznano Stanisławowi Straszewskiemu, absolwentowi Studium Rolniczego UJ, odbywającemu praktykę w Ordynacji Zarzeckiej Dzieduszyckich pod kierunkiem J. Mycielskiego.

Za praktyki wakacyjne także przyznano nagrody. Pierwszą, w wysokości 50 kr, Władysławowi Tymińskiemu ze Studium Rolniczego UJ, praktykantowi u W. Czartoryskiego w Wiązownicy pod kierunkiem J. Turnaua. Dwie drugie nagrody po 20 kr otrzymali: Jan Rudowski – student Akademii Rolniczej w Berlinie,

praktykant w Aleksandrowicach u księcia Radziwiłła, pod kierunkiem B. Rutkowskiego, oraz Szczęsny Maślanka ze Studium Rolniczego UJ za efekty na praktyce w Kańczudze, pod kierunkiem W. Szulczewskiego (Rogoyski, 1913, s. 5).

Niezależnie od nagród komisja postanowiła wyróżnić dwa sprawozdania wakacyjne Henryka Prażmowskiego, studenta Studium Rolniczego UJ, praktykującego w Ordynacji Przeworskiej księcia Lubomirskiego, pod kierunkiem J. Jarochowskiego. Wyróżniono również pierwsze sprawozdanie Walentego Sowy z Akademii Rolniczej w Dublanach za praktyki w dobrach pełkińskich W. Czartoryskiego, pod kierunkiem S. Korzeniowskiego, pierwsze sprawozdanie Antoniego Zawadzkiego ze Studium Rolniczego UJ za praktyki w Zalesiu u Jana Gumińskiego, a także Jana Szczepańskiego z Akademii Rolniczej w Dublanach za praktykę w Ordynacji Zarzeckiej Dzieduszyckich, pod kierunkiem J. Mycielskiego. Do wyróżnionych zaliczał się też Adam Różański z Akademii Ziemiańskiej w Wiedniu, a także Franciszek Zagórski ze Szkoły Rolniczej w Czernichowie, praktykujący w Suchowoli pod kierunkiem Lucjana Turnaua.

Nagrody za praktyki przed studiami otrzymali: drugą Stefan Zieliński w wysokości 75 kr za pracę w dobrach W. Czartoryskiego w Wiązownicy pod kierunkiem J. Turnaua, natomiast trzecią – 35 kr – Seweryn Elterlein za praktyki w Mikułińcach i w Wiązownicy, także pod kierunkiem J. Turnaua (Rogoyski, 1913, s. 6).

Troską ziemian była praca głównie na rzecz własnych interesów gospodarczych. Uznano, że folwarki mogą się stać ośrodkami kultury rolnej, przykładem dobrego gospodarowania oraz bezinteresowności w pracy społecznej. Zwiększenie kultury rolnej folwarków miało być początkiem pracy oświatowej wśród chłopów, zgodnie z przeświadczeniem, że racją bytu ziemian jest pełnienie roli inteligencji rolniczej (Mich, 2000, s. 70).

5. Organizacja Wyższych Kursów Ziemiańskich

a. Kształcenie teoretyczne

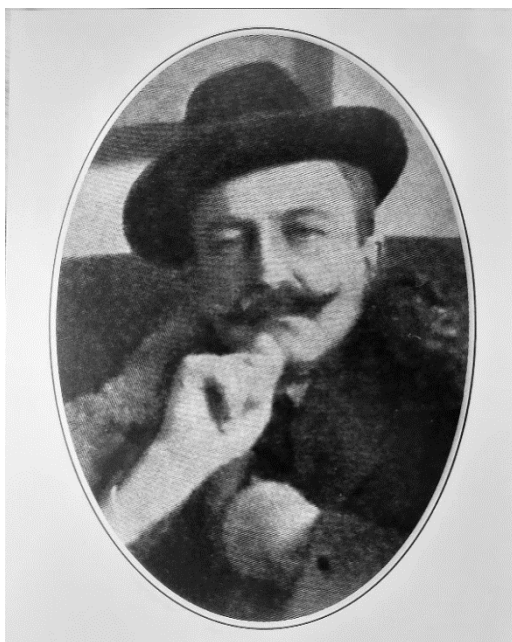
Po zakończeniu I wojny światowej dotychczasowe kółka ziemiańskie przekształciły się w związki ziemian. We Lwowie powstał Związek Ziemian Wschodnich Województw Małopolskich, w Krakowie – Związek Ziemian. Inicjatorami lwowskiego związku byli: W. Czartoryski, J. Mycielski, Jan Mars, J. Turnau, Karol Krusenstern, Stefan Godlewski, Aleksander Dąbbski, Feliks Domarski, Adam Głazewski, Włodzimierz Dzieduszycki, Stanisław Badeni, Konrad Łuszczewski. Prezesami zarządu byli kolejno: A. Głazewski, Adam Gołuchowski, Włodzimierz Cieński, S. Badeni, Andrzej Sapieha.

Związek Ziemian w Krakowie wznowił działalność 13 stycznia 1919 roku, walne zebranie członków poświęcone było kwestii zapowiadanej reformy agrar-

nej. Działalność statutowa nowej formuły organizacji oparta była na zarządach powiatowych; w 1929 roku Lwów miał 34 oddziały powiatowe i 821 członków, a Kraków 24 oddziały i 618 członków (Kargol, 2010, s. 74).

Prezesami Związku Ziemian w Krakowie byli: Adam Stadnicki, Aleksander Dworski, Marian Rudziński i Jan Leon Konopka. Głównym zadaniem organizacji w okresie międzywojennym były sprawy gospodarcze i obrona interesów grupowych.

Pierwszy projekt powołania dwuletnich kursów rolniczych powstał w 1916 roku. Założenia przygotowali J. Turnau i Kazimierz Miczyński. Koncepcję rozwinęto jesienią 1919 roku, wówczas szczegółowe opracowanie sporządzili: J. Turnau, Zygmunt Markowski i Henryk Pawlikowski.



Fot. 2

Jerzy Turnau (1869–1925), Mikulice k. Przeworska

Źródło: *Gazeta Rolnicza*, 1925, nr 56.

Jak wspominał Lucjan Turnau (brat Jerzego):

Bezpośrednio po zakończeniu I wojny światowej chodziło nie tylko o wprowadzenie pewnych zmian w programie nauczania, lecz także o możliwe skrócenie czasu potrzebnego na przyswojenie sobie teoretycznych i praktycznych wiadomości, niezbędnych do prowadzenia większego gospodarstwa rolnego, gdyż wojna oderwała wielu młodych ludzi na szereg lat od studiów fachowych (Turnau, *Wspomnienia*, k. 2).

Program nauki został oparty na wzorach podobnych szkół rolniczych z wieletnią tradycją – w Kopenhadze, Wrocławiu, Lowanium, Cirencester, Paryżu

oraz Hochschule für praktische Landwirte w Weihestephan (Bawaria) – a dostosowany do warunków polskich. Szkoła miała za zadanie „dostarczyć społeczeństwu rolników z wyższym wykształceniem, skierowanym w szczególności ku zawodowi praktycznemu oraz przygotować słuchaczy do pracy społecznej na wsi” (*Wyższe Kursy Ziemiańskie*, 1939, s. 4). Były to studia stacjonarne trwające dwa lata, podzielone na cztery semestry. Nauka teoretyczna odbywała się w semestrze jesiennym od 1 listopada do 28 lutego oraz w semestrze wiosennym od 1 marca do 30 czerwca. Naukę praktyczną podzielono na trzy okresy: pierwszy od 15 lipca do 31 października, następny w kwietniu na drugim roku studiów, a trzeci okres trwał po czwartym semestrze od lipca do listopada. Egzaminów dyplomowych odbywano w grudniu lub styczniu następnego roku. Organizatorom chodziło o powołanie uczelni typu zawodowego, która zapewniłaby przygotowanie rolnicze na poziomie wyższym młodzieży ziemiańskiej (Wieczorek, 1968, s. 384).

Kuratorium kursów stanowiło 8 delegatów Związku Ziemian, po 4 delegowanych przez zarządy we Lwowie i w Krakowie. W skład pierwszego zarządu weszli z Krakowa: W. Czartoryski, Adam Konopka, Kazimierz Laskowski i Marian Lisowiecki. Lwów reprezentowali: W. Dzieduszycki, A. Głazewski, Stefan Godlewski i Leon Edward Podleski.

Bieżącą pracą szkoły zajmowała się powołana przez zarząd dyrekcja w składzie: J. Turnau – prezes, L. Podleski i Zygmunt Markowski jako rektor (Sprawozdanie 1922, s. 14; Turnau, 1996, s. 158).

Początkowo zajęcia dydaktyczne odbywały się w salach Galicyjskiego Towarzystwa Gospodarskiego przy ul. Kopernika 20 oraz w Akademii Weterynaryjnej przy ul. Kochanowskiego 65. Wykłady z mineralogii i budownictwa wiejskiego prowadzono w gmachach Uniwersytetu Lwowskiego oraz Politechniki Lwowskiej. Zajęcia zaś z nasionoznawstwa odbywały się w Stacji Botanicznej.

Materiał nauczania obejmował przedmioty podstawowe, specjalistyczne i pomocnicze. Do przedmiotów podstawowych zaliczono: botanikę, chemię, fizykę, ekonomię społeczną i skarbowość, rachunkowość, encyklopedię leśnictwa, naukę o administracji oraz encyklopedię nauk prawnych. Przedmiotami specjalistycznymi były: szczegółowa uprawa roli i roślin, hodowla szczegółowa, pszczelarstwo, nasionoznawstwo, warzywnictwo, sadownictwo, towaroznawstwo, melioracje rolne, patologia zwierząt, hodowla ogólna, ogólna uprawa roślin, nawozy i nawożenie, gleboznawstwo, budownictwo wiejskie, nauka o maszynach, zootechnika, fizjologia ogólna. Przedmioty pomocnicze stanowiły: uprawa torfów, kooperatywy, nauka o związkach rolniczych, pszczelarstwo, choroby kopyt. Szczegółowy plan zajęć dydaktycznych przedstawiają tabele 2 i 3.

Na drugim roku studiów plan obejmował zajęcia teoretyczne, ćwiczenia i zajęcia praktyczne. Szczególną uwagę przykładano do nauk przyrodniczych. Ważne miejsce zajmowały takie przedmioty jak: ekonomia, administracja rolnicza, ekonomia rolnicza, encyklopedia prawa, towaroznawstwo, nauka o kooperatywach.

Tabela 2

Tygodniowy plan zajęć dydaktycznych na I roku studiów

Lp.	Przedmiot	Liczba godzin tygodniowo	
		Semestr I	Semestr II
1.	Botanika	3	3
2.	Budownictwo wiejskie	2	—
3.	Chemia nieorganiczna	5	5
4.	Chemia organiczna	—	2
5.	Fizjologia ogólna	4	4
6.	Fizyka i meteorologia	2	—
7.	Gleboznawstwo rolnicze	—	3
8.	Encyklopedia nauk prawnych	2	2
9.	Mineralogia i petrografia	2	—
10.	Nauka o maszynach	2	2
11.	Zasady rachunkowości rolniczej	2	—
12.	Zootechnika i morfologia	5	4
13.	Życie roślin gospodarczych	—	4
14.	Zoologia	2	—
15.	Wycieczki i ćwiczenia	2	3
	Razem	31	30

Źródło: *Wyższe Kursy Ziemiańskie*, 1924, s. 6.

Tabela 3

Tygodniowy plan nauczania na II roku studiów

Lp.	Przedmiot	Liczba godzin tygodniowo	
		Semestr III	Semestr IV
1.	Ekonomia społeczna	2	—
2.	Encyklopedia leśnictwa	2	2
3.	Hodowla ogólna	3	—
4.	Hodowla szczegółowa i żywienie	—	4
5.	Melioracje i miernictwo	2	—
6.	Melioracje rolne	—	2
7.	Nauka o maszynach	2	—
8.	Maszyny rolnicze	—	2
9.	Nauka o administracji	—	2
10.	Nawozy i nawożenie	2	—
11.	Nauka o administracji rolniczej	2	—
12.	Ogólna uprawa roślin	5	—
13.	Ogólna i szczegółowa uprawa roślin	—	5

Tabela 3

Tygodniowy plan nauczania na II roku studiów (cd.)

Lp.	Przedmiot	Liczba godzin tygodniowo	
		Semestr III	Semestr IV
14.	Patologia zwierząt	1	1
15.	Patologia roślin	1	—
16.	Przemysł rolny (gorzelnictwo i mleczarstwo)	—	3
17.	Pszczelarstwo i rybołówstwo	—	2
18.	Skarbowość	—	2
19.	Towaroznawstwo	2	—
20.	Uprawa torfów	—	1
21.	Warzywnictwo i sadownictwo	—	2
22.	Wycieczki i ćwiczenia	2	3
	Razem	28	30

Źródło: *Wyższe Kursy Ziemiańskie, 1924, s. 7.*

Słuchaczami WKZ mogli być mężczyźni i kobiety w wieku od 17 do 45 lat. Wprowadzono trzy kategorie studentów: zwyczajnych, nadzwyczajnych i frekwentantów uczęszczających na wybrane przez siebie przedmioty. Studentami zwyczajnymi mogli być wyłącznie posiadacze matury, pozostali zaś nie mogli stanowić więcej niż 25% ogółu przyjętych w danym roku osób. Studenci nadzwyczajni mogli zdawać kolokwia i odbywać praktyki rolne, ale bez prawa do egzaminu dyplomowego.

Na rok akademicki 1919/1920 zapisało się 41 studentów zwyczajnych, w tym 22 mężczyzn i 19 kobiet, oraz 2 osoby jako słuchacze nadzwyczajni. Studia kontynuowało jedynie 28 osób, a 13 zrezygnowało z różnych przyczyn (choroba, zamążpójście, objęcie gospodarstwa rodzinnego, powołanie do wojska czy negatywne oceny na egzaminie).

Pierwszymi studentami byli: Jan Borkowski, siostry Maria i Zofia Dąbskie, bracia Adam i Franciszek Heydel, Eustachy Dzieduszycki, Kazimierz Głowiński, Kazimierz Godlewski, Maria Horodyska, Henryk Janko, Zygmunt Kostkiewicz, Leon Krzeczunowicz, Zygmunt Łubkowski, Adam Marszałkowicz, Stanisław Prek, Andrzej Rusocki, Jan Rostworowski, Stefan Sękowski, Antoni Śliwiński, Aleksander Wielowiejski, Julian Wierciński, Jan Wiśniewski, Roman Wolski, Jadwiga Wroczyńska, Tadeusz Zajączkowski, Aleksander Zborowski i Jerzy Żółtowski (*Sprawozdanie, 1922, s. 13–14*).

Na rok 1920/1921 zapisało się 24 studentów zwyczajnych oraz 4 wolnych słuchaczy – razem 28 osób, w tym 11 kobiet. W roku akademickim 1921/1922 rozpoczęło studia 47 osób (w tym 13 kobiet) jako studenci zwyczajni. W 1922

roku podjęto studia 27 studentów zwyczajnych, 19 nadzwyczajnych – łącznie 46 osób, w tym 15 kobiet. Na rok 1923/1924 przystąpiło do studiów 25 osób jako studenci zwyczajni oraz 4 słuchacze nadzwyczajnych – razem 29 osób, w tym 8 kobiet. W 1924 roku łącznie było 91 studentów: z Małopolski 56 osób, z byłego Królestwa Polskiego 20 i z Wielkopolski 3 (*Sprawozdanie*, 1924, s. 7).

Do programu zajęć wprowadzono nowatorskie formy pedagogiczne w postaci konwersatoriów. W semestrze czwartym każdy student wygłaszał referat na wybrany przez siebie temat z dziedziny teorii lub praktyki. Był to m.in. warunek dopuszczenia do egzaminu dyplomowego. W wykładzie brali udział inni studenci oraz – na zaproszenie – członkowie ich rodzin. Dyrekcja zapraszała zaś wykładowców. Było to swego rodzaju sympozjum naukowe. Studenci wypowiadali się i stawiali pytania dotyczące problematyki referatu. Celem tych spotkań było zdobywanie doświadczeń w publicznym dialogu – ale także kontrola postępu studentów w opanowaniu wiedzy.

Studenci pierwszego rocznika wygłosili referaty m.in. na tematy: M. Dąmbaska *O wpływie odłogów*, Z. Dąmbaska *O torfie i jego eksploatacji*, K. Głowiński *Pastwiska trwałe, ich zakładanie, pielęgnowanie i znaczenie w chowie koni oraz rasach wschodnich i zachodnich*, S. Sękowski *Znaczenie poletek doświadczalnych i ich zastosowanie u bydła w naszych gospodarstwach*, A. Śliwiński *Gruźlica u bydła i jej wpływ na potomstwo*, A. Zborowski *Chwasty i walka z nimi* (*Sprawozdanie*, 1922, s. 13–14).

Studenci drugiego rocznika 1920–1922 wygłosili następujące referaty: Maria Bocheńska *Gospodarstwo na tle stosunków poznańskich*, Antoni Glazer *Żywienie trzody chlewnej i jej opas*, Jan Madeyski *O suszarniach ziemniaków*, Ludomir Łuniewski *O budownictwie z cegły wapienno-piaskowej*, Tadeusz Rey *Rola ziemiaństwa w spółdzielczości rolniczej*, Jadwiga Wolfahrt *Jakie stajnie mogą zapewnić dobry chów bydła*, Jadwiga Wroczyńska *O szkodliwych grzybach i drobnoustrojach* (*Sprawozdanie*, 1924, s. 11).

Egzamin dyplomowy pierwszego rocznika odbył się w dniach 14–16 lutego 1922 roku przed komisją złożoną z następujących osób: W. Czartoryski – przewodniczący, J. Zapartowicz – delegat Ministerstwa Rolnictwa, J. Turnau, prof. Zygmunt Markowski – delegat grona profesorów, inż. Leon Podleski – delegat zarządu WKZ, oraz egzaminatorzy – prof. B. Janowski, prof. Z. Markowski, prof. S. Pawlik, prof. Reichhardt i J. Turnau. Z 28 studentów tego rocznika do pisemnego egzaminu dyplomowego dopuszczono jedynie 11 osób. Z egzaminu pisemnego zwolniony został student dr Zygmunt Łubkowski (*Sprawozdanie*, 1922, s. 14). Ocenę celującą z egzaminu otrzymali: siostry Dąmbskie, Adam Heydel, Zygmunt Kostkiewicz, dr Zygmunt Łubkowski. Pozostali dostali z rolnictwa, hodowli i administracji rolnej oceny dostateczne, dobre i częściowo celujące. K. Zborowski nie zaliczył jednego przedmiotu, wyznaczono mu egzamin poprawkowy za pół roku (*Sprawozdanie*, 1922, s. 14).



Fot. 3

Maria Dąmbska-Brykczyńska (1898–1944), studentka WKZ w latach 1919–1921

Źródło: Leskiewiczowa, 2002, s. 14.

Egzamin zaś drugiego rocznika 1920–1922 odbył się 17 i 19 lutego 1922 roku, z przyjętych na studia 24 osób przystąpiło do niego 13. Z odznaczeniem zdały Aleksandra Kirchenmayer, Idalia Rey i Stanisław Cieński (*Sprawozdanie*, 1924, s. 9).

15 i 17 grudnia 1923 roku przeprowadzono egzamin dyplomowy dla trzeciego rocznika z lat 1921–1923. Z 47 studentów zwyczajnych egzamin ukończyło 17 osób. Z odznaczeniem zdali: Halina Chołoniewska, Roman Czartoryski, Adam Marszałkiewicz, Maria Turnau i Anna Żurawska (*Sprawozdanie*, 1924, s. 9–10).

Kadrę nauczającą stanowili wykładowcy zatrudnieni na zasadzie umowy zlecenia. Prowadzący przedmioty kierunkowe i specjalistyczne byli profesorami, docentami i doktorami Uniwersytetu Jana Kazimierza, Politechniki Lwowskiej oraz Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie.

W okresie 20 lat działalności WKZ lista nauczycieli obejmuje 113 nazwisk. Byli wśród nich: Bronisław Janowski (1875–1960) – prowadzący przedmioty ogólnej i szczegółowej uprawy roślin, Stefan Pawlik (1864–1926) – wstęp do na-

uki o rolnictwie, Zygmunt Weyberg (1872–1945) – gleboznawstwo, Edward Suwarda (1891–1947) – chemia, Stanisław Niemczycki (1872–1943) – higiena mleka, Stanisław Loria (1883–1958) – fizyka, meteorologia i klimatologia, Józef Siemiradzki (1858–1933) – mineralogia, Julian Tokarski (1883–1961) – mineralogia, geologia, Włodzimierz Kulczycki (1862–1936) – zoologia, Zygmunt Markowski (1872–1951) – biologia, anatomia zwierząt, Stanisław Legeżyński (1895–1970) – mikrobiologia, higiena zwierząt, Zdzisław Stensing – jak wyżej, Tadeusz Olbrycht (1891–1964) – hodowla zwierząt, Karol Malsburg (1856–1942) – hodowla zwierząt, Janusz Gurski (1883–1934) – uprawa roślin, Paweł Kretowicz (1849–1923) – choroby koni, Czesław Kanafojski (1898–1981) – maszynoznawstwo rolnicze. Nauki ekonomiczne wykładali: Władysław Grabski (1874–1938), Stanisław Grabski (1871–1949), Leopold Caro (1864–1939). Przedmioty z zakresu prawa rolnego i administracyjnego prowadzili dr W. Hamerski – prezes Prokuratury Skarbu – i doc. dr M. Zimmerman (*Wyższe Kursy Ziemiańskie*, 1939, s. 40–53; Radomska, 2001, s. 14 i n.; Wyrost, 2001, s. 19 i n.; Wośkowski, 2011, s. 18 i n.).

Jak wspomina Lucjan Turnau:

Wśród słuchaczy były wprawdzie jednostki, które traktowały studia poważnie, uczęszczały pilnie na wykłady, wykazując przy egzaminach dobre przygotowanie do zawodu, ale zaczęła się zwiększać liczba paniczków, którzy traktowali kurs jako pretekst do przyjemnego pobytu we Lwowie (Turnau, *Wspomnienia*, k. 2).

W grudniu 1929 roku WKZ obchodził 10. rocznicę działalności. W okolicznościowych przemówieniach absolwenci podnosili, iż zawdzięczają kursom nie tylko wiedzę rolniczą, ale i podniesienie kultury ziemiańskiej.

Zygmunt Śmiałowski, absolwent rocznika 1923–1924, wspominając działalność studencką w Kole Słuchaczy WKZ, pisał:

Zorganizowanie tego Koła było wskazane i doniosłe ze względów ogólnoakademickich [...]. Niech mi wolno będzie, na podstawie mojej w Kole Koleżeńskim praktyki, upewnić wszystkich byłych i przyszłych kolegów, że właściwie wyrobione te stosunki odsunęły od nas wiele niechęci, wyrobiły zaufanie kół akademickich, przekreśliły niesłuszne i niesprawiedliwe wrażenia o WKZ i niejako zbliżyły nas na forum ogólnoakademickim (Dziesięciolecie, 1930, s. 17).

Podczas 20 lat działalności WKZ kształciło 363 studentów (259 mężczyzn i 104 kobiety) oraz 94 słuchaczy nadzwyczajnych i frekwentantów (wolnych słuchaczy). Razem naukę pobierało 457 osób, w tym 306 mężczyzn i 151 kobiet (*Wyższe Kursy Ziemiańskie*, 1939, s. 40–53).

b. Praktyki rolnicze

Organizatorzy Wyższych Kursów Ziemiańskich, przyjmując koncepcję łączenia nauki teoretycznej z praktyką rolniczą, ustalili jej charakter jako kontrolowanej tak pod względem czasu, miejsca, jak i sposobu odbywania. Przyjęto zasadę,

iz pierwszy rok studiów odbywa 4-miesięczną praktykę przed rozpoczęciem nauki teoretycznej od lipca do końca października. Drugi rok studiów odbywał ją w ciągu roku dwukrotnie – w marcu lub kwietniu oraz ponownie od 15 lipca do 1 listopada. Łącznie więc studenci w ciągu dwuletnich studiów przez 9 miesięcy zdobywali doświadczenie praktyczne w gospodarstwach rolnych.

Studenci skierowanie na praktykę otrzymywali od władz szkolnych WKZ, wyjątkowo mogli ją odbywać w gospodarstwach własnych lub wskazanych przez siebie.

Tabela 4

Praktyki rolnicze studentów WKZ

Lp.	Miejscowość	Właściciel dóbr	Kierownik praktyki
1.	Babica	J. Jarochowski	Właściciel
2.	Chodorów	De Vaux	K. Szulc-Krzyżanowski
3.	Dzików k. Tarnobrzega	Z. Tarnowski	Wyganowski
4.	Gaik k. Dobczyc	S. Czerwiński	Właściciel
5.	Hawłowice Górne	E. Wolski	Właściciel
6.	Hawłowice Dolne	A. Dworski	Właściciel
7.	Komarno	Lanckorońscy	L. Turnau
8.	Krzeczowice	Fedorowicz	S. Janusz
9.	Mikulice	J. Turnau	Właściciel
10.	Pełkinie	W. Czartoryski	A. Turnau
11.	Podhorce k. Stryja	J. Brunicki	Właściciel
12.	Podniestrzany	Lubomirscy	inż. S. Starzewski
13.	Przeworsk	Ordynacja Lubomirskich	dr S. Trzeciak
14.	Stróże	S. Dunikowski	Właściciel
15.	Urzejowice	A. Turnau	inż. J. Kopecki
16.	Wiśniowa	J. Mycielski	Właściciel
17.	Zaborze	Z. Łączyński	Właściciel
18.	Zarzecze	Ordynacja Dzieduszyckich	K. Krzyształowicz

Źródło: *Sprawozdanie*, 1922, s. 12.

Praktykanci byli zobowiązani do codziennych zapisków ze swych czynności oraz miesięcznych sprawozdań nadsyłanych do dyrekcji. Sprawozdania na bieżąco oceniał opiekun praktyki, którym w pierwszych latach był J. Turnau, i przekazywał swoje uwagi praktykantom. Jak wspomina Lucjan Turnau:

Prócz wykładów prowadził mój brat także cały dział praktyk rolniczych. Sprawozdania z praktyk czytał brat i omawiał z autorami studentami (Turnau, *Wspomnienia*, k. 2).

W pierwszych miesiącach praktykant relacjonował, co widział i czym się zajmował, opisując szczegółowo techniczną i organizacyjną stronę poszczególnych

prac w gospodarstwie. Ostatnie sprawozdanie danego cyklu było dokładnym opisem gospodarstwa, sporządzonym według kwestionariusza przekazanego przez WKZ. Wszystkie sprawozdania podlegały ocenie nauczyciela ekonomiki rolniczej. Wynik oceny i sposobu odbywania praktyki, wraz z uwagami i wskazówkami, otrzymywali studenci po każdym sprawozdaniu. Każdy praktykant dostawał również oceny sprawozdań innych studentów. Celami tego działania były poszerzenie poglądu i skorzystanie z uwag adresowanych do innych osób oraz pobudzenie współzawodnictwa.

Opisy gospodarstw i zebrane dane ekonomiczne służyły następnie do analizy i dyskusji na zajęciach dydaktycznych z przedmiotu ekonomika rolnictwa. Pierwsze sprawozdanie powinno zawierać następujące elementy: opis folwarku, jego położenie, jakość gleby, obszar, podział pól, wykaz obsiewów, opis łąk i pastwisk. W dalszej kolejności należało przedstawić wykaz wykonanych robót, stan inwentarza żywego, liczbę i charakterystykę narzędzi i maszyn.

Z drugiego miesiąca praktyki (sierpień) należało zanotować pogodę, przeciętną temperaturę, odczyty barometru. Podawano także wykaz wykonanych robót, obliczano stosunek jednostek pracy (robotników, maszyn, zwierząt) do wykonywanych robót. Dotyczyło to zwłaszcza żniw, orki i omłotów. Ważnym punktem sprawozdania był stan bydła, jego żywienie, wydajność mleczna, proporcje wyrobu masła i sera do przerobionego mleka.

Sprawozdanie za wrzesień obejmowało plan zasiewów i następstwo upraw po ziemiopłodach. Opis zawierał także dane na temat uprawy roli i nawożenia, przygotowania ziarna do zasiewu, jego odmiany, ilości wysianego ziarna i głębokości zasiewu.

Czwarte sprawozdanie – za październik – dotyczyło opisu wykonania zasiewów i zbioru okopowych oraz ich przechowywania na zimę. Ważnym punktem sprawozdania był wykaz ilościowy plonów zbóż, paszy i okopowych oraz obliczanie stosunku nakładu pracy do wykonanych zadań. Analizowano również program chowu inwentarza i sposób przejścia na paszę zimową.

Sprawozdanie z drugiej miesięcznej praktyki wiosennej, odbywanej w marcu lub kwietniu, dotyczyło przygotowania wiosennego do zasiewów, nawożenia, nasadzeń okopowych i wysiewu zbóż jarych.

Trzecia praktyka odbywała się po zakończeniu zajęć dydaktycznych IV semestru i trwała od 15 lipca do 1 listopada. Sprawozdania z tego pobytu były bardziej analityczne, obejmowały pełny opis organizacji gospodarstwa, a więc czynniki takie, jak: funkcjonowanie zarządu, dozoru, służby, proporcje robotników oraz inwentarza roboczego i użytkowego do obszaru, kierunek handlowo-przemysłowy i hodowlany, krytyczna ocena organizacji gospodarstwa.

Sprawozdanie z praktyki sierpniowej zawierało opis wykonanych robót i obliczenia rachunkowe wykonanych prac w najważniejszych działach. Analizy ra-

chunkowe dotyczyły uprawy zbóż, hodowli zwierząt, roślin i upraw okopowych, przetwórstwa rolno-spożywczego – wraz z uzasadnieniem.

Kolejne sprawozdanie, za wrzesień, dotyczyło spostrzeżeń gleboznawczych, ponadto zawierało charakterystykę istniejących organizacji rolniczych, kółek rolniczych, współdziałania z urzędem gminy i miejscową ludnością. Wskazana była ocena istniejących stosunków handlowych, ekonomicznych, rynku pracy i ich wpływu na funkcjonowanie gospodarstwa.

Ostatni miesiąc praktyki był poświęcony na ocenę prac polowych, przejścia inwentarza na zimową paszę, kopcowania, budżetu gospodarstwa, zasobów finansowych, należnej ordynarii.

Kierownictwo szkoły zalecało, aby sprawozdania nie zawierały drobiazgowego wyliczenia robót i zbioru plonów, lecz by uwzględniały własne spostrzeżenia praktykanta i potwierdzenie jego aktywnego udziału w pracy gospodarstwa.

Pierwsze praktyki kwietniowe i letnie studenci odbyli dopiero w 1921 roku, wszyscy mężczyźni zostali bowiem zaciągnięci do wojska w związku z wojną ukraińsko-polską 1918/1919 oraz bolszewicko-polską w 1920 roku. Dziewczęta zaś zatrudnione zostały w szpitalach wojskowych.

Inną poważną przeszkodą w odbywaniu praktyk była sytuacja społeczno-gospodarcza w Małopolsce Wschodniej (b. Galicji). W 1918 roku w 22 powiatach wschodnich z powodu działań wojennych nieuprawianych było 67% gruntów rolnych. W najtrudniejszej sytuacji były powiaty objęte w 1918–1919 roku wojną polsko-ukraińską. Na tym terenie gospodarstwa rolne były całkowicie zniszczone, brakowało inwentarza żywego, zapasów produktów rolnych. Poszkodowanych było 119 880 gospodarstw chłopskich oraz 2843 majątki ziemiańskie. Nie obsiano 800 tysięcy hektarów ziemi (Kargol, 2019, s. 73–75).

Każde sprawozdanie z praktyki podlegało ocenie. Ustalono trzy stopnie oceny, a wyróżniające się prace publikowano w sprawozdaniach rocznych WKZ. W 1921 roku wyróżniono sprawozdania studentów II roku: Zygmunta Kostkiewicza z praktyki w Podhorcach, Franciszka Heydla z praktyki z Zarzecza i Marii Dąbskiej z praktyki w Rudnej. Wśród studentów I roku wyróżniono Idalię Bocheńską za sprawozdanie wrześniowe z Mużyłowa, Ludomira Łuniewskiego z praktyki sierpniowej w Suchorowie i Stanisława Cieńskiego z praktyki w Oknie. Wysoko oceniono również sprawozdania innych studentów (*Sprawozdanie*, 1922, s. 13).

W 1922 roku wyróżniono sprawozdania Romana Czartoryskiego, Władysława Gawła, Zygmunta Kałuskiego, Aleksandry Kirchmayer, Adama Marszałkowicza, Witolda Nussbaum-Ormickiego, Romana Petelenza, Marii Pomiankowskiej, Zofii Siemieńskiej, Marii Turnau i Adama Witkiewicza (*Sprawozdanie*, 1922, s. 9).

Inną formą praktyk rolniczych były wycieczki szkoleniowe. Odbywano je w celach botanicznych, gleboznawczych, hodowlanych, dla zapoznania się z maszynami i urządzeniami rolniczymi oraz dla zwiedzania gospodarstw rolnych. Terminy wycieczek ustalali profesorowie danego przedmiotu. W latach 1919–

1922 we Lwowie zwiedzano skład maszyn rolniczych Claytona, Bank Rolniczy, fabrykę drożdży na Zamarstynowie, rzeźnię miejską oraz łąki podmiejskie. Oglądano również przodujące folwarki w Mikulicach, Łańcucie, Urzejowie, Łopuszce Wielkiej, Zarzeczcu, Kamionce Strumiłłowej i Boryniczach. Poznano pracę cukrowni w Przeworsku, fermy doświadczalne w Niżatycach i Dolnym, brano udział w wystawie bydła w Lublinie (*Sprawozdanie, 1922, s. 13, Sprawozdanie, 1924, s. 9*).

22 marca 1938 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie zatwierdziło znowelizowany statut WKZ i uznało, że placówka spełnia wymogi zawarte w Ustawie z dnia 22 lutego 1937 roku o prywatnych szkołach wyższych. W miejsce dotychczasowego zarządu powołano kuratorium sprawujące nadzór nad WKZ, które ministerstwo zatwierdziło na okres 3 lat, oraz skład wykładowców. Uzyskano status szkoły wyższej nieakademickiej z prawem nadawania absolwentom tytułu zawodowego inżyniera rolnictwa. Okres studiów wydłużono do 3 lat. W skład kuratorium weszli: Witold Czartoryski – prezes, Stanisław Badeni – zastępca prezesa, Walerian Zaklika – sekretarz, Jan Mycielski – skarbnik, oraz członkowie: Jan Tarnowski, Jan Leon Konopka, Andrzej Sapieha, Stefan Godlewski. Rektorem pozostał dr Zygmunt Markowski na kadencję 3-letnią (*Wyższe, 1939, s. 36*).

Zakończenie

W Galicji, w warunkach większej wolności politycznej niż w pozostałych zaborach, uczyniono wiele dla rozwoju oświaty rolniczej. Warstwy oświecone zdawały sobie sprawę, że jednym z czynników rozwoju gospodarczego jest rolnicza oświata pozaszkolna i szkolnictwo rolnicze. Zwiększenie więc kultury rolnej folwarków było wstępem do rozpoczęcia pracy oświatowej wśród chłopów. Przyjęto koncepcję, że racją bytu ziemianina jest wypełnianie roli inteligencji rolniczej. Zgadzano się, że folwarki mogą być ogniskami kultury rolnej, przy których będą się skupiać chłopci.

Rolniczy charakter Galicji i autonomia polityczna spowodowały, iż ukształtowały się 4 podstawowe formy kształcenia rolniczego. Na poziomie wyższym były to: Akademia Rolnicza w Dublanach k. Lwowa, Studium Rolnicze Uniwersytetu Jagiellońskiego i od 1938 roku Wyższe Kursy Ziemiańskie we Lwowie. Poziom kształcenia średniego wypełniały Szkoła Rolnicza w Czernichowie k. Krakowa oraz Krajowa Szkoła Lasowa we Lwowie. Niższe szkoły rolnicze o 3-letnim okresie nauczania organizowano od 1872 roku, w 1911 roku było 20 takich szkół męskich i żeńskich, kształcących przede wszystkim pracowników niższej służby dworskiej (*Wieczorek, 1965, s. 15*).

Frekwencja w szkołach tego typu była jednak niska. Na przykład w roku szkolnym 1899/1900 w Dublanach uczyło się 37 uczniów, w Jagielnicy – 38,

w Horodence – 45, w Kobiernicach – 39, w Bereźnicy – 34, w Suchodole – 25 (Podgórska, Wieczorek, 1982, s. 311). W roku szkolnym 1910/1911 w 7 szkołach męskich było jedynie 300 uczniów (Krawczyk, 1995, s. 135).

Czwarty typ kształcenia rolniczego stanowiły dopełniające kursy rolnicze, szkoły zimowe, kilkudniowe kursy i wykłady wędrownie organizacji rolniczych, przewidziane głównie dla chłopów, w niewielkim stopniu spełniające swoje funkcje społeczne (Wieczorek, 1965, s. 15).

W zakresie oświaty rolniczej istniała zbieżność dążeń jej organizatorów z zapotrzebowaniem społecznym, zwłaszcza w obrębie działań bezpośrednio związanych z pracą i życiem rolników.

Wymagania w zakresie praktyk rolniczych wynikały z założeń gospodarczych zawodu rolniczego i produkcji rolnej. Brano pod uwagę potrzeby i charakter warsztatów pracy poszczególnych sektorów rolnictwa jako czynnika rozwoju ekonomicznego. Analizowano podstawy gospodarowania, stosunek pracy fizycznej do umysłowej, postęp techniczny w uprawie, intensyfikację produkcji rolnej, pojęcie teorii i praktyki oraz ich wzajemnego stosunku w różnych warunkach gospodarowania. Zapoznawano się również z czynnikiem kulturalno-oświatowym jako składnikiem kształtującym organizację życia środowiska rolniczego.

Wyższe Kursy Ziemiańskie były więc typem uczelni zawodowej dającej praktyczne przygotowanie fachowe na wyższym poziomie niż ówczesne średnie szkoły rolnicze. Odegrały one pozytywną rolę w przygotowaniu kwalifikowanych kadr dla potrzeb średnich i dużych gospodarstw rolnych.

Bibliografia

- Bujak, F. (1908). *Galicja*. T. 1. Lwów – Warszawa: H. Altenberg; E. Wende i Spółka.
- Czartoryski, W. (1912). *Kółka Ziemian*. Kórnik: Nakł. Biblioteki Kórnickiej.
- Dziesięciolecie Wyższych Kursów Ziemiańskich we Lwowie 1919–1929* (1930). Lwów. (wydawca nieznany).
- Dunin-Wąsowicz, K. (1952). *Czasopiśmiennictwo ludowe w Galicji*. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Dunin-Wąsowicz, K., Kowalczyk, S., Molenda, J., Stankiewicz, W. (oprac.) (1966). *Materiały źródłowe do historii polskiego ruchu ludowego*. T. 1: 1864–1918. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Gazeta Rolnicza* (1925) nr 56.
- Galos, A. (1972). Stosunki gospodarczo-społeczne na ziemiach polskich pod panowaniem pruskim 1900–1914. W: Ż. Kormanowa, W. Najdus (red.), *Historia Polski*. T. 3. Cz. 2: 1900–1914 (s. 106–162). Warszawa: PWN.
- Gurnicz, A. (1967). *Kółka rolnicze w Galicji*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

- Hupka, J. (1902). *Zawodowe stowarzyszenia rolnicze*. Kraków. (wydawca nieznanym).
- Janowski, B. (1938). C.k. Galicyjskie Towarzystwo Gospodarskie we Lwowie. W: *Rolnik 1867–1937* (s. 37–38). Lwów. (wydawca nieznanym).
- Kargol, T.M. (2010). *Od kótek ziemian do Związku Ziemiań w Krakowie. Ruch organizacyjny ziemiaństwa w zachodniej Galicji i Małopolsce (1906–1939)*. Kraków: Towarzystwo Wydawnicze „Historia Jagiellonica”.
- Kargol, T. (2019). Sytuacja gospodarczo-społeczna Galicji w latach 1914–1918 i jej wpływ na budowę polskiej państwowości. W: A. Kastory (red.), *Pożegnanie z Galicją. Wkład Małopolski w budowę niepodległej Polski* (s. 69–87). Kraków: PAU.
- Kieniewicz, S. (1939). *Adam Sapieha (1828–1903)*. Lwów: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im Ossolińskich.
- Kosiek, Z. (1972). Zarys dziejów Towarzystwa dla Popierania Nauki Rolnictwa. *Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej. Seria B*, 23, 69–87.
- Klecki, Z. (1905). *Sprawa wyższego wykształcenia rolniczego w świetle poglądów naszych rolników*. Kraków. (wydawca nieznanym).
- Krawczyk, J. (1995). *Galicyjskie szkolnictwo zawodowe w latach 1860–1918*. Kraków: Wyd. Universitas.
- Kudłaszyk, A. (1998). *Ksiądz Stanisław Stojałowski. Studium historyczno-prawne*. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne.
- Leskiewiczowa, J. (red.) (2002). *Ziemiańscy XX wieku. Słownik biograficzny*. Cz. 6. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Mich, W. (2000). *Ideologia polskiego ziemiaństwa 1918–1939*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Miczyński, K. (1910). *Wyższe szkoły rolnicze za granicą*. Lwów. (wydawca nieznanym).
- Najdus, W. (1958). *Szkice z historii Galicji*. T. 1: *Galicja w latach 1900–1904*. Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
- Najdus, W. (1972). Stosunki gospodarczo-społeczne w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim w latach 1900–1914. W: Ż. Kormanowa, W. Najdus (red.), *Historia Polski*. T. 3. Cz. 2: *1900–1914* (s. 163–206). Warszawa: PWN.
- Osmecki, J. (1938). Towarzystwo Rolnicze Krakowskie. W: *Rolnik 1867–1937* (s. 39–42). Lwów. (wydawca nieznanym).
- Podgórska, E., Wieczorek, T. (1982). Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. W: S. Michalski (red.), *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918 r.* T. 1 (s. 248–322). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Radomska, M. (2001). *Dubłany*. W: J. Sobota, T. Szulc, J. Tyszkiewicz (red.), *Dzieje Akademii Rolniczej we Wrocławiu* (s. 9–19). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Rolniczej.

- Rogoyski, K. (1913). *Kształcenie praktyczne młodzieży rolniczej*. Kraków: G. Gebethner i Sp.
- II Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa dla popierania polskiej nauki rolnictwa za rok 1903* (1904). Kraków.
- Sprawozdanie za okres 1919–1921 oraz sześć premiiowanych sprawozdań z praktyki* (1922). Lwów.
- Sprawozdanie za okres 1921–1923 oraz 11 premiiowanych sprawozdań z praktyki* (1924). Lwów.
- Szwarc, A. (1981). Galicyjskie Towarzystwo Gospodarskie. W: R. Kamler (red.), *Encyklopedia historii gospodarczej Polski do 1945 r.* T. 1. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Turnau, J. (1908). *Z podróży po Wielkopolsce. Sprawozdanie z wycieczki jarosławskiego „Kółka Ziemiań”*. Lwów. (wydawca nieznan).
- Turnau, J. (1907). *O wyższym wykształceniu rolniczym*. Lwów. (wydawca nieznan).
- Turnau, L., *Wspomnienia*. Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, rkps 15638.
- Turnau, S.J. (1996). Turnau Jerzy. W: J. Leskiewiczowa (red.), *Ziemiańscy w XX wieku. Słownik biograficzny*. Cz. 3 (s. 158). Warszawa: DiG.
- Wieczorek, T. (1965). Geneza pozaszkolnego przysposobienia rolniczego w Polsce. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1, 7–41.
- Wieczorek, T. (1968). *Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 r.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego.
- Wieczorek, T. (1969). *Geneza przysposobienia rolniczego w Polsce*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Witkoś, S. (1977). *Bajdy i Moderówka*. Poznań: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.
- Wośkowski, T. (2011). *Dzieje studiów rolniczo-lasowych w ośrodku lwowsko-dublańskim*. Warszawa: Centralna Biblioteka Rolnicza.
- Wyrost, P. (2001). Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie (1881–1945). W: J. Sobota, T. Szulc, J. Tyszkiewicz (red.), *Dzieje Akademii Rolniczej we Wrocławiu* (s. 19–34). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Rolniczej.
- Wyższe Kursy Ziemiańskie im. Jerzego Turnaua we Lwowie* (1939). Lwów.
- Żabko-Potopowicz, A. (1929). *Stulecie działalności ziemiaństwa polskiego 1814–1914*. Warszawa: Wyd. Rady Naczelnej Organizacji Ziemiańskich.

Jerzy Turnau's Higher Land Courses in Lviv in 1919–1939 and their genesis

Abstract

At the turn of the 20th century, agricultural education developed in the Polish lands under Austrian rule, thanks to relative political freedom.

The enlightened strata realized that one of the methods of work was to directly influence farmers, that is: showing model farms, providing advice and examples of good management, organizing apprenticeships for young farmers, organizing and being active in agricultural associations.

Increasing the agricultural culture of the manors was a prelude to starting educational work among peasants. Thus, agricultural education was supported by organizing agricultural schools and courses, and libraries and reading rooms were established.

The forms of activity were: visiting the farms of the members of the circles, conducting agricultural experimental stations and exchanging experiences. Trips were also organized, 1–2 times a year, to further destinations, mainly in Greater Poland (under the Prussian partition) in order to learn about the agricultural culture there standing at a higher level.

In 1911, agricultural apprenticeships were launched on their own farms for pupils and students of agricultural schools.

In 1919, 2-year Higher Land Courses were opened in Lviv with a higher level than in high schools. In 1938, the JCCs were granted the status of a non-academic university with a 3-year study period and the right to confer the title of agricultural engineer. During its 20 years of operation, 457 students studied there, including 306 men and 151 women.

Keywords: Lviv, landowners, agricultural associations, agricultural education.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.04>

Urszula ORDON

<https://orcid.org/0000-0001-9674-321X>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: u.ordon@ujd.edu.pl

Nauczyciel edukacji przedszkolnej (w świetle opinii mężczyzn studiujących na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna)

Streszczenie

Zagadnienie pracy mężczyzn w charakterze nauczycieli wychowania przedszkolnego stanowi ważne ogniwo badań nad edukacją przedszkolną oraz postrzeganiem nauczycieli mężczyzn przez społeczeństwo w badaniach międzynarodowych – w Polsce jednak rzadko jest przedmiotem zainteresowania badaczy. Niniejszy artykuł uzupełnia dotychczasowy, skromny stan badań, o informacje pozyskane w trakcie wywiadu z mężczyznami kształcącymi się na nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: przedszkole, mężczyzna jako nauczyciel przedszkola.

Wstęp

Badania nad mężczyznami będącymi nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stanowią popularny i wielokierunkowy nurt współczesnych analiz międzynarodowych. Autorzy zwracają głównie uwagę na niski udział mężczyzn w grupie nauczycieli początkowego szczebla edukacji (European, 1996; OECD, 2006; Rohrmann, 2020; Olsen i Smepllass, 2018; Biarincová 2023), postrzeganie ich pracy przez społeczeństwo (Powderly i Westerdale, 1998; Pirard i inni, 2015), współpracowników, rodziców i dzieci, a także różnice w realizacji celów edukacyjnych ze względu na płeć (Harty, 2007; Koch i Emilsen, 2017; Sandseter, 2014; Storil i Sandseter, 2017). Stan badań w Polsce jest diametralnie różny od badań międzynarodowych, gdzie dyskurs na temat miejsca i roli męż-

czyn w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest obecny od co najmniej trzech dekad i doczekał się wielu wątków.

Problematyka pracy mężczyzn w charakterze nauczyciela przedszkola (także edukacji wczesnoszkolnej) w Polsce jest podejmowana rzadko, można wyróżnić jednak kilka kierunków badawczych. Część opracowań wpisuje się w szerszy nurt badań, a mianowicie ogólnej obecności mężczyzn w zawodzie nauczycielskim. Ich autorzy zauważają przede wszystkim feminizację zawodu nauczycielskiego, szczególnie na najniższych szczeblach szkolnictwa (Fudali i Kowalski, red., 2006; Krasodębska, 2006; Majewska i Rutkowska, 2007; Bednarska, 2009; Kuzitowicz, 2013). Ich autorzy wskazują na niskie zarobki jako jeden z podstawowych czynników zniechęcających mężczyzn do podjęcia pracy w szkole. Przedmiotem zainteresowania badaczy jest także wpływ opinii społecznej i stereotypów dotyczących zawodu na osobowość mężczyzn nauczycieli i ich funkcjonowanie w roli zawodowej (Tsirigotis i Lewik-Tsirigotis, 2004; Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007; Poraj, 2010).

Pracę mężczyzn na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako problem badawczy dostrzegli Marzena Rusaczyk (2009) oraz Piotr Kowolik (2009). Warto zwrócić uwagę na artykuł Włodzimierza Kuzitowicza, który badał stereotypy społeczne ograniczające obecność mężczyzn w zawodzie (2011). Fenomen nauczyciela przedszkolnego został dostrzeżony także przez redakcje czasopism adresowanych do nauczycieli przedszkola, takich jak „Wychowanie w Przedszkolu” oraz „Przedszkole”. W pierwszym z nich w 2013 roku Karolina Drygasiewicz pisała o uwarunkowaniach pracy mężczyzny w przedszkolu (2013), natomiast jeden z numerów czasopisma „Przedszkole” w roku 2014 poświęcono w całości mężczyznom pracującym w edukacji przedszkolnej. Zamieszczono w nim m.in. wywiady z dyrektorką przedszkola, z mężczyznami pracującymi w edukacji przedszkolnej oraz z matkami, których dzieci uczęszczają lub uczęszczały do przedszkoli ze zróżnicowanym płciowo personelem pedagogicznym, kreśląc specyfikę pracy mężczyzny w przedszkolu i postrzeganie go przez współpracowników i społeczeństwo (Lewińska, 2014).

Warto zwrócić większą uwagę na badania przeprowadzone przez Iwonę Czaję-Chudybę, Beatę Drwal oraz Magdalenę Włoch wśród 130 nauczycieli klas I–III, doskonalących się w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Czaja-Chudyba, Drwal i Włoch, 2017). Dotyczyły one opinii studentów na temat mężczyzn w edukacji wczesnoszkolnej. Badani stwierdzili, iż cechami dystynktywnymi pracy nauczyciela-mężczyzny są między innymi: opanowanie i cierpliwość (12% odpowiedzi), kreatywność, elastyczność i spryt (11%), tolerancja i wyrozumiałość, mała drobiazgowość (10%), posiadanie większego od kobiet-nauczycielek autorytetu (7%), odpowiedzialność, porządek i zorganizowanie (7%). Badani rzadko przypisywali nauczycielom mężczyznom wrażliwość (cechę uznawaną za „kobiecą”) (Czaja-Chudyba, Drwal i Włoch, 2017, s. 29). Zdecydowana większość (ponad $\frac{3}{4}$ badanych) deklaratywnie akcepto-

wała mężczyzn w roli nauczyciela wczesnej edukacji, motywując to m.in. w następujący sposób: „wprowadza dyscyplinę, brak czasu na rozczulanie”, „jest bardziej zaangażowany w pracę”, „budzi szacunek u dzieci”, „pomysłowość w prowadzeniu lekcji”, „usuwa monotoność i jednostajność zawodu”, „chodzi o równowagę, która potrzebna jest dziecku”, „jest wzorem dla dzieci”, „potrafi się świetnie z dziećmi porozumieć, kontaktować i zapewnić poczucie bezpieczeństwa”, „jest mniej emocjonalny, a tym samym sprawiedliwy”, „może być lepiej przygotowany do pracy z dziećmi, jest konsekwentny, nie ulega emocjom, sprawia, że chłopcy w klasie nie będą czuć się dyskryminowani”, „pokazuje inny wzorzec zachowań, daje poczucie stałości zasad, daje poczucie bezpieczeństwa”, „jest odbierany inaczej, porównuje się go np. z ojcem, może uczyć niekonwencjonalnie”, „dzieci mają większe możliwości poznawania świata” (Czaja-Chudyba, Drwal i Włoch, 2017, s. 30).

Problem śladowej obecności mężczyzn w szkolnictwie, w tym także na etapie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkola, był przedmiotem zainteresowań Pauliny Kopernej (2014, 2015, 2019). Jeden z jej artykułów nosi znamieny tytuł: *Mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej – w pedagogice kategoria nieobecna w dyskursie akademickim w Polsce* (Koperna, 2019). Autorka doszła do wniosku, że nieuwjmowanie perspektywy mężczyzn w opracowaniach teoretycznych i (przede wszystkim) badawczych może wynikać z następujących przyczyn: 1) koncentracja badaczy na analizach związanych z nierównością płci w kontekście feminizacji zawodu nauczyciela i trudności, z jakimi mierzą się kobiety na rynku pracy, 2) ograniczony dostęp do próby badawczej, 3) zwracanie uwagi na prowadzenie badań w orientacji ilościowej, w której celem jest poszukiwanie trendów, tworzenie generalizacji, wyjaśnianie bądź przewidywanie zjawisk, niekoniecznie zaś koncentracja na aspektach wyjątkowych, niecodziennych, typowych dla strategii jakościowej (Koperna, 2019, s. 90).

Aby przybliżyć polskim badaczom dorobek zagraniczny, w 2019 roku opublikowałam artykuł *Mężczyzna w edukacji przedszkolnej – prolegomena do badań w Polsce* (Ordon, 2021).

Niniejszy artykuł stanowi kontynuację tych zainteresowań, jego celem jest uzupełnienie go o wyniki badań własnych (wywiad z dwoma mężczyznami studiującymi na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, w jednej z uczelni wyższych w województwie śląskim).

Wyniki badań własnych

W nawiązaniu do wniosków Kopernej – szczególnie punktów drugiego i trzeciego – w niniejszym artykule wykorzystano wywiad jako technikę umożliwiającą pozyskanie interesujących mnie informacji.

Wywiad jako technika pozyskiwania danych na temat pracy nauczycieli przedszkolnych został wykorzystany z powodzeniem we wspomnianym już numerze czasopisma „Przedszkole”. Pochodzące z tego wydania fragmenty wypowiedzi nauczycieli wykorzystano w dalszej części niniejszego artykułu. Podobne badania z zastosowaniem techniki wywiadu przeprowadził Rafał Talar – ich rezultaty opublikował na łamach „Biuletynu Akademii Górniczo-Hutniczej” (Talar 2010). Autor przeprowadził rozmowy z trzema młodymi mężczyznami, którzy zdecydowali się na studiowanie pedagogiki i wybrali specjalność przygotowującą do pracy w przedszkolu. W badaniach zwrócił uwagę przede wszystkim na postępowanie społeczne mężczyzn pracujących w przedszkolu. Podkreślił, że wybierając ten kierunek studiów, studenci przeciwstawiali się oczekiwaniu otoczenia, że mężczyzna powinien wybrać budownictwo czy kierunek mechaniczny, a nie pedagogikę przedszkolną. Jeden z nich – Maciek – uśmiechnięty, szczupły student z dredami, powiedział:

Przedszkolak często przedstawiany jest jako oferma, tymczasem to robota dla twardego! Praca z maluchami to jak skok ze spadochronem! One same z siebie generują coraz to nowe radości, ale i wyzwania (Talar, 2010, s. 37).

W jego wypowiedzi wybrzmiewają znane stereotypy. Mężczyzna chcący pracować w przedszkolu to na pewno nieudacznik, być może ma zaburzenia osobowości, może nawet to potencjalny pedofil. Drugi z indagowanych – Piotr – tak oto wyjaśnia motywację, która towarzyszyła mu przy wyborze zawodu:

Ten zawód w moim domu ma tradycję. Babcia uczyła w szkole. Wujkowie też, a mama nadal pracuje w przedszkolu. Bardzo lubię dzieci i chciałbym pracować w przedszkolu. Trafiłem na studia, na jakie chciałem (Talar, 2010, s. 37).

Motywacja trzeciego studenta – Rafała – była inna. Od zawsze chciał być nauczycielem muzyki. Niestety, nie spełnił wymagań, jakie stawiane są kandydatom na studia w akademii muzycznej. Nie planuje pracować w przedszkolu – ze względu na niskie zarobki – jednak same studia uważa za bardzo rozwojowe. Zauważył, że kompetencje, głównie interpersonalne, nabyte na pedagogice pomogą mu w przyszłości w znalezieniu pracy w branży muzycznej (Talar, 2010, s. 37–38).

Badania własne, których wyniki zaprezentowano w niniejszym artykule, przeprowadziłam w grudniu 2022 roku z dwoma studentami na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, jednego z uniwersytetów w województwie śląskim. Zamieszczono w nim 16 pytań sondujących opinie badanych – w analizie wykorzystano część zebranych informacji.

Student 1. w czasie badań był studentem II roku studiów niestacjonarnych. Uzyskiwał bardzo dobre wyniki nauczania. Miał 21 lat, pochodził ze wsi. Czas wolny poświęcał realizacji swoich zainteresowań, takich jak: ogrodnictwo, hodowla ptaków ozdobnych, jazda konna oraz pszczelarstwo. Student 2. był na

czwartym roku studiów stacjonarnych. Jego wiek to 23 lata, pochodził z miasta o liczbie mieszkańców poniżej 50 tysięcy. Również on uzyskiwał bardzo dobre wyniki nauczania. Studia pedagogiczne podjął po ukończeniu technikum. Czas wolny poświęcał realizacji swoich zainteresowań, którymi są turystyka oraz gastronomia.

Pierwsze pytanie w wywiadzie dotyczyło czynników, które wpłynęły na decyzję o podjęciu studiów w zakresie edukacji małego dziecka.

Student 1. tak oto motywował swój wybór:

Zawsze byłem miłośnikiem przyrody i to właśnie biologia ze specjalnością nauczycielską była moim pierwszym wyborem, dostałem się, lecz z powodu braku wystarczającej ilości chętnych kierunek ten nie został otwarty. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna była moim drugim wyborem. Uważam, że jest to specyficzny kierunek, który nie ogranicza się do jednej specjalności, nauczyciel klas I–III i przedszkola powinien być jednocześnie matematykiem, polonistą i biologiem, musi znać się, tak naprawdę, na wszystkim, i właśnie to bardzo podoba mi się w tym kierunku. Myślę, że właśnie m.in. to było jednym z głównych powodów podjęcia tych studiów.

Student 2. tak oto wyjaśnił powód podjęcia studiów na kierunku:

Chciałem zostać nauczycielem, tak jak moja ciocia. Jej praca jako nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej bardzo mi się podobała. Z ciekawością słuchałem tego, jak jej minął dzień w pracy, co się stało interesującego, co było nowego. Pamiętam, że zadawałem dużo pytań. Poza tym zawód nauczyciela według mnie to misja, kształcenie i wychowanie „małego człowieka” to powołanie.

W przypadku pierwszego respondenta decyzję o wyborze zawodu w pełni zaakceptowali jego najbliżsi. Wpływ na to miał fakt, że wywodzi się z rodziny nauczycieli, jego matka również ukończyła studia pedagogiczne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Jego przyjaciele i znajomi byli zaskoczeni, ale pozytywnie, gdy dowiedzieli się o jego dalszym kształceniu na interesującym nas kierunku.

Student 2. stwierdził, że decyzja o wyborze kierunku studiów spotkała się z umiarkowaną akceptacją jego najbliższych. W trakcie wywiadu sprecyzował, że rodzice przekonywali go, aby podjął inną ścieżkę edukacyjną, niekoniecznie nauczanie początkowe. Natomiast przyjaciele i znajomi byli zaskoczeni jego wyborem. Mówili, że się poświęca i bardzo mało zarobi. Jako argument przeciw jego decyzji podnosili czynnik finansowy, nie zaś społeczne postrzeganie mężczyzny w nauczaniu początkowym.

Natomiast reakcja osób niezwiązanych z badanymi bliżej była zróżnicowana – Student 1. nigdy nie spotkał się z otwartą krytyką. Badany podał przykład sytuacji, w której odczuł pewien dyskomfort – co ciekawe – zdarzyła się w dziekaniu. Kiedy przyszedł załatwić swoją studencką sprawę i powiedział, na jakim kierunku studiuje, sekretarki były zaskoczone. Student też był zaskoczony, ale ich reakcją i zde gustowany faktem, że wywołał „sensację” na uniwersytecie, informując, że studiuje pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną.

Student 2. w odpowiedzi na pytanie o to, czy spotkał się z krytyką, zwrócił uwagę, że niektórzy znajomi z dezaprobatą przyjęli jego decyzję, podnosząc argument niewysokich zarobków nauczycieli¹.

Jeśli chodzi o pytanie o stan emocjonalny towarzyszący badanym na początku studiów – respondenci udzielili odmiennych odpowiedzi.

Wrażenia Studenta 1. przy rozpoczynaniu studiów nie różniły się od przeżyć studentek. Był on skupiony na samych studiach, nie zaś na fakcie, iż jest jedynym mężczyzną wśród niemal 30 studentek na kierunku. Nigdy nie czuł się wyobcowany – wręcz przeciwnie, studentki zadbały o to, by czuł się wśród nich dobrze. „Czuję się swobodnie w ich towarzystwie i myślę, że działa to również w drugą stronę” – stwierdził w wywiadzie.

Student 2. wyjaśnił, że jego obecności jako jedynego mężczyzny na roku liczącym około 50 kobiet towarzyszyło początkowo „wielkie zdziwienie”, lecz z czasem został zaakceptowany. Jego pierwsze wrażenia, stan emocjonalny przy rozpoczynaniu studiów były odmiennie od przeżyć studentek. Różnica polegała na tym, iż koleżanki aplikowały na kierunek, w którym dominują kobiety i który też jest przez społeczeństwo odbierany jako „kobięcy, delikatny” – dla nich wybór kierunku studiów nie wiązał się z dodatkowymi dylematami. Student miał obawy co do tego, jak zostanie przyjęty przez społeczność akademicką.

Student 1. nie był dyskryminowany przez wykładowców ze względu na płeć. Wielu z nich podkreślało, że mężczyźni mają dobry kontakt z dziećmi i powinny ich być więcej na tym kierunku. Wykładowcy z zadowoleniem przyjęli fakt, że na silnie sfeminizowanym kierunku widzą mężczyznę. Student był aktywny, chętnie przedstawiał swój punkt widzenia podczas zajęć, niekiedy odmienny od innych wypowiedzi, wynikający z „męskiego” punktu widzenia. Jego obecność wpływała korzystnie na przebieg zajęć, co zauważyły również kobiety – koleżanki ze studiów.

Niestety, Student 2. doświadczył nieprzyjemnego traktowania ze strony nauczyciela akademickiego. W wywiadzie stwierdził, iż było to spowodowane tym, iż jest mężczyzną. Doznał dyskryminacji w trakcie ewaluacji efektów kształcenia – otrzymał niższą ocenę, mimo iż był lepiej przygotowany od wielu koleżanek. Za niestosowne uznał również zwracanie się do grupy podczas zajęć ćwiczeniowych „Panie” – ze względu na jego osobę nauczyciel akademicki powinien używać zwrotu „Państwo”. Odniósł wrażenie, że niektórzy z wykładowców celowo mówią do grupy „Panie”, na przekór jego osobie².

¹ Zatrudniony już w przedszkolu nauczyciel Marcin Dębiński na pytanie, jak reagują osoby, gdy mówi, że pracuje w przedszkolu, odpowiedział: „Większość moich znajomych wie i nie dziwi się [...] Nowo poznane osoby są pozytywnie zdziwione. Uważają, że to dobrze, gdy dzieci w przedszkolnym otoczeniu mają także męskie wzorce zachowania”. Natomiast inny pracujący w przedszkolu nauczyciel, Mateusz Wendte, stwierdził: „Większość reaguje całkiem zwyczajnie, ale zdarza się, że słyszę niedowierzające *Serio!*” (*P jak pan*, 2014, s. 48).

² Na kłopot językowy z nazwaniem mężczyzny pracującego w przedszkolu zwrócił uwagę jeden z nauczycieli – „Jedynym przejawem dyskryminacji jest brak zwyczajowej nazwy dla tego za-

Obaj studenci wynieśli pozytywne wrażenia z praktyki zawodowej w przedszkolu i szkole. Student 1. został ciepło przyjęty przez uczniów, jak i przez kadre pedagogiczną. Miał pewne obawy, że dzieci mogą się go bać bądź wstydzić, okazały się one niepotrzebne – dzieci były aktywne i chętne do współpracy. Dyrektorka przedszkola, gdzie odbywał praktykę, zadeklarowała, że nie unikałaby potencjalnego zatrudnienia mężczyzny jako nauczyciela. Najważniejsze są, według niej, kwalifikacje. Uznała też, iż student nie będzie dyskryminowany na rynku pracy w oświacie z powodu płci. Podobną opinię wyraziły nauczycielki w przedszkolu i szkole. Według ich deklaracji nie ma znaczenia, czy współpracują z mężczyzną, czy z kobietą – ważniejsze są cechy osobowości i kwalifikacje. Priorytetem jest dla nich jakość kształcenia i atmosfera w miejscu pracy³.

Negatywne pojedyncze reakcje w środowisku akademickim budziły obawę Studenta 2., jak zostanie przyjęty w przedszkolu i szkole, w których odbywały się praktyki – okazała się ona jednak bezpodstawna. Stwierdził, że dyrektor szkoły – kobieta – była bardzo empatyczna i wyrozumiała, nie kierowała się stereotypami i nie miała problemu z zatrudnieniem mężczyzny. Podobne wrażenie wyniósł z kontaktów z nauczycielkami, z którymi spotkał się podczas praktyki pedagogicznej. Kwestia, czy współpracują z nauczycielem mężczyzną, czy z kobietą, nie miała dla nauczycielek żadnego znaczenia. Wszystkie były deklaratywnie otwarte i popierały zatrudnienie mężczyzny jako nauczyciela kształcenia zintegrowanego.

Student 1. podzielił się następującą opinią na temat reakcji społecznej na nauczycieli mężczyzn w przedszkolu:

Z własnego doświadczenia wiem, że mężczyzna w przedszkolu to wielkie zaskoczenie, raczej pozytywne. Niestety, zdarza się to rzadko. Wydaje mi się, że przyjęto się już w naszej kulturze, że kobieta może być żołnierzem czy mężczyzna fryzjerem, ale mężczyzna nauczycielem I–III czy w przedszkolu to temat tabu. W rozumieniu niektórych osób chyba jest to zawód „za mało męski”.

Student nie zna innych mężczyzn nauczycieli pracujących w przedszkolu lub klasach I–III szkoły podstawowej. Nie natknął się także na informacje na ten te-

wodu. Jest pani przedszkolanka a nie ma pana przedszkolanka lub innego odpowiednika. W kontaktach z przełożonym lub administracją nie spotkałem się z taką sytuacją” (*P jak pan*, 2014, s. 48).

³ Opinię tę można skonfrontować z wypowiedzią dyrektor jednego z przedszkoli w Lesznie w wywiadzie udzielonym w 2014 roku Katarzynie Lewińskiej – „Muszę przyznać, że jako dyrektor przedszkola nie miałabym żadnych oporów przed zatrudnieniem mężczyzny w charakterze nauczyciela przedszkolnego. W tej chwili w Lesznie w przedszkolu niepublicznym [...] pracuje mężczyzna. Z zasięgniętej opinii wiem, że radzi sobie doskonale. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice są zachwyceni [...]. Zatrudnianie mężczyzn, oczywiście z pełnymi kwalifikacjami, przyniosłoby wiele dobrego w wychowaniu i nauczaniu naszych najmłodszych pociech. Choćby dlatego, że jednak wiele dzieci wychowuje się w niepełnych rodzinach, a dobrych wzorców przecież nigdy za wiele” [Lewińska, 2014, s. 47].

mat. Zagadnienie roli mężczyzn w wychowaniu najmłodszych nie było poruszane na żadnym z przedmiotów realizowanych podczas studiów.

Zdaniem Studenta 2., sytuacja mężczyzn w edukacji przedszkolnej tudzież wczesnoszkolnej zaczyna się zmieniać – mężczyźni są coraz więcej, aczkolwiek społeczeństwo nie jest jeszcze gotowe na pełną akceptację ich obecności, zwłaszcza na tym etapie edukacyjnym. Osobiście nie znał innych mężczyzn nauczycieli wychowania przedszkolnego czy edukacji wczesnoszkolnej. Wyjaśnił, że jest jeszcze studentem i nie ma szerszego doświadczenia. Znał jednego nauczyciela wychowania przedszkolnego. Typowa reakcja społeczeństwa na mężczyznę w przedszkolu jest taka, że „to na pewno pedofil, lubi dzieci”. Zdaniem Studenta 2., jest to bardzo „krzywdzące, niepoprawne, odbierające godność”.

Student 1. widzi potrzebę większej obecności mężczyzn jako nauczycieli na wstępnym etapie edukacji, z myślą o stworzeniu dziecku optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju. Środowisko wczesnoszkolne oraz przedszkolne, w którym występują niemal wyłącznie kobiety, zniekształca obraz rzeczywistości, w realnym bowiem świecie są obecne zarówno pierwiastek męski, jak i żeński. Nauczyciel mężczyzna wypełnia rolę męską. Student uznał, iż nie ma płci predestynowanej do edukacji najmłodszych. Stwierdził także, że jeśli ktoś tak uważa, kieruje się uprzedzeniami i stereotypami, opartymi na przekonaniu, że kobiety mają większą wrażliwość i są bardziej opiekuńcze. Jego zdaniem, „do pełnienia tego zawodu trzeba mieć odpowiednie predyspozycje i albo się ma to coś, albo nie, i nie ma to żadnego związku z płcią”.

Również Student 2. dostrzegł potrzebę większej obecności mężczyzn na początkowym etapie edukacji. Argumentował, że mężczyźni budzą większy szacunek wśród uczniów, ponadto daje przykład „męskiego wzorca”, zwłaszcza dla chłopców. Uczniowie są bardziej posłuszni i zdyscyplinowani, skoncentrowani na prowadzonych przez niego lekcjach. Paradoksalnie wypowiedź ta utrwała społeczny stereotyp odnoszący się do kobiet.

Obaj studenci zgodnie dostrzegli również potrzebę edukowania społeczeństwa o znaczeniu mężczyzny we wczesnej edukacji dziecka. Na pytanie: „Co należałoby zrobić, aby na studiach z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej pojawiło się więcej mężczyzn?”, Student 1. odpowiedział, że potrzebna jest zmiana świadomości społecznej. Należy jak najwięcej mówić publicznie o roli mężczyzny na wczesnym etapie edukacji i wychowania dziecka. Ministerstwo Edukacji i Nauki w Warszawie powinno prowadzić krajowe kampanie edukacyjne. Także uczelnie wyższe powinny być miejscem, w którym należy inicjować akcje uświadamiania społecznego. Zmiana świadomości społeczeństwa jest niezbędna nie tylko po to, aby zwiększyć liczbę nauczycieli mężczyzn, ale też uświadomić, jak istotną pełnią rolę na wczesnym etapie rozwoju dziecka.

Zdaniem Studenta 2. –

należy zachęcać i jeszcze raz zachęcać. Trzeba mówić i uświadamiać, iż nie istnieje podział na zawód „męski” i „kobięcy”. Jest 21. wiek, mamy równouprawnienie i nie można nigdy nikogo dyskryminować.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań przybliżają uwarunkowania studiowania pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej przez mężczyzn w Polsce. Dostarczają informacji na temat motywacji wyboru studiów, stosunku studentek oraz wykładowców do mężczyzn na tym kierunku oraz reakcji członków rodziny, znajomych i osób postronnych na temat ich studiów i planów zawodowych. Wyniki badań wskazują, że o wyborze drogi kształcenia zdecydowały rodzinne tradycje nauczycielskie oraz przekonanie o wyjątkowych walorach i wartości zawodu, które przesłaniają jego słabości (głównie wysokość zarobków). Decyzje te zyskały akceptację rodziny i znajomych – również osób postronnych, towarzyszyło im jednak zaskoczenie. Do studiujących pedagogikę przedszkolną mężczyzn pozytywnie odnoszą się koleżanki ze studiów i wykładowcy (jeden z badanych mówił o przypadkach dyskryminacji ze względu na płeć). Wysoki poziom akceptacji mężczyzn w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej przejawiała dyrekcja oraz personel pedagogiczny placówek oświatowych, w których studenci odbywali praktykę. Obaj badani zgodnie podkreślili konieczność edukacji społeczeństwa w zakresie roli mężczyzny w wychowaniu dziecka, co powinno doprowadzić do zwiększenia obecności płci męskiej jako nauczycieli na początkowych szczeblach edukacji.

Z przeprowadzonych wywiadów można wysnuć kilka wniosków dla praktyki oświatowej:

- o zatrudnieniu mężczyzn w przedszkolu powinny decydować kwalifikacje i kompetencje zawodowe, nie zaś płeć;
- uczelnie wyższe prowadzące studia na omawianym kierunku powinny wprowadzić do planu studiów zajęcia dotyczące znaczenia mężczyzny w wychowaniu małego dziecka, a także poruszać problem nieobecności mężczyzn w tym zawodzie i jego konsekwencje,
- istnieje potrzeba edukacji społecznej uświadamiającej znaczenie nauczyciela mężczyzny w edukacji małego dziecka.

Bibliografia

Bednarska, M. (2009). Feminizacja zawodu. Cz. 1–2. *Edukacja i Dialog*, 2, 8–13; 3, 72–75.

- Biarincová, P. (2023). *Vybrané state z výtvarnej edukácie*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo KU.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli: funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Impuls.
- Czaja-Chudyba, I., Drwal, B., Włoch, M. (2017). Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5, 2/2(10/2), 19–33.
- Drygasiewicz, K. (2013). Mężczyzna w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, 61–62.
- European Comission Network on Childcare (1996). Quality targets in services for young children, dostęp: 12.05.2021, <https://childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf>.
- Fudali, R., Kowalski, M. (red.) (2006). *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*. Kraków: Impuls.
- Harty, R. (2007). The men as role models argument: A case for researching children's views. *NZ Research in Early Childhood Education Journal*, 10, 183–190.
- Koperna, P. (2014). Szkoła potrzebuje mężczyzn. *Psychologia w Szkole*, 3, 87–92.
- Koperna, P. (2015). O tym, co odstrasza panów od szkół. *Psychologia w Szkole*, 1, 86–92.
- Koperna, P. (2019). Male kindergarten teachers: the perception of parents in the context of social trust. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 337–348, <http://dx.doi.org/10.34767/PP.2019.02.26>.
- Koperna, P. (2022). Mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej – w pedagogice kategoria nieobecna w dyskursie akademickim w Polsce. W: K. Jagielska (red.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice* (s. 89–113). Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Kowolik, P. (2009). Kim jest? Co wie i potrafi? – współczesny nauczyciel (mężczyzna) w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej: (zarys teoretyczny tematu). *Nauczyciel i Szkoła*, 1/2, 41–49.
- Krasnodębska, A. (2006). Znaczenie roli kobiety w edukacji przedszkolnej. W: E. Smak (red.), *Nauczyciel edukacji przedszkolnej* (s. 193–200). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kuzitowicz, W. (2013). Gdzie ci mężczyźni? *Głos Pedagogiczny*, 47, 62–63.
- Kuzitowicz, W. (2011). *Dlaczego tylko przedszkolanki i „nasze panie”? O stereotypach płciowych w zawodzie nauczyciela edukacji zintegrowanej*, http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/images/dlaczego_tylko_przedszkolanki.pdf.
- Lewińska, K. (2014). Wychowawca przedszkolny. Wyjątek od reguły. *Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora* (wrzesień), 46–47.

- Majewska, E., Rutkowska, E. (2007). *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.
- OECD, *Starting Strong II Early Childhood Education and Care Policy* (2006), Paris:OECD. European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, dostęp: 15.05.2021, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF> (2011).
- Olsen, B., Smepllass, E. (2018). Gender and distribution of educational values among the staff in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1202–1218; <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1261125>.
- Ordon, U. (2021). Mężczyzna w edukacji przedszkolnej – prolegomena do badań w Polsce, *Language, Culture, Politics. International Journal*, 1, 243–257.
- P jak pan (rozmowa z Marcinem Dębińskim i Mateuszem Wendtem – wychowawcami przedszkolnymi) (2014). *Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora* (wrzesień), 48–49.
- Rohrmann, T. (2020). Men as promoters of change in ECEC? An international overview. *Early Years*, 40(1), 5–19.
- Rusaczyk, M (2009). Nauczyciele-mężczyźni w edukacji i wychowaniu początkowym. *Edukacja*, 3, 119–127.
- Poraj, G. (2010). Płeć nauczycieli. *Psychologia w Szkole*, 1, 107–113.
- Talar, R. (2010). Gdy „Proszę Pani” brzmi dziwnie, *Biuletyn AGH*, 34, 37–38.
- Tsirigotis, K., Lewik-Tsirigotis, E. (2004). Zagadnienie płciowego różnicowania funkcjonowania osobowościowego kandydatów na nauczycieli. *Nauczyciel i Szkoła*, 1/2, 175–193.

Preschool education teacher (in the light of the opinions of men studying Education and Early School Pedagogy)

Abstract

The issue of men's work as pre-service education teachers is an important link in research on pre-service education and public perceptions of male teachers in international studies – but in Poland it is rarely the focus of researchers' attention. This article supplements the modest state of research to date with information gleaned from interviewing male preschool and early childhood education teacher trainees

Keywords: preschool, men as preschool educators.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.05>

Wioleta DUDA

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

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

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

Wartości jako predykat w modelowaniu kariery zawodowej kobiet w zmiennym świecie pracy

Streszczenie

Przebieg karier zawodowych kobiet to zagadnienie wielopłaszczyznowe, uwarunkowane szeregiem czynników – od ekonomicznych, poprzez społeczne, prawne do biologicznych. Podejmowanie aktywności zawodowej przez kobiety, ich system wartości, aspiracje czy też zmiany w pozycji społecznej stanowią perspektywę badawczą dla demografii, pomocy społecznej, teologii rodziny, pracy socjalnej, ekonomii pracy, polityki społecznej czy też pedagogiki pracy. Wszystkie te obszary i ich uwarunkowania są zmiennie w czasie, co znajduje swoje odzwierciedlenie w licznej literaturze naukowo-badawczej, i wymaga ciągłej obserwacji. Praca jest jednym z najważniejszych obszarów życia ludzi dorosłych, dlatego kariera zawodowa, jej uwarunkowania, przebieg i znaczenie dla rozwoju człowieka stanowią przedmiot zainteresowań badawczych różnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki pracy i andragogiki. Dostęp kobiet i mężczyzn do pracy zawodowej nadal nie jest równy, co implikuje trudności w rozwoju kariery zawodowej. Występujący podział zawodów na typowo kobiece i typowo męskie, znacznie większe obciążenie kobiet obowiązkami rodzinnymi, bariery w awansie zawodowym kobiet powodują, iż kariery zawodowe kobiet przebiegają w sposób odmienny niż mężczyzn i są determinowane przez inne czynniki, w tym w szczególności system wartości. Obiektywne kryteria, takie jak wykształcenie, posiadane kompetencje czy też doświadczenie zawodowe, nie zawsze stanowią punkt odniesienia dla pracodawców, jak i samych zainteresowanych.

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, praca, wartości, aspiracje, płęć.

Wprowadzenie

Praca jest dla człowieka jedną z podstawowych form aktywności, która wyznacza kształt ludzkiego życia w przebiegu poszczególnych faz dorosłości (Pioru-

nek, 2015, s. 16), organizuje życie jednostki oraz stwarza możliwości realizacji celów, nie tylko zawodowych. Obecnie zmianie uległ charakter pracy – przejście od pracy fizycznej do zorientowanej na technologie, usługi. Tendencja ta najprawdopodobniej będzie się utrzymywać, co stanowi wyzwanie dla jednostki zarządzającej karierą zawodową. Konieczne staje się przygotowanie człowieka do życia w permanentnej niepewności, ukształtowanie kompetencji w zakresie posiadania świadomości poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumienia potrzeby ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonywania samooceny własnych kompetencji i doskonalenia umiejętności, wyznaczania kierunku własnego rozwoju i kształcenia. Nie zmienia to jednak faktu, iż karierę zawodową warunkują także determinanty podmiotowe, do których należy zaliczyć przede wszystkim wartości. Ocena własnej hierarchii wartości jest elementem strategii określenia prawidłowych wyborów życiowych, służy rozwinięciu samoświadomości człowieka. Realizacja i planowanie kariery zawodowej staje się nie tylko trudniejsze, ale w coraz większym stopniu niezależne od jednostki i jej aspiracji. Kazimierz Czarnecki wśród uwarunkowań rozwoju zawodowego, który stanowi podstawę realizowania kariery, wskazuje na trzy główne grupy czynników:

- podmiotowe, związane z indywidualnymi cechami człowieka;
- przedmiotowe – sytuacyjne, związane z okolicznościami zewnętrznymi;
- relacyjne, obejmujące zależności między warunkami podmiotowymi i przedmiotowymi (Czarnecki, 2007, s. 39).

Do najważniejszych czynników podmiotowych, decydujących o przebiegu kariery zawodowej, zalicza się: zainteresowania, uzdolnienia, umiejętności, cechy temperamentu, cechy charakteru, system wartości, stan zdrowia, aspiracje. Dokonując przeglądu dotychczasowych badań dotyczących hierarchii wartości, pomimo zachodzących ciągle przemian kulturowych, społecznych, ekonomicznych, zauważyć można pewną niezmienną hierarchii wartości wśród Polaków. To wartości rodzinne i prozawodowe są dla społeczeństwa nadal najważniejsze i najbardziej cenione.

Kreowanie kariery zawodowej kobiet

Kariera zawodowa to szczególny aspekt życia zawodowego jednostki obejmujący te elementy, które wiążą się z wykonywaną pracą oraz procesem wcześniejszego przygotowania się do niej. Uprawnione jest zatem analizowanie tej kategorii w kontekście procesów planowania, opierające się na założeniu, że jednostka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badacza rzeczywistości, nie jest sterowana wyłącznie przez środowisko i spośród wielu możliwych działań wybiera te, które najbardziej zbliżają ją do celu. Dziś kariera, jak

zauważa Bożena Wojtasik (2017), może być spostrzegana jako mozaika epizodów życia, gdyż życie przestaje być ciągiem powiązanych ze sobą zdarzeń, a droga życiowa jest rozbita na epizody i nie da się w pełni przewidzieć jej przebiegu. W tym miejscu można zadać pytanie: skoro nie można jej przewidzieć, to jaki sens ma jej planowanie? Mimo że współcześnie trudno precyzyjnie zaplanować własną karierę czy – szerzej – własne życie, to jednak człowiek jest niejako skazany na ustawiczne dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji w kwestiach takich, jak np.: wykształcenie, małżeństwo czy praca – a te wymagają planowania. Działania zaplanowane, niezależnie od tego, czego dotyczą, przynoszą częściej zamierzone efekty niż działania spontaniczne, nieprzemyślane, chaotyczne. Podobnie jest w przypadku kariery zawodowej. Zaplanowanie poszczególnych etapów działania nadaje pewien porządek i klarowność temu, co człowiek chce robić w sferze zawodowej. Planowanie kariery zawodowej rozumiane jest jako proces, który obejmuje analizę sytuacji wyjściowej danego człowieka, identyfikację jego preferencji karierowych, ustalenie zasadniczych kierunków i celów kariery, a także określenie konkretnych sposobów i zasobu niezbędnych środków do ich realizacji (Krause, 2010, s. 102).

Kariera jest obecnie ciągiem zdarzeń, wyborów, aktywności jednostki w jej biografii, obejmującym całościowy proces rozwoju – zarówno dorastanie do wyboru zawodu, przygotowanie do niego, szukanie zatrudnienia, dochodzenie do mistrzostwa, podejmowanie się coraz bardziej odpowiedzialnych zadań, jak i rozwój osobisty jednostki w wymiarze duchowym, emocjonalnym, intelektualnym i fizycznym. Często wyraża osobiste i naturalne pragnienia każdego człowieka dążącego do tego, aby osiągnąć określone cele oraz zająć miejsce w społeczeństwie. Coraz częściej jednak to nie kariera jest elementem życia jednostki, ale życie elementem kariery. Kariera wypełnia je, wyznacza kierunek rozwoju, a często także miejsce zamieszkania i standard życia. System wartości obecnie ulega ewolucji i to właśnie kariera zawodowa zajmuje w nim wysoką pozycję. Możemy przypuszczać, że proces ten będzie postępował i obejmie znaczną część społeczeństwa, a tym samym będzie generował nowe zjawiska na rynku pracy. Zbieranie doświadczeń, wiedzy o sobie, o świecie, zdobywanie kontaktów, wyznaczanie dróg zawodowych, określanie celów – planowanie kariery zawodowej nabiera szczególnego znaczenia w obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, która stawia przed jednostką często nowe, niezrozumiałe wyzwania. Kariery zawodowe, a konkretniej – strategie realizacji karier zawodowych – powinny być dostosowane do tempa zmian, jakie zachodzą na świecie, nie tylko w kontekście popytu i podaży na rynku pracy, ale znacznie szerszej perspektywy. Jak podkreśla Agnieszka Cybal-Michalska, wielowymiarowość współczesnego globalizującego się społeczeństwa (jego wieloznaczność, ambiwalencja, przejściowość, różnorodność) oraz przemiany rzeczywistości społeczno-kulturowej, poddawanej ustawicznym fluktuacjom, sprawiają, że opis i standaryzacja heterogeniczności

obiektywizującego się w swych działaniach społeczeństwa są trudne do uchwycenia (Cybał-Michalska, 2013, s. 31), tym samym przebieg karier zawodowych również trudno jest obserwować i usystematyzować.

Kobięcym karierom obecnie sprzyjają przeobrażenia dokonujące się na gruncie kultury, która przybiera formę międzykulturowości. Społeczeństwo, szczególnie młodsze pokolenia, które dzięki wejściu Polski do struktur Unii Europejskiej poznały rynki pracy różnych państw, jest otwarte i reprezentuje inny styl życia. Również do Polski napłynął zagraniczny kapitał, a nowoczesne organizacje dążą do zwiększania liczby kobiet na wszystkich stanowiskach, a zwłaszcza do obsadzenia czołowych pozycji menedżerskich, co zakorzenione jest w kontekście zapewnienia różnorodności zasobów ludzkich (Vinnicombe, 1999, s. 16), a przede wszystkim zwiększa konkurencyjność organizacji. Bezrobocie kobiet nie może być rozpatrywane jedynie w kategorii płci, ale należy zwrócić uwagę również na społeczne, materialne czy emocjonalne straty, jakie ponosi każda jednostka rezygnująca z aktywności zawodowej lub bezrobotna. Bez aktywności zawodowej zmienia się obraz osoby, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym. Pozbawienie pracy powoduje zastój w osobistym rozwoju oraz ograniczenie własnych możliwości, umiejętności i ambicji, własnego potencjału, a co gorsza – sprzyja społecznej stygmatyzacji. Często pojawia się zaniżona samoocena, obniżona motywacja do działania i brak wiary we własne możliwości, a co za tym idzie, brak zdolności dostosowania się do nowych sytuacji połączony z niskimi umiejętnościami psychospołecznymi i zawodowymi (Dudzik-Garstka i Dobrowolska, 2012, s. 58–59). To praca zapewnia rozwój osobisty, determinuje kontakty społeczne, standard i jakość życia.

Wartości jako predykat wyborów edukacyjno-zawodowych

Istotnym czynnikiem decydującym o przebiegu kariery zawodowej są wartości jednostki. Czesław Matuszewicz określa wartości, zaznaczając ich wpływ na zachowanie człowieka, głównie poprzez wyznaczanie przesłanek wyboru i preferencji, nadawanie ważności i znaczeń obiektom, organizowanie doświadczeń i zachowań podmiotu; innymi słowy – określenie, co dla człowieka jest ważne (Matuszewicz, 1975, s. 5) . Wartości to nie tylko to, w co człowiek wierzy i co deklaruje, ale także wyznacznik motywacji do zaspokajania potrzeb. Determinują one postępowanie człowieka, jego wybory, pozwalają na ocenę innego człowieka. Wartości stanowią przedmiot zainteresowania nauk społecznych i humanistycznych, gdyż w dużym stopniu decydują o jakości życia człowieka. Wartości, jak podkreśla W.K. Heisenberg, to pytanie o człowieka, pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy własnej drogi życia (Dynek, 2006, s. 5). Wartości kierują ludzką aktywnością, stanowią trwałe przeoko-

nanie, że specyficzny sposób postępowania jest osobiście lub społecznie godny preferencji, w przeciwieństwie do odwrotnego sposobu postępowania lub stanu finalnego.

Imponderabilia pełnią w życiu człowieka wiele funkcji, z których najważniejsze to:

- integracja motywacji w kierunku aktywności – następstwem jest nadanie sensu życiu i zorganizowanie działań rozwojowych;
- 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;
- socjalizacja, poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia danej zbiorowości czy społeczeństwa;
- gratyfikacja – wartości są źródłem satysfakcji (Pisula, 2017, s. 58–62).

Człowiek nie może żyć – funkcjonować – bez wartości, bo one nie tylko definiują kierunek życia, ale także pozwalają na doskonalenie, także w aspekcie zawodowym. To wartości służą formułowaniu aspiracji i celów życiowych, bezpośrednio wiążą się z dokonywaniem ważnych wyborów, w tym dotyczących wyboru zawodu czy np. macierzyństwa. W niniejszej pracy wartości są rozpatrywane jako cele ponadsytuacyjne, pełniące funkcje zasad regulujących życie jednostki lub grupy, wyznaczają standardy tego, co pożądane – przy ocenie zachowań, zdarzeń i ludzi (w tym własnej osoby), przy formowaniu i wyrażaniu postaw, wreszcie przy wyborze i uzasadnianiu działań. Decydują one zatem o podejmowaniu działania i koncentracji na określonych celach. 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. System wartości ulega istotnym zmianom, nie tylko w przypadku kobiet, ale również całych pokoleń. Jest to wynikiem przeobrażeń, które obejmują obiektywne warunki, jak i poglądy, emocje, odczucia ludzi, lęki, niepokoje, perspektywy w obszarze pracy i rodziny.

System wartości kobiet w badaniach własnych – przemiany i kontynuacje

Przedmiotem badań były opinie i doświadczenia kobiet aktywnych zawodowo (minimum trzy lata stażu pracy) lub przebywających na urloпах wychowawczych, macierzyńskich, zdrowotnych, naukowych, w przedziale wiekowym 26–35 lat, posiadających wykształcenie wyższe oraz wychowujących minimum

jedno dziecko. Celem ogólnym badań było dostarczenie wiedzy na temat przebiegu kariery zawodowej kobiet oraz determinantów społecznych decydujących o dokonywanych wyborach zawodowych i wyborach życiowych. Uwaga badaczki została skoncentrowana na analizie czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, które warunkują aktywność zawodową kobiety, obszar życia rodzinnego, w szczególności wzajemne oddziaływanie na siebie tych dwóch sfer. Prowadzone badania miały umożliwić ustalenie wzorów przebiegu karier zawodowych kobiet, które zajmują różnorakie stanowiska pracy oraz mają różną sytuację rodzinną. Celem szczegółowym było poznanie systemu wartości kobiet i określenie jego znaczenia w przebiegu realizacji kariery zawodowej. Jako wiodącą metodę wykorzystano wywiad jakościowy (swobodny, pogłębiony). Badaniami zostały objęte kobiety (62 respondentki) mieszkające i pracujące na terenie Częstochowy, Sosnowca oraz Kielc, w okresie od stycznia 2017 do stycznia 2021.

Świat wartości – nie tylko kobiet, ale i całych społeczności – podlega ciągłym ewolucjom. Potrzeba ich badań jest uzasadniona, gdyż zachwiani 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, 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. Określenie systemu wartości pozwala na wskazanie determinantów, które ukierunkowały wybory zawodowe i życiowe respondentek. Dokonując przeglądu dotychczasowych badań dotyczących hierarchii wartości, pomimo zachodzących ciągle przemian kulturowych, społecznych czy ekonomicznych, można zauważyć pewną niezmienną hierarchii wartości wśród Polaków. Dla społeczeństwa nadal najważniejsze i najbardziej cenione są wartości rodzinne i prozawodowe. Również analiza zgromadzonego materiału badawczego, zaprezentowana w niniejszym artykule, wykazuje, że najczęściej wskazywaną wartością jest rodzina, definiowana w kategoriach szczęścia rodzinnego, pełnej i szczęśliwej rodziny, życie i zdrowie rodziny, dzieci. Respondentki udzielające wywiadów swój wybór uzasadniały głównie zależnością pomiędzy szczęściem rodzinnym a pozostałymi sferami życia.

Jeśli ma się szczęśliwe życie rodzinne łatwiej skupić się na czymś innym.

Rodzina jako ludzie, ich zdrowie, uśmiech, to jest najważniejsze. Trudno byłoby mi funkcjonować normalnie w pracy, jeśli wracałabym do smutnego domu czy niekochanego męża. Wszystko musi mieć swoje proporcje [...], o ile byłabym w stanie normalnie żyć bez realizowania się w innych sferach, o tyle chyba z brakiem szczęśliwej rodziny bym sobie nie poradziła. Wolałabym być sama niż nieszczęśliwa.

[...] Rodzina, w sensie moi rodzice, dzieci, facet, oni pomagają mi realizować inne wartości.

Często respondentki łączą rodzinę z takimi wartościami, jak miłość oraz przyjaźń, i traktują je jako całość.

Rodzina, przyjaźń – kontakty z rodziną – stanowią olbrzymią satysfakcję i przyjemność. Dają poczucie wsparcia, a fakt, że można być wsparciem dla innych, jest budujący.

Najważniejszymi wartościami w moim życiu są rodzina, miłość i przyjaźń, ponieważ nadają one życiu sens. Według mnie ważne jest dla mnie to, żeby mieć przy sobie ludzi, na których mogę liczyć.

Dla mnie najważniejsza jest miłość moich bliskich i to, aby ludzie się wzajemnie szanowali, ponieważ wtedy żyje się lepiej.

Kobiety odnajdują w rodzinie swoistego rodzaju źródło wsparcia, pomocy, pewną podstawę pozostałych obszarów działania. Choć bardzo często podkreślają swoją niezależność, wolność, które również stanowią dla nich istotne wartości, rodzina nie jest barierą, która im to odbiera. To w rodzinie mogą realizować inne wartości.

Rodzina rozumiana przede wszystkim jako ludzie, dzięki którym jestem lepsza i mogę być szczęśliwsza [...]. Dużo od nich dostaję i dużo daję, ale to ludzie, dzięki którym jestem szczęśliwa i nie musimy być spokrewnieni, to przyjaciele, ludzie napotykanii przypadkowo. Dla mnie rodzina to coś więcej niż mama, tata, dzieci czy mąż, to ludzie których kocham i chcę, żeby byli szczęśliwi.

Najważniejszą wartością jest rodzina, ponieważ jest ona oparciem, które nigdy się nie zmienia, pod warunkiem tego, że jest odpowiednio pielęgnowana.

Najważniejsze są dla mnie rodzina, miłość, przyjaciele, bliscy ludzie, ponieważ to oni kreują rzeczywistość, w której żyję.

Rodzina jako fundament społeczeństwa, jej prawidłowe funkcjonowanie – są utożsamiane z ideologią konserwatywną, która bazuje na zachowaniu tradycyjnych wartości, takich właśnie jak rodzina oraz religia. Pomimo iż rodzina jest wartością najbardziej cenioną przez badane kobiety, odrzucają one jednak i negują konserwatywne zasady, szczególnie w odniesieniu do kobiet i ich miejsca w społeczeństwie. Utożsamiają tę ideologię ze „staroświeckim podejściem do życia”, które „utrwała stereotypy”.

Konserwyzm dla mnie oznacza coś tak jakby „zamkniętego”, czyli niezmiennego. Jakieś twarde reguły, zasady.

Konserwyzm to przesadne trzymanie się własnych zasad i poglądów.

Jest to dla mnie staroświeckie podejście do życia, w którym kobieta nie ma swojego zdania, lecz tylko wypełnia obowiązki domowe.

Robienie czegoś, bo tak wypada, np. jestem żoną, więc nie mogę iść na imprezę bez męża z koleżankami – to dla mnie podejście konserwatywne. Beznadziejne szufladkowanie – jesteś kobietą, więc musisz zajmować się domem i dziećmi.

Konserwyzm kojarzy mi się z dostosowywaniem się do wcześniej wyznaczonych schematów, z pewnym „zacołaniem”, brakiem tolerancji i zrozumienia w pewnych kwestiach.

Tylko dwie z respondentek zdefiniowały konserwyzm w aspekcie niezmiennych reguł, nie odnosząc ich do sytuacji kobiet czy też własnej.

Konserwatywizm kojarzy mi się z tradycją, z przywiązaniem do pewnych rzeczy i ludzi.

W ostatnim czasie pojawia się wiele doniesień medialnych dotyczących odrzucania przez kobiety tradycyjnego modelu życia, wybierania kierunku feministycznego. Dla badanych kobiet szczęście rodzinne, dzieci, to nadal najwyższe wartości, które niekoniecznie muszą być związane z ograniczaniem rozwoju pozarodzinnego czy też zawieraniem związków formalnych i życiem w typowej rodzinie nuklearnej. Wraz z negowaniem zasad konserwatywnego społeczeństwa kobiety nie negują wartości, jaką jest rodzina. Nie są również skłonne określać się w kategoriach feminizmu, niemniej jednak ceniona jest niezależność – utożsamiana z wolnością w różnych płaszczyznach funkcjonowania.

[...] Kobieta, która realizuje swoje pasje. Spełnia się i realizuje na polu zawodowym. Jest niezależna finansowo, jak również życiowo (radzi sobie z życiowymi obowiązkami, nie uzależniając tego od pomocy innych).

[...] kobieta niezależna jest samodzielna i umie sobie poradzić sama w każdej sytuacji, nie musi na nikogo liczyć, jest samowystarczalna [...].

Kobieta niezależna [...] postępuje według swoich zasad, nie ogranicza się tylko dlatego, że ktoś tak chce. Zna swoją wartość. Dąży do swoich celów. Można porównać ją do kota.

Kobieta niezależna to kobieta potrafiąca pogodzić życie rodzinne z zawodowym, umiejąca poradzić sobie w ciężkich sytuacjach.

Dla kobiet niezależność to przede wszystkim samodzielność i decydowanie o sobie, bez konieczności „podporządkowywania się schematom” i „ulegania otoczeniu”. Nie skłaniają się jednak wobec skrajnych ideologii czy też mody, a hierarchia wartości jest stała.

Drugim obszarem wartości, który wskazują respondentki, są wartości witalne – zdrowie oraz życie. Na gruncie nauk społecznych zdrowiu na ogół przyznaje się wysokie miejsce, nadając mu rangę czynnika warunkującego szczęśliwe życie i dobrą jego jakość. Wskazuje się jednak, iż jest wartością pośrednią, gdyż „umożliwia życie i działanie”. W badaniach prowadzonych w społeczeństwie amerykańskim za najwyższą wartość uznano sukces, aczkolwiek za najważniejsze czynniki prowadzące do jego osiągnięcia – zdrowie i wykształcenie. Zbadanie miejsca zdrowia w systemie wartości nastrocza wiele trudności ze względu na złożoność rozumienia pojęcia oraz uwarunkowania, jakie mu towarzyszą, np. kultura, system społecznoekonomiczny, status społeczny czy religia. Kazimierz Żygulski twierdzi, że życie ludzkie jest „wartością uniwersalną w swoim rodzaju i podstawową w każdym systemie wartości, a równocześnie uzależnioną od wielu historycznie zmiennych i niezwykle zróżnicowanych czynników” (Żygulski, 1975, s. 12).

System wartości respondentek skupiony jest przede wszystkim wokół wartości rodzinnych i witalnych. Oczywiście, mowa tutaj o wartościach uznawanych, a te nie zawsze są realizowane w konkretnych poczynaniach jednostek. Jak pre-

zentuje powyższa analiza, dla kobiet to miłość, prawda i rodzina są nadal najważniejsze, mimo propagowanego obecnie konsumpcyjnego stylu życia. Zbadanie systemu wartości kobiet jest o tyle istotne, że nie tylko wyznacza on siłę i kierunek motywacji i aktywności, ale może też przesądzać o przyjętej i realizowanej całościowej koncepcji własnego życia. W przypadku respondentek przyjęta hierarchia wartości nie decyduje o wyborze modelu życia skoncentrowanego na życiu rodzinnym, ale umożliwia realizację szerokiego spektrum wartości, ujmowanych bardziej heterarchicznie niż hierarchicznie.

Podsumowanie

Pozycja społeczna kobiet zmieniła się, gdy obok tradycyjnych ról zaczęły one pełnić role pracownicze, zawodowe i piastować znaczące stanowiska. Praca zawodowa stała się źródłem uprawnień i odpowiedzialności. Następstwem była niezależność ekonomiczna kobiet, dostęp do szkolnictwa na każdym szczeblu, zwiększone uczestnictwo w życiu kulturalnym i intelektualnym. Obecnie praca zawodowa kobiet stanowi nieodłączny element życia społecznego i gospodarczego. Praca jest szczególnie wysoko cenioną wartością w przypadku tych kobiet, które w swojej aktywności zawodowej odnajdują nie tylko wymierne korzyści ekonomiczne, ale również traktują ją jako formę samorealizacji.

Bibliografia

- Czarnecki, K. (2007). Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego. *Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, 2, 38–51.
- Cybal-Michalska, A. (2013). Świat, w którym „kariera robi karierę” – o satysfakcji z kariery i poczuciu zawodowego sukcesu. *Studia Edukacyjne*, 26, 19–38.
- Denek, K. (2006). *Wartości edukacji szkolnej* (s. 122–131). W: W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*. Rzeszów – Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Dudzik-Garstka, A., Dobrowolska, M. (2012). Warunki aktywności kobiet na rynku pracy. *Praca Socjalna*, 2, 57–68.
- Karney, I. (1998). *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.
- Krause, E. (2010). Znaczenie procesu planowania kariery zawodowej w „wieku studiów”. *Szkoła. Zawód. Praca*, 1, 101–114.
- Matuszewicz, Cz. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Piorunek, M. (2015). Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje (s. 68–79). W: J. Matejek, K. Białożyt (red.), *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Vinnicombe S., Colwill N. L.(1999). *Kobieta w zarządzaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Żygulski, K. (1975). *Wartości i wzory kultury: rozważania teoretyczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

Values as a Predicate in Modelling Women’s Careers in the Changing World of Work

Abstract

The course of women’s careers is a multifaceted issue, conditioned by a range of factors – from economic, social, legal to biological. Whether it is women’s entry into the labour force, their value system, their aspirations or changes in their social position, it is a research perspective for demography, social welfare, family theology, social work, labour economics, social policy or labour pedagogy. All these areas and their determinants are changeable over time, which is reflected in the numerous scientific and research literature and requires constant observation. Work is one of the most important areas of adult life, so careers, their determinants, course and importance for human development are the subject of research interests of various scientific disciplines, including work pedagogy and andragogy. Access to professional work for women and men is still not equal, which implies difficulties in career development. The existing division of occupations into typically female and typically male, the much greater burden of family responsibilities on women, barriers to women’s professional advancement mean that women’s careers proceed differently from men’s and are determined by other factors, including in particular the value system. Objective criteria such as education, competence or work experience are not always a point of reference for both employers and the individuals concerned.

Keywords: career, work, values, aspirations, gender.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.06>

Ewa MARKOWSKA-GOS

<https://orcid.org/0000-0001-6494-4164>

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: emarkowska@ur.edu.pl

Władza rodzicielska pozamateriańskiego ojca – wybór czy konieczność? Wybrane aspekty socjologiczno-prawne

Streszczenie

W literaturze przedmiotu, a także w mediach, coraz częściej mówi się o intensyfikacji zjawiska kohabitacji w społeczeństwie polskim. Szczególnego znaczenia, tak z pedagogicznego, jak też z socjologicznego, a także psychologicznego punktu widzenia – nabiera sytuacja, kiedy w związkach kohabitacyjnych pojawia się dziecko. Artykuł ten stanowi próbę wieloaspektowej analizy jego statusu prawnego w owej alternatywnej formie życia rodzinnego, ze szczególnym uwzględnieniem władzy rodzicielskiej ojca. W związku z tym omówiono istotę związku kohabitacyjnego, zaprezentowano dane statystyczne w tym zakresie, a także wskazano na wzrost akceptacji owej formy życia rodzinnego w naszym społeczeństwie oraz jej socjodemograficzne uwarunkowania. Przedstawiono wyczerpująco zagadnienie władzy rodzicielskiej, z perspektywy *sui species* stosunku prawnego, stanowiącego normatywnie uregulowany wzór kulturowy stosunków rodzic–dziecko.

Słowa kluczowe: kohabitacja heteroseksualna, konkubinat, władza rodzicielska, rodzicielstwo, uznanie ojcostwa, ustalenie ojcostwa.

Wprowadzenie

We współczesnym polskim społeczeństwie rodzina, niezależnie od rozumienia owego pojęcia, stanowi na przestrzeni lat priorytetową wartość. Dowodzą tego wyniki badań zaprezentowane w raporcie *Rodzina, jej społeczne znaczenie i rozumienie* (Boguszewski, 2019a, Boguszewski, 2019b, 7), aczkolwiek opierające się na deklaracjach ankietowanych, co nie zawsze przekłada się na realia, o czym świadczy chociażby zjawisko przemocy domowej, o którym powszechnie

się mówi w mediach i urasta ono do problemu społecznego, skoro stanowi przedmiot kampanii reklamowych przeprowadzanych za pośrednictwem telewizji.

Każdy ma swoją wizję rodziny i na miarę swoich możliwości ekonomicznych, osobowościowych, czy też wynikających z indywidualnej biografii (wzorce i doświadczenia wyniesione z rodziny pochodzenia). Dla jednych fundamentem jej utworzenia jest małżeństwo, dla innych związek kohabitacyjny typu DINKS czy też z dzieckiem/dziećmi, a jeszcze inni realizują się w tym obszarze jako singel. Można powołać się tu na woluntarystyczną teorię działania Talcota Parsonsa. Wg tej koncepcji jednostka dąży do realizacji celu – hipotetycznie jest wolna w swych wyborach, jednakże faktycznie ograniczają ją, z jednej strony, uwarunkowania kulturowe (naciski normatywne), a z drugiej – warunki sytuacyjne (własna konstrukcja biologiczna, genetyczna, naciski środowiska, w tym niewątpliwie mieszczą się determinanty ekonomiczne) (Ritzer, 2000, 297–298). W ostatnich latach można mówić o postępującej liberalizacji życia społecznego, przejawiającej się we wzroście podmiotowości jednostki, tak w stosunkach interpersonalnych, jak też w obszarze życia rodzinnego – czego przejawem zgodnie z powyższą koncepcją jest właściwie niczym nieskrępowana, bo wolna od stygmatyzacji społecznej, swoboda jednostki w zakresie obieranego przez nią stylu życia – w małżeństwie, związku nieformalnym czy też w pojedynkę. W literaturze przedmiotu mówi się o intensyfikacji zjawiska kohabitacji we współczesnym polskim społeczeństwie, co znajduje odzwierciedlenie chociażby w danych prezentowanych przez GUS na przestrzeni lat w ramach Narodowego Spisu Powszechnego (o czym niżej). Przedmiotem analizy w niniejszym artykule uczyniono zjawisko heteroseksualnej kohabitacji jako, jak pisze Anna Kwak, jednej z „alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego” (Kwak, 2005, 91), z perspektywy statusu prawnego dziecka w owym związku, a konkretnie – władzy rodzicielskiej mężczyzny. Uznano, iż zagadnienie to wydaje się istotne, tak z perspektywy pedagogicznej czy też psychologicznej, jak i prawnej. W społeczeństwie liberalnym istotne znaczenie w kształtowaniu statusu prawnego funkcjonujących w nim jednostek mają zawierane przezeń umowy, w tym kontekście ważne jest zagadnienie odpowiedzialności rodzicielstwa/władzy rodzicielskiej.

Kohabitacja heteroseksualna jako alternatywna forma życia małżeńsko-rodzinnego

Za przejaw wzmiankowanej powyżej liberalizacji stosunków międzyludzkich rozpatrywanej w kontekście życia rodzinnego należy uznać deprecjację w literaturze przedmiotu pejoratywnego określenia osób żyjących w związku nieformalnym – określanych już nie jako konkubentów (*con* – razem, *cubare* – leżeć, polegiwać), lecz jako kohabitantów (z łac. *habitare* – mieszkać, *com* – wspólnie; *ko-*

habere – współzamieszkiwać). Należy zaznaczyć, iż w literaturze przedmiotu wskazuje się na zróżnicowanie owych związków, tak z perspektywy ich istoty oraz intencji osób w nich funkcjonujących (rzutujących na ich trwałość), jak też płci partnerów (tzw. związki partnerskie heteroseksualne bądź homoseksualne, np. lesbijskie) (Kwak, 2005, 91,127; Juszczak-Frelkiewicz, 2013, 62). Za optymalną, bo klarowną i enumeratywną, należy uznać propozycję w tym przedmiocie Jana Trosta, przytaczaną w polskiej literaturze, w której to przyjmuje się, iż składają się nań:

[...] niezalegalizowane relacje kobiety i mężczyzny, związek, który tworzą dwie osoby płci przeciwnej, wspólnie zamieszkujące przez jakiś dłuższy czas, prowadzące wspólne gospodarstwo domowe i utrzymujące związki seksualne (Kwak, 2005, 127).

Anna Kwak wskazuje na merytoryczną zasadność użycia dla powyższego związku pojęcia „niezamężnej heteroseksualnej kohabitacji” (Kwak, 2005, 127), co wobec istnienia obecnie związków typu DINKS wydaje się być optymalne i adekwatne względem określenia owych relacji jako „alternatywnej formy życia małżeńskiego”. Natomiast w sytuacji, gdy w kohabitacyjnym związku jest dziecko / są dzieci – należałoby, co słusznie podkreśla powyższa autorka, używać sformułowania „alternatywna forma życia małżeńsko-rodzinnego” (Kwak, 2005, 92). Na użytek prezentowanego artykułu przyjęto jako optymalne ostatnie z wyżej zaprezentowanych ujęć – jako związek nieformalny kobiety i mężczyzny z dzieckiem (dziećmi) pochodzącym (pochodzącymi) z owego związku. Warto zaznaczyć, iż w polskim prawie nie ma komplementarnych regulacji prawnych w omawianym obszarze, jako że ustawodawca w kodeksie rodzinnym przejawia punitywne stanowisko względem owej formy życia małżeńsko-rodzinnego, co wynika z porządku konstytucyjnego. Powyżej przytaczana i przyjęta w publikacji definicja jest analogiczna z prawną interpretacją tegoż terminu w orzecznictwie Sądu Najwyższego (z racji tego, iż nie funkcjonuje ona w innych regulacjach prawnych, a tzw. glosy owego organu uznawane są za źródło prawa), na którą pomimo upływu czasu powszechnie powołują się praktycy prawa. Interpretacja ta określa, że „konkubinat jest prawnie nieuregulowaną trwałą wspólnotą życiową mężczyzny i kobiety” (wyrok SN z 5 grudnia 1997 roku II KKN 485/97; Durlej-Piotrowska, 2020; Kazimierczak, 2021, 16). Jak wskazuje w związku z tym jeden z praktyków prawa, powołując się na orzecznictwo Sądu Najwyższego – Małgorzata Durlej-Piotrowska – cechami analizowanego związku są: monogamia, trwałość, pożycie jak w małżeństwie, brak zdarzenia prawnego regulującego jego status prawny (Durlej-Piotrowska, 2020. Za przejawy trwałości związku należy uznać, co słusznie podkreśla K. Kazimierczak, wspólne pożycie rozpatrywane analogicznie jak w małżeństwie – w trzech płaszczyznach: na płaszczyźnie duchowej/psychicznej – oznaczającej wzajemne uczucia (miłość, przyjaźń, zaufanie, szacunek); na płaszczyźnie fizycznej oraz ekonomicznej – prowadzenie

wspólnego gospodarstwa domowego (Kazimierczak, 2021, 17). Warto podkreślić, co wydaje się istotne, mając na względzie realia życia codziennego – nie każdy jest świadomy, iż pożycie fizyczne rozumiane jest *sensu largo*, jego istota sprowadza się więc nie tylko do współżycia seksualnego, ale również do „gestów potwierdzających przywiązanie, miłość do partnera/partnerki”, co słusznie podkreśla Igor Klimowski (2023).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na zadania, jakie powinien realizować związek kohabitacyjny. Powołując się na założenia przyjęte w tym obszarze przez E.M. Duvall (por.: Slany, 2002, 137), można je ująć następująco:

- wspólne zamieszkiwanie, stworzenie – używając języka potocznego – domu;
- stworzenie systemu ekonomicznego opierającego się nie na wiodącej roli mężczyzny, lecz na egalitaryzmie, a więc aktywności zawodowej obojga partnerów;
- negocjowanie ról w oparciu o wzajemne interakcje;
- deprecjacja w związku tradycji – kulturowo przypisywanych ról dystyngtywnych dla kobiety i mężczyzny – na rzecz ich elastycznego podziału w oparciu o kryterium osobistych kompetencji i preferencji;
- stworzenie intelektualnej i komunikacyjnej „jedności”, stanowiącej dogodną podłoże do zażegnywania sporów i rozwiązywania konfliktów, celem optymalizacji funkcjonowania w związku;
- wspólna filozofia życia (przekonania, wartości) jako podstawa strategicznych decyzji życiowych;
- plany prokreacyjne;
- oddzielenie seksu od prokreacji (porozumienie co do regulacji poczęcia);
- seks jako spoiwo diady, źródło wzajemnej satysfakcji partnerów w owej sferze.

Wyróżnione zadania wydają się analogiczne do występujących w małżeństwie, jednakże można tu mówić o daleko idącej liberalizacji stosunków pomiędzy partnerami, w porównaniu z normatywnie określonym przez ustawodawcę wzorem kulturowym małżeństwa – opartym również na egalitaryzmie. Jest to oczywiste, ponieważ związek kohabitacyjny to swoisty układ bazujący na wolnej woli partycypujących w nim podmiotów, którego jedynym właściwym spoiwem (obok niekiedy wspólnego potomka) jest faktyczna więź i wzajemna satysfakcja partnerów kształtowana na bazie consensusu oraz zasad współżycia społecznego.

Kohabitacja w opinii społecznej i w świetle danych statystycznych

Jeśli chodzi o uwarunkowania kulturowe, to można mówić o akceptacji dla związków nieformalnych w polskim społeczeństwie i wyraźnym wzroście poziomu aprobaty dla kohabitacji heteroseksualnej z dzieckiem/dziećmi (konkubinat z dzieckiem/dziećmi). Z perspektywy podjętego tematu za istotny należy

uznać rozkład odpowiedzi osób ankietowanych na następujące pytanie: Jaki rodzaj związku między ludźmi uznałaby Pani (uznałaby Pan) za rodzinę, a jaki nie? Odpowiedzi twierdzącej odnośnie do kobiety i mężczyzny funkcjonujących w związku nieformalnym i wychowujących dziecko (dzieci) pochodzące z owej wspólnoty udzieliło – w 2006 roku – 71 proc. ogółu respondentów, w 2013 roku – 78 proc. wszystkich badanych, a w 2019 roku – 83 proc. spośród ogółu ankietowanych (Boguszewski 2019a; Boguszewski, 2019b, 7). Na wzrastający poziom akceptacji wskazują w swoich analizach dotyczących owej problematyki również znawcy przedmiotu, tacy jak: Krystyna Slany (2002), Anna Kwak (2005), Hanna Giza-Poleszczuk (2005) czy Iwona Burkacka (2017, 61–94). Zmienne niezależne determinujące liberalne opinie w tym obszarze, czego przejawem jest akceptacja owej formy życia rodzinnego, to:

- wiek, albowiem młodsi częściej aniżeli pozostali aprobowali owe związki,
- miejsce zamieszkania – mieszkańcy miast częściej aniżeli wsi wyrażali dlań aprobatę,
- poziom wykształcenia – wyższe wykształcenie respondentów współwystępowało z opiniami akceptującymi,
- stosunek do religii – osoby słabo zaangażowane w tym obszarze cechował większy liberalizm aniżeli pozostałe (Boguszewski, 2015, 131).

Z kolei rezultaty badań zaprezentowane przez R. Boguszewskiego w 2015 roku (również w 2019 roku) wskazują, iż obok wyżej wyróżnionych zmiennych opinie różnicowane były także przez orientację polityczną – respondentów o poglądach lewicowych częściej aniżeli pozostałych cechował obyczajowy liberalizm (Boguszewski, 2019a, 131; Boguszewski, 2019b, 7–8).

Ponadto, co podkreślała H. Giza-Poleszczuk (2005), jako zmienną niezależną rzutującą na zjawisko kohabitacji w polskim społeczeństwie należy przyjąć status społeczno-ekonomiczny. Według Autorki, można zaobserwować tu dwie tendencje: w związkach nieformalnych częściej funkcjonują osoby o niskim statusie materialnym z uwagi na koszty wynikające z zawarcia małżeństwa (wesele), bądź też koszty (potencjalnego) rozwodu; z kolei osoby dobrze sytuowane – majątne i o wysokim poziomie wykształcenia wybierają kohabitację, albowiem małżeństwo identyfikują z ograniczeniami własnej autonomii – stanowiłoby ono swoją barierę dla samorozwoju i kariery zawodowej (Giza-Poleszczuk, 2005, 181–183). Podobnie K. Slany – jako zmienne niezależne rzutujące na omawiane zjawisko badaczka wskazuje status wykształcenia (częściej dotyczy osób o niskim poziomie wykształcenia) oraz miejsce zamieszkania – nieco częściej obejmuje ono mieszkańców miast aniżeli wsi (Slany, 2002, 183–194). Konkluzję powyższych rozważań może stanowić następujące stwierdzenie R. Boguszewskiego:

z perspektywy czasu widoczne jest, że nieznacznie ubywa zwolenników zawierania małżeństw, a powiększa się grupa osób, dla których ślub obok konkubinatu stanowią jedną z dwóch równorzędnych możliwości (Boguszewski, 2019a, 9).

Jeśli chodzi o skalę zjawiska kohabitacji, to za jego wskaźnik przyjmuje się powszechnie liczbę urodzeń pozamałżeńskich w ogólnej populacji. Warto zaznaczyć, iż z merytorycznego punktu widzenia można by uznać to za kontrowersyjne, albowiem nie każdy związek nieformalny legitymizuje się posiadaniem wspólnego potomka / potomstwa. Mimo to można przyjąć, że liczba urodzeń pozamałżeńskich stanowi, w jakimś stopniu, odzwierciedlenie skali występowania zjawiska w społeczeństwie. Dane zawarte w „Roczniku Demograficznym GUS 2022” stanowią swoiste potwierdzenie niektórych tendencji wzmiankowanych przez znawców przedmiotu – w 2021 roku w związkach nieformalnych urodziło się 88 507 dzieci, przy czym częściej dotyczyło to mieszkańców miast aniżeli wsi (odpowiednio: 58 554 – 29 953). Ponadto zdecydowanie częściej funkcjonują w nich osoby o względnie wysokim poziomie wykształcenia (wyższe, policealne, średnie) (Rocznik, 2020, 286).

Za bardziej wiarygodny wyznacznik omawianego zjawiska, co słusznie podkreśla Piotr Szukalski, należy uznać procentowy wskaźnik udziału związków kohabitacyjnych wśród ogółu związków, tj. frakcje dorosłej ludności zaangażowanej w związki (Szukalski, 2014, 64). Przyjmując powyższe kryterium, można zauważyć, że skala zjawiska na przestrzeni lat wyraźnie wzrasta. W 1998 roku było to 1,2 proc. wszystkich rodzin, w 1995 – 1,7 proc., w 2011 – 3,6 proc., a jak wskazują dane ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 roku, związki kohabitacyjne stanowiły 8 proc. (Szukalski, 2014, 64; Narodowy, 2023, 43). Z kolei w raporcie GUS wskazuje się, iż w Polsce jest 10 159 300 rodzin. W porównaniu z danymi ze spisu z 2011 roku znacznie obniżyła się liczba małżeństw (zarówno z dziećmi, jak i bez) – w 2021 roku było ich około 7312 tys., czyli ponad 72 proc. ogółu rodzin (w 2011 roku było ich 8 015 200, czyli 74,3 proc. ogółu). Natomiast dynamicznie (o ponad 74 proc.) wzrosła liczba osób pozostających w związkach nieformalnych – w 2021 roku odnotowano ich 552,8 tys., w 2011 roku – 316,5 tys. (por. Onet 2023).

Władza rodzicielska jako specyficzny stosunek prawny

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

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

Jak podkreśla Tadeusz Smyczyński w komentarzu do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego:

Dziecko ze względu na swoją niedojrzałość fizyczną i psychiczną wymaga stałej troski o prawidłowy, wszechstronny rozwój, bezpieczeństwo, integralność fizyczną osoby (Smyczyński, 2001, 296–297).

Pojęcie „pieczy” oznacza dbałość, troskę o osobę zgodnie z wymogiem należytej staranności, co sprowadza się do sprawowania opieki nad nią. W jednym z komentarzy wskazuje się, iż polega ona na staraniach rodziców o osobę dziecka oraz środowisko, w którym przebywa (interpretowane w orzecznictwie Sądu Najwyższego w kategorii nie tylko materialnych warunków egzystencji, ale również jako środowisko w znaczeniu psychicznym) (Smyczyński, 2011, 267).

Z realizacją owego *obligatio* nad dzieckiem ściśle wiążą się kolejne obowiązki rodziców – wychowania i kierowania nim, co uregulowane jest art. 96 k.r.o.:

Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotować je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa i odpowiednio do jego uzdolnień.

W jednym z komentarzy stwierdza się, że:

Celem wychowania powinno być osiągnięcie przez dziecko jak najpełniejszego i wszechstronnego rozwoju jego osobowości stosownie do uzdolnień dziecka, jego zainteresowań i możliwości (Gajda, 1999, 315).

Warto wskazać tu przepisy § 3 art. 95 k.r.o. w brzmieniu następującym:

Władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny.

Nieco innym niż wychowanie, jeśli chodzi o zakres przedmiotowy, obowiązkiem rodziców względem dziecka jest *obligatio* kierowania nim. Sprowadzany jest w doktrynie i orzecznictwie prawa rodzinnego do – jak stwierdza Janusz Gajda – „prowadzenia dziecka w rozwoju” (Gajda, 1999, 317). Zdaniem T. Smyczyńskiego, „kierowanie dotyczy w większym stopniu troski o środowisko dziecka...” (Smyczyński, 2001, 278), co można rozpatrywać w kontekście zagwarantowania mu właściwych warunków, z uwagi na (szeroko pojęty) stan zdrowia (Smyczyński, 2001, 278). Uzupełnienie owej regulacji stanowi powinność rodziców wysłuchania opinii dziecka (wyznaczona przepisami § 4 art. 95 k.r.o.) w podejmowaniu decyzji w jego sprawach, o ile jest to możliwe z uwagi na jego rozwój umysłowy, stan zdrowia czy stopień dojrzałości (co nie obejmuje swym zakresem, jak wskazują przepisy art. 17 ustawy z 6 listopada 2008 roku o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta, np. prawa szesnastolatka do wyrażania zgody na badania lub na inne świadczenia zdrowotne, np. na immunizację).

Ustawodawca w art. 95 § 1 k.r.o. podkreśla, iż rodzice zobowiązani są do realizacji władzy z poszanowaniem godności i praw dziecka. Należy nadmienić,

iz istnieje zakaz stosowania wobec niego kar cielesnych (art. 96.1. k.r.o.). Istnieje zgodność wśród komentatorów co do tego, iż kara cielesna to przejaw przemocy w rodzinie (Habdas i Frasz, 2021, 939).

Jak już wspomniano, drugim podmiotem stosunku prawnego władzy rodzicielskiej jest dziecko. Ustawodawca nałożył nań konkretne – wynikające z treści art. 91 k.r.o. oraz § 2 art. 95 k.r.o. – obowiązki współdziałania na rzecz dobra rodziny i posłuszeństwa. Powszechnie wiadomo na gruncie prawa cywilnego, iż małoletni, ukończywszy 13 lat, posiada tzw. ograniczoną zdolność do czynności prawnych, przejawiającą się w możliwości skutecznego dokonywania tych, w ramach tzw. zwykłego zarządu, tj. nieistotnych, wynikających z życia codziennego (art. 15 k.c.), przy czym powinien on „wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra” (§ 2 art. 95 k.r.o.).

Jak wskazuje się w artykule 87 k.r.o., rodzice i dzieci obowiązani są wspierać się wzajemnie (psychicznie czy też materialnie w chwilach szczególnie trudnych). W jednym z komentarzy do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego podkreśla się, iż *obligatio* to istnieje aż do śmierci każdego z podmiotów, niezależnie od tego, czy rodzice są małżeństwem, czy też nie (Gajda, 1999, 298).

Dojrzałość do rodzicielstwa jako fundament odpowiedzialności w realizacji władzy rodzicielskiej

Odpowiednikiem władzy rodzicielskiej, jako ujęcia w prawie stosunków rodzic–dziecko, na gruncie nauk społecznych jest termin „rodzicielstwo”. Potoczne rozumienie owego pojęcia, wydaje się – jednoznaczne, oznacza realizację roli rodzica.

Należy podkreślić, iż realia i dynamizm życia społecznego wskazują na zróżnicowanie, jeśli chodzi o zakres przedmiotowy i podmiotowy owego terminu, czego dowodzi enumeratywna propozycja w tym obszarze Daniela Jabłońskiego i Lecha Ostasza, wskazywana przez Lucynę Bakierę (Bakiera, 2020, 21).

Dla potrzeb niniejszej publikacji przyjęto za zasadne, z merytorycznego punktu widzenia, rodzicielstwo biologiczne.

Anna Błasiak i Ewa Dybowska piszą, iż rodzicielstwo jest:

stałym ciągiem działań, złożonym procesem, aktywnym i rzeczywistym pełnieniem roli rodzicielskiej związanej z opieką, ochroną, kontrolą, kierownictwem, wsparciem w rozwoju dziecka we wszystkich jego płaszczyznach (Błasiak i Dybowska, 2010, 105).

W literaturze anglojęzycznej, na którą powołują się polscy znawcy przedmiotu, rodzicielstwo określane jest za pośrednictwem następujących pojęć:

— *parenting* – tj. być rodzicem – autentyczne i aktywne pełnienie roli zgodnie z przypisanymi jej obowiązkami / prawami;

— *parenthood* – mieć – czyli posiadać – potomstwo (Marciniak-Budecka, 2014, 133).

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

Z kolei na jakość rodzicielstwa, jak sugeruje Katarzyna Gawda, rzutują ponadto:

- przeświadczenie jednostki o ważności spełnianej roli;
- stopień identyfikacji z nią;
- motyw, jakimi się kierowała, zakładając rodzinę (Gawda, 2018, 10).

Za fundament realizacji w tak określony sposób ról rodzicielskich / władzy rodzicielskiej należy uznać dojrzałość osoby do jej pełnienia. Zagadnienie to wnikliwie omawia w swojej publikacji K. Gawda (2018, 10–12). Natomiast na potrzeby niniejszego artykułu uznano za właściwe wskazanie na jej komponenty i oddanie jej istoty. Składa się nań dojrzałość fizyczna, ekonomiczna i psychiczna.

Dojrzałość fizyczna, jak powszechnie wiadomo, oznacza osiągnięcie poziomu rozwoju biologicznego, umożliwiającego współżycie płciowe (czerpanie z niego satysfakcji) oraz prokreację. Dojrzałość ekonomiczna wiąże się z samodzielnością jednostki w osiągnięciu stabilizacji życiowej – oznaczającej niezależność materialną od rodziny pochodzenia; jej wyznaczniki to np. wykształcenie, kwalifikacje, aktywność zawodowa.

Z kolei dojrzałość psychiczna rozpatrywana jest trychotomicznie – jako dojrzałość intelektualna, emocjonalna i społeczna. Przejawia się ona w umiejętności nawiązywania bliskich i trwałych więzi z niewielką liczbą osób, zdolnością do podejmowania samodzielnych decyzji oraz przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie i innych. Wyznacznikami dojrzałości intelektualnej są: poziom inteligencji, zdolność realistycznego i refleksyjnego myślenia, umiejętność wyprowadzania konstruktywnych wniosków. Dojrzałość emocjonalna przejawia się empatią, kontrolowaniem emocji, pragmatyzmem w sytuacjach kryzysowych, zdolnością do autentycznej miłości małżeńskiej/partnerskiej i rodzicielskiej (Harwas-Napierała, 2015, 47–52; Frydrychewicz, 2018). Jako przejawy dojrzałości społecznej określone są np. bezinteresowność w stosunkach międzyludzkich czy traktowanie drugiej osoby w kategorii autotelicznej wartości (Gawda, 2018, 11).

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

Enumeratywne omówienie zagadnienia odpowiedzialnego rodzicielstwa / odpowiedzialnej władzy rodzicielskiej wymaga ponadto wskazania, że w literaturze przedmiotu podejmowana jest tematyka rodzicielstwa prenatalnego, tj.

względem dziecka poczętego, lecz nienarodzonego, określanego na gruncie prawa jako *nasciturus* (Kornas-Biela, 2019, 28–55). Istotę owej fazy rodzicielstwa syntetycznie ujmuje Evin M. Denney-Kousch, wskazując na następujące przejawy: postrzeganie siebie jako matki/ojca; tworzenie przestrzeni emocjonalnej dla dziecka; koncentrowanie się rodziców na ich relacji względem dziecka *in utero*; doświadczanie przez nich poczucia przywiązania do *nasciturusa* (Denney-Kousch, 2022).

Rola i znaczenie ojca w procesie wychowania i socjalizacji dziecka

Nie ulega wątpliwości, iż w życiu dziecka obecność matki i ojca jest niezastąpiona. Jak powszechnie wiadomo, każde z nich odgrywa istotną rolę w procesie wychowania i socjalizacji. Jednakże niewłaściwa wydaje się generalizacja owego stwierdzenia w kontekście całej populacji małoletnich – nie można założyć, iż brak udziału jednego z nich, zwłaszcza ojca, któremu przypisuje się w literaturze przedmiotu priorytetowe znaczenie w tym obszarze, z gruntu będzie prowadzić do zaburzeń w prawidłowym rozwoju nastolatka, ale niewątpliwie zwiększa tego prawdopodobieństwo. Wskazane jest powołanie się tu na koncepcję zasobów osobistych R.H. Mossa i J.A. Schaefer (1993), rozumianych jako „złożony układ czynników osobowościowych, nastawieniowych i poznawczych, które stanowią część psychologicznego kontekstu radzenia sobie”, a ponadto determinują – zdaniem Anny Roźnowskiej – mechanizmy ocen poznawczych rzutujących na postrzeganie satysfakcji z życia (za: Pietras-Mrozicka, 2016, 24).

W literaturze przedmiotu mówi się ogólnie o rodzicielstwie, jednakże rola ta jest nieco odmienna z perspektywy macierzyństwa i ojcostwa. Jak słusznie stwierdza Jolanta Malina: „każde z nich pokazuje inne wartości, inne wzorce użyteczne do ukształtowania jego osobowości” (Malina, 2018, 373). Inna jest też miłość, jaką obdarowują swoje dziecko, a istotę tego optymalnie odzwierciedla następujące stwierdzenie Kazimierza Pospiszyla „Kochanie jest nieco inne u ojców niż u matek, choć jedno i drugie jest dziecku potrzebne” (Pospiszyl, 1986, 32). Miłość matki jest bezwarunkowa, wynika z samego faktu istnienia dziecka, jest bowiem wrodzona, a więc warunkuje ją na ogół bardzo silna więź biologiczna, a także instynkt macierzyński (Szymaniak, 2021, 235). Natomiast miłość ojca jest odmienna, bardziej bezwzględna, dziecko musi bowiem na nią zasłużyć. Stanowi niejako wypadkową społecznego uczenia się. Ojciec nie kocha go za to, że jest jego, ale pod jakimś warunkiem (Pospiszyl, 2007, 29–30).

Znajduje to potwierdzenie, co podkreśla K. Pospiszyl, w koncepcji ról rodzicielskich Ericha Fromma (za: Pospiszyl, 1986, 8). Psycholog ten wskazywał na bezgraniczną miłość macierzyńską wynikającą z bliskości biologicznej z dzieckiem i warunkowość miłości ojcowskiej. Za determinantę tej drugiej przyjmował

m.in. zachowanie się dziecka, akcentując proste w swej istocie prawidłowości: posłuszeństwo jako warunek jej istnienia, nieposłuszeństwo – jako przyczynę jej utraty. Miłość ojcowska to – jego zdaniem – fundament służący niwelacji egocentryzmu dziecka (Fromm, 1971, 52–56), co znajduje potwierdzenie również we współczesnej literaturze przedmiotu.

Model miłości rodzicielskiej ojca (a jednocześnie roli mężczyzny) w procesie wychowania dziecka adekwatnie charakteryzuje Ewa Kozak: „[ojciec] kocha w nim te cechy, które wskazują, że będzie ono pokonywać trudności życiowe, że będzie człowiekiem męznym, szlachetnym, prawym” (Kozak, 2006, 26). Takie postępowanie ma zagwarantować prawidłowy rozwój dziecka i przygotować je jak najlepiej do funkcjonowania w społeczeństwie w dorosłym życiu. W literaturze wskazuje się ponadto krytycyzm dystynktywny w procesie wychowania, bardziej zaznaczony u mężczyzn aniżeli u kobiet: „Ojciec otwarcie ocenia dane zachowanie i postępowanie dziecka, wyrażając swoją opinię. Nie polega ona na zgadzaniu się na wszystko, czego ono pragnie” (Tubisz, 2023, 40). Wyznacza on wyraźne granice pomiędzy dobrem a złem, w konsekwencji czego prowadzi do powstania u dziecka poczucia winy (Pospiszył, 2011, 99). Fakt, iż ojciec bardziej niż matka jest zrównoważony w uczuciach, rzutuje na jego większą konsekwencję i stanowczość w postępowaniu, co rzutuje na skuteczność oddziaływań wobec postępowania dziecka, a także stanowi istotny warunek, jeśli chodzi o jego stan równowagi emocjonalnej (Marzec-Tarasińska, 2016, 257). W literaturze przedmiotu podkreśla się też, że dyscyplinowanie powinno przede wszystkim przejawiać się we wzmacnianiu i nagradzaniu zachowań dziecka, następnie stawianiu wymagań, w ostateczności zaś w jego karaniu (Malina, 2018, 372). Wskazówki oraz normy zachowania powinny być źródłem życiowej mądrości. W dyscyplinowaniu istotna jest również rola matki, którą z kolei, w odróżnieniu od ojca, cechuje większa empatia i wrażliwość. Podkreśla się w związku z tym konieczność kompatybilności postaw rodziców w tym obszarze (Malina, 2018, 372).

Jeden z istotnych warunków skuteczności oddziaływań wychowawczych, co wydaje się oczywiste, stanowi więc faktyczna obecność ojca w codziennym życiu dziecka. Należy podkreślić tu rolę i znaczenie właściwej komunikacji we wzajemnych relacjach ojciec–dziecko, stanowiącej podstawę konstruktywnej więzi pomiędzy nimi, fundament wzajemnego zaufania, a tym samym swoisty gwarant poczucia bezpieczeństwa u potomka. Zwiększa to niewątpliwie poczucie wzajemnego zrozumienia i akceptacji, co potencjalnie może stanowić źródło wzmocnień dla aktualnego i potencjalnego rozwoju dziecka w dorosłym życiu. Jak stwierdza J. Malina (za Witczak, 1992):

Dobry kontakt emocjonalny z ojcem w okresie dzieciństwa i dojrzewania staje się fundamentem stabilności emocjonalnej i poczucia bezpieczeństwa na całe późniejsze życie zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców (Malina, 2018, 371).

U tych pierwszych relacje z osobami płci odmiennej są w tych okolicznościach zwykle o wiele prostsze i bardziej naturalne. Z kolei ci drudzy, jak stwierdza Stefan Józef Augustyn, o wiele lepiej radzą sobie z poczuciem własnej wartości, z problemami natury emocjonalnej i seksualnej oraz z szukaniem potwierdzenia siebie w pracy zawodowej i właściwie rozumianym sukcesie (por.: Malina, 2018, 371). Adekwatnie ujmując istotę tego zagadnienia Mateusz Tubisz. Zasadne jest bowiem przyjęcie założenia, iż za optymalny przejaw akceptacji osoby dziecka należy uznać werbalizację owego *status quo* w stwierdzeniach: „jesteś silnym i odpowiedzialnym mężczyzną”, „jesteś piękną i mądrą kobietą” (Tubisz, 2023, 41). W związku z powyższym można przyjąć to za swoisty paradygmat, jeśli chodzi o proces poszukiwania, a tym samym znalezienia przez dziecko własnej tożsamości w dorosłym życiu (Tubisz, 2023, 40).

Można zatem mówić o priorytetowej roli ojca w rozwoju moralno-społecznym dziecka, a w konsekwencji tego nasuwa się wniosek, iż osoba rodzica w procesie wychowania i socjalizacji potomka jest nie do zastąpienia.

Słusznie podkreśla to Joanna Malina, pisząc:

Ojciec bowiem dostarcza dziecku tych bodźców i wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których matka nie może zupełnie lub w tak szerokim zakresie jemu oferować (Malina, 2018, 372).

Uzupełnienie powyższych rozważań stanowi podkreślenie jego roli i znaczenia w procesie socjalizacji dziecka, albowiem:

- dziewczynka na podstawie obserwacji ojca, jego zachowania wobec matki, kształtuje swój stosunek do płci odmiennej;
- chłopiec, obcując z ojcem, uczy się męskich zachowań, identyfikuje się ze swoją płcią (Witczak, 1992, 16).

Syndrom ojca nieobecnego – próba charakterystyki

Analiza zagadnienia władzy rodzicielskiej (rodzicielstwa – ojcostwa) wymaga podjęcia zagadnienia syndromu ojca nieobecnego, co wiąże się bezpośrednio z instytucją ustalenia ojcostwa, a więc m.in. z koniecznością uwzględnienia sytuacji, na które wskazuje praktyka życia codziennego w polskim społeczeństwie, kiedy to partner kobiety nie wyraża woli bycia ojcem, co najczęściej przejawia się w opuszczeniu partnerki, po powzięciu wiadomości o ciąży, czy też po urodzeniu dziecka, i kończy się samotnym macierzyństwem, o ile nie wniesie ona powództwa o ustalenie ojcostwa. Z kolei czas, kiedy to nastąpi, i okres rozpatrzenia sprawy przez sąd rzutuje na *status quo* – nieobecności ojca w życiu dziecka, co przekłada się nie tylko na akta stanu cywilnego i na jego status prawny dziecka, ale też rzutuje negatywnie na jego rozwój w różnych obszarach (o skutkach ustalenia ojcostwa – niżej). Warto w tym miejscu jedynie zaznaczyć,

iż matka dziecka, na mocy art. 84 § 2 k.r.o., jest legitymowana do wniesienia owego powództwa od chwili urodzenia dziecka aż do uzyskania przez nie pełnoletniości. Niektórzy znawcy przedmiotu wskazują, o czym wzmiankowano wyżej – przy podjęciu zagadnienia rodzicielstwa prenatalnego, iż nieobecność partnera przyszłej matki nabiera szczególnego znaczenia już w okresie prenatalnym, ponieważ jest to niewątpliwie dla niej sytuacja stresogenna, co rzutuje na rozwój *nasciturusa* w tym okresie i przebieg porodu (Sierant, 2022).

Ciekawe z poznawczego punktu widzenia i warte przytoczenia dla potrzeb niniejszego artykułu są wyniki badań przeprowadzonych przez Daniela Nottermana (pediatra, naukowiec z University Princeton) wśród zróżnicowanej wiekowo grupy dzieci wychowywanych bez ojca – wskazujące na występowanie u nich, wskutek zaistniałej sytuacji, powikłań zdrowotnych (licznych chorób, w tym najczęściej układu krążenia i nowotworów), stanowiących – według niego – konsekwencją skrócenia telomerów chroniących chromosomy (PAP, mat/zan/, 2017). Podatność na choroby będące tego wynikiem zależna jest od uwarunkowań genetycznych organizmu związanych z systemem neuroprzekaźnika serotoniny (dzieci z najbardziej reaktywnym systemem doświadczają 90 proc. więcej uszkodzeń aniżeli te z układem najbardziej wrażliwym). Rezultaty empirii umożliwiły wysunięcie następującego wniosku:

Wyniki wskazały wyraźnie, że pełna rodzina to dłuższe telomery u dzieci. Utrata ojca do 9 roku życia oznaczała bowiem ich skrócenie (PAP, mat/zan/, 2017).

Na gruncie literatury przedmiotu pisze się o swoistym uniwersum składającym się na katalog przejawów syndromu dziecka ojca nieobecnego (rozumianego nie tylko w kontekście fizycznym, ale również emocjonalnym – oznaczającym brak jego zaangażowania w życie rodzinne, a tym samym przejawiania zainteresowania osobą potomka) (Świdarska, 2011, 47), które u konkretnej osoby mogą wystąpić, ale niekoniecznie muszą, co słusznie podkreśla Justyna Hermaniuk (2023). Zależy to bowiem od indywidualnego charakteru dziecka, jego najbliższego otoczenia, bezpiecznych wzorców przywiązania, jakie ma szansę zbudować z innymi członkami rodziny (Hermaniuk, 2023).

Skutki owej nieobecności w okresie dzieciństwa to:

- brak poczucia bezpieczeństwa, co nie pozostaje bez wpływu na psychikę, wywołuje bowiem zmiany chemiczne w mózgu (częściej u dziewcząt aniżeli chłopców) i jest związane ze stresem wynikającym z samotnego rodzicielstwa;
- nasilenie postaw lękowych, co stanowi – jak stwierdzają J. Witczak (1992, 18) i J. Malina (2018, 15) – główne podłoże zaburzeń psychicznych, a wynika z doświadczania przez dziecko sytuacji trudnych, którym nie zawsze jest ono w stanie sprostać;
- zaburzenia osobowości, na które z kolei wskazuje Marcin Setlak (2023);

- kryzys tożsamości;
- problemy w nauce jako konsekwencja problemów psychicznych;
- upośledzenie inteligencji emocjonalnej i zdolności nawiązywania relacji międzyludzkich (przejawiające się nieco odmiennie u przedstawicieli obojga płci);
- zwiększenie ryzyka sięgania po substancje uzależniające (Hermaniuk, 2023, Kaca, 2023; por. Koźmińska 2022; Malina, 2018, 15; Setlak, 2023; Witczak, 1992, 18).

Zdaniem znawców przedmiotu, wyróżnione skutki odznaczają się specyfiką ze względu na płeć dziecka. Jeśli chodzi o dziewczęta, zauważa się:

- obniżenie poczucia własnej wartości;
- częstszą niż u chłopców podatność na zaburzenia lękowe i depresję;
- nadmierną koncentrację na osobie matki;
- skłonność do wczesnej inicjacji seksualnej i krótkotrwałych intensywnych relacji damsko-męskich, jako substytut wypełnia pustki uwarunkowanej brakiem ojca (Hermaniuk, 2023; Mikołajczyk, 2023; Kaca, 2023; por. Koźmińska, 2002).

Z kolei przejawy owego syndromu u chłopców to przede wszystkim:

- istnienie problemów behawioralnych, jak: kłótniowość, agresja, przemoc, co można tłumaczyć istnieniem luki w ich życiu w zakresie przekazywanych wzorców męskości, zwłaszcza zaś umiejętności interpersonalnych w sferze komunikacji międzyludzkiej – na co zwracają uwagę Steve Biddulph (2020), Anttonello Vanni (2012) czy Koźmińska (2002);
- koncentracja na osobie matki, dążenie do spełniania jej oczekiwań, prowadzące do rezygnacji z męskiej niezależności i wolności;
- zachowania ryzykowne;
- wyjątkowo ograniczony repertuar zachowań,
- pogardliwy stosunek do gejów, lesbijek i mniejszości narodowych (Biddulph, 2020; Vanni, 2012, 148–149; Marzec-Tarasińska 2016, 262; por. Koźmińska, 2002).

Warto podkreślić, iż syndromy te przekładają się na dorosłe życie osoby doświadczającej problemów w dzieciństwie, co świadczy o niebagatelnym znaczeniu istnienia prawidłowej więzi z ojcem.

Jeśli chodzi o kobiety, to można w takim przypadku mówić o wyrazistej tendencji – nie są one emocjonalnie zdolne do budowania trwałych relacji damsko-męskich, ze względu na trudności w okazywaniu uczuć i oziębłość emocjonalną (Mikołajczyk, 2023). Konsekwencje tego trafnie ujmuje Dawid Blakenborn, stwierdzając: „...Córki bez ojców podejmują wczesne kontakty seksualne, posiadają nieślubne dzieci i rozwodzą się, o ile w ogóle wyjdą za mąż....” (za: Koźmińska, 2002).

Z kolei mężczyźni, na co wskazuje Michael Smith, to często osoby niedojrzałe, można więc powołać się na tzw. syndrom Piotrusia Pana. Powyższy autor trafnie odzwierciedla to, pisząc:

Wieczny chłopiec jest bierny, słaby i niezdolny do efektywnego i twórczego działania we własnym życiu i do stymulowania i rozwijania życia i zdolności twórczych innych (Smith, 2005).

„Być rodzicem” – ojcostwo z wyboru (uznanie ojcostwa), „mieć dziecko” – ojcostwo z przymusu (ustalenie ojcostwa)

Na wstępie rozważań dotyczących statusu prawnego mężczyzny funkcjonującego w związku nieformalnym – z perspektywy władzy rodzicielskiej – konieczne jest zaznaczenie, iż analizę owego zagadnienia przeprowadzono w kontekście podjętego tematu, natomiast jeśli chodzi o wszechstronne jego omówienie, to konieczne jest odwołanie się do przepisów kodeksu rodzinnego – art. 72 k.r.o., art. 86 k.r.o. oraz uzupełniających je komentarzy przedstawicieli doktryny opierających się na orzecznictwie i literaturze. Niezbędne jest ponadto zastrzeżenie, iż instytucja ustalenia ojcostwa może mieć charakter dobrowolny w sytuacji, gdy postępowanie to inicjuje z własnej woli ojciec dziecka.

Analiza zagadnienia wymaga w pierwszej kolejności wskazania na istnienie domniemania prawnego w zakresie ojcostwa partnera matki dziecka, analogicznego do stosowanego wobec mężczyzny w małżeństwie. Wskazuje na to treść art. 85 k.r.o.:

§ 1. Domniemywa się, że ojcem dziecka jest ten, kto obcował z matką dziecka nie dawniej niż w trzechsetnym, a nie później niż w sto osiemdziesiątym pierwszym dniu przed urodzeniem się dziecka, albo ten, kto był dawcą komórki rozrodczej w przypadku dziecka urodzonego w wyniku dawstwa partnerskiego w procedurze medycznie wspomaganą prokreacji.

§ 2. Okoliczność, że matka w tym okresie obcowała także z innym mężczyzną, może być podstawą do obalenia domniemania tylko wtedy, gdy z okoliczności wynika, że ojcostwo innego mężczyzny jest bardziej prawdopodobne.

Ponadto mężczyzna funkcjonujący w związku nieformalnym, o ile jest przekonany o biologicznym pochodzeniu od niego dziecka, uzyskuje władzę rodzicielską poprzez zastosowanie instytucji uznania ojcostwa, o charakterze dobrowolnym i konsensualnym. Odzwierciedla to adekwatnie stwierdzenie zawarte w komentarzu do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, a mianowicie – że następuje to poprzez złożenie przed sądem lub w Urzędzie Stanu Cywilnego (wyjątkowo przed konsulem, notariuszem, urzędnikiem) tzw. oświadczenia wiedzy, tzn., że „stwierdza, że jest jego ojcem”, a więc „przyznaje fakt swojego ojcostwa” (Habdas i Fras, 2021, 783). W doktrynie prawa rodzinnego podkreśla się ponadto, iż jest to oświadczenie „woli” – tzn., że chce on być ojcem dziecka, a więc:

ma zamiar wywołania określonych skutków prawnych, których podłoże stanowi swoisty akt wiedzy, tj. przekonanie, że uznawany pochodzi biologicznie od uznającego (Habdas i Fras, 2021, 783).

Musi to być potwierdzone przez kobietę za pośrednictwem złożenia przez nią również oświadczenia woli – jednocześnie z partnerem bądź w terminie do 3 miesięcy – przed wyżej wspomnianymi organami państwa (art. 72 k.r.o.), który to jest zawity tj. niewzruszalny (co oznacza, że po jego upływie nie wywołuje ono żadnych skutków prawnych (Habdas i Fras 2021, 785). Warto ponadto zaznaczyć, iż możliwe jest skuteczne przeprowadzenie uznania dziecka poczętego (art. 75 § 1 k.r.o.), a podstawę tego stanowi fakt jego poczęcia. W doktrynie prawa rodzinnego niektórzy wskazują na powinność uprawdopodobnienia tego faktu zaświadczeniem lekarskim, inni zaś przyjmują stanowisko, iż nie ma takiego wymogu, co znajduje potwierdzenie zarówno w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, jak też w prawie o aktach stanu cywilnego. Uznanie nasciturusa następuje wówczas w myśl zasady „*nasciturus pro iam nato habetur quadiens de commodis eius agitur*” – co oznacza, iż dziecko poczęte traktuje się jak narodzone, o ile chodzi o jego korzyść, na co wskazują orzeczenia Sądu Najwyższego, przywoływane w tym przedmiocie przez przedstawicieli doktryny (Habdas i Fras, 2021, 799).

Warto zaznaczyć, iż drugą instytucją – o charakterze procesowym – za pośrednictwem której mężczyźnie funkcjonującemu w związku kohabitacyjnym (i nie tylko) przyznaje się władzę rodzicielską jest ustalenie ojcostwa. Ma ono zastosowanie wówczas, gdy wymaga ustalenia, a więc dotyczy to m.in. związków nieformalnych. Jak wynika z treści art. 84 k.r.o., może o to wnieść matka małoletniego – jako jego przedstawiciel ustawowy, dziecko – po uzyskaniu pełnoletności, a także sam mężczyzna, np. w sytuacji zatajenia przez matkę pochodzenia dziecka, wskutek podjęcia przez nią decyzji np. o samotnym rodzicielstwie; z chwilą zaś osiągnięcia przez potomka 18 lat wyklucza się z owej legitymizacji rodziców. Ponadto powództwo może wytoczyć prokurator, jeżeli wymaga tego dobro dziecka lub interes społeczny (art. 86 k.r.o.) Skutki stwierdzenia przez sąd stosunku ojcostwa, a więc biologicznego pochodzenia dziecka od mężczyzny, są następujące:

- przyznanie ojcu władzy rodzicielskiej (ze skutkiem *ex nunc*), chyba że zaistnieją przesłanki legitymizujące jej ograniczenie lub pozbawienie;
- obowiązek alimentacyjny ojca wobec dziecka, tj. dostarczania na jego rzecz środków utrzymania i wychowania;
- prawo dziecka do dziedziczenia od chwili jego poczęcia;
- prawo potomka do nazwiska ojca; sąd w wyroku nadaje mu nazwisko, w sytuacji consensusu rodziców jest to nazwisko matki lub ojca; gdy brak u nich zgodności w tym przedmiocie, nazwisko dziecka będzie dwuczłonowe: jako pierwsze – matki, drugie zaś ojca, a jeżeli ukończyło ono 13 lat, to wszelkie zmiany w tym obszarze wymagają jego zgody (Habdas i Fras, 2021, 829–849; Wach-Pawliczak, 2023).

Ponadto matce dziecka i dziecku przysługują roszczenia alimentacyjne wobec ojca, za okresie ciąży i porodu, a także po porodzie, na 3 miesiące, z możli-

wością wyjątkowego przedłużenia ich pobierania w sytuacjach wyjątkowych o dalsze 3 miesiące (art. 128 141 i 143 k.r.o.).

Zakończenie

Niewątpliwie można mówić o wzroście na przestrzeni lat liczby związków ko-habitacyjnych w polskim społeczeństwie, a przyczyn tego zjawiska zasadniczo należy upatrywać w zmianach społeczno-kulturowych jako bezpośredniej konsekwencji globalizacji kultury stanowiącej efekt postępu technicznego. Jednym z przejawów owych zmian jest liberalizacja stosunków społecznych przekładająca się na rodzinę. Jednostkę funkcjonującą w epoce ponowoczesnej, o której pisał Zygmunt Baumann (2013), cechuje konformizm i pragmatyzm, przejawiające się w maksymalizacji korzyści, również w stosunkach międzyludzkich, co racjonalizuje wybory jednostki odnośnie do funkcjonowania w owych związkach jako wygodnych – z perspektywy gwarancji wolności i samorealizacji partnerów – bez konieczności składania względem siebie jakichkolwiek zobowiązań (i bez uprawnień), z możliwością rozstania się właściwie bez konsekwencji, o ile nie pojawi się w nim dziecko. Wiąże się to z zaistnieniem zobowiązań rodziców biologicznych wobec osoby dziecka, wyznaczonych na gruncie prawa za pośrednictwem stosunku władzy rodzicielskiej, odzwierciedlającego stosunki rodzic-dziecko, określane na gruncie pedagogiki, socjologii czy psychologii jako rodzicielstwo.

Jeśli chodzi o matkę, sytuację uznaje się zasadniczo jako jasną i klarowną, co odzwierciedla zasada *mater semper certa est* – matka zawsze jest znana, i jest nią kobieta, która dziecko urodziła. Ustawodawca ujął to w art. 61. przypisie 9 k.r.o.: „Matką dziecka jest kobieta, która dziecko urodziła” (z uwzględnieniem wyjątków – we wskazanym artykule przewiduje się możliwość wytoczenia powództwa o zaprzeczenie/ustalenie macierzyństwa, co może nastąpić w sytuacjach problematycznych z perspektywy formalnoprawnej, np. macierzyństwa zastępczego, tzw. surogacji – art. 61 przyp. 10 i 16 k.r.o.).

Natomiast pozycja mężczyzny funkcjonującego w związku nieformalnym, z perspektywy władzy rodzicielskiej, jest bardziej skomplikowana, a jednocześnie zależna w jakimś stopniu od jego subiektywnych wyborów:

- może on uznać dziecko jako osoba w pełni świadoma przypisanej mu – z racji pojawienia się potomka – roli i wynikającej z tego odpowiedzialności, a nawet wyjątkowo nasciturusa (gdy istnieje przesłanka pozyskania przez dziecko poczęte korzyści), i nabywa wówczas z mocy prawa władzę rodzicielską, przy konieczności zachowania wymogu potwierdzenia biologicznego pochodzenia dziecka od niego przez matkę;

— w sytuacji, kiedy kobieta poweźmie decyzję o samotnym macierzyństwie, jest on legitymizowany (a więc zależy to od jego woli) do wniesienia pozwu o ustalenie ojcostwa (do czasu, dopóki dziecko nie ukończy 18 roku życia), skutkującego – przy pozytywnym rozpatrzeniu dlań sprawy przez sąd – nabyciem *ex lege* przez niego władzy rodzicielskiej.

Jednakże zdarzają się sytuacje, kiedy partner matki dziecka w omawianym związku nie poczuwa się do pełnienia roli rodzica, może zostać wówczas pozwany na mocy powództwa o ustalenie ojcostwa, wnoszonego najczęściej, jak wskazują na to realia, przez matkę dziecka (także przez pełnoletnie dziecko, wyjątkowo prokuratora), czego konsekwencją jest m.in. przyznanie mu władzy rodzicielskiej, jednakże – postanowieniem sądu – może być jej pozbawiony lub zakres owej władzy ograniczony. Taka sytuacja rodzi niebezpieczeństwo doznawania przez małoletniego „syndromu nieobecności ojca”, który nie tylko ma dalekie konsekwencje dla prawidłowego rozwoju małoletniego, ale może też rzutować na jego dorosłe życie.

Istotnego znaczenia nabiera więc zagadnienie dojrzałości mężczyzny do pełnienia funkcji partnera w związku, względem dziecka zaś – niezależnie od płci – ustanowienia wzorca osobowego mężczyzny, a zwłaszcza roli ojca. Fundamentu tegoż uwarunkowania należy upatrywać przede wszystkim w normach moralnych, postrzeganych w socjologii prawa jako jeden z systemów normatywnych kontroli społecznej, w obrębie których można mówić o swoistym uniwersum odzwierciedlonym w społeczeństwie, m.in. w zasadach współżycia społecznego, a skonkretyzowanych – personalnie – w subiektywnym systemie wartości preferowanym przez jednostkę. Wiedzie ku temu odpowiedzialne i dojrzałe rodzicielstwo, które wynika nie tyle z konieczności, ile ze świadomego wyboru opartego na systemie pozytywnych wartości preferowanych przez mężczyznę w dorosłym życiu, a w sytuacji pojawienia się potomka staje się efektem refleksji: czy chcę być rodzicem, czy tylko „mieć dziecko”. Powyższe teoretyczne rozważania wymagają głębszej analizy opartej na empirii i badaniu społecznych realiów, albowiem uwidocznione w artykule problemy stają się obecnie coraz bardziej dotkliwe i znaczące w życiu społecznym.

Bibliografia

Książki

- Bakiera, L. (2020). Wstępne rozważania o rodzicielstwie. W: L. Bakiera (red.), *Rodzicielstwo. Ujęcie interdyscyplinarne. Psychologia*, 18. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bauman, Z. (2013). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.

- Biddulph, S. (2020). *Wychowanie chłopców. Jak pomóc chłopcom wyrosnąć na szczęśliwych mężczyzn*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Fromm, E. (1971). *O sztuce miłości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gajda, J. (1999). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Giza-Poleszczuk, A. (2005). *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kazimierczak, K. (2021). *Konkubinat. Rozliczenia majątkowe. Komentarz praktyczny z orzecznictwem. Wzory pism procesowych i orzeczeń sądowych. Prawo Sądowe*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Kornas-Biela, D. (2019). Relacje rodziców z dzieckiem prenatalnym. W: T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Psychospołeczne konteksty relacji rodzinnych* (s. 28–55). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Habdas, M., Frasz, M. (red.) (2021). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz. Komentarze praktyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Moss, R.H., Schaefer, J.A. (1993). Coping Resources and Process: Current Concepts and Measures. W: L. Goldberger, S. Breznits (red.), *Handbook of Stress Theoretical and Clinical Aspects* (s. 234–257). New York: The Free Press.
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021. Rodziny w Polsce w świetle wyników NSP 2021 (2023). Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Pospiszyl, K. (1986). *O miłości ojcowskiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Pospiszyl, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ritzer, G. (2000). *Klasyczna teoria socjologiczna, Talcot Parsons*. Przeł. H. Janowska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Slany, K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Smyczyński, T. (2001). *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Smyczyński, T. (red.). (2011). *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze. 12*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Vanni, A. (2012). *Ojcowie obecni – dzieci szczęśliwe*. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów.
- Witczak, J. (1992). *Ojcostwo bez tajemnic*. Wrocław: Towarzystwo Rozwoju Rodziny.

Artykuły

- Kornas-Biela, D. (2019). *Relacje rodziców z dzieckiem prenatalnym*. W: T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Psychospołeczne konteksty relacji rodzinnych* (s. 28–55). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kozak, E. (2006). Ikona współczesnego ojcostwa. *Edukacja i Dialog*, 9, 23–28.
- Smith, M. (2005). Między ojcem a synem. *Niebieska Linia*, 1, 17.

Netografia

- Błasiak, A., Dybowska, E. (2010). *Rodzicielstwo i jego znaczenie w procesie wychowania dziecka*. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (s. 105–127). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM. https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/wybzagpedagrodziny.pdf.
- Boguszewski, R. (2019a). *Alternatywne modele życia rodzinnego w ocenie społecznej, CBOS. Komunikat z badań Nr 42 (2019)*. Warszawa: Fundacja Centrum Badań Opinii Społecznej, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_042_19.PDF.
- Boguszewski, R. (2019b). *Rodzina jej społeczne znaczenie i rozumienie, CBOS. Komunikat z badań Nr 22/2019*. Warszawa: Fundacja Centrum Badań Opinii Społecznej, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_022_19.PDF.
- Boguszewski, R. (2015). Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce. *Zeszyty Naukowe*, 59, 4/232, 127–148, https://www.kul.pl/files/102/articles/2015_4/zn_kul_2015_4_a_boguszewski.pdf.
- Burkacka, I. (2017). Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego. *Artes Humanae*, 2, 61–94, <https://journals.umcs.pl/arte>.
- Denney-Kousch, E.M. (2022). MD FAAHPM University of Rochester Medical Center, Rochester NY USA. *Rodzicielstwo okołoporodowe w ograniczającym życiu stanie płodu, I Międzynarodowa Konferencja Naukowa Perinatalna Opieka Paliatywna, Warszawa 8 września 2022*, https://www.cmkp.edu.pl/wp-content/uploads/2022/09/Erin_pl.pdf.
- Durlej-Piotrowska, M. (2020). *Czym jest konkubinat?*. 15 lutego 2020, <https://adwokatmdp.pl/konkubinat-prawa-i-obowiazki/>.
- Frydrychewicz, A. (2018). *Jak określić, czy twój partner jest dojrzały emocjonalnie*, <https://ohme.pl/psychologia/okreslic-twoj-partner-dojrzaly-emocjonalnie/>.
- Gawda, K. (2018). Dojrzałość do rodzicielstwa. Próba charakterystyki. *Rozprawy Społeczne*, 12(4), 7–14, <https://rozprawyspoleczne.edu.pl/pdf-11088941137?filename=DOJRZALOSC%20CZLOWIEKA%20DO.pdf>.
- Harwas-Napierała, B. (2015). Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę. *Czasopismo Psychologiczne (Psychological Journal)*, 21, 1, 47–

- 52, http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015_PDF_1/06-KA-HARWAS-NAPIERALA_str_47-52.pdf.
- Hermaniuk, J. (2023). *Syndrom braku ojca: objawy, jak pomóc dziecku?*, <https://epozytywnaopinia.pl/syndrom-braku-ojca-objawy-jak-pomoc-dziecku>.
- GUS: W Polsce spada liczba rodzin, najwięcej jest małżeństw z dziećmi, raport onet.pl, 1 lutego 2023, <https://www.onet.pl/informacje/kai/gus-w-polsce-spada-liczba-rodzin-najwiecej-jest-malzenstw-z-dziecmi/rgcbhnf,30bc1058>.
- Juszczuk-Frelkiewicz, (2013). *Kohabitacja w świadomości studentów polskich i słowackich na tle przemian życia rodzinnego. Socjologiczne studium porównawcze opinii wybranych środowisk uniwersyteckich* (rozprawa doktorska, promotor – W. Świątkiewicz), Katowice: Uniwersytet Śląski, <http://www.sbc.org.pl/Content/100707/doktorat3387.pdf>.
- Kaca, K. (2023). *Syndrom nieobecnego ojca pokolenia Y*, <http://remedium-psychologia.pl/syndrom-nieobecnego-ojca-pokolenia-y.html>.
- Klimowski, I. (2023). *Rozwód – jakie są przesłanki orzeczenia rozwodu przez sąd?*, <https://www.infor.pl/prawo/rozwoj/sprawa-rozwodowa/2824210>, [Rozwod-jakie-sa-przeslanki-orzeczenia-rozwoj-przez-sad.html](https://www.infor.pl/prawo/rozwoj/sprawa-rozwodowa/2824210).
- Koźmińska I. (2002). Wywiad z Dawidem Blakenbornem założycielem i prezesem Institute for American Values twórcą książki – *Fatherless America*, Bez ojców. *Niebieska Linia*, 5, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/59-niebieska-linia/455-bez-ojcow.html>.
- Malina, J. (2018). Rola ojca we współczesnej rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 369–379 https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/94143/PDF/21_Malina_Jolanta_Rola_ojca_we_wspolczesnej_rodzinie.pdf.
- Marzec-Tarasńska, A. (2016). Oddziaływanie wychowawcze ojców a poglądy młodzieży na temat roli ojca w rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 13, 257–276, <https://vdocuments.pub/oddziaływania-wychowawcze-ojcow-a-poglady-mlodziezy-na-258-anna-marzec-tarasinska.html?page=2>.
- Marciniak Rudecka, D. (2014). Rodzicielstwo do it – yourself czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 24, 131–138, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2853/1/Pogranicze_24_Marciniak-Budecka.pdf.
- Mikołajczyk, Ż. (2023). *Syndrom braku ojca – objawy, psychoterapia jako forma pomocy*, <https://zanetamikolajczyk.com/syndrom-braku-ojca-objawy-leczenie-pomoc/>.
- ONET INFORMACJE 1 lutego 2023 (2023). Raport: GUS: w Polsce spada liczba rodzin, najwięcej jest małżeństw z dziećmi, <https://www.onet.pl/informacje/kai/gus-w-polsce-spada-liczba-rodzin-najwiecej-jest-malzenstw-z-dziecmi/rgcbhnf,30bc1058>.
- Pietras-Mrozicka, M. (2016). Posiadane zasoby osobiste (optymizm i poczucie własnej skuteczności) a ocena jakości życia. Analiza współzależności. *Acta*

Universitatis Lodzianis Folia Sociologica, 57, 19–39, https://www.researchgate.net/publication/317153616_Posiadane_zasoby_osobiste_optymizm_i_poczucie_wlasnej_skuteczności_a_ocena_jakości_życia_Analiza_współzależności.

PAP mat/zan/ 19.07.2017 r., *Brak ojca w dzieciństwie powoduje uszkodzenie chromosomów*, <https://www.pap.pl/aktualności/news%2C1018126%2Cbrak-ojca-w-dziecinstwie-powoduje-uszkodzenie-chromosomow.html>.

Rocznik Demograficzny GUS (2022). red. D. Rozkrut. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2022,3,16.html>

Sierant, A. (2022). *Wywiad z Igą Stanek 14.02.2022 r. „Skutki braku więzi z ojcem wychodzą daleko poza okres dzieciństwa i dorastania ich córek” – mówi Iga Stanek, psycholożka i psychoterapeutka*, <https://www.hellozdrowie.pl/skutki-braku-wiezi-z-ojcem-wychodza-daleko-pozza-okres-dziecinstwa-i-dorastania-ich-corek/>.

Szukalski, P. (2014). Charakterystyka związków nieformalnych w Polsce. Badania i analiza, *Wiadomości Statystyczne*, 8(64), <https://bazekon.uek.krakow.pl/gospodarka/171283977>.

Szymaniak, K. (2021). Rola matki w integralnym rozwoju i wychowaniu dziecka. *Paideia...*, 3, 233–245, <https://collegiumverum.pl/wp-content/uploads/2021/05/Szymaniak.pdf>.

Świdarska, M. (2011). Ojciec w opiece i wychowaniu dziecka. *Pedagogika Rodziny* 1/3/4, 43–58, https://www.bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n3_4/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n3_4-s43-58/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n3_4-s43-58.pdf.

Tubisz, M. (2023). *Rola ojca w procesie moralnego wychowania dziecka- aspekt prawno-psychologiczny*, <https://wpia.uwm.edu.pl/czasopisma/sites/default/files/uploads/KPP/2017/2/44-50.pdf>.

Wach-Pawliczak, M. (2023). *Ustalenie ojcostwa*, <https://wach-pawliczak.pl/sadowe-ustalenie-ojcostwa/>.

Akty prawne

Ustawa kodeks cywilny z 23 kwietnia 1964 roku (tekst ujednolicony – Dz.U. 2023, poz. 1610, 1615, 1890, 1993), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=20-06-2023&qplikid=1174>.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku kodeks rodzinny i opiekuńczy, (tekst ujednolicony – Dz.U. 2020 r., poz. 1539; 2021 r. poz. 2140; 2023 r. poz. 1606, 1615, 1843, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1064>.

Ustawa z dnia 6 listopada 2008 roku o prawach Pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (tekst ujednolicony – Dz.U. 2023 r. poz. 1545, 1675, 1672, 1972), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20090520417/U/D20090417Lj.pdf>.

Parental authority of an extramarital father – choice or necessity? Selected sociological and legal aspects

Abstract

In the literature on the subject and in the media, there is increasing discussion on the intensification of cohabitation in Polish society. The situation when a child appears in a cohabiting relationship acquires special significance from a pedagogical, sociological, and psychological point of view. This article is an attempt at a multifaceted analysis of the legal status of the child in this alternative form of family life, with particular emphasis on the parental authority of the father. In this connection, the essence of the cohabiting relationship is discussed, statistical data in this regard are presented, and the growth in acceptance of this form of family life in our society and its sociodemographic determinants are pointed out. The issue of parental authority is comprehensively presented, from the perspective of sui species legal relationship, which is a normatively regulated cultural pattern of parent-child relations.

Keywords: heterosexual cohabitation, cohabitation, parental authority, parenthood, “paternity acknowledgment”, “paternity establishment”.

BADANIA PEDAGOGÓW UKRAIŃSKICH
RESEARCH OF UKRAINIAN PEDAGOGUES



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.07>

Yuliya ZAYACHUK

<https://orcid.org/0000-0001-5861-2761>

Academic visitor, University of Oxford, UK

Associate Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

e-mail: yuliya.zayachuk@education.ox.ac.uk; yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua

Maria DZIAMKO

<https://orcid.org/0000-0001-8549-5994>

Master's student, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

e-mail: mariia.burher@lnu.edu.ua

Student Academic Mobility and its Impact on Personal Development: The Experience of Finnish Universities

Abstract

The article presents an analysis of the main aspects of student academic mobility in Finnish universities and accents on its impact on the personal development of students. It is based on the theoretical analysis and systematization of literary sources, as well as empirical data of a survey of Finnish students who studies at the University of Turku and the University of Jyväskylä. The article considers that Finland is a country of well-known achievements in education and its experience can be useful for the future of higher education in Ukraine in its current extremely difficult time. The article reveals that academic mobility of students as one of the most important among the program strategies of internationalization of higher education is an opportunity to bring new ideas, experiences and resources that can improve the quality of research and teaching, and promote innovation and cultural understanding for educational institutions, as well as to develop scientific potential, gain international experience and develop professionally for students, teachers, and researchers. It is shown that international academic mobility significantly increased over the past decade. The article discusses that Finnish universities have a developed network of partner institutions around the world, which provides students with opportunities to exchange experiences and gain new knowledge. The article presents the detailed results of an empirical study, namely a survey of Finnish students studied at the University of Turku and the University of Jyväskylä, who have personal experience of participating in student academic mobility programs, which relate to countries where students carried out their academic mobility, advantages of stu-

dent academic mobility, the impact of academic mobility on the career of students, possibility of their independent research, and other aspects firsthand.

Keywords: student academic mobility, Finnish universities, higher education system in Finland, personal development, personal experience.

The rapid current growth of competition in higher education forces modern universities to analyze how to become leaders in the market of educational services. The higher education system faces numerous challenges and opportunities. On the one hand, rapid changes in the economy and technologies leave new requirements for the competences of specialists, which requires constant updating of training programs and methods. On the other hand, globalization and mobility of the working population create a need for international standards of education quality and interaction between universities with the whole world.

Finland is undoubtedly a country of well-known achievements in education where education is considered as a key to the nation's success. This means that its experience in the development of higher education can be useful for the future of higher education in Ukraine in its current extremely difficult time.

Among the researchers of modern academic mobility of students, one can highlight J. Kulonpalo (Kulonpalo, 2007) who studied the motivational and disincentive factors of international academic mobility in Finland and the latest general trends of student mobility, J. Kauko (Kauko, 2019) researches the most popular goals of mobility for Finnish students, K. Musselin (Musselin, 2004), a researcher of academic mobility in European countries, O. Kivinen and R. Rinne (Kivinen & Rinne, 1996), who study inequality in academic mobility in Finland. Also, among well-known researchers of academic mobility are J. Knight (Knight, 2004), U. Teichler (Teichler, 2003), T. Kim (Kim, 2007), and P. Blumenthal, C. Goodwin, A. Smith, Teichler (Blumenthal, Goodwin, Smith & Teichler, 1996).

The purpose of the article is the research and analysis of the main aspects of student academic mobility in Finnish universities as well as its impact on the personal development of students.

Our research is based on theoretical analysis and systematization of literary sources, as well as research results of a survey of Finnish students who studies at the University of Turku and the University of Jyväskylä to obtain empirical data.

Researchers J. Knight (Knight, 2004), U. Teichler (Teichler, 2003), T. Kim (Kim, 2007), P. Blumenthal, C. Goodwin, A. Smith, and U. Teichler (Blumenthal, Goodwin, Smith & Teichler, 1996) note that the programs of academic mobility of students is one of the important parts among the program strategies of internationalization of higher education at the institutional level.

Academic mobility is an opportunity for students, teachers, and researchers to develop scientific potential, gain international experience and develop professionally. For educational institutions, academic mobility can bring new ideas,

experiences and resources that can improve the quality of research and teaching, as well as promote innovation. In addition, it can promote cultural understanding, tolerance, and cooperation between nations.

Academic mobility is an important element of modern higher education, which contributes to the development of intellectual and cultural ties between universities and scientific institutions of different countries. It is a process through which students, teachers and researchers can gain scientific and educational experience outside their home country. Academic mobility is also important for the development of science and education because it enables people of different cultures to learn from each other, exchange ideas and promote international cooperation.

Academic mobility provides students and researchers with an excellent opportunity to gain work experience in international projects and research groups. It allows people to work on cutting-edge research, develop new ideas and create an international research network (Oliinyk, O. Poznanska, & S. Chrost, 2021, pp. 67–81).

International mobility of students and scientists has become a topic which was widely discussed after the Second World War. At that time, it was hoped that increased international activity would help overcome hatred and mistrust between countries and promote mutual understanding and readiness for cooperation. The strong emphasis placed on this topic is visible, for example, in the activities of the Council of Europe during the 1950s. However, academic mobility reached its peak in the 1990s, and student mobility increased significantly during this period (Teichler, 2015, pp. 6–37).

The activation of international mobility was facilitated by the creation of the Erasmus program in 1987 in honor of the outstanding humanist Erasmus of Rotterdam. In 2004, the Erasmus Mundus program (mundus – world, universal) was launched, designed for citizens of countries that were not part of the EU. European Union develops Erasmus program to intensify international cooperation and increase the mobility of participants of the educational space. More details about Erasmus+ is the EU's programme to support education, training, youth, and sport in Europe can be found in our article (Zayachuk, 2021).

International academic mobility significantly increased over the past decade. According to the Institute of International Education, the mobility of scholars increased worldwide from 89,634 in 2005 to 124,861 in 2015. The numbers of international students are even more impressive, increasing from 565,039 in 2005 to 974,926 accordingly (Institute of International Education, 2016).

Finland, which is famous for its advanced education system, offers many English-language programs, an innovative approach to teaching and active involvement of students in research work, has also various academic mobility programs for students, teachers, and researchers. One of the most popular is, without any doubt, the Erasmus+ program, which provides opportunities for student

and staff exchanges between institutions in participating countries. In this program, students get new experiences, deepen their knowledge, and develop intercultural perception.

Finland also has national academic mobility programs aimed at improving the quality of education and research. For example, the SIMO program (Center for Mobility) provides grants for student exchanges, as well as finances cooperation projects of foreign and Finnish institutions.

The success factors of the academic mobility system in Finland are not only financial support and access to resources, but also a general favorable atmosphere for international students and researchers. Cultural diversity, high quality of life and education, as well as a positive attitude towards foreigners make Finland an attractive destination for academic studies. Besides, Finnish universities are particularly conscientious about the criteria for selecting students. Academic performance, motivation and high adaptability are among the most important criteria for selecting mobility participants.

In addition, Finnish universities have a developed network of partner institutions around the world, which provides students with opportunities to exchange experiences and gain new knowledge. The student mobility support system includes not only academic, but also social and cultural support, which makes studying in Finland the most desirable for many students from all over the world.

Academic mobility has a significant impact on the educational system and cultural exchange. The results of such research can be useful for university administrations planning to develop academic mobility programs, as well as for government bodies that shape policies in the field of education and youth.

To study the experience of student academic mobility in Finnish universities first-hand, to understand the trends and preferences of the student community taking part in it, we developed a survey for students studying in Finnish universities. We involved 29 respondents in the survey which was conducted on the Google Forms platform. The category of students who were selected for the survey study at the University of Turku and the University of Jyväskylä.

The results showed that 66% of the surveyed students were participants in academic mobility, and 34% were not. Students who were participants of academic mobility indicated the programs and countries in which studied on an exchange. As we can see from Figure 1, 50% of students participated in academic mobility via Erasmus+ program, 28% under the Erasmus program, another 11% – via ISEP and Bilateral exchange.

From Figure 2, we can see that the surveyed students visited the following countries in the context of their academic mobility programs: the United States of America, Canada, Sweden, the Netherlands, France, Italy, Spain, Japan, Thailand, Norway, South Korea, Belgium, Scotland.

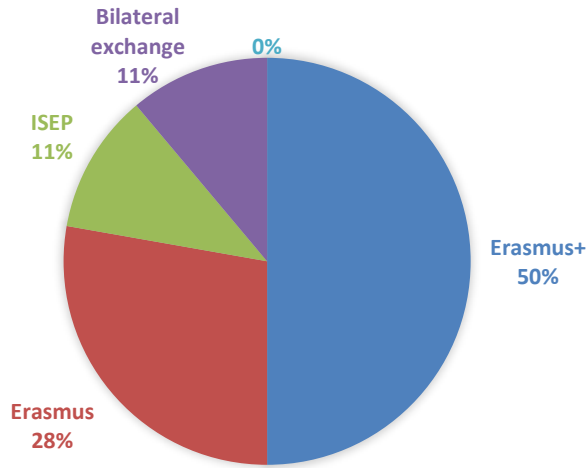


Figure 1
Academic mobility programs

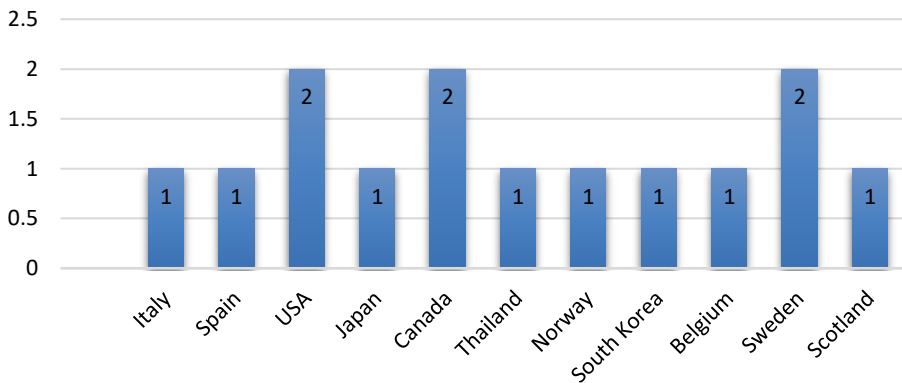


Figure 2
Countries where students carried out their academic mobility

The surveyed respondents noted that they learned about academic mobility programmes after applying for help to the international office of their university (54%), with the help of specialized Internet resources (15%) and social networks (19%), another 4% – from an information event on student mobility organized by the department and the International Office, as well as from scientific consultants (Figure 3).

To the question “What are the main criteria you guided by when choosing a university and an educational program?” students indicated that they paid the most attention to the country where the educational institution is located, programs and specializations in accordance with the interests and recommenda-

tions of other students, and only two of the surveyed students paid their attention to the academic reputation of the host university (Figure 4).

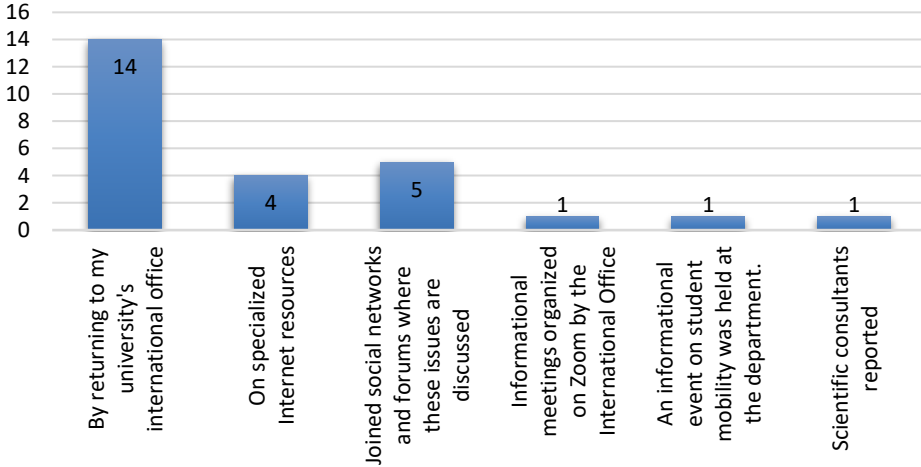


Figure 3
Sources from which students learned about academic mobility programs

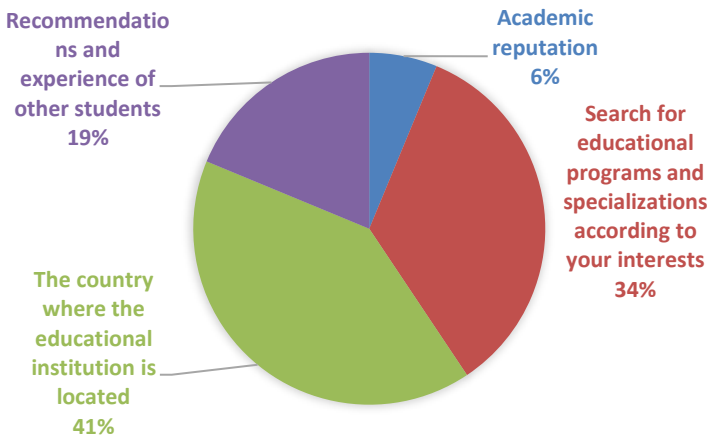


Figure 4
Criteria by which students chose the universities

While preparing for the academic mobility, students may face different types of limitations. The surveyed Finnish universities students note that during the preparation for participation in student academic mobility programs, they encountered financial (14%), insurance and visa restrictions (5%), requirements for academic success (33%) as well as the problem of a foreign language at a sufficient level (10%). No restrictions were encountered by 38% of surveyed students (Figure 5).

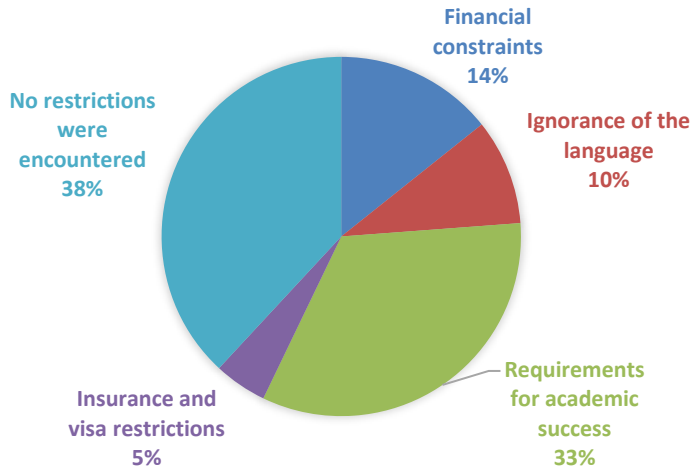


Figure 5

Limitations faced by students during preparation for academic mobility in Finland

100% of surveyed students indicate that during their academic mobility they were provided with academic counseling services, advice on living in another country and support for adaptation to a new environment.

To the question “What advantages, do you think, academic mobility has for a student?” we received the following answers from surveyed students: an opportunity to gain new experience and knowledge (35%), expanding cultural understanding and international communication (37%), increasing competitiveness in the job market (28%) (Figure 6).

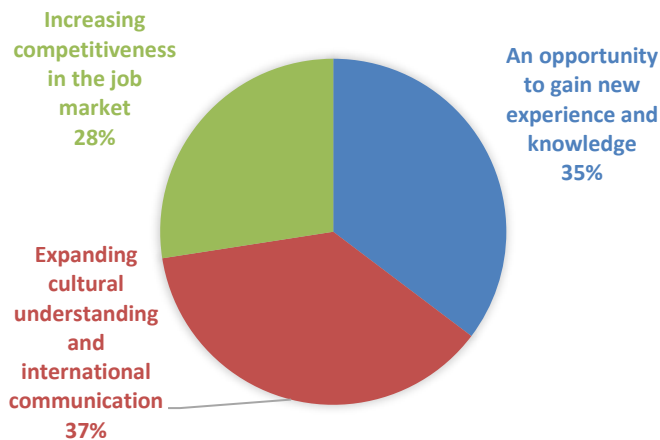


Figure 6

Advantages of student academic mobility

It is important to add here that the survey participants emphasized on the impact of academic mobility on their academic career and noted that academic mobility helped them acquire new skills and knowledge (37%), get opportunities for further education and research (11%), establish connections with other students and researchers (30%), and increased academic competitiveness (22%) (Figure 7).

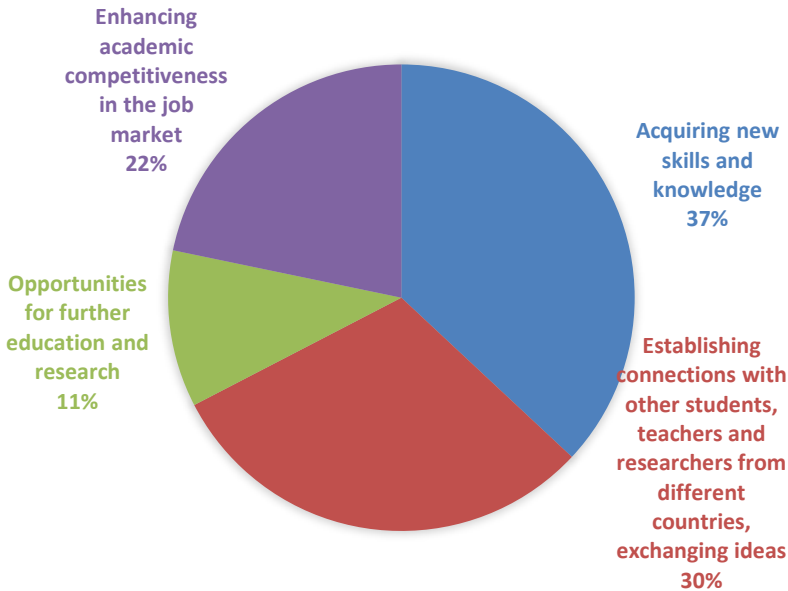


Figure 7

The impact of academic mobility on the academic career of students

Employment situations and the career stage also play an important role in shaping international mobility patterns and its outcomes (Hoffman, 2007, pp. 317-331). So, another aspect of our study was to find out how academic mobility affected the professional career of the participants.

After analyzing the survey, we found out that 15 interviewees noted that mobility allowed them to gain new knowledge, skills, and experience, 14 interviewees were able to develop intercultural competence, another 13 participants of academic mobility programs noted that their mobility added a significant point to their CV, and only 9 respondents established connections for potential employment abroad (Figure 8).

Academic mobility participants noted that only 17% participated in international projects and research groups, and 83% did not do it (Figure 9).

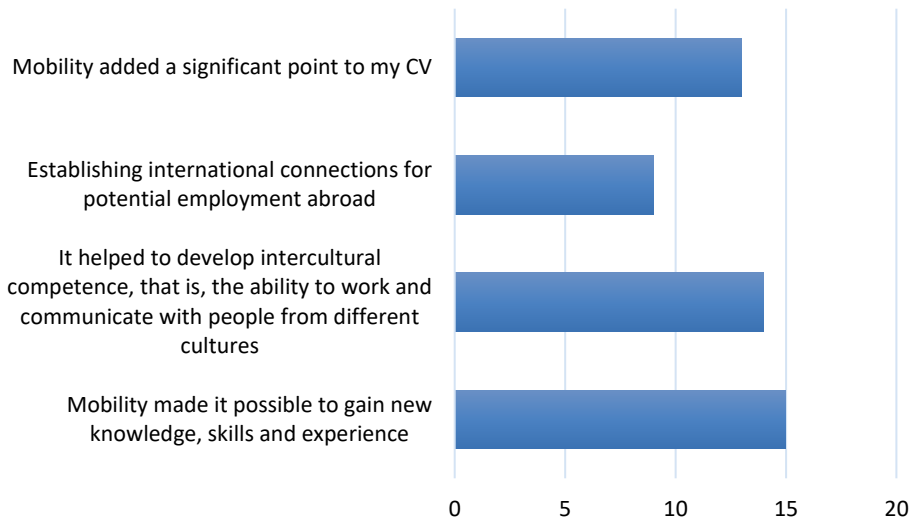


Figure 8

The impact of academic mobility on the professional career of students

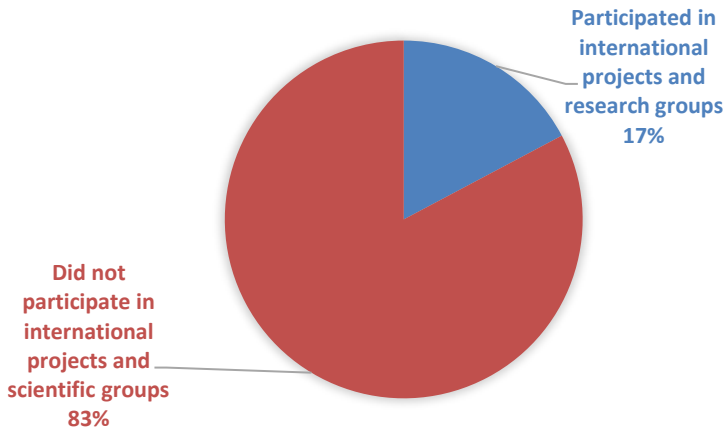


Figure 9

Participation in international projects and scientific groups

Regarding the question of whether the participants had an opportunity for independent research or a project, we received a positive indicator from only 21% of the respondents (Figure 10).

One of the main problems that students may face during academic mobility is adapting to a new education system and changing teaching methods. Only 3 out of 19 surveyed respondents indicated that they encountered this problem, which indicates the high adaptability of Finnish students.

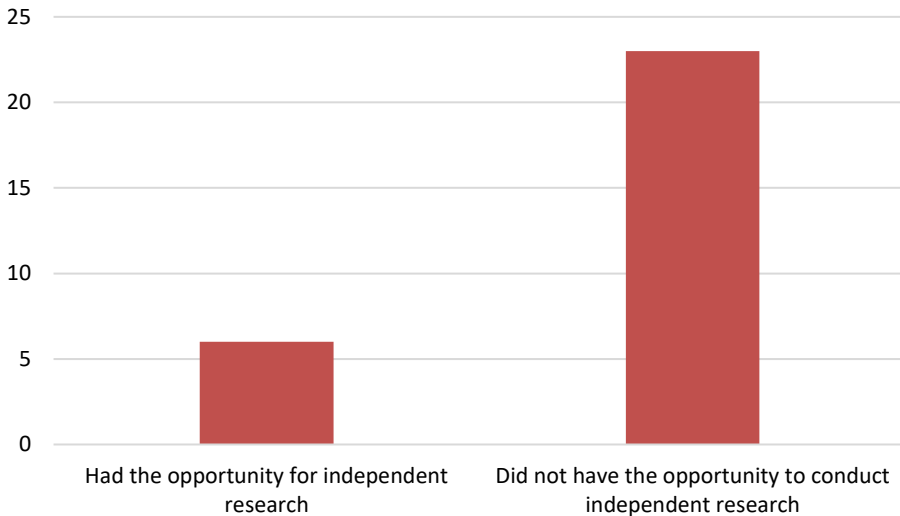


Figure 10
Possibility of independent research

During academic mobility, students can choose to study various subjects or modules not available at their home institution, which can help them get a more complete education and prepare them for their future professional activities. Respondents note that during academic mobility, they had the opportunity to choose subjects from another field (53%) and additional subjects in their specialty (47%), which indicates the autonomy and freedom of will of the student in shaping his individual educational trajectory. The freedom to choose courses and disciplines allows students to adapt their studies to their interests, career goals and personal development.

An important advantage of academic mobility is also the possibility of improving your future career. 48% of surveyed Finnish students note that the exchange program in which they participated can provide additional specialization, which can make the student desirable on the labor market, as it shows his readiness for new challenges and a broad outlook (Figure 11).

Accordingly, 74% of respondents indicate that there is a possibility of employment after academic mobility in other countries (Figure 12).

Among the disadvantages of academic mobility, students noted the following: the problem of time allocation; long distance from family; lagging the release schedule.

According to the results of the survey, 65% would like to participate in academic mobility again, 25% are not sure and 10% are not ready to do this (Figure 13).

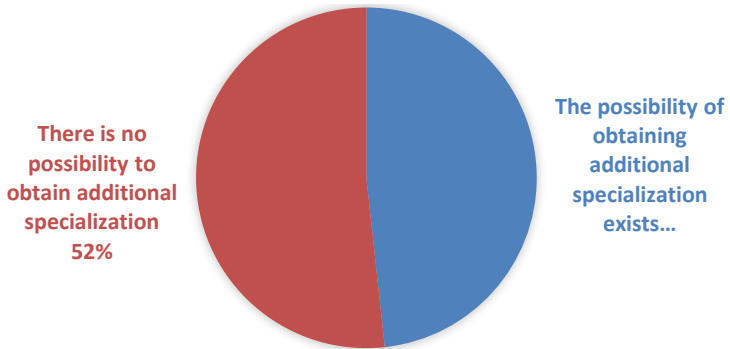


Figure 11

The opportunity for students to obtain additional specialization in the field of education abroad because of an internship.

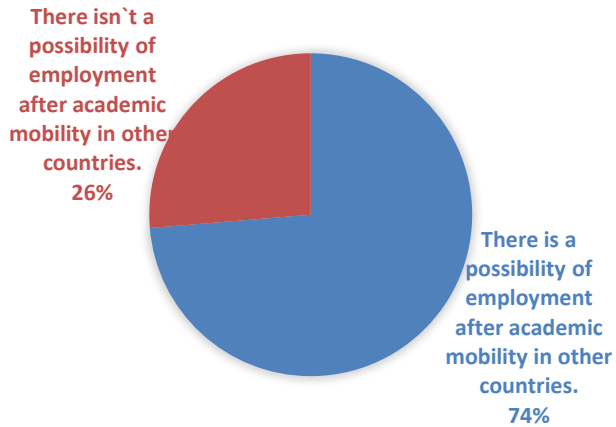


Figure 12

Possibility of employment after academic mobility in other countries

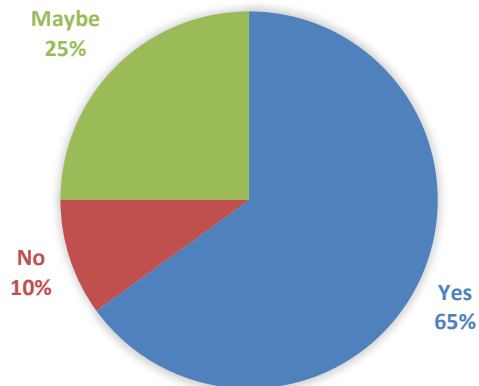


Figure 13

Students' desire to participate in academic mobility again

Conclusions

Academic mobility is an opportunity for students, teachers, and researchers to develop their scientific potential, gain international experience and develop professionally. The article presented different aspects of this phenomenon. It highlighted the importance of mobility for students studying at Finnish universities and its impact on their education and future careers. The article also drew attention to exchange programs and cooperation between universities, which contribute to enriching students' educational experience. The research showed that academic mobility in Finland has considerable potential for developing students' personalities and deepening their knowledge in various fields.

The conducted survey of Finnish students who studies at the University of Turku and the University of Jyvaskyla gives us reason to emphasize that academic mobility has given them the opportunity to gain new experiences and knowledge, broaden their cultural understanding, and practice a foreign language. Furthermore, in terms of the aspect of how academic mobility affected the participants' professional careers, the survey results give us reason to point out, that mobility made it possible to gain new skills, experience, and intercultural competence. As a result, this was positively reflected in their CVs and thus, academic mobility programs make a student more desirable on the labour market, as it shows that he/she is ready for new challenges and has a broad perspective.

References

- Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A., and Teichler, U., Eds. (1996). *Academic mobility in a changing world: regional and global trends*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Hoffman, D. (2007). The Career Potential of Migrant Scholars: A Multiple Case Study of Long-Term Academic Mobility in Finnish Universities. *Higher Education in Europe*, 32(4), 317–331.
- Institute of International Education*. (2016). URL: <http://www.iie.org/open-doors>.
- Kauko, J. (2019). *Overview of higher education (Finland)*. Bloomsbury: Education and Childhood Studies.
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 981–997.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1996). Higher education, mobility and inequality: the Finnish case. *European Journal of Education*, 31(3), 289–310.

- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31; <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
- Kulonpalo, J. (2007). *Academic Finns Abroad-Challenges of International Mobility and the Research Career*. Publications of the Academy of Finland, 7.07.
- Musselin, K. (2004). Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. *Higher Education*, 48(1), 55–78.
- Oliinyk, M., Poznanska, O., & Chrost, S. (2021). *Academic Mobility: Problems and Consequences*. In: M. Ollinyk, O. Clipa, M. Stawiak-Ososińska (ed.), *Trends and prospects of the education system and educators' professional training development* (pp. 67–81); <https://doi.org/10.18662/978-1-910129-28-9.ch005>.
- Teichler, U. (2015). Academic mobility and migration: What we know and what we do not know. *European review*, 23(S1), 6–37.
- Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312–341.
- Zayachuk, Yu. (2021). Internationalization as a component of the national strategy for improvement of higher education space in Ukraine, *Education: Modern Discourses*, 4, 153–162.

Mobilność akademicka studenta i jej wpływ na rozwój osobisty: doświadczenie uniwersytetów fińskich

Streszczenie

Artykuł przedstawia analizę głównych aspektów akademickiej mobilności studenckiej w fińskich uniwersytetach i podkreśla jej wpływ na rozwój personalny studentów. Oparto go na badaniach teoretycznych i systematyzacji źródeł drukowanych oraz na danych empirycznych z badań przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu w Turku i Uniwersytetu w Jyväskylä. Stwierdzono w nim, iż Finlandia jest państwem o szeroko znanych osiągnięciach oświatowych i jej doświadczenia mogą być użyteczne w przyszłości w szkolnictwie wyższym w Ukrainie, w ekstremalnie trudnych obecnie warunkach. Artykuł ukazuje mobilność akademicką studentów jako jedną z najważniejszych strategii internacjonalizacji oświaty wyższej, przynoszącą nowe idee, doświadczenia i źródła, które mogą podnieść jakość badań i nauczania, promującą innowacje i zrozumienie kulturowe instytucji edukacyjnych, a także rozwijającą potencjał naukowy poprzez pozyskanie doświadczeń międzynarodowych i profesjonalnych doświadczeń studenta nauczycieli i naukowców. Wykazano w nim, iż międzynarodowa mobilność akademicka wzrosła w czasie ostatniej dekady. Uniwersytety w Finlandii mają rozwiniętą sieć uczelni partnerskich na całym świecie, dostarczając studentom możliwość wymiany doświadczeń i pozyskania nowej wiedzy. Artykuł prezentuje szczegółowe wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów fińskich uniwersytetów, mających własne doświadczenia uczestnictwa w programach międzynarodowej wymiany studenckiej z krajami, w których studenci mają możliwość czerpania korzyści z wymiany akademickiej i rozwoju swojej kariery studenckiej, prowadzenia badań i innych działań.

Słowa kluczowe: mobilność akademicka studenta, uniwersytety fińskie, rozwój personalny.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.08>

Галина П'ЯТАКОВА (Halyna PYATAKOVA)

<https://orcid.org/0000-0003-2914-0843>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: halyna.pyatakova@lnu.edu.ua

Тенденції професійної підготовки магістрів філології в університетах Польщі

Ключові слова: освітня тенденція, країни Вишеградської групи, магістр філології, професійна підготовка, освітні реформи.

Поняття «тенденція» (лат. *tendentia*, від *tendo* – прагну, прямую) має кілька визначень: напрям розвитку якогось явища; ідейна спрямованість творів мистецтва, виражена за допомогою художніх засобів, у розвитку художніх образів; прагнення, схильність, властиві кому-небудь або чого-небудь (Dictionary, 1974). Також тенденцію розглядають як природну або переважачу схильність рухатися, продовжувати чи діяти в певному напрямку або до певної точки, кінця або результату; нахил, напрям або схильність до чогось (Dictionary, 2019).

У соціології тенденцію визначають напрямом і вектором суспільних рухів з внутрішніми схильностями, прагненнями і намірами тих, хто бере участь у перехідних процесах (Sociology: a dictionary, 2018) У філософській літературі тенденцію частіше порівнюють з напрямом, спрямуванням розвитку будь-якого явища чи процесу (Philosophical encyclopedic dictionary, 2002). У такому випадку, тенденцію в освіті, як напрям, схильність рухатися у певному напрямі з прагненнями позитивних змін, можна розглядати у часопросторовому аспекті, який ґрунтується на позитивних явищах минулого, які спрямовані у майбутнє та активно можуть існувати у теперішньому часі.

Так, дослідниця О. Локшина відносить тенденцію до наукової категорії порівняльної педагогіки, яка “у контексті активізації прогностичної функції (що розуміється з позиції надання прогностичних рекомендації щодо мож-

ливості застосування зарубіжного досвіду в національній освіті) все більше перетворюється на базову” (Lokshina, 2011, с. 7). Також вона акцентує на різному ступені значення поняття «тенденції» у компаративістських школах та підкреслює, що більшість вчених визначають тенденції в освіті через мета-завдання компаративістики. Сьогодні звертаємося до тенденцій, коли намагаємося:

- виявити тенденції та закономірності розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі, співвідношення загальних тенденцій та національної або регіональної специфіки;
- проаналізувати, порівняти та оцінити освітню політику, освітні системи у різних країнах у зв'язку з їх методологією та загальною теорією освітніх тенденцій у світі (Vasylyuk, Korsak, Yakovets, 2002, с. 15);
- обґрунтувати закономірності та тенденції розвитку систем освіти різних країн у процесі порівняння; надання об'єктивної оцінки можливості використання зарубіжного досвіду при вирішенні проблем освіти своєї країни (Ohienko, 2008);
- виявити позитивні та негативні сторони різних соціальних та педагогічних процесів і тенденцій їх розвитку як передумови для подальшого проведення експериментальної роботи на національному рівні в інтересах розвитку теорії і практики вітчизняної педагогіки;
- окреслити форми визначення закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції (Lavrychenko, 2006);
- розглядати тенденцію “не лише з позиції виявлення напрямку руху, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху” (Lokshina, 2011).

За весь період формування В4 накопичилося достатньо досвіду щодо реалізації освітніх тенденцій. У педагогічній літературі країн Вишеградської групи тенденції в освіті розглядають як сучасні тренди. У часи швидких та не завжди передбачуваних змін, коли кожну подію можна розглядати як прорив, виникає необхідність досліджувати перетворення сучасного світу, шукати закономірності у цих перетвореннях. Саме їх зазвичай називають *трендами*. Трендову тенденцію ототожнюють зі зміною способу мислення чи дії окремих осіб або громад. Безумовно, ця тенденція означає якісну зміну між тим, що було і тим, що буде, зміну, що впливає на певну частину населення, перетворює її нинішній погляд на реальність (Trendy, 2018).

З тенденціями в освіті як освітніми трендами, якісними змінами напрямів розвитку освіти безпосередньо пов'язані тенденції професійної підготовки магістрів філологічних спеціальностей, які будемо визначати як загальні, так і провідні тенденції. *Загальними* вважаємо такі тенденції, які характерні для країн Вишеградської групи впродовж усіх етапів розвитку вищої

освіти країн-учасниць, проте їхній прояв пов'язаний з розвитком усієї європейської вищої освіти. Аналізуючи правові документи розвитку вищої освіти країн Вишеградської групи, магістерські програми підготовки філологів, виокремлюємо спільні загальні тенденції: 1) гармонізація структури й узгодження всіх складових системи вищої освіти відповідно до постанов ЄС, Болонської реформи та законів Про освіту країн В4; 2) введення ступеневої освіти, розроблення та введення нових стандартів і освітніх програм магістрів; 3) зорієнтованість діяльності вищих навчальних закладів на задоволення потреб ринку праці і вимог сучасного суспільства країн В4 (Piatakova, 2020).

Провідними тенденціями вважатимемо тенденції, які є визначальними на певному етапі розвитку вищої освіти, які характеризуються стабільністю й стійкістю впродовж цього етапу, але не проявляються на наступних історичних етапах. Відповідно до кожного етапу розвитку вищої освіти країн Вишеградської групи провідні тенденції можуть бути, як спільними, так і відмінними.

Аналіз нормативно-правових баз, довгострокових планів розвитку університетів країн Вишеградської групи, стандартів, змісту підготовки, магістерських програм, а також *методів, засобів, організаційних форм навчання* дав підстави виокремити провідні тенденції професійної підготовки магістрів філологічних спеціальностей (Piatakova, 2020). Тенденцію розглядаємо як напрям розвитку вищої освіти країн Вишеградської групи, що ототожнюється з лінією руху, спрямованою на еволюцію. Всі освітні тенденції, в залежності від часу їхньої дії, можна поділити на короткострокові та довгострокові. Реалізація таких тенденцій простежується у положеннях ЄС, законах Про освіту, стратегіях розвитку університетів тощо (Piatakova, 2020, с. 66–213).

Метою статті є виокремлення та аналіз головних освітніх тенденцій розвитку професійної підготовки магістрів філологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі.

У Польщі раніше від інших країн Вишеградської групи розпочалися освітні реформи. Реформи 1990-х років дали можливість вдосконалити якість освіти та підготувати кваліфікованих випускників, урахували стрімке збільшення молоді у закладах вищої освіти. У Законі про вищу школу (1990) університетам країни надали змогу самостійно визначати структури вибору навчальних програм та тематичних планів. У підготовку магістрів-філологів впроваджують сучасні технології, у навчально-виховному процесі формують суб'єктно-суб'єктні взаємини, що сприяє зміні ролі викладача/вчителя/вихователя з ментора на фасилітатора, радника, консультанта, тренера та ін. Це потребувало розширення змісту підготовки і дисциплін психолого-педагогічного циклу, оскільки у професійній діяльності вчителя реалізують не тільки спеціальні, предметні знання, але й сучасні знання у галузі педагогіки і психології, дидактики, технології навчання і виховання.

Нові суспільно-економічні виклики, вступ до ЄС, Болонська реформа поставили перед польською освітою нові цілі, що зазначені у законі про вищу освіту і науку Польщі (2018 р.), у стратегіях розвитку вищої освіти Польщі до 2010 року та 2020 року. У ході реформування вищої освіти виявили прогалини, які необхідно було подолати у процесі виконання нових завдань, поставлених перед нею. Дослідники і законотворці відзначали, що порівняно з 1990 роком у 2013 р. кількість студентів у польських університетах зросла у чотири рази, проте за останні роки спостерігається її зменшення. Найбільше у 2012/2013 навчальному році молодь поступала на економічні, соціальні та педагогічні факультети, але інтерес до цих факультетів зменшується з року в рік. Простежується динаміка зростання в Польщі з 2008/2009 навчального року кількості студентів, які навчаються на третьому ступені, що суперечить тенденції щодо кількості студентів першого та другого циклів, яка зменшується також і завдяки демографічним змінам. В останні роки спостерігається занепокоєння через розбіжності між збільшенням кількості студентів третього ступеня та зменшенням захищених докторських дисертацій (Woźnicki, 2015). Загалом аналіз змін у вищій школі та впровадження реформ свідчить про *здатність до реформування вищої освіти* як довгострокової тенденції країни.

У стратегії розвитку вищої школи Польщі до 2010 року приділено увагу *тенденції впровадження інформаційно-комунікаційних технологій*. У документі наголошено, що завдяки системам NASK і KBN польські університети достатньо давно мають змогу користуватися Інтернетом, надали також доступ до Інтернету студентам у гуртожитках. Проте польська вища школа намагається знайти кошти для відкриття універсальних багатосистемних комп'ютерних залів та студій для онлайн-конференцій. Є зв'язок між освітою та ІТ-сектором – програма Pioneer з'єднала понад 200 освітніх та 180 закладів загального користування (музеї, бібліотеки). Муніципальні академічні мережі підтримують на своїх серверах важливі інформаційні ресурси, глобальні та регіональні Інтернет-сервіси. Електронні бібліотеки (Великопольська цифрова бібліотека), регіональні інформаційні і спеціалізовані освітні служби (Муніципальне освітнє керівництво у Познані) були створені та працюють в академічній мережі. Для впровадження ІТ-сектора в освіту потрібно розробляти універсальну програму для долучення шкіл до Інтернету, яка б була достатньо дешевою. Суттєві освітні ефекти від використання Інтернету в школах можна отримати за умови доступу до цифрового контенту та до дистанційної освіти (Strategia rozwoju, 2010).

У законі про вищу освіту і науку Польщі (2018 р.) (Ст. 342. 1.) також акцентовано на важливості розвитку ІКТ у навчальному процесі, схарактеризована інтегрована інформаційна "система POL-on" з питань комп'ютеризації діяльності вищої освіти та науки. Система POL-on складається з баз даних:

списків викладачів, інших осіб, які проводять заняття, осіб, які здійснюють наукову діяльність, студентів; списку претендентів на здобуття наукового ступеня доктора; переліку закладів вищої освіти та науки; бази даних письмових дипломних робіт; бази даних документів та осіб, уповноважених підписувати документи; бази даних планово-звітних документів. Дані в системі POL-on опрацьовують з метою виконання завдань, які пов'язані з визначенням та реалізацією наукової політики держави, оціненням якості освіти, оцінкою докторантури та якості наукової діяльності, здійснення наглядку за системою вищої освіти та науки, виконанням завдань НАВА, NCBiR та NCN (*Ustawa z dnia 20 lipca, 2018*).

На сучасному етапі розвитку освіти Польщі головними завданнями POL-on – інтегрованої інформаційної мережі науки та вищої освіти є: надання даних офіційної статистики для Центрального статистичного управління; електронна звітність університетів та дослідницьких центрів; збір дипломних робіт; підтримка оцінки якості освіти; представлення об'єктивної інформації щодо науки та вищої освіти студентам, кандидатам на навчання, вченим та підприємцям; достовірна оцінка наукового потенціалу та раціональне використання коштів на науку та вищу освіту (*Baza jednostek i kierunków ocenionych, 2018*).

Завдяки новим інформаційним технологіям відбулися суттєві зміни на всіх рівнях освіти у Польщі. Польські дослідники приділяють увагу впровадженню медіаосвіти в основні навчальні програми, вивчають особливості її форм та пропозиції, збільшують рівень цифровізації закладів освіти та формування медіакомпетентності викладачів і студентів. Оскільки віртуальне навчальне середовище у сучасному освітньому закладі ґрунтується на реалізації освітніх потреб учнів та студентів, задоволення цих потреб буде можливим лише завдяки сформованості інформаційної компетентності студента та вчителя (*Wawrzak-Chodaczek, 2019*). Безумовно, майбутні викладачі/вчителі повинні вміти використовувати мультимедійні та електронні ресурси у навчальному процесі, бути готовими до впровадження змін у форми та методи викладання в умовах комп'ютеризації польських шкіл, оскільки стан підготовки персоналу є дуже важливим для поширення електронних освітніх ресурсів. Дослідниця М. Вавжак-Ходачек поняття "цифрова школа" розглядає як синонім сучасного підходу до навчання з використанням мультимедіа, який дає змогу створити рівні можливості для виховання всіх дітей (*Wawrzak-Chodaczek, 2019*). Отже, у процесі професійної підготовки магістрів-філологів в університетах Польщі відмітимо довгострокову тенденцію з *розроблення й впровадження в університетську освіту ІКТ (цифровізація), інноваційних підходів*. Саме для здійснення цієї тенденції необхідно вводити нові спеціалізації, наприклад, *викладач англійської мови з цифровими технологіями*, а відповідно і нові дисципліни такі, як *корпусна*

лінгвістика, робота з використанням методу онлайн-проектів: інструменти Web 2.0, цифрова грамотність, дидактика CALL, методи дослідження в глотодидактиці, планування і оцінювання мовного курсу у реальному і віртуальному освітньому середовищі. Важливою формою організації навчання на таких спеціалізаціях є електронне навчання. Для модулів викладач англійської мови з цифровими технологіями та література і медіа для перевірки результатів навчання впроваджують такі завдання: написання рефератів, виконання індивідуальних та групових проєктів, письмові роботи (есе), організують на заняттях дискусії, участь в яких покращує оцінку магістранта, формуючи знання, проводять заняття в школі, іспити відбуваються в усній або письмовій формі (Program, 2019).

Зауважимо, що традиційною для філологічних факультетів університетів в Польщі є спеціалізація "вчитель польської мови та літератури/ культури", яку активно здобувають на рівні бакалавра і магістра. Підготовка вчителя розпочинається на ступені бакалавра і має обов'язкову педагогічну практику у молодшій школі. На рівні магістра додають теоретичні дисципліни з педагогічного циклу та педагогічну практику у середній школі або в університеті. Така спеціалізація поширена лише на програмах підготовки вчителя мови у середніх навчальних закладах. На рівень підготовки вчителя/ викладача звертають увагу у всіх документах реформування освіти. Дослідники водночас звертають увагу на недостатній рівень методичної підготовки викладачів-науковців, низький рівень сформованих у них компетенцій (знання та вміння) у галузі сучасних освітніх технологій, а методи, що їх застосовують для проведення занять, особливо верифікацію результатів навчання, досягнуту студентами як таку, що не може задовільнити заявленим цілям та передбачуваним результатам навчання. Сьогодні не має достатньо сильних стимулів для підвищення інтересу з боку академічних викладачів для вдосконалення професійних компетенцій та впровадження інновацій та іншого вдосконалення навчального процесу через наявну систему фінансування. Зважаючи на сказане, дослідники підкреслюють необхідність системних змін на рівні університету та підрозділів, що забезпечують освіту, які б змогли впровадити відповідні заходи (Woźnicki, 2015). Отже, зазначимо, що у вищій освіті Польщі важливою є довготривала *тенденція оновлення системи підготовки вчителя*, яка також пов'язана з підготовкою магістрів філологічних спеціальностей.

У планах підготовки магістрів філологічних спеціальностей у Польщі також були враховані зміни у мовній політиці Європи, які відбуваються через інтеграційні, соціополітичні та соціокультурні процеси. Такий підхід у підготовці філологів дає змогу зберегти мовний та культурний плюралізм, підтримує етнічні і національні мови, які є джерелом збагачення й засобом інтеграції різних країн, націй, культур. У XXI столітті "мова вже сприймається

як необхідний фактор забезпечення соціальної стабільності в суспільстві, як результат розширення геокомунікативної й геополітичної сфери її функціонування” (Sokolova, 2008, с. 146). Отже, в сучасних умовах професія філолога набуває соціальної значущості, тому до підготовки магістрів-філологів висувають вимоги знання європейських мов за спеціальністю на рівні С1, та другу і третю мови – не нижче рівня В1, В2. Виділимо тенденцію *впровадження загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* як провідну тенденцію у процесі професійної підготовки магістрів філологічних спеціальностей, оскільки в програмах підготовки магістрів за новими умовами були вчасно внесені зміни, були розроблені нормативи та вимоги до іспитів на сертифікати, що прискорило результативність тенденції.

Усі університети країн Вишеградської групи сьогодні працюють у компетентнісному полі, як і університети інших країн ЄС. Дослідники відзначали, що у державах-членах ЄС були поширені *три моделі визначення й вироблення компетентностей учителів* у системі педагогічної освіти. За першою моделлю визначають компетентності централізованим шляхом на національному рівні. Країни Вишеградської групи відносили до *другої групи*, яка набула поширення у 18 країнах, де уряд окреслив певні вимоги для визначення компетентностей, але не детермінував той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Угорщина, Польща, Словаччина). Право вирішувати проблему запровадження набуття тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить університетам (Клюменко, 2011).

Протягом останніх десятиліть у вищій освіті спостерігається тенденція *формування компетенцій як результатів навчання магістрів*. Упровадження Національної рамки кваліфікацій, як підкреслюють дослідники, створило основу для розвитку “культури результатів навчання” та орієнтації на процес навчання студентів. Основним показником якості освіти є компетенції як результати навчання, отримані випускником. Вони залежать від вимог навчання, які визначені для конкретної освітньої програми закладом, який проводить навчання та задовільняють ступеню, якого випускник досяг. Отже, результати навчання значною мірою залежать від того, як вони були розроблені, як реалізується навчальна програма. Якщо навчання зорієнтоване на студентів, впровадження сучасних ефективних методів, то це значною мірою сприяє вирішенню проблеми або реалізації проекту (проблема/ навчання на основі проектів), що тісно пов’язано з концепцією науково-дослідної освіти (Woźnicki, 2015). Всі освітні програми підготовки магістрів філологічних спеціальностей, на які ми посилалися та які аналізували у дослідженні, мають сформовані компетенції у дескрипторах *знання, уміння та соціальні компетенції*. У програмах Педагогічного університету

імені Комісії Народної Освіти (*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, UP) вказані форми перевірки результатів навчання, які дають можливість викладачеві зорієнтуватися у виборі методів, форм навчання для формування конкретної компетенції філолога (Program, 2019). Можемо стверджувати, що у підготовці філологів *тенденція формування компетенцій як результатів навчання магістрів* є довгостроковою, оскільки поступово розвивається та змінюється відповідно до цілей реформування освіти.

Важливою також для підготовки магістрів філологічних спеціальностей є тенденція *формування ЕВО як стандарту знань про Європу*. В університетах Польщі у програми підготовки філологів на ступенях бакалавра і магістра внесені навчальні предмети, які формують у студентів компетенції європейців. Також для студентів, які мають ступень бакалавра з філологічної галузі, надано змогу обрати для навчання магістерські програми: “Центральноєвропейські дослідження” (Ягеллонський університет), “Східноєвропейські дослідження”, “Слов’янські дослідження”, “Східнослов’янські дослідження”, “Скандинавські дослідження”, “Угро-фінські дослідження” (Варшавський університет), “Класична філологія/ культура з середземноморськими дослідженнями” (Варшавський, Вроцлавський університети), “Слов’янознавство зі спеціалізаціями болгарська, чеська, хорватська, словацька і словенська мови” (Ягеллонський, Варшавський, Вроцлавський університети), “Слов’янознавчі дослідження” (Варшавський та Педагогічний університет імені Комісії народної освіти). Дисципліни цих програм підготовки формують у магістрантів знання із системи соціополітики, економіки, історії, ознайомлюють з культурними традиціями народів Європи та національних меншин, що населяють її країни.

Вважаємо, що тенденція – *розвиток міжнародного співробітництва університетів як процес інтернаціоналізації освіти*, є важливою для вищої освіти Польщі. У вищих закладах країни активно розробляють та впроваджують ефективні стратегії інтернаціоналізації для покращення академічної мобільності магістрів. Значну увагу приділяють міжнародним зв’язкам з європейськими університетами. У програмі розвитку вищої освіти Польщі до 2010 року описали динаміку зростання кількості студентів та співробітників університету за програмами міжнародного обміну за останнє десятиліття. Студенти та викладачі часто використовують пропозицією виїзду за кордон, проте польські університети залучають на навчання та дослідження менше студентів та працівників із закордонних університетів. Студенти, які виїжджають з Польщі, становлять третю за кількістю групу академічної мобільності, яка отримала користь від програми “Еразмус” у Європі. Дослідники, які аналізують програму розвитку, підкреслюють важливість програми Еразмуса для міжнародної співпраці польських університетів у галузі

освіти, а також наполягають на необхідності розробляти та координувати політику та стратегію з метою організування співпраці в рамках міжнародних мереж та установ окремих університетів, а також проведення ректорських конференцій (Woźnicki, 2015). Вважаємо *тенденцію академічної мобільності* довготривалою та такою, що займає значне місце у підготовці і магістрів-філологів.

Отже, акцентуємо, що процес реформування вищої школи Польщі характеризується як тенденціями, пов'язаними зі змінами під впливом положень, документів ЄС та Болонської реформи, так і такими, що з'явилися у процесі формування В4. Важливими для освіти Польщі є і концептуальні тенденції професійної підготовки магістрів-філологів, які враховує кожна країна В4 для збереження своєї національної освіти.

References

- Baza jednostek i kierunków ocenionych*. Retrieved from: <http://www.pka.edu.pl/portfolio-item/baza-ocen>.
- Dictionary* (2019). Retrieved from: <https://www.dictionary.com/browse/tendency>.
- Philosophical encyclopedic dictionary NAS of Ukraine* (2002). H.S. Skovoroda Institute of Philosophy. V.I. Shinkaruk (Ed.) and others. Kyiv: Abrys.VI.
- Klymenko, Yu. (2011). *Professional mobility of future teachers in the countries of the European Union*: autoref. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.04/ Uman. state ped. University named after P. Tychny. Uman'.
- Lavrychenko, N. (2006). Methodological aspects of comparative pedagogical research. *The way of education*. No. 2. 17–23.
- Lokshina, O. (2011). Tendency as a scientific category of comparative pedagogy. *Comparative pedagogical studies* No 2(8). Retrieved from: <http://pps.udpu.org.ua/article/view/18585/16329.2011>.
- Ohienko, O. (2008). *Trends in the development of adult education in Scandinavian countries*. Sumy: Hellas.
- Piatakova, H. (2020). *Educational trends in the countries of the Visegrad Group and their classification: report materials. of science conf. Faculty of Pedagogical Education. Lviv: LNU named after Ivan Franko*, Vol. 5. 176–181.
- Program studiów wyższych rozpoczynających się w roku akademickim 2018/2019*. Retrieved from: [Fil-ros.-stopień_2018_2019.pdf-Foxit-Reader](#).
- Dictionary of foreign words* (1974). O.S. Melnychuk (Ed.) Kind. 2nd, ex and additional Kyiv: Main Editorial Office „Ukrainian Soviet Encyclopedia”.
- Sociology: a dictionary of terms and concepts* (2005). E.A. Bilenky. M.A. Kozlovets, V.O. Fedorenko, M.A. Kozlovets (Ed.). Kyiv: Condor.

- Sokolova, I. (2008). *Professional training of the future teacher-philologist in two specialties: monograph*. S. Sysoeva (Ed.). Mariupol; Dnipro: ART-PRESS.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010 (2010)*. Retrieved from: https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/usw/strat_pliki/strategia.htm.
- Trendy. Interpretacje i konfrontacje*. (2018). Retrieved from: http://wmbc.olsztyn.pl/Content/5521/Trendy_Interpretacje_konfrontacje_min.pdf.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (2018)*. Retrieved from: <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/ustawa.pdf>. 120 s.
- Vasylyuk, A., Korsak, K., Yakovets, N. (2002). *Essays on comparative pedagogy*. Nizhin: Ed.- publisher. NDPU department.
- Wawrzak-Chodaczek, M. (2019). *Edukacja w wymiarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych*. W: *Theoretical and practical aspects of the formation of educational space at the institutional level: global and domestic dimensions. Collection of theses of the international conference*. Lviv. 36–37.
- Woźnicki, J., red. (2015). *Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część I, FRP, KRASP, Warszawa*.

Trends of Professional Training of Masters of Philology in Universities of Poland

Abstract

The article examines various approaches to defining trends in philosophy, sociology, and education. Emphasis is placed on the importance of the trend as a scientific category of comparative pedagogy, which is understood from the position of providing recommendations for the implementation of foreign experience for the development of national education.

We analyze educational trends as trends that characterize qualitative changes in the direction of educational development and are directly related to the professional training of Masters in philological specialties. General trends have been identified as typical for the countries of the Visegrad Group throughout all stages of the development of higher education in the participating countries, but their manifestation is related to the development of the entire European higher education.

We consider leading trends to be trends that are decisive at a certain stage of the development of higher education and can be both common and different.

Education reforms started in Poland earlier than in other W4 countries. Attention is paid to the analysis of such modern educational trends in the professional training of masters of philological specialties in Polish universities, such as: the introduction of information and communication technologies, the formation of competencies as the results of Master's studies, the implementation of pan-European recommendations on language education; formation of EVO as a standard of knowledge about Europe; development of international cooperation of universities as a process of internationalization of education, participation in academic mobility.

It was concluded that the process of reforming higher education in Poland is characterized both by trends associated with changes under the influence of provisions, EC documents and the Bologna reform, and by those that appeared in the process of formation of B4. Conceptual trends in the professional training of masters in philology, which each B4 country takes into account in order to preserve its national education, are also important for Polish education.

Keywords: educational trends, countries of the Visegrad group, master of philology, professional development, educational reforms.

Kierunki kształcenia zawodowego filologii magisterskich na polskich uczelniach

Streszczenie

W artykule dokonano przeglądu różnych podejść do definiowania nurtów w filozofii, socjologii i edukacji. Podkreślono znaczenie nurtu jako kategorii naukowej pedagogiki porównawczej, rozumianej z pozycji dostarczającej rekomendacji do wdrażania doświadczeń zagranicznych w rozwoju edukacji narodowej.

Trendy edukacyjne są rozumiane jako zmiany jakościowe w rozwoju edukacji, bezpośrednio związane z kształceniem zawodowym magisterskich specjalności filologicznych. Ogólne tendencje zostały zidentyfikowane jako typowe dla krajów Grupy Wyszehradzkiej (V4), na wszystkich etapach rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach uczestniczących, ale ich przejawy mają związek z rozwojem całego europejskiego szkolnictwa wyższego.

Za trendy wiodące uznano te, które mają decydujące znaczenie na danym etapie rozwoju szkolnictwa wyższego i mogą być zarówno wspólne, jak i różne.

Reformy edukacji rozpoczęły się w Polsce wcześniej niż w innych krajach V4. Zwrócono uwagę na analizę współczesnych trendów edukacyjnych w kształceniu zawodowym magisterskich specjalności filologicznych w polskich uczelniach, takich jak: wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, kształtowanie kompetencji w wyniku studiów magisterskich, wdrażanie ogólnoeuropejskich zaleceń dotyczących edukacji językowej; ukształtowanie EVO jako standardu wiedzy o Europie; rozwój współpracy międzynarodowej uczelni jako proces internacjonalizacji kształcenia, udział w mobilności akademickiej.

Stwierdzono, że proces reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce charakteryzują zarówno tendencje związane ze zmianami pod wpływem przepisów, dokumentów KE i reformy bolońskiej, jak i te, które pojawiły się w procesie powstawania V4. Trendy koncepcyjne w kształceniu zawodowym magistrów filologii, które każdy kraj V4 uwzględni w celu zachowania swojego wykształcenia narodowego, są ważne także dla szkolnictwa ogólnego.

Słowa kluczowe: trend edukacyjny, Grupa Wyszehradzka, magister filologii, doskonalenie zawodowe, reformy edukacyjne.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.09>

Олексій КАРАМАНОВ (Oleksij KARAMANOV)

<https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: oleksiy.karamanov@lnu.edu.ua

Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)

<https://orcid.org/0000-0002-6971-7822>

СЗШ I-III ст. No 50 м. Львова

e-mail: zheleznikola@gmail.com

Оксана СУРМАЧ (Oksana SURMACH)

<https://orcid.org/0000-0003-4165-0416>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: oksana.surmach@lnu.edu.ua

Театралізація в музейному просторі: можливості взаємодії школи і музею

Ключові слова: музейний простір, театралізація, музей, школа, музейна освіта, сучасні театральні практики.

Постановка проблеми

Стратегічні зміни в освітньому просторі України постійно спонукають педагогів до нестандартної організації освітнього процесу та позаурочної діяльності учнів, що зумовлює активне звернення до закладів культури. Використання інноваційних методик викладання мистецьких та історичних дисциплін, застосування педагогічних технологій, проведення уроків на експозиції музеїв оптимально забезпечують формування ключових та спеціальних компетентностей учнів відповідно до положень концепції Нової української школи.

Уроки з елементами театралізації в музейному просторі, завдяки впливу на емоційну сферу учнів, сприяють кращому сприйманню і запам'ятову-

ванню навчального матеріалу, адже театралізована костюмована дія створює ефект занурення у відтворювану акторами епоху.

Аналіз актуальних досліджень

Зазначена проблематика недостатньо відображена у сучасних дослідженнях. Питання театралізації у навчальній діяльності, зокрема, дискутуються у наукових розвідках І. Хижняк, В. Жлудько, А. Бадан, І. Дуда; окремі аспекти проблематики відображено у працях В. Рагозіної, Л. Прокопович, частково про це питання оповідають у контексті організації творчої та експресивної діяльності в музейному просторі С. Чибирак, О.Дженкова, А. Москалець, І. Вітрик, Л. Коцар.

У сучасних наукових дослідженнях театральна педагогіка (ефективний компонент освітньо-виховної дидактики) розглядається як шлях (або методики) формування особистості в освітньому процесі через сценічні засоби, дії. У такий спосіб вона позиціонує себе як ефективна педагогічна технологія, що допомагає школярам активно, захоплююче та емоційно пізнавати навколишній світ.

Мета публікації полягає у визначенні можливостей театралізації у просторі музею під час організації і проведення різних занять у площині академічної та неформальної освіти з учнівською молоддю.

Виклад основного матеріалу

Загалом, під театралізацією у просторі музею ми розуміємо:

- естетичне осмислення і художню інтерпретацію, втілення у яскравій образній формі представлених на музейній експозиції документальних та художніх матеріалів, що відображають, зокрема, реальні події, звичаї народу, за законами драматургії на основі конкретної події (в ході події);
- пристосування музейного простору для проведення театрального дійства, надання музейним експонатам (або їх копіям-муляжам) театральних властивостей (ігрових і рольових рис);
- проведення театралізованих екскурсій та заходів (зокрема, музейних уроків з елементами театралізації).

Театралізація у музейному просторі може відбуватися у різних формах: як музейно-театральна вистава (театральне дійство у специфічному (музейному) сценічному просторі), один із елементів уроку тощо, проте сценарно-режисерська театралізація буває різних видів:

- комбінована (компільована), коли сценарист обирає готові художні образи різних видів мистецтв і поєднує їх у дійство сценарно-режисерським ходом. При застосуванні цього виду театралізації необхідно дотримуватися принципу художньої доцільності, що передбачає відповідність підбору матеріалу темі заняття в музеї, обмежує жанрову відповідність елементів театралізованого дійства особливостями певної історичної епохи;
- оригінальна театралізація має на меті створення нових художніх образів, що відповідають сценарно-режисерському задуму. Театралізацію цього виду доречно використовувати в музейному просторі, адже вона передбачає презентацію документального матеріалу в художньому викладі;
- театралізація змішаного виду – використання елементів комбінованої (компільованої) та оригінальної театралізації в єдиному дійстві. У цьому виді театралізованої дії поєднано компіляцію готових текстів і номерів із оригінальними, створеними для цього дійства (Vitryk).

Передумовою проведення театралізованого дійства в музеї є задум (ядро майбутнього сценарію, що поєднує його тему і провідну ідею). Композиційна будова сценарію повинна гармонійно поєднувати драматургічний матеріал: історичні факти, оригінальні тексти, ексклюзивні ілюстрації із музейних фондів, відеоряд на основі експонатів, концертні номери, пластичну і логіко-інтонаційну дію. На основі сценарію вибудовується театралізація: презентація змісту матеріалу, що передбачає зрине відображення драматургічного конфлікту й створення художнього образу вистави засобами театру.

Використання в освітньому процесі елементів театральної педагогіки сприяє формуванню і розвитку в учнів когнітивних здібностей, креативності, фантазії, уваги; розвивається пам'ять учнів, підвищується рівень уваги дітей. У процесі розвитку компетентностей у сфері акторської майстерності в учнів формуються вміння налаштовуватися на творчий процес, володіти своїм психофізіологічним апаратом: керувати емоціями, почуттями, удосконалюючи вольові якості характеру. Театральна педагогіка це шлях розвитку особистості у процесі навчання через сценічні засоби та дію, гру, де індивідуальний розвиток особистості йде від свободи вибору через відповідальність до самовираження (Safarian 2014: 9).

Елементи театралізації активно застосовуються в різних українських музеях: Національному музеї народної архітектури та побуту України в с. Пирогово, філіалі Національного музею історії України – Музеї історичних коштовностей України, Дніпропетровському національному історичному музеї ім. Д. І. Яворницького, Волинському краєзнавчому музеї, Національному музеї у Львові ім. А. Шептицького, Львівському історичному музеї, музеї

«Львів Стародавній», Одеському історико-краєзнавчому музеї. У Державному музеї іграшки, Музеї книги і друкарства України, Водноінформаційному центрі (Музеї води) при проведенні заходів застосовуються рольові ігри, театралізація, елементи лялькового театру, проводяться костюмовані екскурсії. У Музеї козацтва аудиторії пропонують інтерактивні дієства (участь у справжніх козацьких іграх), в Музеї гончарства представляють виставу з горщиками, в Музеї народних традицій і ремесел проводять театралізований показ збивання масла. У «Хаті Савки» (на Київщині) одягнена в етнічний одяг селянська родина розповідає про народні ремесла, відвідувачі мають можливість взяти участь у імпровізованому дійстві – попрацювати у кузні, на ткацькому верстаті (Prokorynych 2019; Rahozina 2012).

Як справедливо зазначають дослідники, з одного боку, музейно-театральна вистава – тобто вистава, поставлена у специфічному, музейному, сценічному просторі, – з точки зору музеєзнавства, є темою побічною, далекою від основної функції музеїв; проте, з іншого боку, і музейно-театральний спектакль, і процес «театралізації музею» вже багато років існує як феномен сучасної культури та форма взаємодії з відвідувачем (Dzhenkova 2016).

Прикладом застосування повноцінної музейної театралізації може слугувати робота Національного заповідника «Києво-Печерська лавра» (м. Київ), який на різних рівнях впроваджує елементи театралізації в музейно-освітню та просвітницьку роботу – від використання театральних фрагментів під час екскурсій та занять з дітьми, музейних студій, проведення захоплюючих квестів, присвячених видатним особистостям української історії – до створення авторських інтегрованих вистав, лекцій-вистав («Куди прямуєш, о Русь свята?»), діяльності Резиденції святого Миколая та музейних фільмів («Хрест Марка Печерника», «Стріла заздросців. Поєдинок» та ін.), коли «музейна театралізація торкається емоцій і почуттів, допомагаючи таким чином збагнути доволі просту річ, що історія – це насправді взаємодія між реальними людьми» (Торупко, 2014: 81–87; Торупко, 2019: 5–10).

Надзвичайно цінний досвід застосування театралізації презентують музеї м. Львова, в яких протягом понад двадцяти років учителями СЗШ I–III ст. № 50 м. Львова проводяться уроки мистецтва з елементами театралізації. Так, у 2000 році вчитель музичного мистецтва І. Ласкій у Королівських палацах Львівського історичного музею провела театралізований урок «Ренесанс у Львові». Вчитель застосувала інтеграцію різних видів мистецтва: театралізована (костюмована) дія (одяг, що відповідав стилістиці епохи ренесансу, був запозичений у костюмерній Львівського театру опери та балету, зачіски відтворювали модні тенденції XVI століття), «живе» звучання музики епохи Ренесансу (струнний квартет консерваторії виконав «Павану», учень-флейтист – «Алеманду» Джованні Габріеллі). Учні хореографічної школи танцювали танці епохи Відродження, а сценарій було розроблено на

матеріалі «Легенд Львова» відомого львівського письменника Ю. Винничука, головним персонажем театралізованого уроку був Бартоломей Зиморович – історик, бургомістр Львова, автор твору латинською мовою під назвою «Потрійний Львів» (історії Львова від 1202 до 1633 року) (Laskii, 2004: 47–49).

Яскравим прикладом театралізації у взаємодії школи, музейного та навколomuзейного простору міста у поєднанні з волонтерською, промоційною та соціально-терапевтичною роботою можна визнати діяльність Мобільного театру пісні «Левеня» (м. Львів).

Учні-актори Мобільного театру пісні «Левеня» протягом 2014–2013 рр. неодноразово брали участь у театралізованих уроках у Львівському історичному музеї: «Шляхами Лиса Микити»(2015 р.), «Перший жовнір першого ряду» (2007 р.), «Січові стрільці-митці» (2017 р.), «Майстерня Святого Миколая» (2017 р.) та ін. Учасники театру брали участь у низці літературно-мистецьких заходів у музеї «Літературний Львів» (секторі Львівського історичного музею), серед них: «Петро Карманський: постать на тлі епохи» (2016 р.), «Молодомузівець Василь Пачовський – співець Карпатської України»(2017 р.), «Михайло Рудницький: мікроісторія на тлі епохи»(2019 р.). У 2021 р. акторка театру «Левеня» Кар'єва Єва брала участь у театралізованому уроці для учнів з особливими освітніми потребами «Модна подорож із Левеням», що проводився в музеї «Львів Стародавній» у рамках загальноєвропейського проєкту «Дні європейської спадщини».

Неодноразово учні-актори Мобільного театру пісні «Левеня» брали участь у мистецько-краєзнавчому конкурсі Управління освіти Львівської міської ради «Львівське рондо», презентуючи дослідницькі проєкти, створені на музейних матеріалах, у театралізованій формі. Так, у 2016 р. актори театру представили літературно- музичну композицію «Юрій Шкрумеляк. Портрет на тлі епохи», 2017 р. – «Львівські панни крізь об'єктив фотоапарату: уявна подорож у минуле» (Zheleznyk, Huryn 2019: 57–62).

Досвід діяльності театру отримав визнання у науковців, на основі його роботи було описано, теоретично обґрунтовано та рекомендовано до впровадження освітянами України однойменну мистецько-педагогічну технологію.

Заслугує уваги добродійна волонтерська діяльність Мобільного театру пісні «Левеня». Протягом дев'яти років учні-актори театру виступають у школі, церквах, військових частинах, ТРЦ «Кінг Кросс Леополіс» із добродійними виставами, на зібрані кошти закуповуються солодощі, соки, фрукти, білизну для пацієнтів військового шпиталю. Виступи у Військово-медичному клінічному центрі Західного регіону (госпіталі) – фінальні. Добродійна волонтерська діяльність театралів – потужний засіб психологічної допомоги пораненим і хворим військовослужбовцям, дієвий інструмент патріотичного виховання школярів. У одній із вистав театру, «Львівська істо-

рія»(2018 р.) брали участь наукові співробітниці Львівського історичного музею О. Журавльова та І. Федорова (Zheleznyk, Huryn 2019: 57–62).

Барвистість напрямів музейної театралізації зумовлює її активне втілення на експозиціях музеях різного типу і профілю, озвучуючи різні аспекти сакрального, соціального, дидактичного, виробничого та побутового жанру.

Своєрідний елемент театралізації використано на відкритті виставки Волинського краєзнавчого музею «Їсти, пити, хороше походити» (2018), присвяченої шинкам ХІХ ст. Вона мала кілька особливостей. По-перше, ця виставка розмістилася безпосередньо в музейній експозиції, а не в окремій виставковій залі. Її оформлення внесло зміни в структуру експозиції відділу давньої історії, чим викликало бажання у відвідувачів оглянути музей знову. По-друге, окрім розповідей про історію та значення шинків у громадському житті українців, використано театральну постановку у виконанні професійного актора театру-студії «ГаРМІДер» Дмитра Безвербного. Він зумів перетілитися в образ шинкаря, переповідав фрагмент побутової історії, співав і залучав присутніх до розмови. Це дало змогу відтворити атмосферу тогочасного шинку, сформувавши у відвідувачів ставлення до нього не лише як до закладу харчування, але і як до місця, де розв'язувалися проблеми громади, укладали угоди купівлі-продажу (Chybyriak, 2018: 174).

Використання елементів театральної педагогіки під час організації та проведення уроків у музейному просторі, мистецько-освітніх заходів у музеї, добродійних вистав, створених за музейними матеріалами є ефективним шляхом формування особистості у процесі навчання та виховання через сценічні засоби та дію. Участь у театралізованих постановках сприяє розвитку в учнів творчого потенціалу, креативних та перцептивних здібностей (зокрема емпатії), що є складовими емоційного інтелекту. Театралізовані заходи, завдяки впливу на чуттєву, емоційну сферу, сприяють формуванню пізнавальної активності учнів (зокрема, цікавості до вивчення історії України та світу, мистецтва), розвитку творчості та загальної культури особистості учня.

Театралізація у просторі музею відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти і культури, адже із науково-дослідного закладу, призначеного для вивчення, збереження і використання пам'яток природи, матеріальної і духовної культури, музеї перетворюються на творчі лабораторії, оптимальним чином виконуючи свою культурно-освітню функцію. Інтерпретація музейних експонатів засобами театральності мистецтва відповідає сучасним засадам музеєзнавства стосовно функціонування музеїв в якості комунікативного простору, в якому відбувається прилучення громадян до надбань історико-культурної спадщини України та світу.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Таким чином, застосування елементів театралізації у просторі музею під час організації і проведення різних занять створює різні можливості для активної пізнавальної взаємодії:

- по-перше, це забезпечує емоційне розуміння будь-якої теми шкільної програми, адже озвучення і програвання її в музейному просторі створює надзвичайно ефективний імпульс для усвідомлення учнями різних фактів, цікавих ситуацій та відносин;
- по-друге, це розгортає цілу платформу для реалізації експресивної та ритуальної моделі комунікації, оскільки музеї постійно шукають та впроваджують нові форми і методи роботи з відвідувачами;
- по-третє, учасники театралізованого музейного дійства не лише занурюються у відповідну історичну епоху, а й самі стають носіями та оповідачами давніх традицій, що «оживлює» шкільний та музейний матеріал, робить його максимально придатним для сприймання та засвоєння.

Перспективи наукових напрацювань у даній проблематиці ми вбачаємо у створенні циклу наукових публікацій щодо особливостей застосування елементів театралізації в музеях різного типу і профілю.

References

- Chybyriak, S. (2019). Vykorystannia metodu teatralizatsii v ekspozytsiino-vystavkovii roboti Volynskoho kraieznavchoho muzeiu. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 172–176.
- Dzhenkova, O.V. (2016). «Teatralizatsiia» u muzei yak fenomen suchasnoi kultury ta forma vzaiemodii z vidviduvachem (desiatyrychnyi dosvid provedennia teatralizovanykh ekskursii u filiali Natsionalnoho muzeiu istorii Ukrainy – Muzei istorychnykh koshtovnostei Ukrainy). <http://www.history.odessa.ua/publication15/pdf/09.pdf>.
- Laskii, I.V. (2004). Intehrovani uroky muzyky v zahalnoosvitnii shkoli: metodychnyi posibnyk. Lviv, 47–49.
- Prokopovych, L. V. (2019). Teatralnist suchasnykh muzeinykh komunikatsii: sotsialno-filosofskyi aspekt. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science* 5 (17).
- Rahozina, V. V. (2012). Khudozhno-osvitnia diialnist muzeiv mystetskoho profilu z ditmy doshkilnoho viku ta shkoliaramy. *Horyzonty obrazovanyia*, 3 (36), 50–55.

- Safarian, S.I. (2014). Zasoby teatralnoi pedahohiky u protsesi formuvannia pedahohichnoi maisternosti. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*, 4, 8-16.
- Топылко, О.В. (2014). Teatralizatsiia u muzei yak svoieridna forma v osvithno-vykhovnomu protsesi (na prykladi kulturolohichnykh zakhodiv u Kyievo-Pecherskomu zapovidnyku). *Muzeina pedahohika – problemy, sohodennia, perspektyvy: materialy Druhoi naukovopraktychnoi konferentsii (25–26 veresnia 2014 r.) / Natsionalnyi Kyievo-Pecherskyi istoryko-kulturnyi zapovidnyk*, 81–87.
- Топылко, О.В. (2019). Teatralizatsiia yak vazhlyva skladova osvithnoi roboty v muzei. *Muzeina pedahohika – problemy, sohodennia, perspektyvy: materialy Somoi naukovopraktychnoi konferentsii (5–4 zhovtnia 2019 r.) / Natsionalnyi Kyievo-Pecherskyi istoryko-kulturnyi zapovidnyk*, 5–10.
- Vitryk, I.S., Kotsar, L.O. (2016). Teatralizovana ekskursiia: dva pidkhody. *Visnyk Odeskoho Istoryko-Kraieznavchoho muzeiu (vypusk 15)*, 29–32.
- Zheleznyk, O.F., Huryn, O.M. (2019). Mystetsko-pedahohichna tekhnolohiia «Mobilnyi teatr pisni «Levenia». *Mystetstvo ta osvita*, (2 (92)), 57–62.

Theatricalization in the Space of the Museum: Possibilities of Interaction between School and Museum

Abstract

The authors of the article analyze the phenomenon of theatricalization in the museum space from the perspective of museum pedagogy and museum communication. They examine various aspects and forms of theater pedagogy and the conditions for conducting a theatrical performance in a museum with a children's audience using appropriate communication methods.

Presenting various forms of practical application of theatrical elements in Ukrainian museums, the authors pay special attention to the experience of Lviv, such as the organization of the Levenya Mobile Song Theater and volunteer work.

The authors emphasize that theatricalization in the museum space is in line with modern trends in the development of education and culture, which contributes to the development of the child's creative potential, creative and perceptual abilities.

Keywords: museum, school, museum education, contemporary theatrical practices.

Teatralizacja w przestrzeni muzeum: możliwości interakcji szkoły i muzeum

Streszczenie

Autorzy artykułu analizują zjawisko teatru w przestrzeni muzealnej z perspektywy pedagogiki muzealnej i komunikacji muzealnej. W artykule przeanalizowano różne aspekty i formy pedagogiki teatru oraz warunki prowadzenia spektaklu teatralnego w muzeum z publicznością dziecięcą przy użyciu odpowiednich metod komunikacji.

Autorzy przedstawiają różne formy praktycznego zastosowania elementów teatralnych w ukraińskich muzeach, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczeń Lwowa, takich jak organizacja Mobilnego Teatru Piosenki Levenya i praca wolontariuszy.

Autorzy podkreślają, że teatralność w przestrzeni muzealnej jest zgodna z nowoczesnymi trendami w rozwoju edukacji i kultury, co przyczynia się do rozwoju potencjału twórczego dziecka, zdolności kreatywnych i percepcyjnych.

Słowa kluczowe: muzeum, szkoła, edukacja muzealna, współczesne praktyki teatralne.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.10>

Андрій КАРКАЧ (Andrij KARKACH)

Полтавський інститут економіки і права

<https://orcid.org/0000-0002-3959-0568>

e-mail: andrijkarkach@gmail.com

Тетяна СЕМИГІНА (Tetyana SEMIGINA)

Національне агентство кваліфікацій, Київ

<https://orcid.org/0000-0001-5677-1785>

e-mail: semigina.tv@gmail.com

Оксана КРАВЧЕНКО (Oksana KRAVCHENKO)

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

<https://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

e-mail: okskravchenko@ukr.net

Університети третього віку як осередки з формування цифрових компетентностей у людей похилого віку

В сучасному світі, коли ми стаємо свідками незупинного процесу старіння населення та стрімкого розвитку нових цифрових технологій. Обидва ці явища являють собою серйозні суспільні виклики. З одного боку, тривалість життя людини продовжує зростати, а з іншого – інформаційні технології поширюються з неабиякою швидкістю. Ці процеси неможливо зупинити, а їхні наслідки не завжди можна передбачити. Однак очевидно, що доступ до цифрових технологій має бути гарантованим для всіх, і різниця у їхньому використанні між різними віковими та соціальними групами повинна бути зменшена (Selwyn, 2004).

Зміна соціокультурних практик, спричинена стрімкою цифровізацією, ставить перед соціальними працівниками нові завдання у подоланні так званої цифрової нерівності (Semigina & Karkach, 2019). Цифрова трансформація суспільства породила інший важливий явище – «цифрову компетентність». Ця компетентність виступає каталізатором розвитку, сприяючи за-

своєнню життєво важливих навичок для успішної адаптації в цифровому суспільстві (Semigina & Fedyuk, 2022). На сьогоднішній день цифрові компетентності впливають на всі аспекти сучасного життя, включаючи як професійну діяльність соціальних працівників, так і соціальну ідентичність літньої людини в сучасному суспільстві.

В Україні питання активного старіння та соціальних технологій, спрямованих на його підтримку, досліджувалися М. Житинською (Zhytynska, 2016), Н. Колядою (Kolyada, 2016), М. Кухтою (Kukhta, 2018) та іншими. Загалом науковці відзначають, що соціальні технології, спрямовані на оптимізацію сприйняття нової соціальної реальності, призначені забезпечувати найбільш адекватну ресоціалізацію літніх людей, особливо в умовах нових соціоекономічних реалій та сприяти підвищенню їхньої самооцінки.

Одним із можливих осередків формування цифрової компетентності літніх людей можуть бути соціальні заклади, де ці особи отримують комплекс послуг. В Україні до таких закладів належать територіальні центри соціального обслуговування. З 2011 року на базі територіальних центрів функціонують університети третього віку, спрямовані, серед іншого, на полегшення адаптації людей літнього віку до змін у соціальному середовищі, набуття нових знань, умінь та навичок.

У цій роботі ми маємо на меті теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити специфіку формування цифрових компетентностей серед літніх людей в умовах Університету третього віку, який є складовою частиною територіального центру соціального обслуговування.

Для досягнення цієї мети використовувались наступні методи дослідження: (1) теоретичні: системний аналіз даних джерельної бази для визначення стану розробленості проблеми, інтерпретація отриманих результатів; (2) формувального впливу: впровадження розробленої програми формування цифрових компетентностей; (3) емпіричні: включене спостереження за процесом впровадження програми, контент-аналіз навчальних матеріалів, анкетне опитування (слухачів університету третього віку; соціальних працівників, залучених до розвитку цифрових компетентностей літніх людей).

Вибір методів було зумовлено специфікою «дослідження в дії» (Semigina, 2021), яке передбачає поступову модернізацію програми на основі зворотного зв'язку від учасників процесу впровадження інтервенції. Дослідження виконано з урахуванням етичних принципів професійної соціальної роботи.

Дослідно-експериментальна робота була проведена на базі Університету третього віку територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) управління соціального захисту населення Подільської районної у м. Полтаві ради. Станом на 1 січня 2023 року універси-

тет складається з 7 факультетів, включаючи факультет інформаційних технологій, який було відкрито в 2013 році.

Експериментальна програма для розвитку цифрових технологій була розроблена в 2016 році. За час від започаткування програми до неї вносилися зміни з урахуванням швидкої цифровізації суспільного життя та подій, таких як пандемія COVID-19. У 2022 році також була впроваджена дистанційна форма навчання за допомогою платформи Moodle.

Ефективність заходів з формування цифрової компетентності серед літніх людей була оцінена головним чином через їхнє наближення до сучасних цифрових сервісів та збільшення активності у використанні цифрових засобів.

Проведений аналіз робіт як зарубіжних (Heetal, 2020; Siecketal, 2021), так і українських (Davudenko, 2023) вчених дозволив зрозуміти, що цифрові технології та цифрові компетентності відіграють ключову роль у забезпеченні ефективної участі та включеності людей у економічне, політичне і соціальне життя, як на рівні окремих держав, так і на світовому рівні в цілому. Пандемія COVID-19 ще більше підсилила цей процес суспільної цифровізації.

З одного боку, інформаційне суспільство відкрило перед літніми людьми більше можливостей для соціальної активності, ніж будь-коли раніше. Але, з іншого боку, опанування цифровими технологіями становить великий виклик, особливо для літнього населення, і відсутність необхідних навичок може призвести до соціальної ізоляції та цифрової відсталості.

Поняття «цифрова нерівність» на сьогодні може розглядатися в декількох аспектах, включаючи нерівність у доступі до інформації, рівень знань та різницю у технічному забезпеченні та можливостях використання цифрових ресурсів (Blažič & Blažič, 2020; López Seguí, 2019). Це розуміння відкриває можливість для дослідження зв'язків між цифровою нерівністю та соціальною диференціацією в геронтологічному контексті, а також для конкретизації механізмів і факторів соціальної відмінності в сучасному українському суспільстві.

Для подолання цифрової нерівності необхідна активна допомога соціальних працівників, яка повинна бути спрямована на навчання літніх людей використанню цифрових технологій, забезпечення доступу до комп'ютерів та Інтернету, а також створення цифрових ресурсів і програм, які враховують потреби різних груп населення. Одночасно важливо розробляти соціальні інтервенції, спрямовані на зменшення цифрового розриву та забезпечення рівних можливостей для всіх.

Для формування експериментальної програми ми провели комплексне дослідження специфіки літніх людей. Цей підхід передбачав об'єднання таких аспектів, як:

- демографічні характеристики: ми враховували вікову групу осіб віком 60 років і старше, а також можливі соціокультурні відмінності у сприйнятті цього віку;

- фізіологічні особливості: були враховані вікові зміни, що призводять до редукації функціонування організму та збільшеної потреби у сторонній допомозі;
- психологічні особливості: визначено потребу літніх людей у пошуку сенсу свого життя, переоцінці досягнень, а також потребу у самоствердженні та самоідентифікації на пізньому етапі життя;
- соціологічні аспекти: були розглянуті соціальна група, до якої відносяться літні люди, і характерні соціокультурні ролі, а також аспекти їхньої потреби у прилаштуванні для комунікації з іншими групами в суспільстві;
- позиціонування в суспільстві: ми врахували, що літні люди є специфічною цільовою групою соціальної роботи та соціальної політики, і, як такі, потребують особливої підтримки від держави (Karkach, Kravchenko & Semigina, 2022).

Додатково було відзначено, що після завершення трудової діяльності та внаслідок змін у соціальному середовищі, літнім людям може знадобитися ресоціалізація або адаптивна соціалізація. Ресоціалізація в цьому контексті спрямована на поліпшення якості життя літніх людей через активну участь у суспільному житті та адаптацію до змін у соціальному оточенні (Ryzhanova, 2022). Соціальні працівники відіграють важливу роль у сприянні ресоціалізації літніх людей, надаючи їм необхідну підтримку, навчання та можливості для соціальної інтеграції та активної участі у суспільстві. Такий підхід спрямований, зокрема, на зменшення цифрової нерівності та забезпечення рівних можливостей для всіх.

Інноваційним способом сприяти активному життю літніх людей, підтримувати їхню соціальну інтеграцію і навчання можна вважати Університети третього віку (Zhytynska, 2016).

Дослідження (Doronina, 2021; Chahrak, 2017; Formosa, 2012) вказують на різні форми геронтоосвіти, включаючи формальну (лекції), неформальну (гуртки) і інформальну (самонавчання), які можуть бути корисними для літніх людей. Крім того, розширення доступу до Інтернету і розвиток цифрових навичок серед літнього населення відкривають можливість для віртуальних Університетів третього віку, які стають все більш популярними в усьому світі. Такі форми навчання є витрато-ефективними і безпечними для здоров'я.

При розробці програми формування цифрової компетентності ми виходили з того, що освітні програми для літніх людей в Університетах третього віку повинні ґрунтуватися на андрогогічних принципах (Lukyanova, 2021) та враховувати специфіку навчання саме літніх людей (Schlomann, Even & Hammann, 2022). Це допомагає забезпечити ефективне та змістовне навчання, враховуючи індивідуальні потреби та інтереси осіб, які вже мають значний життєвий, включаючи навчальний, досвід.

Ми розробили експериментальну програму для Університету третього віку, яка ґрунтується на компетентнісному підході до формування цифрових навичок серед літніх осіб. Ця програма враховує сучасне розуміння цифрової компетентності як здатності та навичок у використанні цифрових технологій, адаптованих до потреб та особливостей цільової аудиторії.

У структурі цифрової компетентності літніх слухачів Університету третього віку нами виокремлено чотири компоненти: знання; вміння та навички; мотивація; відповідальність (що включає, зокрема, цифрову безпеку). Відповідно було виділено чотири складові цифрової компетентності: інформаційна та медіа-компетентність; комунікативна компетентність; технічна компетентність; споживча компетентність.

Наша програма будувалась з урахуванням наступних критеріїв сформованості цифрової компетентності літніх людей: рівень доступу до технологій; рівень володіння базовими навичками; рівень цифрової грамотності; рівень використання цифрових сервісів; ступінь впровадження цифрових технологій у повсякденне життя.

Отже, наша програма спрямована на розвиток різних аспектів цифрової компетентності літніх людей, щоб підготувати їх до успішного користування цифровими технологіями в щоденному житті.

Програма включає різні модулі, які покривають різні аспекти цифрової компетентності:

- основи користування комп'ютером та мобільними пристроями: вивчення базових навичок у роботі з комп'ютерами та сучасними мобільними пристроями;
- Інтернет та електронна пошта: ознайомлення з Інтернетом як джерелом інформації та електронною поштою для комунікації;
- використання соціальних мереж та месенджерів: навчання користуванню соціальними мережами для спілкування з іншими та використання месенджерів для обміну повідомленнями.
- онлайн-банкінг та електронні платежі: вивчення того, як здійснювати фінансові операції в Інтернеті, включаючи онлайн-банкінг та електронні платежі;
- цифрові навички здоров'я: розуміння, як використовувати цифрові ресурси для збереження та покращення свого фізичного та психологічного здоров'я.

Важливо зауважити, що слухачі мають можливість самостійно обирати, які саме модулі вони бажають вивчати, що дозволяє їм сконцентруватися на темах, які відповідають їхнім потребам та інтересам. Такий підхід сприяє більш ефективному навчанню та адаптації до цифрових технологій, він суголосний адрогогічним принципам.

Програма передбачає використання різних методів роботи зі слухачами літнього віку. Серед цих методів варто, зокрема, відзначити:

- проведення занять у режимі діалогу та дискусій: важливим аспектом навчання є спілкування та обмін думками; діалоги і дискусії сприяють активному вивченню матеріалу та розвитку критичного мислення;
- моделювання соціального змісту суспільної діяльності: цей метод дозволяє літнім людям краще розуміти соціальні процеси і ролі в суспільстві через практичну діяльність та імітацію реальних ситуацій;
- робота у складі невеликих груп: це сприяє взаємодії та обміну досвідом між учасниками, створює сприятливу атмосферу для навчання та спілкування;
- індивідуальні та групові консультації (тьюторіали): цей метод надає можливість надавати індивідуальну допомогу та підтримку тим, хто може потребувати додаткового вивчення матеріалу;
- робота з інформаційними ресурсами самостійно: в умовах сучасного світу важливо вміти користуватися інформаційними ресурсами, тому навчання самостійному пошуку інформації вважаємо ключовим компонентом цифрової компетентності;
- ділові ігри, творчі завдання, інтерактивні технології: ці методи допомагають зробити навчання цікавим і захоплюючим, вони сприяють активному залученню до процесу навчання;
- геронтоосвітні веб-квести та інші інноваційні завдання: використання сучасних технологій у навчанні може зробити процес більш цікавим і дієвим для учасників.

Вибір цих методів ґрунтується на ідеї, що для літніх людей важливі нові життєві враження, цінності та можливості для розвитку нових соціальних ролей. Використання інтерактивних методів навчання враховує ці побажання та сприяє успішнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Для реалізації експериментальної програми на базі платформи Moodle було залучено 11 тьюторів, які супроводжували індивідуальну освітню траєкторію літнього слухача. До ключових форм роботи цих працівників можна віднести такі, як: підтримання зв'язку зі своїми слухачами; використання електронних ресурсів бібліотеки Університету третього віку; доступність навчальних матеріалів для слухачів Університету третього віку в Інтернеті; створення авторських навчальних онлайн-відео; організація онлайн-оцінки.

Таким чином, при впровадженні експериментальної програми формування цифрової компетентності було використано наступні принципи організації навчання та тьюторського супроводу слухачів літнього віку на платформі Moodle:

1. *Розвиток компетентностей*: програма спрямована на розвиток конкретних навичок та вмінь, необхідних для успішного використання цифрових технологій.

2. *Орієнтованість на практику*: навчання спирається на практичний досвід та використання цифрових інструментів у реальних ситуаціях.
3. *Гнучкість планування змісту навчання*: програма побудована за модульним принципом і адаптована до індивідуальних потреб та темпу навчання кожного слухача.
4. *Самоорганізація та самонавчання*: слухачі навчаються бути самостійними та відповідальними за власний навчальний процес.
5. *Інтерактивність*: взаємодія з тьюторами: взаємодія з викладачами-герагогами дозволяє отримувати підтримку та відповіді на запитання, спільно розв'язувати труднощі.
6. *Розвинена віртуальна інфраструктура*: використання сучасних технологій, зокрема можливостей платформи Moodle, для підтримки навчального процесу.
7. *Множинність форм та методів навчання*: використання різних підходів та методів навчання для більшої варіативності та доступності матеріалів.
8. *Різноманітність оригінальних навчально-методичних матеріалів*: створення та використання викладачами-герагогами різноманітних вправ, завдань, методичних розробок для кращого розуміння та засвоєння навчального матеріалу конкретними слухачами.
9. *Активне використання проблемно-пошукового методу*: стимулювання учасників до активного розв'язання проблем та пошуку інформації.
10. *Конструювання та креативність*: пошук нових рішень та створення власних цифрових продуктів.

При описі специфіки реалізації формування цифрової компетентності в умовах територіального центру важливо відзначити, що слухачі Університету третього віку мали можливість скористатися іншими соціальними послугами та приєднатися до груп взаємодопомоги, які діяли на базі цього територіального центру. Це підкреслює комплексність та інтегрований підхід до підтримки літніх людей. Окрім отримання цифрових навичок, вони мали можливість брати участь у різних інших програмах та заходах, спрямованих на поліпшення їхнього соціального та емоційного благополуччя. Такий підхід сприяє глибокій інтеграції літніх людей в суспільство та підвищує якість їхнього життя.

Для оцінки дієвості експериментальної програми було проведено опитування 360 слухачів Університету третього віку. Усі вони є клієнтами територіального центру і брали участь у програмі формування цифрових компетентностей шляхом участі у різних модулях чи заняттях цієї програми. Зазначено, що вік респондентів коливався від 60 до 82 років, а найбільша кількість учасників (або 321 особа, що становить 89,2% слухачів) була у віковій групі від 60 до 70 років. Щодо статевого розподілу, то в опитуванні було 34,7% чоловіків і 65,3% жінок.

За результатами опитування видно, що всі учасники оцінили рівень організації навчання та підтримку соціальних працівників як позитивні. Більшість респондентів також високо оцінили геронтоосвітнє середовище, вважаючи його сприятливим і комфортним. Загалом, 98,1% респондентів (або 353 особи) відзначили цей аспект як позитивний.

Відповідаючи на запитання «Що саме Вам подобається в дистанційному навчанні?», слухачі університету третього віку ранжували власні уподобання наступним чином (див. табл. 1).

Таблиця 1

Привабливість дистанційного навчання для слухачів університету третього віку (коефіцієнт значущості)

Критерії	На початку навч. року	На завершення навч. року
Домашні комфортні для мене умови навчання	1	4
Можливість самостійно обирати зручний для мене час навчання	3	2
Можливість самостійно обирати темп навчання	4	1
Можливість самостійно обирати кількість часу, необхідного на виконання завдання	2	3

Проведена дослідно-експериментальна робота підтвердила успішність програми формування цифрових компетентностей серед літніх людей у геронтоосвітньому контексті.

На початку навчання більшість респондентів використовували комп'ютер для задоволення особистих гедоністичних потреб, але після навчання переважна більшість обрала мету розширення світогляду та підвищення культурного рівня. Це свідчить про їхнє бажання навчатися та отримувати нові знання в цифровому світі. Цифрове спілкування набуло значущості для літніх людей, дозволяючи зберігати соціальні зв'язки та відчувати підтримку від родичів і друзів. Спостерігається позитивна динаміка використання цифрових засобів для спілкування, зокрема через популярність соціальних мереж.

За результатами дослідження виявлено, що навчання сприяло зростанню використання літніми людьми цифрових сервісів державних установ. Суттєвий вплив на їх рішення удосконалити свої цифрові навички мають рекомендації родичів, друзів та знайомих.

78,3% респондентів усвідомлюють суспільний запит на опанування навичками використання цифрових технологій. У групі слухачів 60-64 роки таких 78% від своєї вікової групи, або 37,5% від загальної кількості слухачів. При чому вікові групи 60-64 та 65-70 років становлять переважну частку по-

зитивно налаштованих на опанування навичками використання цифрових технологій – 70,8% від усіх респондентів. Показовим можна вважати те, що у групі 76-82 роки цей показник є дещо вищим – 71,4%, що обумовлено більшим бажанням уникнути соціальної ексклюзії.

Загальна тенденція полягає в тому, що цифрові технології стають все більш важливим інструментом для літніх людей, допомагаючи їм залишатися активними, підтримувати соціальні зв'язки та забезпечувати доступ до інформації та послуг. Це свідчить про їхню готовність до адаптації до сучасного цифрового простору та бажання покращувати свої компетентності в цій сфері.

Проведене нами дослідження засвідчило соціалізуючий вплив університетів третього віку, що створені на базі соціальних закладів для людей літнього віку, і це підтверджує раніші наукові дослідження (Chahrak, 2017; Lukyanova, 2021; Zhytynska, 2016). Наша робота вказує на те, що такі університети не лише сприяють збереженню активного соціального статусу літніх людей, а й спонукають їх до навчання, розвитку власних здібностей та інтересів. Університети третього віку стають платформою, де літні люди мають можливість розширити свій соціокультурний кругозір та отримати нові знання.

Реалізація програми на базі соціального закладу надала змогу сполучити геронтоосвітні послуги із здійсненням соціального супроводу та залученням слухачів до інших активностей територіального центру, впроваджувати підхід, орієнтований на розвиток сильних сторін клієнтів соціальної роботи. Це дозволяло створити інтегроване середовище для літніх людей, де вони мали можливість здобувати нові знання та навички у цифровій сфері, а також брати участь у різноманітних групах взаємодопомоги та інших соціальних заходах.

Такий підхід, на нашу думку і за висновками інших досліджень (Kravchenko & Kucher, 2023), має численні переваги. По-перше, він сприяє інтеграції освіти та соціальних послуг для літніх людей, що дозволяє забезпечити більш повне задоволення їхніх потреб. По-друге, це створює сприятливе середовище для активності та самореалізації літніх людей, адже вони мають можливість вибирати, які послуги та заходи вони бажають використовувати на даний момент.

Отже, враховуючи ці фактори, програма формування цифрової компетентності в територіальному центрі для літніх людей виявляється більш інтегрованою та комплексною, сприяючи як навчанню, зокрема, цифровим навичкам, так і соціальній інтеграції цільової аудиторії.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування цифрових компетентностей у слухачів університету третього віку територіального центру соціального обслуговування надав підстави для визначення ключових складових такої діяльності. Дотримуючись комплексного підходу,

було виділено наступні складові та сформовано рекомендації для їх вдосконалення.

1. *Створення зручного для користувачів цифрового геронтоосвітнього середовища університету:* Для успішної реалізації програм формування цифрової компетентності серед літніх людей важливо розробити та впровадити зручну та дружню цифрову платформу. Ця платформа повинна бути простою у використанні, адаптованою до особливостей користувачів літнього віку, зі зрозумілим інтерфейсом та доступом до необхідних навчальних ресурсів.
2. *Наснаження слухачів літнього віку на отримання необхідних цифрових знань і навичок:* Програми формування цифрових компетентностей мають бути структурованими, орієнтованими на практичне застосування отриманих знань та навичок. Застосування блочно-модульного принципу допоможе початківцям з нульовим рівнем цифрової грамотності та тим, хто має певний рівень, але потребує удосконалення. Важливо також стимулювати цікавість до навчання, допомагати подолати цифрову тривожність та розвивати самостійність у пізнанні.
3. *Мотивація літніх слухачів та соціальних працівників до співпраці в цифровому середовищі:* Співпраця між поколіннями та обмін досвідом можуть стати мотивуючими факторами для активності в цифровому навчанні. Важливо надавати можливість взаємодії з молодшими поколіннями, щоб літні люди почували важливість своїх знань та досвіду.
4. *Формування установки соціальних працівників–герогогів на розвиток своїх професійних цифрових компетентностей:* Соціальні працівники є ключовими учасниками у формуванні цифрових навичок літніх людей. Вони повинні володіти необхідними знаннями та навичками для ефективного навчання на цифрових платформах. Їхня готовність до використання цифрових технологій у навчальному процесі є важливим аспектом успіху цієї ініціативи.

Експериментальна програма формування цифрових компетентностей серед літніх людей в умовах університету третього віку на базі територіального центру соціального обслуговування продемонструвала свою успішність. Ця програма, побудована на компетентнісному підході та враховувала сучасне розуміння цифрової компетентності, включала різні модулі, такі як основи користування комп'ютером та мобільними пристроями, Інтернет та електронна пошта, використання соціальних мереж та месенджерів, онлайн-банкінг та електронні платежі, цифрові навички здоров'я. Програма відзначається своєю варіативністю та відкритістю, а також акцентом на індивідуальній освітній траєкторії для літніх людей, що дозволяє їм обирати та пристосовувати навчання до своїх потреб.

Учасники програми, основною частиною яких були люди віком від 60 до 70 років, виявили активний інтерес та готовність вивчати цифрові навички. Навчання сприяло розширенню їхнього світогляду, підвищенню культурного рівня та використанню цифрових інструментів для соціального спілкування та взаємодії з державними установами. Результати цього дослідження також вказують на важливість мотивації та підтримки з боку молодшого покоління у цифровому навчанні літніх людей, що сприяє активності в цьому процесі.

Оцінка впровадження програми свідчить про позитивне ставлення літніх людей до цифрових технологій та їхню готовність до їхнього використання в різних аспектах свого життя. Засвоєні навички та знання допомагають їм залишатися активними, підтримувати соціальні зв'язки та отримувати доступ до важливої інформації та послуг.

Надалі важливо вдосконалювати програми геронтоосвіти з урахуванням рекомендацій, сформованих на підставі результатів цього дослідження. Це сприятиме якісній підготовці літніх людей до життя в цифровому суспільстві.

Перспективами подальших наукових досліджень може бути вивчення міжнародного досвіду соціальної інтеграції людей похилого віку засобами цифрових технологій, розробка програм формування цифрових компетентностей для людей похилого віку, які були змушені переміститися на безпечніші території України, узагальнення кращих практик професійної підготовки соціальних працівників-геронтологів в Україні та за кордоном.

References

- Blažič, B.J., & Blažič, A.J. (2020). Overcoming the digital divide with a modern approach to learning digital skills for the elderly adults. *Educ. Inf. Technol.*, 25, 259–279. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09961-9>.
- Chahrak, N.I. (2017). Universytet tret'oho viku: sotsiokul'turne y osvityne seredovyshche dlya lyudey pokhyloho viku. *Visnyk L'vivs'koho Universytetu. Seriya pedahohichna*, 32, 208–216.
- Davydenko, G. (2023). *Tsyfrova inklyuziya ta dostupnist': sotsial'na didzhytalizatsiya*. Vinnytsia: TVORI. <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236>.
- Doronina, O.V. (2021). Osvita lyudey pokhyloho viku v Ukrayini: Universytet tret'oho viku. *Formation of innovative potential of world science* (с. 52–53). Tel Aviv: European Scientific Platform.

- Formosa, M. (2012). Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. *Ageing & Society*, 34(1), 42–46. <https://doi.org/10.1017/S0144686X12000797>.
- He, T., Huang, C., Li, M., Zhou, Y., & Li, S. (2020). Social participation of the elderly in China: The roles of conventional media, digital access and social media engagement. *Telematics and Informatics*, 48, 101347. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2020.101347>.
- Karkach, A., Kravchenko, O. & Semigina, T. (2022). Suchasni pidkhody do rozuminnya litnikh lyudey yak osoblyvoyi sotsial'noyi hrupy. *Sotsial'na robota ta sotsial'na osvita*, 2(9), 77–90. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(9\).2022.267086](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(9).2022.267086).
- Kolyada, N.M., ed. (2016). *Sotsial'na herontolohiya*. Uman': FOP Zhovtyy O.O.
- Kravchenko, O. & Kucher, H. (2023). Universytet tretoho viku «Dyvosvit»: z dosvidu umanskoj terytorialnoi hromady. *Vvichlyvist. Humanitas*, 1, 43–48. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.6>.
- Kukhta, M.P. (2018). *Sotsial'nyy potentsial lyudey starshoho viku v Ukrayini*. Kyiv: KNUKiM.
- López Seguí, F. et al. (2019). An Intergenerational Information and Communications Technology Learning Project to Improve Digital Skills: User Satisfaction Evaluation. *JMIR Aging*, 2(2). <https://aging.jmir.org/2019/2/e13939>.
- Lukyanova, L. (2021). *Kontseptsiya diyal'nosti Universytetiv tret'oho viku*. Kyiv : Vyd-vo TOV «Yurka Lyubchenka».
- Ryzhanova, A. (2022). Sotsial'no-pedahohichnyy suprovid sotsializatsiyi lyudey pokhlyoho viku v informatsynomu suspil'stvi zasobamy sotsiokul'turnoyi diyal'nosti. *Věda a perspektivy*, 9(16), 158–171. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-9\(16\)-%20158-171](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-9(16)-%20158-171).
- Schlomann, A., Even, C. & Hammann, T. (2022). How Older Adults Learn ICT–Guided and Self-Regulated Learning in Individuals With and Without Disabilities. *Front. Comput. Sci.* 3, 803740. <http://dx.doi.org/10.3389/fcomp.2021.803740>.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341–362. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444804042519>.
- Semigina, T.(2021). Doslidnyky yak ahenty zmin (vykorystannya doslidzhennya v diyi u sotsial'niy roboti). *Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya «Sotsial'na robota»*, 1(7), 37–41. <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2021/7-1/7>.
- Semigina, T., & Karkach, A. (2019). „E-inkliuziia” litnikh liudei i sotsialna robota. *Aktualni problemy sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 130–133). Uman: VIZAVI.

- Semigina, T.V. & Fedyuk, V.V. (2022). Tsyfrova kompetentnist' yak instrument rehulyuvannya rynku pratsi. *Economy and society*, 40. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-40-41>.
- Sieck, C.J. et al. (2021). Digital inclusion as a social determinant of health. *NPJ Digital Medicine*, 4(1), 52. <https://doi.org/10.1038/s41746-021-00413-8>.
- Zhytynska, M.O. (2016). Sotsial'no-pedahohichne seredovyshche universytetu tret'oho viku yak chynnyk formuvannya zhyttyedyal'nosti lyudey pokhyloho viku. *Sotsial'na robota v Ukraini: teoriya i praktyka*, 1–2, 131–140.

Third Age Universities as Hubs for Cultivating Digital Proficiencies in Older Adults

Abstract

In this article, we present the outcomes of implementing an experimental program designed to nurture digital proficiencies among older adults within the framework of a Third Age University affiliated with a territorial social service center.

Through a process of analytical scrutiny, we have refined, systematized, and extended the definitions and structure of digital proficiencies in the older demographic. Anchored in this conceptualization and the tenets of andragogy, we have formulated a program that prioritizes the enhancement of digital skills, encompassing computer utilization, internet navigation, engagement with social media, and the mastery of other digital tools. Furthermore, the research delves into the collaboration between social workers who specialize in geragogy and program participants, as well as the utilization of the Moodle platform.

The analysis of survey results (n=360 respondents) substantiates the program's triumph and the favorable attitude of older adults toward digital technologies. It underscores how the program takes into account the nuances of geronto-educational technologies while fostering the digital proficiencies of older individuals, enabling them to seamlessly integrate digital tools into their everyday lives.

Keywords: social work, older adults, digital proficiencies, andragogy, Third Age University.

Uniwersytety trzeciego wieku jako ośrodki rozwijania kompetencji osób starszych

Streszczenie

W artykule prezentujemy rezultaty realizacji eksperymentalnego programu rozwijania kompetencji cyfrowych wśród osób starszych w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku działającego przy terytorialnym ośrodku usług społecznych.

W procesie analizy udoskonaliliśmy, usystematyzowaliśmy i rozszerzyliśmy definicję i strukturę kompetencji cyfrowych w starszych grupach demograficznych. Opierając się na tej konceptualizacji i założeniach andragogiki, sformułowaliśmy program, w którym priorytetem jest doskonalenie umiejętności cyfrowych, obejmujący korzystanie z komputera, nawigację w Internecie, korzystanie z mediów społecznościowych i opanowanie innych narzędzi cyfrowych. Ponadto badanie dotyczy współpracy pracowników socjalnych – specjalizujących się w geragogice – z uczestnikami programu, a także wykorzystania platformy Moodle.

Analiza wyników ankiety (n=360 respondentów) potwierdza triumf programu i przychylny stosunek osób starszych do technologii cyfrowych; podkreśla, w jaki sposób program uwzględnia niuanse technologii gerontoedukacyjnych, jednocześnie wspierając biegłość cyfrową osób starszych, umożliwiając im płynną integrację narzędzi cyfrowych ze swoim codziennym życiem.

Słowa kluczowe: praca socjalna, osoby starsze, andragogiczne kompetencje cyfrowe, uniwersytet trzeciego wieku.

BADANIA NAUKOWE MŁODYCH PEDAGOGÓW
SCIENTIFIC WORKS OF YOUNG PEDAGOGUES



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.11>

Małgorzata MAJKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-5728-7239>

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

e-mail: malgorzata_majkowska@sggw.edu.pl

Wartości preferowane przez młodzież oglądając amerykański serial *Przyjaciele*

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi refleksję na temat wartości, które zauważane są przez młodzież oglądając serial *Przyjaciele*. Emisja tego serialu przypadła na lata 1994–2004. Poproszono studentów pedagogiki o obejrzenie go w dowolnym języku i odpowiedź na pytania dotyczące jego treści. W wypowiedziach badanych starano się zidentyfikować wartości, które preferują, oraz ocenić, czy mają one znaczenie dla ich wyborów życiowych. Dodatkowo dociekano, czy studenci zauważają, że oglądanie filmów w języku obcym usprawnia jego poznanie i posługiwanie się nim.

Słowa kluczowe: hierarchie wartości, nabywanie języka obcego, młodzież.

Wstęp

Warunki współczesnego świata powodują zagubienie człowieka w oferowanych przez kulturę przyjemnościach, zróżnicowanych formach postępowania oraz zmienności celów życiowych. Dzisiejsze społeczeństwo charakteryzuje się otwartością na nowe technologie, tolerancją różnorodnych zachowań oraz silnym konsumpcjonizmem. Społeczeństwo ponowoczesne cechuje także indywidualizm jednostek, wynikający z tła społecznego, rasowego oraz kulturowego, czy też różnic światopoglądowych łączących się w oryginalność idącą na równi z brakiem akceptacji społeczeństwa. Wspomniany konsumpcyjny determinizm kulturowy wpływa na ograniczoną zdolność nawiązywania relacji oraz zaburzenia psychosomatyczne. Opisane zjawiska prowadzą do konkluzji, iż *bogactwo* społeczeństwa ma relatywnie wysoką cenę (Cioran, 1997).

Zmiany we wzorcach konsumpcji kulturowej mają niewątpliwy wpływ na funkcjonowanie młodzieży. Według Zazzo (1972), nie ma jednego modelu, charakterystyka młodzieży odznacza się dyspersją w zależności od warunków społeczno-kulturowych. Przykładowo, zdefiniowanie pojęcia „młodość” jest wielowymiarowe, posiada wiele odmian i może różnić się w zależności od kraju. Odwołując się do słów Zbyszka Melosika, „Luka między rzeczywistością nastolatków a rzeczywistością, która istnieje w umysłach pedagogów, jest coraz większa [...]” (Melosik, 2011, s. 82).

Nadrzędnym celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących potencjału serialu *Przyjaciele* jako obrazu odzwierciedlającego wartości reprezentowane przez młodzież akademicką kończącą studia licencjackie. W ramach pytań badawczych dociekano, jakimi wartościami kierują się w życiu studenci pedagogiki. Przeprowadzona analiza nawiązuje do badań Mirosława J. Szymańskiego (1998) odnoszących się do wartości preferowanych przez młodzież. Stwierdzono, że największym uznaniem cieszyły się wartości prospołeczne i przyjemnościowe, natomiast w najmniejszym stopniu reprezentowane były wartości materialne oraz rodzinne.

Celem dodatkowym artykułu jest analiza wpływu tego anglojęzycznego serialu na uczenie się języka obcego.

Popularność oglądania seriali i ich znaczenie w życiu młodzieży

Zagłębianie się w wątki fabularne ukazywane w serialach jest jednym z powszechnie dostępnych i najbardziej inkluzywnych doświadczeń w świecie współczesnej kultury popularnej. W dyskursie społecznym funkcjonuje pogląd, iż odbiorcami seriali są w głównej mierze osoby w wieku emerytalnym, czemu zaprzeczają dane statystyczne. Analiza przytoczona przez K. Jaraczewską wskazuje, iż 32,1% osób oglądających serial znajduje się w grupie młodzieży, do której zalicza się studentów oraz dzieci (Jaraczewska, 2005, s. 11). Zgodnie z definicją, serial jest wytworem kultury, który w znaczący sposób został przewartościowany, bywa ponadto postrzegany jako „obiekt pewnej intelektualnej mody” (Filiaciak i Giza, 2011). Współczesne filmy telewizyjne w odcinkach poruszają zagadnienia dotyczące różnych kontekstów życia codziennego. Wyrażenie określające serial przedstawia Jerzy Uszyński, według którego jest to odcinkowa opowieść, wyświetlana w telewizji w regularnych odstępach czasowych (Uszyński, 2001). Charakterystyczną cechą oraz rolą serialu jest dawkanie przyjemności. Beata Łaciak wyróżnia dwa kluczowe rodzaje przyjemności czerpane z tej formy odbioru kultury. Pierwszy to identyfikacja z bohaterami, przeżywanie emocji oraz zagłębianie się w fabułę. Drugi natomiast dotyczy ironizowania oraz naigrywania się z bohaterów formatu (Łaciak, 2013, s. 265).

Można stwierdzić, że serial jest podstawową jednostką kultury popularnej oglądaną przez młodych ludzi. Ze względu na swój charakter serialowe filmy poruszają najróżniejszą tematykę, uwzględniają różne konteksty, a nawet wszelkiego rodzaju odniesienia. Według Alicji Kisielewskiej (2009), każda kultura dostarcza społeczeństwu wiele istotnych gotowych scenariuszy, adresowanych także do przyszłych pokoleń. Dodatkowo wspomniana badaczka wskazuje, iż literatura ugruntowała znaczenie serialu. Z kolei Katarzyna Krzystanek zauważa, że „Kształtowanie osobowości i właściwych wzorców zachowania młodych ludzi jest rzeczą w dzisiejszym świecie o tyle trudniejszą, że środowisko wychowawcze uległo wyraźnemu rozszerzeniu” (2007, s. 61). W glottodydaktyce możemy doszukać się badań skupiających się na zaletach wykorzystania seriali w celach dydaktycznych. Dzięki łatwemu dostępowi do Internetu oraz platform umożliwiających poznanie obcojęzycznych seriali mamy nieograniczoną możliwość kontaktu z językiem preferowanym przez osobę oglądającą. A. Gurycka wskazuje na szczególny charakter oddziaływania seriali na telewizyjną publiczność. W wyniku ich oglądania widzowie mogą wzorować się na bohaterach, np. rozpocząć trenowanie nowej dyscypliny sportowej lub przypisywać znaczenie emocjonalne szczególnym zdarzeniom, analogicznie jak w przypadku telewizyjnych postaci (Gurycka, 1986).

Serial *Przyjaciele* – jego innowacyjność i kulturowe oblicze

Pośród wielu seriali pojawiających się w telewizji, wybór badających padł na serial pt. *Przyjaciele*, emitowany w szerokim zakresie w latach 1994–2004. Głównym bohaterem jest bohater zbiorowy – tworzy go grupa sześciorga przyjaciół: Rachel, Monica, Phoebe, Joey, Ross i Chandler.

Serial ma charakter ponadczasowy, o czym świadczy cykliczne wznawianie jego projekcji, tym samym jego odbiorcami są różne pokolenia. Składa się z 10 sezonów, ukazujących życie grupy przyjaciół mieszkających na Manhattanie. W serialu wyróżniamy wątki główne, których fabuła jest tematem kilku odcinków (np. związek Rachel i Rossa, Moniki i Chandlera), oraz wątki poboczne, będące tematem zazwyczaj jednego odcinka. Każda część pokazuje wybrane aspekty życia bohaterów, którzy są u progu dorosłości, skończywszy 20. rok życia. Mieszkają oni z dala od domu rodzinnego, szukając swojego miejsca w życiu, tworzą wspólnotę z wyboru. Pragną zrobić karierę, założyć rodzinę oraz poznać smak szczęścia. Odznaczają się silną niezależnością, chcą być samowystarczalni, wspierają się, natomiast rodziców odsuwają na dalszy plan. Nadrzędną tematyką tego serialu jest przyjaźń, co więcej, dzięki posługiwaniu się przez aktorów językiem potocznym widz ma możliwość zrelaksować się oraz nauczyć się przydatnych zwrotów w języku angielskim. Tym sposobem serial zdobył wysoką popularność i aprobatę wśród pokolenia określanego mianem *pokolenia X*.

Podstawowym założeniem twórców serialu było zachęcenie młodych osób do identyfikowania się ze stylem nowoczesnej niezależności. Odnajdujemy w warstwie fabularnej sytuacje związane z życiem codziennym, które widzowie konfrontują z własnymi doświadczeniami – rodzinnymi, towarzyskimi, zawodowymi czy etycznymi. Dodatkowym aspektem *Przyjaciół* jest jednostronny przepływ wartości. Według Z. Melosika (2011, s. 82), mamy do czynienia z procesem amerykanizacji, czyli zjawiskiem promocji wartości kulturowych charakterystycznych dla społeczeństwa Stanów Zjednoczonych i przenikaniem owych wzorców do kultur innych regionów świata. W ten sposób wzorce amerykańskie przesyłane przez mass media tworzą mieszankę globalnej popkultury.

Wartości preferowane przez młodzież a wartości prezentowane w serialach

W języku potocznym *wartości* to przedmioty lub przeżywane stany odbierane pozytywnie, odpowiadające naszym pragnieniom oraz stanowiące cel ludzkiego dążenia. Teoretycy podejmowali różne próby zdefiniowania wartości i określenia ich cech. Według Heliodora Muszyńskiego – „Każda epoka zaznacza się w świadomości dorastających pokoleń odrębną niepowtarzalną hierarchią wartości” (Muszyński, 1983, s. 141). Badacze zajmujący się analizą hierarchii wartości przywoływali różne rodzaje klasyfikacji. Mirosław J. Szymański w swoich badaniach młodzieży (1998, s. 49) przyjął określony podział wartości:

- 1) wartości allocentryczne (bliskie i serdeczne stosunki z koleżankami i kolegami, świadczenie sobie pomocy);
- 2) wartości prospołeczne (zainteresowanie problemami ogólnospołecznymi i działania korzystne dla nieznanym sobie ludzi);
- 3) wartości przyjemnościowe (korzystanie z życia oraz możliwość utrzymania tego stanu);
- 4) wartości edukacyjne (wiedza, aspiracje poznawcze, rozwój intelektualny);
- 5) wartości związane z pracą oraz kulturalne (samorealizacja, powód do dumy oraz sprawowanie władzy);
- 6) wartości rodzinne i obywatelskie (wzmacnianie więzi rodzinnych, budowanie relacji);
- 7) wartości materialne (konsumpcyjne nastawienie do życia).

Tworząc ich hierarchię, badacz zauważa, że na pierwszych miejscach młodzież sytuuje wartości allocentryczne, prospołeczne, przyjemnościowe i związane z pracą, natomiast niską pozycję mają wartości obywatelskie i rodzinne, a materialne prawie nie występują (Szymański, 1998, s. 50).

Warte podkreślenia jest to, że wytypowane przez Szymańskiego (1998) wartości – najistotniejsze dla młodzieży – są zarazem przesłaniem omawianego serialu.

Rozbudzenie świadomości językowej wskutek oglądania filmów w językach obcych

Od blisko 70 lat prowadzone są badania dotyczące wpływu technologii komunikacyjnych na procesy uczenia się oraz nabywania języków obcych. Kompetencje medialne nie powinny podlegać kwestionowaniu jako zaleta w nauce języków obcych. W świetle badań przeprowadzonych przez Annę Mystkowską-Wiertelak, studenci w kontaktach językowych poza edukacją formalną preferują m.in. oglądanie seriali (Mystkowska-Wiertelak, 2016, s. 50).

W opinii Anne Sass (2007) człowiek większość informacji, bo aż w granicach 70–80%, odbiera za pomocą wzroku, a poprzez zmysł słuchu jedynie 13%. Wobec tego słowa wzmacniane przez obraz sprzyjają lepszemu zrozumieniu usłyszanego komunikatu. Podstawowym argumentem przemawiającym za uczeniem się języka przy pomocy seriali jest to, że komunikacja niewerbalna jest niezmiernie istotna dla nauki języka obcego. Widzowi serialu oglądanie postawy, mimiki czy też gestów bohaterów ułatwia zrozumienie kontekstu. Co za tym idzie, ułatwia to szybsze nabycie kompetencji komunikacyjnych i językowych.

Wielu badaczy odwołuje się do tzw. hipotezy rozumiałej informacji Stephena Krashena (1985), według którego język jest dla odbiorcy zrozumiały, jeśli poziom języka jest nieznacznie wyższy od poziomu językowego posiadanego przez osobę uczącą się.

Czynnikiem motywującym do nauki języka obcego jest sam człowiek. Jednostka podejmuje działania rozwojowe inspirowana motywacją wewnętrzną – charakteryzującą się dążeniem do realizacji swoich aspiracji, zainteresowań oraz autonomią uczenia się (Szymankiewicz, 2008, s. 65). Z kolei motywacja zewnętrzna wpływa na uczenie się języka, pobudza do działania oraz uświadamia odnoszenie korzyści (Janicka, 2008, s. 64–67). W ujęciu motywacji do nauki języka obcego występuje także tzw. teoria idealnego „ja” językowego, która wychodzi od chęci osiągnięcia zamierzonego poziomu lingwistycznego, co powiązane jest z koniecznością nadrobienia poziomu od stanu obecnego do zamierzonego (Csizér, 2017; Dörnyei, 2009).

Kluczowym aspektem indywidualnych preferencji są prezentowane treści. Opierając się na opinii Pfeiffera (2001), można zauważyć, że inspirująca oraz ciesząca się powodzeniem osób oglądających filmy jest tematyka z życia codziennego, albowiem jednym z najważniejszych czynników motywacji i sukcesu w nauce jest odniesienie materiału do własnej osoby.

Istotnymi elementami mającymi wpływ na uczenie się języków obcych są czynniki afektywno-emocjonalne – subiektywne postrzeganie wydarzeń wpływających na intensywność ich odczuwania. Do lat 90. możemy spotkać się w literaturze przedmiotu ze stwierdzeniami, że emocje – takie jak stres czy lęk – nie

wpływają pozytywnie na naukę języków. Natomiast w najnowszych badaniach występują wyraźnie zarysowane konkluzje wskazujące, że emocje, w szczególności te pozytywne, silnie wpływają na przyswajanie nowego słownictwa. Oglądanie seriali w sprzyjającym środowisku, jakim jest dom, pozwala na aktywizację i naukę języka obcego (Decke-Cornill, Kuster 2010). Pozytywne doświadczenia, postawy oraz myśli zwiększają efektywność procesu nauki. Z tą opinią zbieżne są założenia psychologii pozytywnej, które podkreślają m.in. rolę radości towarzyszącej nabywaniu wiedzy i nowych umiejętności (Fredrickson 2001; Seligman 2011).

Paulo Quaglio (2009), analizując dialogi postaci występujących w serialu *Przyjaciele*, zauważył, że aktorzy posługują się językiem emocjonalnym, bez słownej asekuracji czy tzw. poprawności politycznej. Dzięki temu warstwa werbalna *sitcomu* prezentuje komunikację typu *face to face*, dając możliwość edukacyjną dla osób chcących nauczyć się języka angielskiego (2009, s. 140). Kolejną kwestią jest zróżnicowany akcent oraz mowa potoczna postaci, co osobie uczącej się umożliwia zaznajomienie się z innymi rejestrami językowymi, jak: slang, język specjalistyczny czy żargon.

Cel i metoda badań własnych. Dobór próby

Celem prezentowanych w artykule badań było opisanie wartości, którymi kierują się studenci pedagogiki trzeciego roku studiów licencjackich w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie w odniesieniu do wartości ukazanych w serialu *Przyjaciele*. Za cel poboczny badań przyjęto sprawdzenie doświadczeń językowych podczas oglądania popularnego *sitcomu*.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie wartości zauważają studenci w serialu i deklarują, że są dla nich ważne?
2. W jaki sposób zachowania bohaterów serialu są oceniane przez badanych studentów pedagogiki?
3. Czy sądzą, że oglądanie serialu przyczyniło się do podniesienia umiejętności w zakresie języka obcego?

Jako uzasadnienie podjęcia wskazanej problematyki można przytoczyć opinię wyrażoną przez Aldonę Molesztak:

bardzo istotne jest badanie wartości, które deklarują studenci pedagogiki, i to nie tylko ze względu na przygotowanie do wykonywania przez nich zawodu nauczyciela, ale również dlatego, że będą (niektórzy już są) rodzicami (2007, s. 119).

Posłużono się badaniami ankietowymi, ponieważ umożliwiają one poznanie postaw grupy badawczej. Dzięki temu uzyskano wgląd w określone zjawisko z różnych punktów widzenia. Osoby studiujące pedagogikę to głównie kobiety, stanowiły one 97% grupy badawczej, 3% odpowiedzi udzielili mężczyźni. Większy odsetek osób stanowiły osoby deklarujące pochodzenie z małych miejsc-

wości (gminy wiejskie). Osoby pochodzące z dużych aglomeracji w badaniu stanowiły 13%. Badanie miało charakter eksploracyjny i z pewnością w przyszłości będzie ono kontynuowane.

Badanie zostało przeprowadzone w maju 2023 roku wśród 48 studentów pedagogiki. Ostatecznie do analizy zakwalifikowano 29 ankiet – odrzucono arkusze niekompletne oraz niepoprawnie wypełnione. Materiał badawczy pozyskano za pomocą ankiety (we własnym opracowaniu) składającej się z pytań otwartych. Badanie miało charakter poufny oraz dobrowolny. Arkusz z pytaniami został rozdany studentom podczas zajęć w sali wykładowej. Cel planowanego badania został im przedstawiony wcześniej podczas ćwiczeń. Wypowiedzi studentów przytoczono w oryginalnej pisowni.

Analiza wyników badań

W analizach wykorzystano podział wartości zaprezentowany przez Szymańskiego. Badania dotyczące wartości wśród młodzieży warto przeprowadzić na podstawie subiektywnych odczuć respondentów na wydarzenia ukazane w serialu *Przyjaciele*, gdyż bohaterowie są w podobnym wieku co studenci, zaczynają samodzielne życie z dala od rodziców, tworzą więzi z innymi ludźmi oraz chcą zrobić karierę w tej dziedzinie, w której są najlepsi. Zważywszy na szereg cech wspólnych, przyjęto, że respondenci (studenci) mogą utożsamiać się z bohaterami serialu, zatem można też zidentyfikować wspólny zbiór wartości, którymi kierują się badane osoby i bohaterowie serialu, co ułatwia analizę reakcji respondentów na zachowywania postaci filmowych, które to reakcje mają swoje odzwierciedlenie w wyznawanym systemie wartości. Wyniki badania potwierdzają to założenie, 46% respondentów utożsamia się co najmniej z jednym z bohaterów serialu. Niżej przedstawiono przykładowe odpowiedzi studentów utożsamiających się z co najmniej jednym bohaterem.

Najbardziej mi do Rachel, ponieważ jestem w momencie stawania na własne nogi i wyfruwania z rodzinnego gniazda.

Uważam, że utożsamiam się z Moniką, ponieważ lubię, jak w moim domu jest na swoim miejscu, nie lubię, jak ktoś mi coś przestawia.

Rachel w pierwszym sezonie dołączyła do grupy przyjaciół. Była z bogatej rodziny, [...] rzuciła wszystko, bo nie była szczęśliwa. Ona nic nie umiała, ale musiała wszystkiego się nauczyć. Nie mogę powiedzieć na 100%, że się utożsamiam z tą bohaterką, ale miałam w życiu podobną sytuację.

Utożsamiam się po części z Febe, ponieważ miesam tak samo dziwne pomysły i nietypowy tok myślenia.

Pojawiły się także odpowiedzi negujące możliwość identyfikacji z filmowymi postaciami czy występowanie cech wspólnych bądź podobieństw – opinie te były jednak w mniejszości:

Raczej się z nikim nie utożsamiam. Jestem introwertykiem i wspólne mieszkanie z kilkoma ludźmi byłoby dla mnie uciążliwe.

Wartości wyznaczają pewnego rodzaju system stanowiący uporządkowany według stopnia ważności element preferencji, dając w rezultacie znaczący wpływ na decyzje i podejmowane działania jednostki. W zaproponowanej skali wartości można ustalić hierarchię badanej grupy. System wartości preferowanych przez młodzież wyznaczono na podstawie oceny wszystkich wartości oraz wyboru wartości najważniejszych i najmniej ważnych. Analizując dane dotyczących wartości naczelnych, stwierdzono, że największym uznaniem cieszą się wartości prospołeczne (64%), przyjemnościowe (46%) oraz allocentryczne (35%), najmniejszym – materialne (21%) oraz rodzinne (21%).

Wartości prospołeczne i przyjemnościowe najsilniej odznaczają się u osób, które pochodzą ze wsi. Dla osób pochodzących z małego miasta czy miasta powyżej 200 tys. na najniższym szczeblu znajdują się wartości rodzinne oraz materialne.

Analizując rozkład wybieranych wartości ze względu na miejsce zamieszkania badanych, należy podkreślić, iż dla osób mieszkających na wsi najważniejsze w kolejności są: wartości prospołeczne, przyjemnościowe, allocentryczne, rodzinne i materialne. Ich rówieśnicy mieszkający w mieście powyżej 200 tys. osób wśród cenionych wartości wybierają: przyjemnościowe, allocentryczne, prospołeczne. Mieszkańcy małych miast szczególną wagę przykładają do wartości prospołecznych, przyjemnościowych i allocentrycznych. Reasumując, mieszkańcy miast za najważniejszą wartość przyjęli wartości prospołeczne, na drugim miejscu przyjemnościowe, na trzecim wartości allocentryczne (patrz wykres 1).

O wartościach allocentrycznych świadczą m.in. następujące wypowiedzi:

Tylko fajnie spędzony wieczór z mamą i przyjaciółką przy oglądaniu serialu. Dużo uśmiechu.

Tylko wspólne oglądanie z mamą.

Tak, byłam w 2019 r. z przyjaciółką na „Friends Fest”, gdzie była wystawa mieszkania Moniki i Rachel.

Oglądałam go w sesji, wolałam robić to, niż uczyć się do egzaminu.

O wartościach prospołecznych świadczą m.in. następujące wypowiedzi:

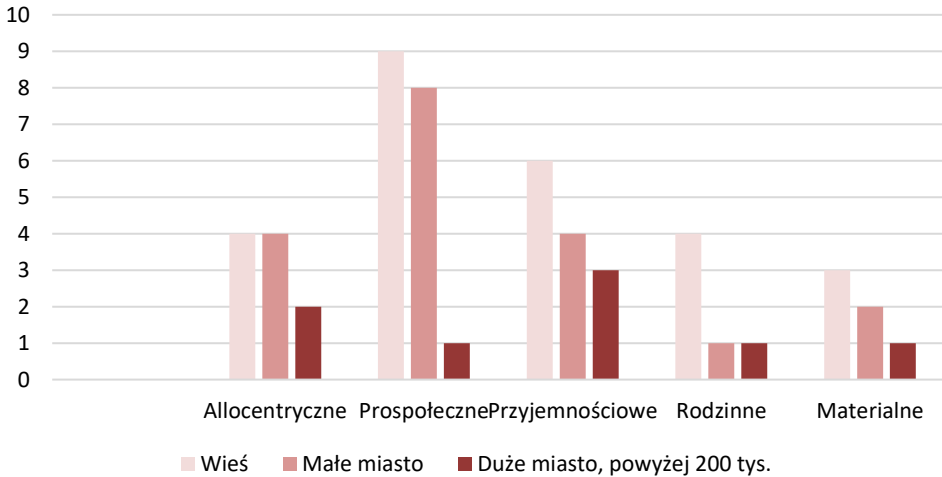
Przyjaciele nie byli fałszywi.

Na pewno należy zaznaczyć fakt, że bohaterowie są jak rodzina, rozmawiają ze sobą na tematy trudne oraz szukają ich rozwiązań.

Nie podobało mi się w tym serialu to, że niektóre żarty były czasem nie na miejscu, nawiązywały do dziwnych rzeczy.

To, że codzienne problemy przedstawiane są z dużą dozą dystansu. Serial wykazuje, że popełnianie błędów w życiu jest ok., wszystko otulone jest atmosferą.

Rodzaj głównej wartości w podziale na miejsce pochodzenia



Wykres 1

Dominujące wartości wg miejsca pochodzenia respondentów

Źródło: badania własne.

O wartościach przyjemnościowych świadczą m.in. następujące wypowiedzi:

Czasem oglądając serial, utożsamiam się z sytuacjami, w których znajdują się bohaterowie. Głównie Phoebe, Monika, Ross i Rachel.

Osobiście utożsamiam się z każdym z bohaterów: Rachel – bo jest dziewczęca, Monika – bo jest silna i asertywna, Phoebe – bo jest zakręcona, Joey – bo kocha jeść, Chandler – bo ma poczucie humoru, Ross – bo często jest tzw. przegrywem w różnych sytuacjach życiowych.

O wartościach rodzinnych świadczą m.in. następujące wypowiedzi:

Nie, ale zbliżyły mnie do osób, które w tamtym czasie ze mną oglądały ten serial w tamtym czasie.

Serial uświadomił mi, że przyjaciele są jak bliska rodzina.

Bardziej zaczęłam doceniać bliskie mi osoby.

Przyjaciół, których traktujesz jako rodzinę, którym możesz powiedzieć wszystko.

O wartościach materialnych świadczą m.in. następujące wypowiedzi:

Mam gitarę w domu.

Miałam kiedyś kubek z logiem serialu.

Kubek.

Mam koszulkę, kubek, bluzę oraz brelok do kluczy.

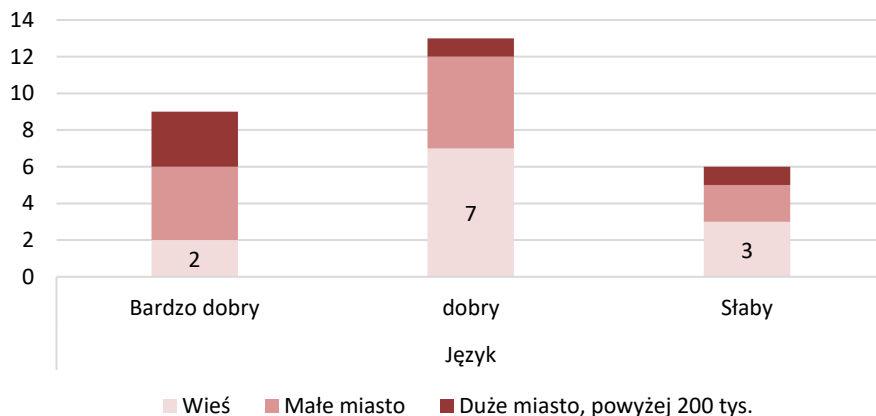
W ankiecie zapytano także o język serialu podczas oglądania filmów. W tabeli numer 2 zestawiono wyniki badań.

Tabela 2

Język oglądanych odcinków przez osoby pochodzące z różnych środowisk

Pochodzenie	Język oglądanych odcinków			
	angielski	polski	hiszpański	Inny
Wieś	6	8	1	1 – japoński 1 – francuski
Małe miasto	8	4	2	1 – rosyjski
Duże miasto, powyżej 200 tys.	3	1		1 – rosyjski

Subiektywna ocena poziomu znajomości języka angielskiego względem miejsca pochodzenia



Wykres 2

Subiektywna ocena poziomu znajomości języka angielskiego z uwzględnieniem miejsca pochodzenia

Źródło: badania własne.

Dokonując analizy znajomości języka obcego, większa część osób badanych stwierdziła, że zna język angielski w stopniu dobrym (wykres 2). Duża część badanych starała się oglądać serial w języku obcym. Są to głównie osoby dobrze posługujące się językiem innym niż ojczysty.

Podsumowanie

W celu poznania preferowanych wartości oraz ich hierarchicznego układu zastosowano klasyfikację zaprezentowaną przez M. Szymańskiego. Wartości wyznaczają pewnego rodzaju system stanowiący uporządkowany, według stopnia ważności, element preferencji, dając w rezultacie znaczący wpływ na decyzje i podejmowane działania jednostki. W zaproponowanej skali wartości można ustalić hierarchię prezentowaną przez badaną grupę.

Uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie wniosków w zakresie wartości istotnych dla studentów kierunku pedagogika oraz ich sposobów na przyswajanie języków obcych.

Wyniki badań potwierdzają obserwacje przeprowadzone przez M. Szymańskiego (1998), w szczególności w zakresie nieprzedkładania wartości materialnych i rodzinnych ponad wartości przyjemnościowe, allocentryczne i prospołeczne. Przemawia to za przyjęciem konkluzji, że osoby młode przywiązują większą wagę do krótkotrwałych materialnych przyjemności niż do długoterminowych inwestycji bądź przedsięwzięć, np. zakupu mieszkania czy założenia rodziny. Liczy się dla nich dzień bieżący – bardziej niż planowanie trudnej przyszłości, wymagającej pewnych wyrzeczeń.

Pomimo zanikających więzi społecznych i poczucia społecznej przynależności, studenci jednoznacznie potwierdzają znaczenie przyjaźni w ich życiu (Wojciszke i Baryła, 2001, s. 17). Według Whetmore'a oraz Kielwassera – „oglądaniu seriali towarzyszy uważna obserwacja dynamiki relacji interpersonalnych pomiędzy bohaterami filmu oraz identyfikowanie się z ulubionymi postaciami” (za: Skrzypczak, 1999, s. 489). Portret psychologiczny bohaterów serialu jest uproszczony, co daje widzowi możliwość łatwiejszej identyfikacji oraz „wejście” w życie bohatera. Dzięki temu przypisujemy sobie jego cechy, utożsamiamy się z nim, jego losy stają się naszymi (Przetacznik-Gierowska, 1985, s. 380).

Wiedza oraz doświadczenia wyniesione poprzez aktywne oglądanie serialu wpływają na naukę języka obcego, uświadomienie sobie, jak ważni są przyjaciele. Serial *Przyjaciele* pełni funkcję przekaznika kulturowego, obyczajowego oraz wyznacza normy społeczne. Pomimo różnic obyczajowych i kulturowych ukazuje świat wartości poprzez codzienne wybory dokonywane przez filmowych bohaterów. Pokazuje także bolesne i trudne dylematy życiowe. Ważny jest przekaz wartości psychologiczno-wychowawczych, co stanowi punkt odniesienia dla refleksji nad własnym życiem oraz poszukiwania odpowiedzi na problemy stawiane przez życie. *Przyjaciele* mają charakter dyskursywny, ponieważ różne wątki fabularne występują na tle złożonej problematyki – płaszczyzny te wzajemnie się przenikają, podejmując kwestie takie, jak: religia, nauka, polityka czy oddziaływanie mediów (Jäger, 2004, s. 164).

Na przestrzeni dwóch ostatnich dekad treści prezentowane w serialach telewizyjnych ewoluowały, mimo to pewne wartości, np. przyjaźń czy życie rodzinne, nadal są cenione i pielęgnowane przez nowe pokolenie. Człowiek kształtuje swój system wartości w ciągu całego życia. Na każdym kolejnym etapie życia uświadamiamy sobie, co jest dla nas ważne i według jakich reguł chcemy żyć. Znajomość wartości nie jest jednakże czynnikiem wystarczającym, aby realizować je w praktyce społecznej i życiu osobistym.

W przedmiotowej literaturze pojawiają się opinie, że przełom XX i XXI wieku jest „Erą Refleksyjności”

Refleksyjność zakładała świadome kształtowanie tożsamości, takich zwłaszcza, które będą *wydajne* i na tyle elastyczne, aby sprostać wyzwaniom neoliberalnego modelu życia (Burszta, 2015, s. 34).

W tym kontekście wypada zauważyć, że amerykańska produkcja ukazuje, że człowiek jest istotą społeczną i potrzebuje drugiego człowieka. Kwestie te są ważne zarówno dla filmowych bohaterów, jak i widzów identyfikujących się z postawami ulubionych postaci.

Przeprowadzone badania stanowią część szerszej analizy dotyczącej wpływu oglądania obcojęzycznych seriali na proces przyswajania języka obcego. Dodatkowo bardzo ważne okazuje się pytanie, jak wspierać młodych ludzi w poszukiwaniu własnej drogi oraz sensu. Oprócz prezentacji wartości istotne jest budzenie refleksji nad sobą i otaczającą rzeczywistością społeczną.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badania można stwierdzić, że w grupie badawczej preferowanym językiem jest język angielski, niezależnie od miejsca pochodzenia respondentów. Badania wykazują ponadto zainteresowanie językiem hiszpańskim (drugim pod względem popularności), a także rosyjskim (wskazywanym przez osoby pochodzące zza naszej granicy wschodniej).

Z przeprowadzonych badań można wywnioskować, że serial *Przyjaciele* oglądany w oryginalnej wersji językowej (bądź z wykorzystaniem dubbingu w innym języku) niesie ze sobą walory edukacyjne wspomagające proces przyswajania języka obcego. Ta forma uczenia się jest coraz częściej doceniana przez dydaktyków, którzy zauważają istotny wzrost poziomu przyswajania języka obcego oraz silniejszą motywację w toku samodzielnej nauki. Dostęp do platform zawierających seriale telewizyjne, prezentowane w oryginalnych wersjach oraz z napisami interlingwalnymi, pozytywnie wpływa na sprawność językową oraz rozumienie językowych kontekstów.

Bibliografia

- Burszta, W.J. (2015). „Bycie w ruchu” jako strategia reinwencji. W: W.J. Burszta i A. Kisielewski (red.), *Kultura pragnień i horyzonty neoliberalizmu* (s. 29–45). Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje.

- Cioran, E. (1997). *Historia i utopia*. Przekł. i wstęp M. Bieńczyk. Warszawa: Wydawnictwo IBL.
- Csizér, K. (2017). Motivation in the L2 Classroom: W: S. Loewen i M. Sato (red.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (s. 418–432). New York: Routledge.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. W: Z. Dörnyei i E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Filiciak, M., Giza, B. (red.). (2011). *Nowa generacja seriali telewizyjnych a polska widownia*. Warszawa: Post-soap.
- Fredrickson, B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Gurycka, A. (1986). *Systemy wartości młodzieży licealnej a oddziaływanie szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Janicka, M. (2008). Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych z województwa lubelskiego). W: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 1 (s. 64–67). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Jäger, I. (2004). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: UNRAST-Verlag.
- Jaraczewska, K. (2005). Pasja nie tylko emerytów. *Fakt TV — dodatek telewizyjny*, 27.01–2.02.2005, 10–11.
- Kisielevska, A. (2009). *Polskie tele-sagi. Mitologie rodzinności*. Kraków: Rabid.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. New York: Longman.
- Krzystanek, K. (2007). Postawy rodzicielskie a reakcja chłopców na „agresywne” gry komputerowe. W: I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja dzieci i młodzieży* (s. 61). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Krzyżak-Szymańska, E. (2011). *Zachowania młodzieży w Sieci i ich wpływ na społeczne funkcjonowanie w klasie*, referat wygłoszony podczas V Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie”. Dostęp online 22.09.2023: https://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/V_konferencja/ewa_krzyzak-szymanska_21.09.2011.pdf.
- Melosik, Z. (2000). Kultura instant — paradoksy pop-tożsamości. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja – społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 372–385). Poznań – Koźiegłowy: Wolumin.

- Melosik, Z. (2011). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Molesztak, A. (2007). Wartości preferowane przez studentów pedagogiki. W: W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenia i sytuacje*. T. 1. *Humanistyczne (i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji* (s. 119). Toruń: Adam Marszałek.
- Muszyński, H. (1983). *Rozwój moralny*. Warszawa: WSiP.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2016). Investigating advanced learners' use of affective strategies for dealing with test anxiety. *Neofilolog*, 46(1), 45–58.
- Łaciak, B. (2013). *Kwestie społeczne w polskich serialach obyczajowych – prezentacje i odbiór. Analiza socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wągros.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Quaglio, P. (2009). *Television Dialogue. „The Sitcom Friends” vs. Natural Conversation*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sass, A. (2007). Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 36, 5–14.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Atria.
- Skrzypczak, J. (1999). *Popularna encyklopedia mass mediów*. Kurpisz: Poznań.
- Szymankiewicz, K. (2008). Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość. W: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. T. 2 (s. 65–72). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Szymański, M.J. (1998). *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: IBE.
- Uszyński, J. (2001). *Polskie seriale telewizyjne. Studium antenowe*. Warszawa: Wydawnictwo TVP SA.
- Wojciszke, B., Baryła, W. (2001). Podglądanie zamiast, przed i po. *Charaktery*, 5, 12–18.
- Zazzo, B. (1972). *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Warszawa: PWN.

Values Preferred by Young People Watching the American series *Friends*

Abstract

This article is a reflection on the values that are noticed by young people watching the series „Friends”. This series was widely broadcast in the years 1994–2004. University students has been asked to watch it in any language and answer questions about its content. The respondents’ statements attempted to identify the values they prefer and assess whether they are important for their further life choices. Additionally, research investigated whether students notice that watching films in a foreign language improve their language abilities and help learn new foreign grammar structure.

Keywords: value hierarchies, acquiring a foreign language, youth.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.12>

Sandra DRZEWIECKA

<https://orcid.org/0000-0003-3409-2639>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Katarzyna ZALAS

<https://orcid.org/0000-0001-7351-4449>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Doświadczenia rodzin alkoholowych we wspomnieniach Dorosłych Dzieci Alkoholików

Streszczenie

Artykuł skupia się na analizie doświadczeń osób, które dorastały w rodzinach dotkniętych problemem alkoholizmu. Badanie koncentruje się na grupie dorosłych, nazywanej Dorosłymi Dziećmi Alkoholików (DDA), którzy przeżywali/przeżywają trudności związane z alkoholizmem jednego z rodziców w okresie ich dzieciństwa.

Celem artykułu jest przedstawienie doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego w opinii Dorosłych Dzieci Alkoholików. Analizie zostały poddane cechy i właściwości środowiska rodzinnego, relacje z dorosłymi – rodzicami, wartości cenione w rodzinie pochodzenia, jak również ocena wpływu nabytych w dzieciństwie doświadczeń na funkcjonowanie w dorosłości.

Słowa kluczowe: dziecko, Dorosłe Dzieci Alkoholików, dzieciństwo, rodzina alkoholowa.

Wprowadzenie

Zagadnienie uzależnienia od alkoholu wielokrotnie poddawano interdyscyplinarnej eksploracji. Fakt ten wynika między innymi z wieloletniej tendencji wzrostu konsumpcji napojów alkoholowych. Analiza danych dotyczących spożycia alkoholu, przeprowadzona przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA), wcieloną od 2022 roku do Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, wskazuje, że szkodliwa konsumpcja alkoholu dotyczy 18,6% Polaków. Z raportu organizacji wynika również, że 11,3% pije ryzykownie (od 6 do 12 litrów czystego etanolu rocznie), a 7,3% nadużywa alko-

holu (ponad 12 litrów etanolu rocznie)¹. W grupie osób spożywających alkohol znajdują się i mężczyźni, i kobiety, lecz – co niepokojące – również nieletni. Wśród ostatnich obserwuje się niepokojące zjawisko znacznego obniżenie wieku inicjacji alkoholowej (Silecka-Marek, 2022, 152).

Zagadnienie choroby alkoholowej nie jest współcześnie definiowane jednoznacznie. Jest to termin wielowymiarowy, odnoszący się zarówno do indywidualnego funkcjonowania osoby uzależnionej w przestrzeni społecznej, jak i jej miejsca i roli w systemie rodzinnym (Sobolewska-Mellibruda, 2011, s. 24). Przez trudności, jakich dostarcza osoba uzależniona, z problemem alkoholowym mierzą się wszyscy członkowie rodziny (Silecka-Marek, 2022, s. 152). Wątpliwości nie podlega więc fakt, że dysfunkcje związane z chorobą alkoholową bezpośrednio wpływają na funkcjonowanie każdego z członków rodziny.

Na destrukcyjne wzorce zachowań szczególnie narażone są dzieci, które – aby przystosować się do trudnych sytuacji i przetrwać je – pełnią różne role. Najmłodszy skazani są na cierpienie w samotnej rzeczywistości, której nie mają szansy zmienić. W obliczu stałej frustracji dziecko przestaje płakać, próbuje zrozumieć i poszukiwać pomocy. W zamian tworzy silne mechanizmy obronne (zaprzeczanie, wyparcie, projekcja), które pozwalają przetrwać w patologicznej rzeczywistości (Bradshaw, 1994; Paccwicz, 1994; Ryś, 2008, 2011; Sitarczyk, 2008, 2010; Sobolewska, 2000; Sztander, 2006). Przyjęte mechanizmy zwykle działają w późniejszym czasie przeciwko niemu, a w przyszłości determinują stałą obecność piętna współuzależnienia, zakorzenionego w dzieciństwie (Bradshaw, 1994; Paccwicz, 1994; Ryś, 2008, 2011; Sobolewska, 2000).

W związku z powyższym, niniejszy tekst został poświęcony tematyce dzieci alkoholików jako tych członków systemu rodzinnego, którzy nie posiadali zasobów do zmiany swojej sytuacji. Ich cierpienie nie zostało zakończone na doświadczeniach związanych z dorastaniem w rodzinie dysfunkcyjnej, ale warunkowało ich dalszą przyszłość (Karasowska, 2004, s. 1). Dociekaniom poddane zostały wspomnienia Dorosłych Dzieci Alkoholików odnoszące się do funkcjonowania w rodzinie pochodzenia, w tym w szczególności dynamiki, siły i zmienności relacji, obowiązującego wówczas systemu wartości, jak również wpływu wskazanych aspektów na ich dorosłe życie. Analiza wywiadów skoncentrowanych na powyższych zagadnieniach pozwoliła na uzyskanie obrazu domu rodzinnego funkcjonującego w pamięci dziś dorosłych już osób, pod kątem wzajemnych relacji, dominujących postaw i zachowań. Ponadto przedstawiony obraz domu rodzinnego, jaki ukształtował się na podstawie indywidualnych doświadczeń dzieci alkoholików wyniesionych z domu pochodzenia, przyczynił się do pogłębionego namysłu nad ich aktualną sytuacją życiową.

¹ Szerzej na ten temat: <https://www.parpa.pl/index.php/badania-i-informacje-statystyczne/statystyki>, dostęp: 15.11.2023.

Rodzina z problemem alkoholowym

Rodzina jest podstawowym środowiskiem wzrastania i funkcjonowania człowieka, zarówno w kontekście rozwoju fizycznego, jak i społecznego czy emocjonalnego. Uznaje się ją za system, który składa się z powiązanych w szczególny sposób części składowych, funkcjonujących w ramach wspólnego celu (Wegscheider-Cruse, 2000, s. 45). W kontekście rodzin alkoholowych oznacza to, że dramat uzależnionego rozgrywa się właśnie w najbliższym środowisku – rodzinie, a sam alkohol zostaje włączony do tworzącej się na nowo tożsamości rodzinnej (Margasiński, 2010, s. 61).

System rodzinny funkcjonuje w oparciu o nowe cele, ważne z punktu widzenia osoby uzależnionej, a prawa, potrzeby i granice pozostałych członków rodziny nie są respektowane. Role pełnione przez poszczególne osoby zacierają się, czego konsekwencją jest stały dyskomfort, przyjęcie postawy chronicznej bezradności, pogłębiającej się niepewności oraz narastającego poczucia urazy i żalu (Margasiński, 1996, s. 5; Zalas, 2011, s. 293).

Zagadnienie choroby alkoholowej odnosi się nie tylko do samej osoby uzależnionej, lecz do całej rodziny, jak również innych osób pozostających z nią w bliskim związku. Obciążenie, które dotyka poszczególnych członków rodziny, ma charakter wielowymiarowy, ponieważ obejmuje sferę uczuć, myślenia, zachowania oraz kontaktów międzyludzkich. Pojęcie *rodzina z problemem alkoholowym* w literaturze przedmiotu odnosi się do systemu rodzinnego, w którym uzależniony jest co najmniej jeden z jego członków. Jest to rodzina problemowa, w której zostają naruszone podstawowe funkcje rodzicielskie i małżeńskie, co prowadzi w konsekwencji do zaburzeń czy deformacji procesów socjalizacyjnych (Pacewicz, 1994). Podkreślenia wymaga fakt, że picie tej jednej osoby powoduje zaburzenie funkcjonowania całej rodziny, zmianę dotychczasowych ról, powstanie nowych mechanizmów przystosowawczych oraz koncentrację na osobie uzależnionej (Sztander, 2006, s. 31–38; Bradshaw, 1994, s. 199). Syndrom ten określany jest mianem *koalkoholizmu* lub *współuzależnienia*, definiowanego jako

specyficzny stan, który charakteryzuje się skrajnym zaabsorbowaniem i zależnością od innej osoby, działania, grupy, idei lub substancji. Osoba współuzależniona usiłuje w ten sposób bezskutecznie poczuć, iż pozostaje w relacji i komuś na niej zależy. Cierpienie współuzależnienia staje się sposobem na życie, w którym poczucie tożsamości sensu istnienia człowieka zależy od czynników zewnętrznych (Wegscheider-Cruse, 2000, s. 237).

Kluczowe w jej funkcjonowaniu są zachowania oraz mechanizmy, wśród których dominującymi reakcjami, emocjami i postawami są: poczucie wstydu wobec innych członków bliskiej społeczności, pogłębiająca się izolacja społeczna, skomplikowany system kłamstw, brak bezpieczeństwa związany z niestabilnym porządkiem dnia, agresja i zwiększona kontrola nad osobą pijącą, jak również poczucie winy, przeplatane złością, agresją połączoną z silnym mechanizmem

autodestrukcji (Sztander, 2006, s. 31–38). Funkcjonowanie w takim systemie nie może przynieść korzyści dla żadnego z jej członków.

Dorośle Dzieci Alkoholików (DDA)

Mechanizmy adaptacji, role pełnione w rodzinie, emocje, postawy, zachowania oraz konsekwencje funkcjonowania dzieci w rodzinach alkoholowych zostały zobrazowane w licznych publikacjach naukowych dotyczących dzieci wychowujących się w rodzinach alkoholowych, określanych w literaturze fachowej terminem Dorośle Dzieci Alkoholików. Syndrom DDA jest współcześnie interpretowany bardzo szeroko i, podobnie jak współzależnienie, nie został określony w żadnym systemie klasyfikacyjnym. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, iż jest to:

zespół utrwalonych osobowościowych schematów (poznawczych, emocjonalnych, behawioralnych i interpersonalnych) funkcjonowania psychospołecznego powstałych w dzieciństwie w rodzinie alkoholowej, które utrudniają osobie adekwatny, bezpośredni kontakt z terażniejszością i powodują psychologiczne zamknięcie się w traumatycznej przeszłości. Powoduje to przeżywanie i interpretowanie aktualnych wydarzeń i relacji przez pryzmat bolesnych doświadczeń z dzieciństwa. Zniekształcenia te nie są przez DDA uświadamiane. Schematy te są destrukcyjne i powodują wiele zaburzeń pacjenta w kontakcie z samym sobą oraz z innymi osobami, szczególnie z tymi, z którymi pacjent jest w bliskich związkach (Sobolewska, 2000, s. 29).

Źródłem syndromu jest traumatyczne przeżycia z okresu dzieciństwa, związane z zaburzeniem relacji rodzinnych, więzi emocjonalnych oraz deprivacją podstawowych potrzeb. Odmienne podejście definicyjne zaproponowała Agnieszka Litwa, zdaniem której:

syndrom DDA dotyczy osób, u których siła zapisu traumatycznych wydarzeń życiowych w rodzinie z problemem uzależnień przekroczyła możliwości zaradcze ich systemu samoobrony, zostawiając trwałe ślady w obrazie siebie i funkcjonowaniu osoby, o cechach złożonego stresu pourazowego, nałożonego na różne konfiguracje cech osobowości. [...] Osoby takie przejawiają trudności w postaci: lęku przed bliskością, nieufności i wzmożonej kontroli, trudności w relacjach z ludźmi oraz problemy w kontakcie ze swoimi uczuciami i potrzebami (Litwa, 2009, s. 254).

Pojęcie Dorośle Dzieci Alkoholików odnosi się do dorosłych osób, których dzieciństwo zostało skoncentrowane wokół uzależnienia jednego lub obojga rodziców. Według definicji Agnieszki Widery-Wysoczańskiej, DDA:

to człowiek pochodzący z rodziny, w której alkohol był problemem centralnym. Zajęty w dzieciństwie walką o przetrwanie, w życiu dorosłym ma poczucie, że nigdy nie był dzieckiem (Widery-Wysoczańska, 2001, s. 34).

Podobną definicję zaproponowała Marzena Kucińska, która podkreśliła:

Dorośle Dzieci Alkoholików to ludzie, którzy wychowali się w rodzinach nadużywających alkoholu. Gdy byli dziećmi, musieli zbyt szybko dorosnąć, są dorośli, choć nadal w głębi siebie pozostają dziećmi (Kucińska, 2006, s. 72–73).

W przytoczonych definicjach zwraca się uwagę na związek terminu *dorośle dzieci alkoholików* z występowaniem podwójnej tożsamości, oznaczającej bycie jednocześnie osobą dorosłą oraz dzieckiem. Problemy powstałe i nierozwiązane w okresie dzieciństwa stanowią obecny element przeszłości, który w istotny sposób determinuje aktualne dorosłe życie (Ryś, 2007; Jona, 1997). W obrazowy sposób sytuację tę określił John Bradshaw, który podkreślił:

wewnątrz dorosłego dziecka alkoholików kryje się małe dziecko, które odczuwa pustkę i nienasycenie, którego potrzeby pozostają niezaspokojone, gdyż są to potrzeby dziecka ukrytego w ciele osoby dorosłej (Bradshaw, 1994, s. 114).

Oznacza to, że osoba interpretuje rzeczywistość przez pryzmat tego, czego doświadczyła w dzieciństwie, a jej reakcje są nieadekwatne do sytuacji, ponieważ zniekształcone przez mechanizmy powstałe w dzieciństwie. Definiując DDA, wskazuje się więc na duże dziecko z często dramatycznymi, traumatycznymi wspomnieniami i niezaspokojonymi potrzebami, których pomimo dorosłości nadal nie potrafi skompensować (Wawerska-Kus, 2009, s. 19).

Analizując konteksty definicyjne Dorosłych Dzieci Alkoholików, można zauważyć, że grupę tę charakteryzuje się w oparciu o dwa główne kryteria. Pierwszym z nich fakt wychowywania się w rodzinie alkoholowej, drugim – samoświadomość oraz poczucie przynależności do pewnej grupy, wiążące się z silną potrzebą uwolnienia się od ciężaru, piętna bycia innym, gorszym, nierozumianym, samotnym, oraz pozytywne oczekiwania poprawy swojego losu (Mellibruda, 1997, s. 4). W ślad za przyjętym przez autora stanowiskiem termin DDA nie będzie obejmował wyłącznie osób dorastających w rodzinach z problemem uzależnienia od alkoholu, lecz także osoby o wspólnych cechach, problemach, trudnościach, występujących w dzieciństwie i mających realne konsekwencje w dorosłym życiu.

Dorastanie w rodzinie alkoholowej sprzyja wykształcaniu w okresie dzieciństwa charakterystycznych cech osobowości oraz sposobów funkcjonowania społecznego. Janet Woititz, na podstawie wieloletniej pracy badawczej, wyróżniła kilkanaście kluczowych problemów charakterystycznych dla DDA, wśród których występują między innymi: trudność w określaniu zachowań społecznie nieakceptowalnych, brak konsekwencji w przeprowadzaniu zamiarów od początku do końca, stosowanie kłamstw w sytuacjach tego niewymagających, trudność w przeżywaniu radości, bezlitosne osądzanie siebie, silna świadomość odmienności, trudności w nawiązywaniu bliskich kontaktów, relacji, lęk przed zmianą, stałe poszukiwanie uznania, bycie nadmiernie odpowiedzialnym, kontrolującym i lojalnym oraz łatwość w uleganiu impulsom (Woititz, 1992, s. 29–60). Uzupeł-

nieniem problemów, z którymi borykają się DDA, są cechy wyróżnione przez Marię Ryś, do których zaliczyła między innymi: obniżoną samoocenę, permanentny brak poczucia bezpieczeństwa, obawy przed przeżywaniem i okazywaniem uczuć i emocji przy jednoczesnej podatności na zranienie, brak asertywności i umiejętności stawiania granic, brak wiary we własne możliwości, brak satysfakcji z własnych osiągnięć (o ile zostaną zauważone i uznane za sukces), ciągłe poczucie odmienności i osamotnienia, nieadekwatne, przesadne reakcje na zmiany, obawa przed konfrontacją, konfliktem, gniewem, brak umiejętności rozluźnienia się i zabawy oraz głębokie poczucie winy przy robieniu czegoś dla siebie, brak zaufania do innych i trudności w tworzeniu stałych satysfakcjonujących związków, trwanie w niekorzystnych dla siebie związkach, tendencja do impulsywnych zachowań i reakcji, uzależnień oraz zachowań autodestrukcyjnych (Ryś, 2007).

Dorośle Dzieci Alkoholików często rozwijają zróżnicowane strategie radzenia sobie z trudnościami wynikającymi z doświadczeń związanych z alkoholizmem w rodzinie. Te mechanizmy są formowane w procesie przystosowawczym do specyficznych wyzwań, jakie stawia życie w takim środowisku. Joanna Wawerska-Kus wskazała na dominujące wśród DDA sposoby radzenia sobie z przeszłością, do których zaliczyła następujące strategie: rodziny zastępczej, Zosi-Samosi, bólów fantomowych, protezy i afirmacji braku (Wawerska-Kus, 2009).

Pierwsza z wymienionych strategii wyraża się w przekonaniu, że powstałe w dzieciństwie pustki i luki można wypełnić, a rodziców zastąpić innymi – współmałżonkiem, dziećmi, przyjaciółmi. Celem tej strategii jest blokada własnych negatywnych emocji, co w konsekwencji doprowadza również do tłumienia tych pozytywnych, gdyż system emocji działa jako całość. Innym mechanizmem jest tzw. zassanie, czyli przyjęcie emocji bliskiej osoby za własne, czego wynikiem może być podatność na współuzależnienie. Z kolei strategia Zosi-Samosi odnosi się do tych DDA, które wyrażają przekonanie, że mogą polegać jedynie na sobie i radzić sobie ze wszystkim samodzielnie. Unikają oznak słabości oraz kreują swój wizerunek jako osoby zaradnej i silnej. Przy jednoczesnym negowaniu swoich potrzeb osiągają wysoki stopień empatii w stosunku do potrzeb innych. W strategii bólu fantomowego DDA wyrażają iluzyjne przekonanie, że ich dzieciństwo było udane, natomiast przyczyn wszelkich (wylbrzymionych) niepowodzeń doszukują się w samych sobie. Często nie rozumieją przekazów niewerbalnych, starają się domyślić, czego się od nich oczekuje. Celem strategii protezy jest akceptacja rzeczywistości przy jednoczesnym nieobarczaniu nikogo winą za doznane krzywdy, zgodnie ze stwierdzeniem „po prostu tak wyszło”. Konsekwencją jest przesunięcie emocji do strefy tabu, przy jednoczesnym pielęgnowaniu przekonania, że jest się osobą o niskiej wartości i niezastługującą na miłość, dobro i szacunek. Ostatnia z wymienionych strategii – afirmacja braku – polega na postrzeganiu rzeczywistości przez pryzmat doznanych krzywd, bólu i niezaspokojonych potrzeb. DDA przyjmujący ten mechanizm oczekują bezwarunkowej akceptacji,

zrozumienia i wsparcia w cierpieniu, potwierdzenia przyjętej wizji siebie i świata. Osoby te mają tendencję do afirmacji swoich niezaspokojonych potrzeb z dzieciństwa, są podatne na uzależnienia i skłonne do stosowania przemocy wobec bliskich, tłumacząc swoje zachowania nawykami wyniesionymi z domu rodzinnego. Fakt ten stanowi przede wszystkim o próbie unikania odpowiedzialności za siebie i swoje działania (Wawerska-Kus, 2009). Ważne jest zrozumienie, że różne osoby mogą stosować różne strategie radzenia sobie, a także, że mogą ewoluować wraz z przebiegiem życia i dojrzewaniem emocjonalnym.

Przytoczone wyżej cechy osobowości oraz sposoby funkcjonowania społecznego Dorosłych Dzieci Alkoholików stanowią niepodważalne świadectwo uwikłania ich w pułapkę wzorców myślowych i zachowań, które rozwijają w wyniku swoich doświadczeń i stosują w dorosłym życiu.

Wspomnienia Dorosłych Dzieci Alkoholików – prezentacja wyników badania

Doświadczenia związane z alkoholizmem w rodzinie nie tylko wpływają na kształtowanie tożsamości, ale również mają istotny wpływ na formowanie wzorców zachowań, strategii radzenia sobie oraz zdolności nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Oznacza to, że wszystkie negatywne doświadczenia z dzieciństwa mają znaczenie w dorosłym życiu, nawet długo po opuszczeniu rodziny (Majchrzyk-Mikuła, 2006, s. 24). Mając na uwadze powyższe, w niniejszej publikacji skoncentrowano się na wspomnieniach dzieci wychowujących się w rodzinach alkoholowych, starając się rzucić światło na dominujące myśli o stosunkach rodzinnych, przekonania i uczucia dotyczące owych stosunków, dynamikę relacji wewnątrzrodzinnych, wartości cenione w systemie rodzinnym oraz wpływ doświadczeń z okresu dzieciństwa na dorosłe życie DDA.

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki wywiadu, za pośrednictwem kwestionariusza wywiadu skategoryzowanego zawierającego 39 pytań. Kryterium włączenia do badań stanowiło bycie osobą dorosłą, wychowującą się w rodzinie, w której przynajmniej jeden z rodziców był uzależniony od alkoholu. Uczestnicy zostali rekrutowani spośród internetowych grup wsparcia dla DDA: DDA DDD Dorosłe Dzieci nie tylko alkoholików (20 000 członków), grupa samopomocy dla Dorosłych Dzieci Alkoholików DDA DDD (3 800 członków) oraz Dorosłe dzieci alkoholików – grupa wsparcia (DDA/DDD) (742 członków). Wspólnym celem wskazanych grup społecznościowych, funkcjonujących w ramach portalu Facebook, jest wymiana doświadczeń związanych z dorastaniem w rodzinach alkoholowych i przemocowych, udostępnianie informacji na temat możliwych form wsparcia dla osób za-

niedbanych i skrzywdzonych w dzieciństwie, udzielanie doraźnego wsparcia oraz wzajemne motywowanie do zmian w dorosłym życiu. Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem komunikatorów internetowych, respondenci zostali poinformowani o celach badania, jak również zagwarantowano im poufność danych. Prowadzący badanie w szczególności zadbał o empatyczną atmosferę oraz zachowanie standardów etycznych.

W badaniu wzięło udział 21 osób – 13 kobiet oraz 8 mężczyzn, w przedziale wiekowym 24–38 lat. Dominującą grupę (73,2%) stanowiły osoby wychowujące się w rodzinie pełnej, w której alkoholu nadużywał jeden rodzic – ojciec/ojczym. Udzielone przez nich odpowiedzi zostały zapisane w formie nagrań, przetranskrybowane, z uwzględnieniem mowy werbalnej, przerw oraz pojawiających się akcentów emocjonalnych. Analiza otrzymanych treści pozwoliła na wyciągnięcie wniosków dotyczących kluczowych tematów, wzorców zachowań oraz strategii radzenia sobie wspomnianych przez uczestników, z zachowaniem ich indywidualnych kontekstów życia.

Siła, częstotliwość, zmienność i dynamika doświadczeń rodzinnych DDA

W grupie badawczej dostrzeżenie przez DDA problemu rodzica z uzależnieniem od alkoholu nastąpiło w okresie dzieciństwa (83,3%) i wczesnej dorosłości (16,7%). Deklaracje odnoszące się do częstotliwości spożywania alkoholu różniły się nieznacznie. Codzienne spożywanie napojów alkoholowych miało miejsce w rodzinach 44,4% respondentów, natomiast 22,2% określiło tę częstotliwość jako kilkanaście razy w miesiącu. Pozostałe odpowiedzi obejmowały zatarte wspomnienia, które DDA określają w następujący sposób: „raz w miesiącu miałem ciągi alkoholowe, które trwały około miesiąca, czasem dwa tygodnie”, „to było jak fale, przyplętało, odpływało”, „czasem ciężko było stwierdzić, kiedy jest trzeźwy, kiedy pijany”.

Analiza doświadczeń we wspomnieniach DDA wskazała, że znaczący aspekt ich dzieciństwa stanowiło stosowanie przemocy w relacjach rodzinnych, co potwierdziło 77,8% respondentów. DDA deklarowały doświadczenie przemocy, zarówno psychicznej (83,3%), jak i fizycznej (38,9%) oraz seksualnej (22,2%), co miało bezpośredni wpływ na chroniczny brak poczucia bezpieczeństwa w domu. To uczucie określone zostało wielowymiarowo i w opinii respondentów obejmowało zarówno bezpieczeństwo fizyczne, jak i emocjonalne. Niepewność co do tego, czy dom będzie bezpiecznym miejscem, czy też przeciwnie, doprowadziła do stałego napięcia i lęku, a w dalszej konsekwencji do wewnętrznego konfliktu, internalizacji negatywnych wzorców rodzinnych, determinujących samoocenę DDA i przekonania dotyczące ich własnej wartości.

Sytuacja ciągłego zagrożenia, napięcia, zdeterminowały konieczność zastosowania strategii i mechanizmów adaptacji do rzeczywistości. Obecne we wspomnieniach DDA są zachowania i postawy podejmowane wobec osoby uzależnionej, rodzica niepijącego oraz rodzeństwa, jednakże 27,8% osób nie potrafiło wskazać, którą z ról pełniło (zagubione dziecko, maskotka, bohater rodziny, zbuntowane dziecko – kozioł ofiarny). Przy analizie tych doświadczeń należy więc wziąć pod uwagę deficyty w odpowiednim określeniu konkretnych ról w systemie rodzinnym oraz ich dynamikę, polegającą na wysokiej częstotliwości zmian uzależnionych od aktualnej sytuacji i potrzeb. W odpowiedzi na tę sytuację DDA deklarowały odpowiedzialność za przejęcie obowiązków dorosłych, bycie dojrzałym i racjonalnym ponad swoje możliwości oraz ciągłe dążenie do perfekcjonizmu (66,6%). W doświadczeniach DDA został przytoczony również mechanizm ucieczki (22,2%), który stanowił adaptacyjną reakcję na trudne i traumatyczne warunki rodzinne związane z niestabilnością, konfliktem i chaosem. Mechanizm ucieczki obejmował różnorodne strategie: „ucieczka w książki, muzykę, marzenia”.

Doświadczenia Dorosłych Dzieci Alkoholików są naznaczone szybkim dorastaniem w wyniku konieczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami związanymi z funkcjonowaniem w rodzinie z problemem alkoholowym. Świadomość swojej odpowiedzialności, nieadekwatnej do wieku rozwojowego, zadeklarowało 83,3% osób, a jej kształtowanie, w ich opinii, nastąpiło już we wczesnym dzieciństwie.

Dominujące myśli i uczucia na temat relacji z osobą uzależnioną oraz rodzinnych w opinii DDA

W analizie myśli i uczuć Dorosłych Dzieci Alkoholików biorących udział w badaniu, w kontekście relacji z osobą uzależnioną oraz atmosfery rodzinnej, ukazał się złożony krajobraz doświadczeń. DDA wskazały na chroniczne doświadczanie sprzecznych uczuć wobec osoby uzależnionej, oscylujących między złością, tęsknotą a żalem (43,2%). Podkreślenia wymaga jednak fakt, iż żaden z respondentów nie wskazał uczucia miłości w relacji z uzależnionym rodzicem. Żywe we wspomnieniach okazały się: nieustające poczucie zagrożenia i lęku przed zachowaniami uzależnionego, poczucie wstydu, winy oraz osamotnienia (33,4%). W codziennych trudnościach spowodowanych uzależnieniem, DDA przeżywały nadmierne poczucie odpowiedzialności za swoich bliskich, co łączyło się z nieumiejętnością stawiania zdrowych granic (23,4%). Relacje te podlegały ciągłym wahaniom emocjonalnym, gdzie okresy nadziei zazębiały się z chwilami frustracji. Wspomnienia na temat relacji z uzależnionym ojcem w opiniach wszystkich respondentów były negatywne, wskazujące na oziębłość lub ambiwalencję emo-

cjonalną, jak również niewystarczający udział rodzica w zaspokajaniu potrzeb rodzinnych.

Biorąc pod uwagę uczucia i emocje kojarzone z relacjami rodzinnymi z dorosłymi, we wspomnieniach DDA dominowała niepewność, ciągłe napięcia i konflikty związane z uzależnieniem. DDA pragnęły bezpieczeństwa i stabilności, często nazywając je „normalnością”, ale jednocześnie utożsamiały rodzinę z wartością kluczową. Poczucia zrozumienia oraz wsparcia poszukiwały u niepijącego rodzica – matki, jednak żaden z respondentów nie określił relacji z matką jako dobrej. Stosunki z rodzicami określali jako „sztywne”, nacechowane dystansem, brakiem ciepła i troski. Jednocześnie zaznaczali, że rodzice zawsze mieli wobec nich wygórowane wymagania, w których realizacji nie okazywali wsparcia (77,8%). Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż mimo deklarowanej przez respondentów bardziej wartościowej relacji z matką, we wspomnieniach DDA dominuje poczucie bycia ciężarem dla obojga rodziców.

Warto zaznaczyć, iż emocje pozytywne w relacjach rodzinnych z dorosłymi pojawiały się rzadko i nie miały cech spontaniczności. Były utożsamiane z konkretnymi postawami i zachowaniami dorosłych, wśród których DDA wskazują okazanie akceptacji ze strony rodzica (27,8%), poświęcenie chwili uwagi (27,8%), wspólnej zabawy (5,6%) oraz rozmowy (5,6%).

Na uwagę zasługują pozytywne relacje z rodzeństwem, które posiadało 18 spośród 21 osób objętych badaniem. Ich analiza w kontekście doświadczeń DDA pozwoliła na uwypuklenie wyjątkowych więzi między braćmi i siostrami, którzy wspólnie wypracowując strategie przetrwania w niekorzystnej rzeczywistości, rozwinęli silne, oparte na wsparciu relacje, obecne także w dorosłym życiu. Stosunki te w opiniach DDA oparte były, i są, na zrozumieniu, empatii i solidarności. W warunkach ustawicznego poczucia zagrożenia ze strony uzależnionego, rodzeństwo stawało się ostoją, źródłem zrozumienia, akceptacji i wsparcia emocjonalnego.

Uczucia i emocje wobec rodziców obecne we wspomnieniach DDA są bardzo podobne do uczuć, jakie odbierały w dzieciństwie. Na ich podstawie powstał wewnętrzny mechanizm rozliczania uczuć, który pozwalał na zachowanie równowagi w rodzinie. Zauważalnym trendem jest to, że DDA często obdarzają pozytywnymi uczuciami tego rodzica, który nie nadużywał alkoholu. To może być rezultatem pragnienia zachowania wewnętrznej równowagi emocjonalnej oraz tworzenia pozytywnego obrazu przynajmniej jednego rodzica. Obdarzanie pozytywnymi uczuciami jednego z rodziców może być mechanizmem kompensacyjnym, mającym na celu zminimalizowanie bolesnych braków i traum związanych z uzależnieniem drugiego rodzica. Nie ulega jednak wątpliwości, że doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego i interakcje uczuciowe z rodzicami w okresie dzieciństwa odgrywają istotną rolę w kształtowaniu się późniejszych postaw małżeńskich i rodzicielskich (Stepulak i Łukasiewicz, 2016).

Dzieciństwo i rodzina – określenia we wspomnieniach DDA

W analizie wspomnień DDA pojawiły się pejoratywne określenia dzieciństwa i rodziny, które obrazowo uwydatniają skomplikowane aspekty ich doświadczeń w kontekście uzależnienia rodzica od alkoholu. Dominujące wśród respondentów sformułowania na temat rodziny brzmiały następująco: „konfliktowa”, „agresywna” (77,8%), „chłodna emocjonalnie” (72,8%), „pusta”, „nieszczerą”, „niewspierającą” (66,7%) – odzwierciedlają one nie tylko rzeczywiste wydarzenia, ale także silne emocje, rolę i dynamikę rodzinnej traumy.

W opinii DDA pojawiła się również smutna konstatacja utraty dzieciństwa lub wszelkich pozytywnych jego aspektów. Głęboko zakorzenione w ich opisach rodziny z przeszłości są obrazy dzieciństwa „nieszczęśliwego, przepełnionego troską i obawą o rodziców” (66,7%), kojarzonego „tylko ze strachem i lękiem” (27,8%) oraz „pozbawionego uśmiechu, radości i wspólnych chwil” (14,8%).

Najcenniejsze wartości w rodzinach pochodzenia DDA

W rodzinach dotkniętych alkoholizmem wartości mogą ulegać zniekształceniom, a przyjęty system może charakteryzować się rozbieżnościami między deklarowanymi ideałami a rzeczywistymi wzorcami zachowań. W opinii respondentów kluczową wartość w rodzinie pochodzenia stanowiły pieniądze (50%) oraz alkohol i inne używki (50%). Mniej ważne okazały się zdrowie (55,6%), przyjaźń (38,9%), szczęście rodzinne, uczciwość i sprawność fizyczna (33,3%). Co ważne, wartości takie jak miłość i przyjaźń nie stanowiły żadnej wartości w opinii 44,4% DDA.

Wartości dzieci alkoholików w dorosłym życiu

Wartości, które Dorosłe Dzieci Alkoholików cenią w dorosłym życiu, są zdefiniowane poprzez indywidualne doświadczenia związane z dorastaniem w rodzinie alkoholowej. W toku traumatycznych przeżyć DDA wyodrębniają wartości, które stanowią istotny element ich tożsamości. Dla DDA wartość rodziny i szczęście rodziny stanowią fundamentalny element ich dorosłego życia, na co wskazało (88,9%) respondentów. Mimo traumy z dzieciństwa, więź z rodziną pozostaje istotnym punktem odniesienia w kształtowaniu relacji w dorosłości. Kluczowy jest fakt, iż DDA pragną tworzyć zdrowe relacje rodzinne, odbudowując to, co zostało naruszone przez alkoholizm i jego konsekwencje. Ponadto DDA za kluczową wartość uznają miłość (88,9%) rozumianą jako „akceptację i zrozumienie wzajemnych doświadczeń”. Zrozumienie trudów traumatycznego dzieciń-

stwa umożliwia budowanie szczerych, bezwarunkowych i empatycznych relacji opartych na bezwarunkowej miłości. Dla budowania trwałych związków, opartych na szczerym uczuciu, konieczne jest, w opinii DDA, poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji (88,9%). Jest ono interpretowane jako „kontrast do chaotycznej przeszłości związanej z alkoholizmem”. Stabilizacja staje się celem samym w sobie, a DDA angażują się w działania mające na celu utrzymanie spokoju i równowagi zarówno w życiu rodzinnym, jak i zawodowym. Wśród pozostałych wartości wskazanych przez dorosłe już dzieci alkoholików na wyodrębnienie zasługują: uczciwość w relacjach międzyludzkich (77,8%), satysfakcjonująca, stabilna praca zawodowa (44,4%), bezwarunkowa przyjaźń (38,9%) oraz zdrowie i sprawność fizyczna (22,2%). Warto podkreślić, iż żaden uczestnik badania nie wskazał obecności alkoholu i innych używek oraz wiary religijnej jako wartości mającej znaczenie w ich dorosłym życiu.

Doświadczenia dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym z perspektywy „dorosłego dziecka”

Dorosłe Dziecko Alkoholika to „człowiek pochodzący z rodziny, w której alkohol był problemem centralnym. Zajęty w dzieciństwie walką o przetrwanie, w życiu dorosłym ma poczucie, że nigdy nie był dzieckiem” (Widera-Wysoczańska, 2002, s. 9). Świadomość wpływu traumatycznych doświadczeń na funkcjonowanie w dorosłym życiu zadeklarowało 83,8% osób objętych badaniem, co odzwierciedla ogólną tendencję w tym zakresie znacznej części DDA (Deutsch, 1992, s. 73). Z przeprowadzonych badań wynika, że im większe było zaangażowanie DDA w dzieciństwie w podtrzymanie narzuconych reguł rodzinnych, tym częściej określają się one w dorosłym życiu jako osoby o obniżonym poczuciu własnej wartości (78,8%), mające tendencję do nadmiernego przejmowania odpowiedzialności za postawy, zachowania i uczucia innych (73,2%), kontrolowania (52,8%), godzenia się na krzywdę (44,4%). Zofia Sobolewska-Mellibruda uznała, iż są to istotne stwierdzenia, będące wynikiem destrukcyjnych schematów, które mimo powstania w dzieciństwie, w dorosłym życiu utrudniają adekwatny, bezpośredni kontakt z terażniejszością i powodują psychologiczne zamknięcie się w traumatycznej przeszłości (Sobolewska-Mellibruda, 2012, s. 11).

Do istotnych konsekwencji, będących wynikiem destrukcyjnych oddziaływań rodziny z problemem uzależnienia, zaliczyć należy również problemy w funkcjonowaniu w relacjach społecznych. Przejawiają się one, jak wynika z podjętych badań, brakiem zaufania do ludzi (73,2%), lękiem przed bliskością i obawą przed porzuceniem (56,8%) oraz trudnościami w nawiązywaniu i utrzymaniu bliskich relacji i związków (32,%). Podłożem wskazanych postaw są nie-

wątpliwie niezdrowe i nieefektywne wzorce i modele relacji, jakich DDA nauczyły się w domu rodzinnym (Hebenstreit-Maruszewska, 2014).

Podsumowanie

Relacje między dorosłymi (rodzicami) a dzieckiem w rodzinie alkoholowej stanowią podstawę tworzenia się osobowości DDA. Przez cały okres rozwoju, dojrzewania i kształtowania swojej tożsamości dziecko potrzebuje więzi z bliskimi, którzy odwzajemniliby jego uczucia. Brak osoby, która wskaże, jak nazywać i prawidłowo okazywać uczucia dziecka, uniemożliwi mu stanie się w pełni świadomym swoich emocji, a przecież ich stabilizacja jest pierwszym krokiem do tworzenia się odrębnej tożsamości.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazały, że doświadczenia dzieci dotkniętych alkoholizmem rodziców są na ogół zbliżone, choć różnią się w szczegółach. Czynniki mogące je różnicować są między innymi: struktura i sposób funkcjonowania rodziny, relacje dziecka ze środowiskiem, wydarzenia z dzieciństwa oraz subiektywne doświadczenia dziecka (Sobolewska-Mellibruda, 2011). Wspólnym mianownikiem dla DDA jest wychowywanie się w domu, w którym pojawił się problem uzależnienia od alkoholu. Codzienne zachowania czy rytuały były skoncentrowane na osobie pijącej, przy jednoczesnym zaniedbywaniu potrzeb pozostałych członków rodziny. Tych z kolei obowiązywały trzy główne zasady: nie mów, nie ufaj, nie czuj, ich bezwarunkowe przestrzeganie było podstawą życia w rodzinie. Dostosowanie się do tych reguł spowodowało pojawienie się pewnych negatywnie oddziałujących schematów zachowań. Powtarzające się doświadczenia, zachowania i uczucia wygenerowały tendencje emocjonalne, umysłowe i behawioralne, których konsekwencjami są utrwalone sposoby reagowania i przeżywania. W ten sposób powstały sztywne schematy osobiste, które stały się źródłem trudności i problemów w dorosłości.

Bibliografia

- Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia siebie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP.
- Deutsch, C. (1992). Rozbite szkło, rozbite marzenia. O świecie przeżyć dzieci alkoholików. W: A. Pacewicz (red.), *Dzieci alkoholików. Jak je rozumieć, jak im pomagać* (s. 31–92). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Hebenstreit-Maruszewska, A. (2014). Wpływ doświadczeń DDA na tworzenie rodziny i związków w dorosłym życiu. *Świat Problemów*, 7, 16–19.

- Jona, I. (1997). Zespół stresu pourazowego u DDA. W: D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej* (s. 31–33). Kraków: PARPA.
- Karasowska, A. (2004). Krzywdzenie dzieci w rodzinie alkoholowej. *Nadużywanie Alkoholu a Krzywdzenie Dzieci*, 3(8), 1–12.
- Kucińska, M. (2006). DDA, czyli Dorosłe Dzieci Alkoholików. W: *Gdzie się podziało moje dzieciństwo? O Dorosłych Dzieciach Alkoholików* (s. 13–16). Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Litwa, A. (2009). Syndrom DDA. W: B. Bętkowska-Korpała (red.), *Uzależnienia w praktyce klinicznej. Zagadnienia diagnostyczne* (s. 630–635). Warszawa: PARPA.
- Majchrzyk-Mikuła, J. (2006). *Rodzina z problemem alkoholowym*. Warszawa: PARPA.
- Margasiński, A. (1996). *Analiza psychologiczna systemów rodzinnych z chorobą alkoholową*. Częstochowa: Wyd. WSP.
- Margasiński, A. (2010). *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mellibruda, J. (1997). DDA – kim właściwie są? *Świat Problemów*, 10, 5–7.
- Pacewicz, A. (1994). *Dzieci alkoholików. Jak je rozumieć, jak im pomagać*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ryś, M. (2007). *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Warszawa: PWN.
- Ryś, M. (2008). *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Warszawa: PWN.
- Ryś, M. (2011). Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików. *Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides Et Ratio*, 4(8), 93–130.
- Silecka-Marek, E. (2022). Uzależnienie i współuzależnienie od alkoholu w rodzinie a postępowanie medycyjne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(1), 151–172.
- Sitarczyk, M. (2008). Wpajali mi poczucie winy. Jak DDA spostrzegają postawy wychowawcze rodziców? *Niebieska Linia*, 5(58), 31–34.
- Sitarczyk, M. (2010). Dziecko z rodziny alkoholowej w percepcji rówieśników. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1–2(10–11), 7–19.
- Sobolewska, Z. (2000). *Odebrane dzieciństwo, psychologiczne problemy Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Sobolewska-Mellibruda, Z. (2011). *Psychoterapia dorosłych dzieci alkoholików. Strategie, procedury i opisy przypadków pracy psychoterapeutycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Zielone Drzewo, Instytut Psychologii Zdrowia PTP.

- Sobolewska-Mellibruda, Z. (2012). *Psychoterapia Dorosłych Dzieci Alkoholików. Strategie, procedury i opisy przypadków pracy psychoterapeutycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Zielone Drzewo, Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Stepulak, M, Łukasiewicz, J. (2016). *System rodzinny w ujęciu temporalnym. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.
- Sztander, W. (2006). *Poza kontrolą*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Wawerska-Kus, J. (2009). *Dzieciństwo bez dzieciństwa*. Warszawa: Dywiz.
- Wegscheider-Cruse, S. (2000), *Nowa szansa. Nadzieja dla rodziny alkoholowej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Widera-Wysoczańska, A. (2002). Gdzie się podziało moje dzieciństwo. Dorosłe Dzieci Alkoholików. *Charaktery*, 3, 13–16.
- Widera-Wysoczańska, A. (2003). Pijany dom, czyli co się dzieje z dzieckiem alkoholika. W: *Gdzie się podziało moje dzieciństwo. O dorosłych dzieciach alkoholików* (s. 13–16). Kielce: Charaktery Biblioteka.
- Woititz, J. (1992). *Dorosłe dzieci alkoholików*. Warszawa: PTP
- Zalas, K. (2011). Rodzina z problemem alkoholowym. *Pedagogika*, 20, 285–303.

Experiences of Alcoholic Families in Memories Adult Children of Alcoholics

Abstract

The article focuses on the analysis of the experiences of people who grew up in families affected by alcoholism. The study focuses on a group of adults, called Adult Children of Alcoholics (ADA), who experienced/are experiencing difficulties related to alcoholism of one of their parents during their childhood.

The aim of the article is to present the experiences gained from the family home in the opinion of Adult Children of Alcoholics. The analysis included features and properties of the family environment, relationships with adults – parents, values valued in the family of origin, as well as an assessment of the impact of experiences acquired in childhood on functioning in adulthood.

Keywords: child, Adult Children of Alcoholics, childhood, alcoholic family.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.13>

Przemysław MAKLES

<https://orcid.org/0000-0001-9489-9886>

Doktorant Uniwersytetu Rzeszowskiego

e-mail: pmakles@gmail.com

Uzależnienie od Internetu – wyzwania i strategie radzenia sobie z cyfrową zależnością

Streszczenie

Media w dzisiejszym świecie są nieodłącznym elementem codziennego funkcjonowania. Niezależnie od wieku każdy człowiek korzysta z nich na co dzień. Jednym z najbardziej rozpowszechnionych w ostatnim dziesięcioleciu medium jest Internet, który nie tylko umożliwia komunikację z innymi ludźmi, ale również jest źródłem wielu informacji. Korzystanie z Internetu daje wiele możliwości. Jedną z nich jest poznawanie innych osób oraz ich opinii. Niestety, przesadne używanie Internetu prowadzi do uzależnienia. Cyberprzestrzeń niesie również ze sobą liczne zagrożenia. Szczególnie młode i niedoświadczone osoby są narażone na to, że ktoś, kogo nie znają i nigdy nie widziały, może wyrządzić im krzywdę. Zjawisko uzależnienia od Internetu to ogromny problem, którego doświadcza coraz większa liczba użytkowników, ludzi na całym globie. Długotrwałe korzystanie z urządzeń elektronicznych, aktywność w mediach społecznościowych oraz obsesyjne wręcz zaangażowanie w gry online stają się coraz bardziej rozpowszechnione i generują poważne skutki uboczne wśród różnych grup wiekowych. To kwestie zdrowotne, takie jak: trudności ze snem czy koncentracją, wzrost poziomu stresu, występowanie depresji, a także spadek efektywności i przede wszystkim – trudności w utrzymywaniu relacji społecznych. W niniejszym artykule skoncentrowano się na przybliżeniu problemu związanego z uzależnieniem od Internetu. Zidentyfikowano trudności pojawiające się w kontekście tego zjawiska i przedstawiono pewne użyteczne metody dla osób, które chcą przezwyciężyć swoje zależności cyfrowe. Przedstawiono również praktyczne podejścia i narzędzia, które pozwalają na odzyskanie kontroli nad czasem korzystania z Internetu.

Słowa kluczowe: Internet, uzależnienie, sieć, smartfon, dzieci, nowe technologie.

Wprowadzenie

Kiedy w szkole rozlega się dzwonek na przerwę, uczniowie wybiegają na korytarz z telefonami w ręku i scrollują, klikają, przeglądają, coś piszą... Podobnie

się dzieje na przystanku autobusowym, w autobusie, na chodniku... Niemal wszędzie można zauważyć użytkowników telefonów komórkowych. Ludzie nie rozmawiają ze sobą, ponieważ tkwią z „nosem w ekranie” telefonu – każdy w swoim. Uśmiechają się, czasem się złością lub przejawiają inne emocje, nie do siebie, lecz właśnie do ekranów swoich komórek. Jest to więc interakcja między człowiekiem a gadżetem elektronicznym. Dźwięki wydawane przez telefon można usłyszeć podczas oglądania filmu w kinie, na cmentarzu, na lekcji, na spotkaniu towarzyskim czy służbowym, podczas rodzinnego obiadu lub podczas spaceru. W każdej niemalże sytuacji, nawet najbardziej nieodpowiedniej, usłyszeć można dźwięk telefonu. Jeśli pojawi się ktoś bez tego urządzenia, ktoś, kto jest offline, traktowany jest jak osoba nie z tego świata. Można zadać zatem pytanie: dlaczego ludzie są tak bardzo zaabsorbowani telefonami lub co takiego on posiada, że stawiany jest wyżej niż relacje interpersonalne? Przecież relacje międzyludzkie są fundamentalnym aspektem życia każdej osoby i odgrywają kluczową rolę w naszym codziennym funkcjonowaniu. W ramach relacji interpersonalnych ludzie nawiązują kontakty, budują więzi, komunikują się i współdziałają zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej. Dlaczego więc urządzenie jest ważniejsze od drugiego człowieka? Otóż, w żadnym wypadku telefon nie jest ważniejszy od drugiego człowieka, istnieje natomiast kilka powodów, dlaczego ludzie tak chętnie korzystają ze smartfonów. Jedną z głównych przyczyn jest połączenie z Internetem – uzależnienie od niego, znane również jako uzależnienie od smartfonów (ang. *smartphone addiction*). Ludzie tracą kontrolę nad korzystaniem z urządzenia mobilnego i stają się uzależnieni od jego używania w sposób szkodliwy dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Dlatego też może to mieć negatywny wpływ na życie codzienne oraz wspomniane wyżej relacje międzyludzkie. Zagadnienie nałogowego używania nowych technologii cyfrowych, w tym Internetu i telefonów komórkowych, pojawiło się także w mediach i debacie publicznej jako jedno z zagrożeń XXI wieku (Garcia-Oliva, Piqueras, 2016).

Uzależnienie od bycia online

Kiedyś telefon był tylko stacjonarny, na tak zwanym drucie czy kablu, i służył wyłącznie do wykonywania połączeń. To przywiązanie aparatu telefonicznego do gniazdka sprawiało, że ludzie cieszyli się wolnością. Podobnie było z pierwszymi komputerami stacjonarnymi. Komputer to była duża rzecz, stojąca na specjalnym biurku i, podobnie jak telefony, również przywiązana. To były czasy, kiedy Internet istniał wtedy, kiedy włączało się komputer, po wyłączeniu urządzenia Internetu już nie było, ludzie powracali do realnego świata. To było dobre, ponieważ, żeby coś wykonać za pośrednictwem Internetu, musieliśmy specjalnie uruchomić sprzęt i na pewien czas zasiąść przy biurku, wchodziliśmy do

programu i załatwialiśmy niezbędne sprawy przy jego użyciu. To wymagało poświęcenia pewnego czasu, ale – paradoksalnie – było tylko chwilą w naszym życiu. Dzisiaj smartfony spowodowały, że ludzie są uzależnieni od Internetu, mają go cały czas przy sobie, Internet jest z nami wszędzie, jesteśmy jakby cały czas przywiązani, podobnie jak to jest z telefonami stacjonarnymi, które zespolone są z gniazdkiem telefonicznym. Dzięki małemu urządzeniu z połączeniem do sieci ludzie są cały czas online, nawet w najprostszycy sprawach uciekają do sieci i poszukują odpowiedzi. To jest bardzo niepokojące zjawisko, ponieważ wyłączane jest myślenie, zastępuje je Internet. Dzisiaj telefon pełni nie tylko funkcję komunikacyjną, lecz także „organizuje” życie właściciela i „dotrzymuje mu towarzysztwa”. Użytkownik telefonu komórkowego najnowszej generacji jest postrzegany jako osoba nadążająca za modą, posiadająca atrakcyjną pracę oraz liczne i ważne kontakty. Telefony komórkowe służą nie tylko do wykonywania rozmów telefonicznych czy wysyłania krótkich wiadomości tekstowych, ale stają się przenośnymi komputerami, odtwarzaczami muzycznymi, dyktafonami, odbiornikami radiowymi, urządzeniami do nawigacji samochodowej i logowania się w sieci Internetu, notatnikami, kalendarzami, aparatami fotograficznymi i kamerami cyfrowymi (Olszewska, 2013, s. 18).

Media są określane jako przekąźnik, a więc już mówienie do kogoś przez telefon jest korzystaniem z mediów. Jednak o rozmowie przez telefon komórkowy nie mówi się tak negatywnie, jak o korzystaniu z telewizji czy Internetu. Media masowe służą komunikacji masowej, czyli porozumiewaniu się albo przekazywaniu treści do dużej liczby odbiorców. Obok tradycyjnych mediów masowych, którymi były prasa, radio i telewizja, pojawiły się nowe, których najdoskonalszym przykładem jest Internet. Nowe media w stosunku do starych są liczne, spersonalizowane, specjalistyczne i szybkie (Goban-Klas i Sienkiewicz, 1999, 31–32).

Technologia zdominowała nasze życie. Współczesny człowiek niemal nie może funkcjonować bez mediów, są one wszędzie, tak jak wszędzie są komunikaty. D. McQuail wskazuje na kilka istotnych przestrzeni, które są wykorzystywane przez media realizujące konkretne cele. Są to: informacja (dostarczanie informacji o zdarzeniach w kraju i na świecie; ukazywanie stosunków związanych ze sprawowaniem władzy; ułatwianie innowacji, adaptacji, postępu), korelacja (wyjaśnianie, interpretowanie i komentowanie znaczenia zdarzeń i informacji; dostarczanie wsparcia uznawanym autorytetom i normom; socjalizowanie; koordynowanie oddzielnych działań; ustalanie priorytetów w społeczeństwie i sygnalizowanie ich statusu), ciągłość (wyrażanie dominującej kultury oraz rozpoznawanie subkultur i nowych tendencji rozwojowych w kulturze; współtworzenie i podtrzymywanie wspólnoty wartości), rozrywka (dostarczanie przyjemności, możliwości odprężenia i oderwania się od rzeczywistości; redukcja napięć społecznych), a także mobilizacja (prowadzenie kampanii na rzecz celów społecznych w sferze polityki, wojny, rozwoju ekonomicznego, pracy, religii) (Ko-

złowska, 2006, s. 76). Oczywiście, nowoczesna technologia przynosi wiele ułatwień i wygody, umożliwiając nam wykonywanie różnych czynności bez przymusu wychodzenia z domu, takich jak: zakupy, płacenie rachunków czy dokonywanie przelewów bankowych. Jednakże należy pamiętać, że istnieje ciemna strona tej formy aktywności, która objawia się w postaci uzależnienia od Internetu. Dzisiaj człowiek, zwłaszcza ten młody, chce być cały czas online. *Fear of missing out*, w skrócie FOMO, to obawa, że coś istotnego nam umknie, kiedy nie będziemy mieli dostępu do komunikatorów internetowych. Zjawisko FOMO obecnie łączone jest z nieobecnością w mediach społecznościowych. Warto jednak podkreślić, że może ono dotyczyć również innych form aktywności ludzkiej, na przykład strachu przed niemożnością uczestniczenia w koncercie, wydarzeniu kulturalnym, obawy przed absencją w wirtualnym kursie, spotkaniu czy innym istotnym zdarzeniu, bazującym na przekazie informacji lub bezpośredniej komunikacji międzyludzkiej (Tomczyk, 2018, 143). Nowe media uzupełniły i zmieniły przebieg procesu porozumiewania się młodego człowieka. Wyróżniamy: komunikację bezpośrednią, twarzą w twarz, rozmowy telefoniczne, SMS-y, informacje przesyłane za pomocą poczty elektronicznej, portali społecznościowych i inne kanały. Urządzenia te nie tyle wyeliminowały jakiś dotychczasowy kanał przekazu komunikacyjnego, ile wprowadziły nowe formy, np. dzwonienie czy wysyłanie wiadomości bez wyraźnej potrzeby, co daje odbiorcy potwierdzenie, że ktoś o nim pamięta. Stała dostępność partnerów komunikacyjnych sprawia, że dziecko, zamiast samodzielnie rozwiązywać problemy czy polegać na własnej ocenie sytuacji lub zagrożenia, korzysta z opinii osób dostępnych przez telefon czy Internet – rówieśników lub rodziców. To z kolei przyczynia się do uzależnienia się od dostępnych online osób znaczących i jednocześnie braku doświadczeń w samodzielnym podejmowaniu decyzji, braku potrzeby posiadania informacji czy konkretnych kompetencji przez dziecko w sytuacji zagrożenia (Krzyżak-Szymańska, 2018, 96).

Uzależnienie oznacza brak kontroli nad czymś, w tym przypadku nad korzystaniem z Internetu. To silne pragnienie lub przymus przyjmowania substancji/spędzania czasu przy komputerze; trudności w kontrolowaniu przyjmowania substancji/spędzanego czasu przy komputerze; zespół abstynencyjny – przy próbach powstrzymania się od kontaktu z substancją lub określonym zachowaniem pojawiają się rozdrażnienie, złość, zawroty głowy, dreszcze, nudności, duszności, kołatanie serca, bóle mięśni i kości, uczucie zimna, poczucie wewnętrznej pustki, depresja. głód psychiczny; tolerancja – konieczność zażywania coraz większych dawek lub wydłużania czasu przy komputerze dla uzyskania takiego samego efektu jak na początku przy niewielkiej dawce/krótkim czasie; zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności i zainteresowań, rezygnacja z hobby, kontaktów z przyjaciółmi, rodziną oraz przyjmowanie substancji/korzystanie z kompu-

tera mimo szkodliwych następstw. Do tego może dojść do zwiększonego pragnienia korzystania lub kontrolowania mediów społecznościowych (Kuć, 2010, 41).

Należy wyróżnić dwa obszary uzależnienia od Internetu: fakt uzależnienia od czegoś oraz wpływ na stosunki społeczne. Uzależnienie od Internetu, podobnie jak wiele innych nałogów, oznacza utratę kontroli nad własnym zachowaniem. Osoba uzależniona odczuwa nieodpartą potrzebę ciągłego korzystania z Internetu, w tym prowadzenia komunikacji za jego pośrednictwem. Osoba, która zostaje odcięta od dostępu do niego, doświadcza objawów zespołu abstynencyjnego podobnych do reakcji pojawiających się w przypadku uzależnień chemicznych, np. spożywania alkoholu. Istnieje termin „nomofobia” wyjaśniający to zachowanie. Osoby dotknięte tymi zaburzeniami rozumieją, że ich lęki są irracjonalne, ale nie są w stanie nad nimi zapanować. Panika nie jest skutkiem obawy o utratę urządzenia jako fizycznej wartości i zawartych na nim danych. Przerazenie wywołuje natomiast wizja utraty łączności ze światem oraz braku możliwości śledzenia bieżących wydarzeń. Powyższy termin nie jest terminem medycznym, ale użyto go w trakcie badania prowadzonego w Wielkiej Brytanii. Przeprowadzony wówczas eksperyment wykazał, że ponad 50% użytkowników smartfonów boi się utraty telefonu lub dostępu do sieci. Za prekursora badań nad zjawiskiem fobii związanej z niemożnością skorzystania z telefonu uznawany jest Fox-Mills, który jako pierwszy zwrócił uwagę na ten problem (Spitzer, 2016, 180).

Często główną przyczyną nadmiernego używania Internetu jest brak zaspokojenia potrzeb związanych z komunikacją interpersonalną w świecie rzeczywistym i niska samoocena. Osoby te często poszukują wsparcia i przynależności do określonych grup, których nie mogą znaleźć w swoim otoczeniu rodzinno-przyjacielskim. Stąd też kierują nadzieję na znalezienie pomocy wśród innych użytkowników Internetu, ponieważ nie potrafią prosić o nią członków swojej rodziny czy przyjaciół. Jest to bardzo łatwe wyjście, które zapewnia również pewną anonimowość w przypadku osób wstydliwych. Każde uzależnienie jest oczywiście złe, ale to ten drugi obszar jest ogromnym problemem, o którym należy mówić – wpływ bycia online na stosunki społeczne. Oprócz niewątpliwych wielu zalet, jakie niesie ze sobą komunikowanie społeczne za pośrednictwem Internetu, ma też ono pewne zagrożenia. Psycholog Andrzej Augustynek zwraca uwagę na niebezpieczne zjawisko, jakim jest uzależnienie od komputera i Internetu. Wymienia on trzy fazy tego procesu. Pierwsza faza dotyczy osób korzystających z Internetu do nauki, pracy i rozrywki w sposób racjonalny. W drugiej fazie użytkownik Internetu korzysta z niego coraz częściej, tj. od godziny do nawet kilku godzin dziennie. Dotychczasowe zainteresowania użytkownika tracą jednak na znaczeniu. W codziennym działaniu pojawiają się coraz częstsze myśli związane z Internetem, w tym z komunikacją społeczną odbywaną za jego pośrednictwem. Trzecia, najbardziej zaawansowana, faza uzależnienia to destrukcja. Ciągłe korzystanie z Internetu prowadzi do zaniedbywania ważnych obowiązków i czynności.

Internet zyskuje przewagę nad zdrowiem, rodziną, pracą, nauką, odpoczynkiem. W skrajnych przypadkach dominuje nawet nad odżywianiem, higieną i snem (Augustynek, 2010, s. 46).

Za konsekwencję nadmiernego korzystania z technologii wirtualnej komunikacji uznać należy syndrom wibracji fantomowych. Jest to zjawisko, które często dotyka osoby noszące przy sobie urządzenia elektroniczne, takie jak telefony komórkowe, tablety itd. Syndrom ten charakteryzuje się tym, że osoba odczuwa wibracje lub słyszy dźwięki w miejscu, w którym zwykle trzyma swoje urządzenie, nawet w sytuacjach, gdy urządzenie to nie jest aktywne i nie otrzymuje rzeczywistych powiadomień czy połączeń. Często bywa, że przejeżdżający samochód powoduje drżenie, a ktoś może pomyśleć, że to jakaś reakcja w telefonie. Mimo braku realnych sygnałów osoba wciąż ma wrażenie tych wibracji lub dzwonienia jako rodzaju złudzenia lub uczucia fantomowego. Zjawisko często związane jest z naszym współczesnym trybem życia, który opiera się na ciągłym korzystaniu z urządzeń mobilnych i noszeniu ich ze sobą.

Duży procent użytkowników różnych urządzeń połączonych z Internetem twierdzi, że cały czas mają coś do załatwienia, coś kupują, opłacają rachunki czy sprawdzają coś bardzo ważnego. Uzależnienie wiąże się m.in. z utratą kontroli nad swoim postępowaniem. Osoby uzależnione twierdzą, że wszystko jest w najlepszym porządku, ale w rzeczywistości tak nie jest. W teorii są dwa rodzaje uzależnień – chemiczne oraz behawioralne. Wbrew pozorom obszary te nie odbiegają daleko od siebie, nie są sobie obce. Ktoś, kto nadużywa alkoholu, postępuje podobnie do kogoś, kto nadużywa bycia w sieci. W przypadku nałogu technologicznego czynność korzystania z urządzeń komunikacyjnych staje się źródłem natychmiastowej gratyfikacji. Przyjemność, jaką czerpie użytkownik Internetu, oddziałuje na psychiczny bodziec nagrody, wywołując poczucie zadowolenia. Gdy nie ma dostępu do sieci, występuje zespół abstynencyjny. W miarę pogłębiania procesu uzależnienia następują zmiany w neuronach, a użytkownik Internetu spędza w nim coraz więcej czasu, poszukując w sieci stymulacji. Potrzebuje bowiem większych dawek niż na początku korzystania z sieci, aby odczuwać zadowolenie (Błachnio, Przepiórka i Rowiński, 2014, s. 378–395).

Za każdym razem, kiedy dostajemy wiadomość SMS, powiadomienie z Facebooka czy inny sygnał, w organizmie wydziela się dopamina. Osoba uzależniona od ciągłego bycia w sieci zachowuje się jak alkoholik. Organizm domaga się tych „lajków”, tak jak w przypadku uzależnienia chemicznego organizm domaga się np. płynów. Głównym miejscem działania w mózgu, zarówno bodźców nagradzających, jak i substancji uzależniających, są dopaminowe neurony układu nagrody. Neurony te kontrolują mechanizmy motywacji i uzyskiwania nagród, przyjemności i euforii, zachowania stereotypowe i kompulsywne, persewercje i mechanizmy podejmowania decyzji. Uzależnienie angażuje te dopaminowe struktury, które pośredniczą w kompulsywnych zachowaniach, w tym w nielimi-

towanym braniu substancji uzależniających, i to mimo różnych negatywnych konsekwencji (Przewłocki, 2017, s. 2). Dopamina wydziela się w mózgu i powoduje, że czujemy się bardziej szczęśliwi niż wcześniej, dlatego użytkownicy różnych portali uwielbiają pisać posty o wszystkim, co robią, aby była ciągła interakcja. Jest to zupełna odwrotność do sytuacji z czasów, kiedy nie było telefonów komórkowych z Internetem. Ludzie prowadzili pamiętniki i denerwowali się, gdy ktoś je przeczytał. Dzisiaj wszyscy opowiadają o swoim życiu w Internecie i wpadają w panikę, gdy nikt nie czyta ich postów, nie pisze komentarzy, zwyczajnie nie okazuje zainteresowania. Tak więc w tym obszarze niedobór dopaminy może wywoływać szereg niepokojących objawów w sferze psychicznej. Z łatwością zaobserwować można spadek nastroju, stany lękowe, brak motywacji do działania, a nawet brak chęci do życia.

Uzależnienie od Internetu ma wpływ na to, że przede wszystkim tracimy nasz czas, którego tak często nie doceniamy. Są różne aplikacje, które mierzą czas spędzony w sieci, to są liczne godziny w ciągu doby. W świecie wirtualnym możemy uczestniczyć, będąc nie tylko w domu, ale także w miejscu pracy czy w szkole. Gdyby nie godziny stracone na ciągłym przebywaniu w sieci, w ciągu doby można byłoby zyskać dodatkowy czas na życie w świecie realnym. Wszystko to jednak zależy od nas samych. Warto robić coś poza uczestnictwem w sieci Internetu, jest cała gama aktywności w naszym, tak naprawdę, krótkim życiu. Róbmy coś razem, coś, z czego będzie pożytek. Kolejnym sygnałem komputerowego uzależnienia jest brak tzw. pustych przebiegów. Nasza codzienność jest wypełniona obowiązkami, nie mamy – tak jak dawniej – chwil, w których możemy się zamyślić. Te momenty wypierane są przez czas spędzony w Internecie, w momentach tych sprawdzamy różne aplikacje, interakcje w świecie wirtualnym. Nawet w toalecie towarzyszy ludziom smartfon. Chwile zamyślenia czy refleksji są bardzo istotne, ponieważ mózg człowieka wówczas nie pracuje w trybie odbiorczym, tylko wymyśla, tworzy nowe pomysły, nie jest zajęty byciem w sieci.

Kolejną sprawą wartą uwagi jest „przeżywanie chwili”. Koncerty, udział w zawodach sportowych oraz innego rodzaju wydarzenia publiczne są nagrywane i transmitowane na żywo przez samych uczestników. Nagrywane i udostępniane w sieci jest wszystko, co możliwe, tylko po to, aby być czynnym uczestnikiem życia wirtualnego. Ludzie mają potrzebę uwieczniania chwil, nagrywają cały koncert czy bieg maratoński, którego są uczestnikami. Zamiast przeżywać ważne momenty swojego życia, skupiamy się na nagrywaniu wszystkiego w celu transmisji, relacji na żywo, aby użytkownicy danej platformy społecznościowej to zobaczyli, lub nagranie służy do późniejszego odtworzenia. Ale czy mamy „później” czas, aby to oglądać? Czy nie lepiej przeżywać chwilę tu i teraz? Podobnie jest w sytuacji wspólnego oglądania telewizji. Jeśli dana grupa wspólnie ogląda film, ale każdy „tkwi nosem” w swoim smartfonie, to ich tam nie ma, są tylko ciała, ale każdy jest w swoim wirtualnym świecie.

Jak radzić sobie z uzależnieniem?

Pierwszym i kluczowym krokiem jest oczywiście rozpoznanie problemu. Samo przyznanie się, że mamy problem z nadmiernym korzystaniem z Internetu, jest niezbędne do podjęcia dalszych działań, ważne jest wyznaczenie pewnych celów przeciwdziałania temu uzależnieniu. Bardzo ważnymi pojęciami w kontekście używania mediów są profilaktyka i edukacja medialna. Profilaktyka odnosi się do podejmowania działań mających zabezpieczyć przed powstaniem negatywnych stanów rzeczy (Kozaczuk i Urban, 2001, s. 33). Pierwszym rodzajem działań profilaktycznych jest powstrzymywanie, uniemożliwianie lub utrudnianie decyzji i dokonania czynu niepożądanego (profilaktyka powstrzymująca), drugim – usuwanie czynników mogących wywołać niedostosowanie społeczne (profilaktyka uprzedzająca), a trzecim – podjęcie interwencji w postaci odpowiedniego wychowania dzieci i młodzieży przejawiających niedostosowanie społeczne (profilaktyka objawowa) (Zajączkowski, 2000, s. 9).

Wszystkie te środki mają na celu zapobieżenie tworzeniu się uzależnień lub korygowanie już istniejących sygnałów i źródeł uzależnienia. W przypadku uzależnień od technologii komunikacyjnych i informacyjnych wśród najmłodszych użytkowników, kluczową rolę odgrywa nadzór rodzicielski, który obejmuje kontrolę czasu, jaki dzieci spędzają, korzystając z mediów, oraz ustalanie granic. Istotne jest również ustanawianie odpowiednich warunków technicznych, takich jak ergonomiczne miejsce pracy, które wspierają prawidłową postawę ciała. Konieczne jest wprowadzanie alternatywnych sposobów spędzania czasu, niezwiązanych z mediami, oraz rozwijanie pozamedialnych strategii radzenia sobie z napięciami i zaspokajania potrzeb emocjonalnych człowieka.

Z punktu widzenia środowiska wychowawczego dziecka bardzo ważne jest posiadanie kompetencji medialnej i kształtowanie tej kompetencji w młodym pokoleniu. Szczególne miejsce w tej edukacji trzeba dać kompetencji odbiorczej, która obejmuje zdolność do postrzegania i interpretowania znaczeń medialnych (Skrzypczak, 1999, s. 249).

W dzisiejszych czasach praktycznie niemożliwe jest funkcjonowanie bez korzystania z mediów, jednak można zmniejszyć ich niekorzystny wpływ na życie, kształtując pożądane postawy wobec nich. Przede wszystkim ważne jest unikanie traktowania mediów jako substytutu w procesie wychowywania dzieci i młodzieży. Z tego powodu środowisko rodzinne i szkolne powinno aktywnie angażować się w edukację dotyczącą korzystania z przykładowych i dobrze wszystkim znanych smartfonów oraz reagować, gdy pojawią się sygnały wskazujące na możliwość uzależnienia dziecka od środków masowego przekazu. Dorośli, jako już świadomi uczestnicy społeczeństwa, powinni stanowić pozytywny wzór kompetencji medialnych dla młodego pokolenia.

Wśród sygnałów ostrzegawczych, szczególnie istotnych dla wychowawców i nauczycieli, w odniesieniu do nieprawidłowości w korzystaniu z urządzeń komunikacyjnych oraz uzależnień medialnych wymienia się m.in.: nadpobudliwość, zaburzenia koncentracji, zaburzenia uwagi i sprawnego myślenia, zaburzenia kontroli impulsów, problemy ze wzrokiem. Dodatkowo mogą pojawić się symptomy dotyczące funkcjonowania dziecka w szkole. Nauczyciel obserwuje, że uczeń jest przemęczony, znużony na lekcjach, a nawet zasypia i nie reaguje na jego polecenia (Jędrzejko, 2013).

Edukacja medialna jest niezbędna, aby spojrzeć na media nie jako na coś szkodliwego, lecz by wydobywać z nich elementy korzystne dla rozwoju dziecka i eliminować ewentualny negatywny wpływ mediów na ten rozwój. Nawet najmniejsze starania są istotne i mają potencjał prowadzenia do znaczących zmian i sukcesów. Do działania może zmobilizować określenie, ile czasu chcemy spędzić online i jakie korzyści chcemy osiągnąć. Plan jest niezwykle ważny i powinien zawierać konkretne kroki, takie jak ustalanie godzin, w których możemy być online, oraz określenie, co chcemy robić w czasie, który wcześniej spędziliśmy w sieci. Mając przy sobie urządzenie z Internetem, możemy w prosty sposób ograniczyć korzystanie z niego. Bardzo popularne jest ustawienie czarno-białego ekranu. Stosowanie takiego ograniczenia – jako narzędzia w procesie terapeutycznym w celu łagodzenia uzależnienia od telefonu i innych mobilnych urządzeń – to jedna z metod, która może przyczynić się do zmniejszenia używania elektroniki. Jest to metoda behawioralnej terapii, skoncentrowana na zmniejszeniu atrakcyjności gadżetów elektronicznych oraz redukcji uzależnienia od nich. Wówczas korzystanie z urządzenia jest mniej atrakcyjne, ponieważ brak kolorów może zmniejszyć przyjemność korzystania z telefonu, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. Dobrym pomysłem jest również wyłączenie powiadomień. Bardzo często jesteśmy atakowani sygnałami z różnych grup, do których należymy, każda interakcja sprawia, że sięgamy po telefon. Jeśli zostaną one wyciszone, korzystamy z urządzenia, kiedy sami o tym zdecydujemy.

Co możemy jeszcze zmienić w naszych urządzeniach, aby ograniczyć kontakt? Zostawić na pulpicie tylko te aplikacje, które są nam niezbędne do pracy. Nadmiar aplikacji widocznych na głównym ekranie sprawia, że intuicyjnie klikamy i sprawdzamy, czy była tam jakaś interakcja, co prowadzi do nadmiaru informacji. Dzisiaj doświadczamy ogromnej ilości danych oraz wiadomości, zjawisko to jest szczególnie powszechne za sprawą opisywanego Internetu i mediów społecznościowych, gdzie dostęp do informacji jest praktycznie nieograniczony. Nadmiar danych może powodować wiele negatywnych konsekwencji, takich jak: przeciążenie umysłowe, obniżenie efektywności oraz trudności w podejmowaniu decyzji. Dlatego też po całym dniu pracy i korzystania z różnego rodzaju urządzeń – w tym tych z Internetem – świetnym wyjściem jest wyłączenie telefonu i pozostawienie go w innym pomieszczeniu. Tak, abyśmy podczas bezsensnych

nocy nie sięgali po kolejną dawkę wiadomości z sieci. Noc jest czasem na sen i regenerację.

Nieustanne używanie urządzenia połączanego z Internetem ma destrukcyjny wpływ na sposób spędzania czasu wolnego, ponieważ urządzenie staje się narzędziem do odprężania się i nawet środkiem na znalezienie ucieczki od nudy. Jest to niebezpieczne zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, którzy zamiast rozwijać się w fizycznie i relacyjnie, zabijają nudę, tkwiąc w swoim smartfonie, bo bez niego nie wyobrażają sobie życia. Nuda ta często wynika z tego, że wiele osób nie czyta książek, jak również nie rozwija swoich zainteresowań kulturalnych. Rodzice oraz opiekunowie powinni zwrócić uwagę na problem, jakim jest życie wirtualne najmłodszych użytkowników. Internet jest pożyteczny, ale jak ze wszystkim – w korzystaniu z niego należy zachować umiar.

Internet jest powszechnie stosowanym medium zarówno w życiu codziennym, jak i w nauce. Jednak korzystanie z medium niesie ze sobą zagrożenia, które mogą okazać się niebezpieczne szczególnie dla młodych osób. Bardzo niebezpiecznym zjawiskiem w sieci jest cyberprzemoc, co gorsza, sytuacja ta ciągle się rozprzestrzenia. Bez wątplenia, Internet sprzyja wytworzeniu nieprzychylnych zachowań, zwłaszcza wśród dzieci. Dziecko, które wykazuje cechy, takie jak brak zdolności do empatii, jeszcze w pełni nierozwiniętą zdolność i chęć refleksji nad własnymi postawami oraz skłonność do balansowania na krawędzi zasad moralnych, staje się bardziej podatne na przyjmowanie postaw agresywnych. Te postawy, zwłaszcza gdy są eksponowane na tle nieodpowiednich mediów masowego przekazu, stają się szczególnie niebezpieczne. Badanie przeprowadzone w 2006 roku na grupie stałych użytkowników Internetu wykazało, że ofiary przemocy w sieci często doświadczają takich emocji, jak gniew czy frustracja (tak samo jak ofiary przemocy tradycyjnej) oraz cechuje je niska samoocena, poczucie beznadziei i wycofania. Często widoczne są także przejawy depresji (Walrave i Herman, 2009, s. 27–46).

Jak pozbyć się uzależnienia od Internetu?

Można to zrobić, skupiając się na jakimś hobby, uczestnicząc w życiu towarzyskim lub angażując się w aktywność fizyczną lub społeczną. Wtedy może nie być konieczne poszukiwanie pomocy u specjalisty od uzależnień, ale potrzebna jest silna motywacja i determinacja. W przypadku dzieci niezbędna jest pomoc ze strony dorosłych, wskazanie odpowiedniej drogi korzystania z sieci, ale przede wszystkim – dbanie o dobre relacje międzyludzkie. Pomimo że zdecydowana większość najmłodszych słyszała o zagrożeniach związanych z Internetem, dzieci często podejmują ryzykowne zachowania w sieci. Konieczne jest więc wdrażanie atrakcyjnych programów edukacyjnych, które we wnikliwy sposób

wyjaśnią dzieciom kwestie związane z ich bezpieczeństwem w Internecie. Szczególny nacisk powinno się kłaść na zasady związane z kontaktami i spotkaniami z osobami poznanymi w Internecie. W Polsce prowadzonych jest wiele kampanii społecznych dotyczących bezpieczeństwa dzieci w świecie wirtualnym. Jedną z nich jest ogólnopolska kampania „Dziecko w sieci”, zainicjowana w lutym 2004 roku przez Fundację Dzieci Niczyje. Głównym jej celem było zwrócenie uwagi dorosłych i dzieci na zagrożenia związane z obecnością pedofili w sieci, a także edukacja w zakresie bezpiecznego korzystania z Internetu (Łysek, 2009, s. 207).

W kontekście coraz bardziej powszechnych uzależnień od urządzeń elektronicznych połączonych z Internetem, istotne jest zwrócenie uwagi na różnorodne programy terapeutyczne oraz inicjatywy prewencyjne. G. Wąsowicz i M. Styśko-Kunkowska, eksperci w dziedzinie psychologii i uzależnień, wskazują na istotność podejścia terapeutycznego oraz działań profilaktycznych w łagodzeniu skutków oraz zapobieganiu temu rodzajowi uzależnień. Ich wiedza i doświadczenie stanowią cenne wskazówki dla tych, którzy dążą do zrozumienia i skutecznego przeciwdziałania problemowi uzależnień od nowoczesnych technologii.

Zwiększanie wrażliwości dorosłych na to, co w Internecie robi młodzież, jest podstawowym warunkiem podejmowania działań zaradczych na poziomie państwa i rodziny. Możliwe powinno być także wspieranie młodzieży w szkole. Jak wynika z wypowiedzi [...] specjalistów, szkoła jest miejscem, w którym pewne oznaki problemu e-uzależnienia bywają dostrzegane szybciej niż w domu rodzinnym. Jednym z objawów jest pogorszenie funkcjonowania społecznego i szkolnego uczniów. Objawy te mogą być konsekwencją rozwiniętego e-uzależnienia, które wymaga interwencji terapeutycznej i intensywnej, długotrwałej pracy nad sobą osoby uzależnionej. Dlatego takie ważne wydaje się [...] monitorowanie występowania nawet nielicznych symptomów uzależnienia i reagowanie w taki sposób, jaki w środowisku szkolnym jest możliwe. [...] Istotne wydaje się wykorzystywanie każdej okazji, by zachęcać młodzież przede wszystkim do życia w rzeczywistości. Służą temu różne kampanie; jedną z nich jest akcja „Wyloguj się do życia”. Należy się starać, aby takie akcje były powszechnie dostępne, one bowiem mogą wspierać dorosłych w wypełnianiu roli wychowawczej wobec dzieci i młodzieży (Wąsowicz i Styśko-Kunkowska, 2015, s. 132–133).

Bibliografia

- Augustynek, A. (2010), *Uzależnienia komputerowe. Diagnostyka, rozpowszechnienie, terapia*. Warszawa: Difin.
- Błachnio, A., Przepiórka, A., Rowiński, T. (2014). Dysfunkcjonalne korzystanie z internetu – przegląd badań. *Psychologia Społeczna*, 9(31), 378–395.
- Garcia-Oliva, C., Piqueras, J.A., (2016). Experimental avoidance and technological addictions in adolescents. *Journal of behavioral addictions*, 5(2), 293–303.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji.

- Jędrzejko, M. (2013). *Dzieci i nowe multimedia*. Warszawa: Studio Poligraficzne Edytorka.
- Kozaczuk, F., Urban, B. (2001). *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kozłowska, A., (2006). *Oddziaływanie mass mediów*. Warszawa: SGH.
- Krzyżak-Szymańska, E. (2018). *Uzależnienia technologiczne wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuć, M. (2010). *Wiktymologia*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Łysek, J. (2009). Zagrożenie niekontrolowanego korzystania z Internetu przez dzieci. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2, 189–209.
- Olszewska, E. (2013). Uzależnienie od telefonu komórkowego jako nowe wyzwanie edukacji dla bezpieczeństwa. *Zeszyty Naukowe WSOWL*, 4(170), 16–27.
- Przewłocki, R. (2017). Uzależnienia opioidowe, mechanizmy, terapia. *Tydzień Mózgu*, 1–3, 28–33.
- Skrzypczak, J. (1999). *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań: Kurpisz.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Tomczyk, Ł. (2018). FOMO (Fear of missing out) – Wyzwanie diagnostyczne i edukacyjne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(3), 139–150; <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2018.37.3>.
- Walrave, M., Herman, W. (2009). Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii? *Cyberprzemoc*, 1, 27–46.
- Wąsowicz, G., Styśko-Kunkowska, M. (2015). *Młodzież w Internecie, zagrożenie uzależnieniem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zajączkowski, K. (2000). *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Internet addiction – challenges and strategies for dealing with digital dependency

Abstract

In today's world, media are an integral part of everyday functioning. Regardless of age, everyone uses them every day. One of the most popular mediums in the last decade is the Internet, which not only enables communication with other people, but is also a source of a lot of information. Using the Internet offers many possibilities. One of them is getting to know other people and their opinions. Unfortunately, excessive use of the Internet leads to addiction. Cyberspace also carries numerous threats. Especially young and inexperienced people are at risk of being harmed by someone they do not know and have never seen. The phenomenon of Internet addiction is a huge problem experienced by an increasing number of users all over the world. Long-term use of electronic devices, activity on social media and even obsessive involvement in online games are becoming more widespread and are generating serious side effects among various age groups. These are health issues such as difficulties with sleep or concentration, increased stress levels, depression, as well as decreased effectiveness and, above all, difficulties in maintaining social relationships. In this article, we will focus on the problem of Internet addiction. We will identify the difficulties that arise in the context of this phenomenon and present some methods that may be useful for people who want to overcome their digital dependencies. We will also present practical approaches and tools that allow you to regain control over your Internet use.

Keywords: Internet, addiction, network, smartphon, children, new technologies.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.14>

Agnieszka JAWORSKA

Absolwentka Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie

Wykorzystanie bajek terapeutycznych jako metody redukującej lęki u dzieci w wieku przedszkolnym

Streszczenie

Lęki występują na każdym etapie rozwoju dziecka, jednak w okresie przedszkolnym najczęściej. Dzieci mierzą się z wieloma problemami i słabościami z którymi nie potrafią same sobie dać rady. Bajki terapeutyczne są świetną metodą, która w sposób skuteczny pomaga im je zwalczyć. Dzięki ich terapeutycznemu charakterowi mogą być wykorzystywane również podczas zajęć z terapii pedagogicznej. Jedną z form stosowanych do pracy z dziećmi borykającymi się z różnymi lękami jest bajkoterapia. Dzięki niej, dzieci zdobywają wiedzę na temat swoich lęków, uczą się nazywać własne emocje oraz zaczynają mówić o własnych problemach.

Słowa kluczowe: bajkoterapia, terapia pedagogiczna, bajki terapeutyczne, lęki, lęki dziecięce, wiek przedszkolny, relaksacja.

Istota lęku dziecięcego oraz rodzaje lęków występujące u dzieci w wieku przedszkolnym

Lęk jest naturalnym i normalnym zjawiskiem występującym na każdym etapie rozwoju dziecka. Ze względu na to, że towarzyszy wszystkim od samego początku życia, nie jest uznawany za zjawisko patologiczne. Stanowi pewną reakcję na zmiany zachodzące w naszym życiu, które mogą spowodować zagrożenie bądź pogorszenie obecnego statusu życiowego. Wśród dzieci w okresie przedszkolnym przejawia się on najczęściej jako zaburzenia osobowości spowodowane sytuacjami lękowymi. W wyniku stresu następuje zahamowanie aktywności dziecka, ograniczenie ekspresji poznawczej, ruchowej i werbalnej (Soroka, 2000, s. 89).

Lęk jest uważany za emocję, która jest reakcją organizmu zarówno na zewnętrzne, jak i wewnętrzne bodźce. To zjawisko psychofizjologiczne, odnoszące

się do procesów nerwowych, które zostaje aktywizowane poprzez struktury pnia mózgu. Odczucie subiektywne lęku najczęściej wyrażane jest jako smutny, przykry stan umysłowy, który przejawia się w dwojaki sposób: może wywoływać działanie paralizujące, bądź wspierające (motywujące), do stopnia, w którym nastąpi jego dezorganizacja (Obuchowska, 1997, s. 344–345).

Pojęcie lęku definiowane jest również jako trudny i niezwykle intensywny stan, podczas którego występuje złe samopoczucie. Powodem jest zbliżająca się ciężka sytuacja bądź zagrożenie powodujące u dziecka bezsilność czy bezradność. Zdaniem Małgorzaty Kupisiewicz, lęk jest negatywnym stanem emocjonalnym charakteryzującym się uczuciem napięcia oraz niepokoju. Jest wewnętrznym procesem, który nie wiąże się z żadnym potencjalnym zagrożeniem (Kupisiewicz, 2013, s. 93).

Aby wdrożyć odpowiednią terapię dziecka, najpierw należy poznać, z jakim rodzajem lęku ono się zmagają. Istnieje kilka klasyfikacji rodzajów lęków występujących u dzieci. Twórczynią jednej z nich jest psycholog i terapeuta Mary Ann Shaw, która wyodrębniła cztery rodzaje lęków dziecięcych. Pierwszy to lęk przed niepowodzeniem. Tak naprawdę, wszyscy na każdym etapie naszego życia obawiamy się, że coś może nam się nie udać. Dzieci doświadczają takich sytuacji najczęściej w szkole, gdy wezwane do odpowiedzi przez nauczyciela boją się, że powiedzą coś źle i zostaną wyśmiani przez resztę uczniów. Bardzo często osoby czujące strach przed porażką starają się za wszelką cenę być perfekcyjne i nie popełnić żadnego błędu. Dodatkowo czują obawę przed negatywnym komentarzem nauczyciela, który mógłby wpłynąć źle na ich opinię wśród pozostałych kolegów z klasy. Niektóre dzieci, odczuwając strach, wybuchają płaczem bądź udają, że nie usłyszały polecenia nauczyciela. Do najbardziej charakterystycznych cech dziecka odczuwającego lęk przed niepowodzeniem zalicza się przede wszystkim wycofanie. Dzieci te unikają wszelkich spotkań z rówieśnikami, wymyślają różne wymówki, aby nie pójść do szkoły. Dodatkowo mają niską ocenę własnej wartości, wydaje im się, że jeśli chcą być akceptowane przez resztę, muszą być we wszystkim perfekcyjne. Często są to uczniowie osiągający bardzo wysokie wyniki w nauce, jednak nie odczuwają z tego radości. Zawsze „z tyłu głowy” mają wszystkie porażki oraz popełnione błędy. Ponadto dzieci odczuwające ten rodzaj lęku unikają wszelkich przyjęć urodzinowych, ponieważ nie czują się komfortowo, uczestnicząc w grach i konkursach organizowanych podczas takiego spotkania. Dzieci cierpiące na lęk przed porażką boją się spróbować nowych rzeczy, szybko zmieniają temat i twierdzą, że już doskonale to znają (Shaw, 1999, s. 71–73).

Kolejnym rodzajem jest lęk pourazowy, spowodowany zdarzeniami takimi, jak: kataklizmy, ataki terrorystyczne bądź wojna. W tym przypadku szczególnie ważna jest szybka interwencja specjalisty, który pomoże dziecku poradzić sobie z ciężkimi przeżyciami i wspomnieniami. U dzieci do 11. roku życia występuje bardzo duże prawdopodobieństwo pojawienia się zaburzeń lękowych. Obja-

wami tego lęku najczęściej są wracające w pamięci obrazy, sceny z tragicznego zdarzenia, przez co dziecko cały czas je przeżywa. Dzieci młodsze często organizują zabawę, która odnosi się konkretnie do strasznych wydarzeń. Z kolei u starszych mogą pojawić się noce koszmary powodujące problemy ze snem. Dzieci bardzo chcą pozbyć się z pamięci tych zdarzeń i zapomnieć o wszystkim, dlatego też starają się unikać poruszania tego drażliwego dla nich tematu. Niekiedy może również pojawić się utrata pamięci – amnezja wydarzeń związanych z tragedią. U niektórych dzieci pojawia się pogorszenie samopoczucia, wycofanie, brak chęci do zabaw z innymi dziećmi, apatia oraz nieokazywanie bliskim uczuć. Dzieci dotknięte lękiem pourazowym często mają problemy z koncentracją, stają się bardzo wrażliwe oraz załężnione. Najczęstszymi traumatycznymi zdarzeniami, które mogą być przyczyną lęków u dzieci, są przede wszystkim klęski żywiołowe, wykorzystanie seksualne, przestępstwo, wizyta u lekarza bądź dentystry, rodzinne sekrety (przemoc w rodzinie, alkoholizm), utrata rodziców, a także poważne choroby pojawiające się w rodzinie (Shaw, 1999, s. 104–115).

Następny w klasyfikacji lęków to lęk przed rozłąką, który charakteryzuje się przede wszystkim strachem dziecka przed pozostaniem z dala od swoich rodziców. Na początkowym etapie rozwoju dziecka jest to normalne zachowanie, które z biegiem czasu powinno zanikać. Jeśli trwa to zbyt długo, należy obserwować dziecko i poświęcić mu jak najwięcej uwagi. Dziecko, które boi się rozstać z rodzicami, często jest smutne, gdy nie ma ich w pobliżu. Jego myśli są skoncentrowane na członkach rodziny, czuje strach, że może się coś złego wydarzyć. Przez swoje obawy nie ma ochoty chodzić do przedszkola, woli spać w jednym pokoju – a nawet w łóżku – z rodzicami. Czasem zdarza się, że wyżej przedstawione sytuacje mogą nasilić się w przypadku pojawienia się w życiu dziecka gwałtownych zmian, takich jak: powrót mamy do pracy, przeprowadzka, śmierć w rodzinie lub powrót do przedszkola po wakacjach. Przyczyną lęku przed rozłąką może być również mocne przywiązanie dziecka do rodziców. Dzieci najmocniej przeżywają rozstanie z matką. Zerwanie tak bliskiego kontaktu powoduje brak poczucia bezpieczeństwa oraz trudności w procesie usamodzielnienia. Bardzo ciężkim przeżyciem dla dzieci cierpiących na ten rodzaj lęku jest pójście do przedszkola. Dziecko wyobraża sobie, że tylko przy mamie czuje się bezpieczne i nic mu się złego nie stanie, dlatego też pozostawione w przedszkolu będzie odczuwało strach. Bardzo ważny w tym przypadku jest proces adaptacji wiążący się z przychodzeniem przez pierwsze dni z mamą. Dzieci lękliwe nierzadko boją się spać same w swoim pokoju. Czują strach i często w nocy przychodzą spać do rodziców. W takich sytuacjach należy jak najszybciej pomóc dziecku przezwyciężyć te obawy. Należy wytłumaczyć dziecku, że we własnym domu jest bezpieczne. Dla tego lęku charakterystyczne są również objawy takie, jak: nocne moczenie się, ssanie kciuka oraz obgryzanie paznokci, zachowania te stanowią próbę rozładowania emocjonalnego (Shaw, 1999, s. 89–99).

Ostatni rodzaj lęku wiąże się z problemem rywalizacji – współzawodnictwa pomiędzy rodzeństwem. Każde dziecko pragnie być najlepsze we wszystkim, co robi, chce, aby rodzice mogli być z niego dumni. Pomiedzy rodzeństwem dochodzi do pewnych kłótni, wzajemnego wyśmiewania się oraz wyzywania. Rodzice odgrywają tutaj istotną rolę, ponieważ, aby uniknąć bądź zmniejszyć ilość takich sytuacji, należy traktować na równi każde dziecko oraz sprawić, aby każdy w rodzinie czuł się wyjątkowy. Powinni codziennie powtarzać dzieciom, jakie mają zalety, zdolności, chwalić je za każdy, nawet drobny, sukces. Nie warto stawiać dzieciom zbyt wygórowanych wymagań i dążyć do ciągłej perfekcji. Należy dać dziecku możliwość rozwoju we własnym tempie oraz pozwolić mu na podejmowanie własnych decyzji. Nie można dopuszczać do sytuacji, w których ktoś będzie wyśmiewany. Warto postawić na zdrowe współzawodnictwo, w którym nikt nie jest przegrany. Wspólne granie w gry planszowe, w których wygrana zależy od szczęścia zawodników, w kręgle, w chowanego, bądź rodzinne wyjście do parku na piknik lub spacer są świetnymi sposobami na unikanie rywalizacji pomiędzy dziećmi (Shaw, s. 120–123).

Z kolei Irena Obuchowska (1997) wyróżniła trzy postacie lęków występujących u dzieci w wieku przedszkolnym. Zaliczyła do nich: lęk w postaci ataków lękowych, niepokój oraz lęk przedmiotowy i sytuacyjny. Najczęściej występującym rodzajem lęków dziecięcych jest niepokój. Pojawia się w przypadku chronicznych sytuacji, powtarzających się bardzo często. Wywołują go sytuacje takie, jak: niewłaściwa atmosfera panująca w grupie przedszkolnej, ciągłe niepowodzenia dziecka oraz odrzucenie przez rówieśników. Objawami charakterystycznymi dla tej postaci lękowej są przede wszystkim trudności w koncentracji oraz skupieniu uwagi, brak apetytu, problemy ze snem, nadpobudliwość ruchowa, wahanie nastrojów, a także objawy neurofizjologiczne (pocenie się, drżenie oraz bledność skóry). W przypadku konkretyzacji lęku może nastąpić jego reedukacja. Jeśli dziecko określi, czego się boi, jaki ma problem, będzie łatwiej mu sobie z nim poradzić. Tłumiony lęk zazwyczaj przynosi negatywne skutki oraz przyczynia się do zachowań agresywnych. Jest to spowodowane w dużej mierze brakiem sił do walki z wewnętrznymi myślami (Obuchowska, 1997, s. 346).

Kolejną postacią lęków dziecięcych są nagłe ataki, które występują przeważnie jako lęki nocne, podczas których dziecko krzyczy, zrywa się ze snu. Literatura przedmiotu wyróżnia reakcje lękowe pojawiające się w przypadku sytuacji zagrożających bądź będące wyrazem lękowego sposobu postępowania, który jest uznawany za jedną z cech charakteru jednostki. W przypadku lęku pojmowanego jako cecha charakteru zostaje on wyrażany jako niechęć wobec zewnętrznych zdarzeń, objawia się rezygnacją oraz wycofaniem. W zależności od nasilenia tej postawy dziecko może być nieśmiałe bądź może nastąpić zmniejszenie poczucia własnej wartości. Wrodzone predyspozycje sprzyjają rozwojowi lękowej osobowości, której kształtowanie jest uzależnione w dużej mierze od stylu

wychowania rodziców dziecka. Nadmierne rozpieszczanie i wyręczenie dziecka powoduje brak samodzielności oraz brak umiejętności radzenia sobie w trudnych życiowych sytuacjach. Z kolei w wychowaniu autokratycznym następuje dominacja rodziców w rodzinie. Dziecko boi się pokazywać swoje prawdziwe emocje, tłumi je w sobie i nie potrafi rozwiązać własnych problemów. W przypadku wychowania, w którym występuje brak emocji, odrzucenie i niechęć rodziców, dziecko nie ma zapewnionej najważniejszej potrzeby, jaką jest bezpieczeństwo. Odczuwa strach przed otaczającą go rzeczywistością i ucieka przed napotkanymi zagrożeniami. Takie przeżycia wpływają negatywnie na kształtowanie mechanizmów umożliwiających redukcję wewnętrznych napięć (Obuchowska, 1997, s. 345).

Do rozwoju lęklivosti u dziecka mogą przyczyniać się również mechanizmy modelowania, przejmowanie przez dziecko wzorców zachowań od swoich rodziców. Jeśli u rodziców występują lękowe zachowania bądź bierność wobec trudnych sytuacji, dziecko zaczyna ich naśladować i wyrabiać sobie podobne postawy. Do kształtowania postaw lękowych przyczynia się także straszenie dziecka. Z kolei nadmierne chronienie dziecka przed sytuacjami lękowymi skutkuje brakiem umiejętności radzenia sobie z trudnościami. W przypadku lęku związanego z ocenianiem rezultatów naszej pracy, szczególnie istotne jest kierowanie ocen czy uwag do dziecka odnoszących się tylko do działania, a nie do osoby. Jest to bardzo ważne, ponieważ, jeśli kierujemy swoją oceną w odniesieniu do wykonanej pracy, możemy zmobilizować dziecko do większego zaangażowania w wykonanie zadania. Jednak jeśli nasza opinia będzie dotyczyła również dziecka, możemy spowodować utratę poczucia jego bezpieczeństwa (Obuchowska, 1997, s. 346).

Ostatnią postacią lęków dziecięcych są lęki o charakterze przedmiotowym lub sytuacyjnym, odnoszące się do konkretnych przedmiotów bądź zdarzeń. Emocje zaliczane do tej kategorii są jednymi z najczęściej występujących lęków u dzieci, które – w zależności od wieku – różnią się treścią. W wieku przedszkolnym dzieci mogą bać się różnych zjawisk przyrodniczych, takich jak: szum wiatru, burza czy intensywne opady deszczu. Bardzo często do lęku przyczyniają się również zwierzęta, cień rzucany na ścianę, nieznany zapach lub dźwięk. Różne sytuacje społeczne, w których dziecko uczestniczy, bądź które są tworem jego wyobraźni, również wpływają na pojawienie się lęku. Lęk najczęściej odnosi się do przewidywanej kary oraz poczucia winy. Dzieci doświadczają lęku także w obawie o swoich najbliższych – rodziców, rodzeństwo, babcie oraz dziadków. Przykładem lęków sytuacyjnych są lęki separacyjne, które występują w momencie oddzielenia matki od dziecka. Odnoszą się przede wszystkim do dzieci najmłodszych, jednak niekiedy dzieci starsze również odczuwają ten typ emocji. Do lęków przedmiotowych o podłożu nerwicowym zaliczamy fobie, które są silnymi przeżyciami lękowymi występującymi podczas określonej sytuacji lub wobec

określonego przedmiotu. Do najczęściej pojawiających się fobii u dzieci w wieku przedszkolnym zalicza się: lęk przed wężem/pająkiem, lęk przed ciemnością, lęk przed wysokością oraz lęk przed samotnością (Obuchowska, 1997, s. 346).

Metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym z objawami zaburzeń lękowych

W leczeniu lęków istotną rolę odgrywa terapia poznawczo-behawioralna, która umożliwia wykorzystanie wielu metod pracy z dziećmi, u których występują zaburzenia lękowe. Do najbardziej znanych metod zaliczane są przede wszystkim:

- a) psychoedukacja – umożliwiająca zrozumienie lęku, poznanie go oraz podjęcie próby oswojenia się z nim;
- b) metody behawioralne – umożliwiające dziecku kontakt z przedmiotem lub sytuacją wywołującą lęk oraz podjęcie próby oswojenia się z nimi;
- c) techniki rozwiązywania problemów;
- d) trening relaksacyjny umożliwiający próbę kontrolowania objawów somatycznych;
- e) restrukturyzacja powodująca identyfikowanie myśli, które są odpowiedzialne za powstawanie lęku;
- f) zapobieganie nawrotom lęku poprzez utrwalanie osiągnięć dziecka (Derezińska, 2010, s. 21).

Terapia poznawczo-behawioralna skupia się przede wszystkim na metodach leczenia wszelkiego rodzaju zaburzeń psychicznych, ale również ma na celu pomoc w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych, a także podniesienie jakości życia swoim odbiorcom. Ważną cechą terapii jest współpraca. Podczas spotkań terapeutycznych następuje rozmowa pacjenta z terapeutą, w ten sposób prowadzący może poznać jego problem oraz ustalić przebieg dalszych spotkań. Po każdej sesji klient ma zadawaną pracę domową tak, aby mógł utrwalić sobie wiadomości zdobyte podczas spotkania. Podczas terapii pacjent poznaje sposoby rozwiązania własnych problemów bądź zaczyna dostrzegać trudności, z którymi się zmagają na co dzień. Za pomocą psychoedukacji ma możliwość bycia świadomym podczas spotkań z terapeutą (Staniek, 2020, s. 18–25).

Do pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia emocjonalne, w tym lękowe, najczęściej wykorzystywane są techniki relaksacyjne oraz techniki parateatralne. Zarówno u dzieci, jak i dorosłych powodem lęków są napięcia fizjologiczne. Dziecko odstające od grupy rówieśniczej z powodu odchyień rozwojowych mierzy się często z wieloma napięciami. Dodatkowo w szkole nie potrafi poradzić sobie z wysokimi wymaganiami, które przewyższają jego możliwości. Dlatego szczególnie ważne jest przekazywanie dzieciom umiejętności korzystania z cwi-

czeń relaksacyjnych, które przyczyniają się do zmniejszenia stanu napięcia oraz poprawiają samopoczucie. Do technik relaksacyjnych zaliczamy następujące techniki i metody:

1. Technika relaksacji Edmunda Jacobsona, w wersji opracowanej przez Barbarę Kaję – zdaniem Jacobsona relaksacja opiera się na wykonywaniu konkretnych ruchów nogami, twarzą, rękami oraz nogami w celu rozluźnienia i napinania mięśni. Początkowo naprzemienne rozluźnianie i napinanie mięśni polega na odbieraniu konkretnych reakcji podczas tego treningu. Pacjent musi nabyć umiejętność relaksacji, czyli nawyku rozluźniania swoich mięśni. Dopiero po systematycznych powtórzeniach rozwija się umiejętność odprężania mięśni w sposób automatyczny. Zanim terapeuta przystąpi do autosugestii, musi być pewien, że pacjent nauczył się mechanicznie odprężać własne mięśnie. Wersja dla dzieci zakłada naprzemienne napinanie oraz rozluźnianie mięśni podczas zabawy, którą można nazwać zabawą w słabego i silnego. Umiejętności nabyte podczas relaksacji są szczególnie potrzebne w przypadku pracy z dziećmi nadpobudliwymi, ponieważ u nich przez większość czasu mięśnie pozostają napięte. Schemat przeprowadzania ćwiczeń obejmuje ręce, nogi, mięśnie szyi oraz twarzy. Zabawa w silnego i słabego polega na napinaniu mięśni, gdy stajemy się silni, oraz rozluźnianiu ich, gdy jesteśmy słabi. Dla urozmaicenia i większego zainteresowania ćwiczeniami dzieci warto wprowadzić postaci z bajek, które są dla nich znane i lubiane (Kaja, 2001, s. 43–50).
2. Trening autogenny w wersji Anny Polender oraz zabawy o charakterze relaksacyjno-wyobraźniowym. Twórcą treningu autogennego jest Johannes Schultz, głównym zadaniem jest odprężenie i koncentracja poprzez oddziaływanie na życie psychiczne i swój organizm. Za sprawą A. Polender trening autogenny został odpowiednio dopasowany do możliwości rozwojowych małych dzieci. Dzięki nawiązaniu odpowiedniej więzi emocjonalnej z wychowankami oraz przy odpowiedniej atmosferze nauczyciel może wykorzystać opowiadanie terapeutyczne, które umożliwi dzieciom wejście w stan relaksu. Dzieci, słuchając opowiadania, przykładowo o zmęczonym misiu, zaczynają identyfikować się z nim oraz naśladować jego zachowanie i sposób postępowania. U dzieci w wieku przedszkolnym dodatkowo można zastosować bajki relaksacyjne, które umożliwiają zrozumienie różnicy pomiędzy rozluźnieniem mięśniowym a napięciem, a także odczuwanie przyjemności związanej ze stanem relaksacji.
3. Relaksacja w ujęciu Henry’ego Wintrebarta – została opracowana w latach 50. XX wieku. Cechą charakterystyczną tej metody jest wykonywanie biernych ruchów przez terapeutę na swoim pacjencie, który znajduje się w pozycji leżącej z zamkniętymi oczami (zarówno nogi, jak i ręce powinny być wyprostowane i ułożone wzdłuż tułowia). Terapia wymaga indywidualnego

kontakty pacjenta z terapeutą, nie powinno się jej stosować podczas zajęć grupowych. Podczas przeprowadzania relaksacji w tle powinna grać muzyka, której rytm dziecko poznało już wcześniej. Najczęściej wybierano walc, ponieważ łatwo pacjentowi było podnosić odpowiednie kończyny zgodnie z rytmem taktu trzy czwarte (Zieliński, 2011, s. 268–272).

Bajkoterapia jako metoda pracy z lękami

Pojęcie bajkoterapii zostało wykształcone w ramach biblioterapii i oznacza jedną z metod o charakterze terapeutycznym i profilaktycznym, skierowaną do dzieci pomiędzy 4. a 9. rokiem życia. Jej istota polega na zapoznaniu odbiorcy – w tym przypadku dziecka – ze specjalnie ułożonymi bajkami o charakterze terapeutycznym. Tego typu bajki mają jasno sprecyzowane cele, jakim służą. Bajkoterapia jest stosowana w terapii dzieci zarówno w wieku przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym. Stanowi formę pomocy terapeutycznej oraz profilaktycznej. Główną ideą bajkoterapii jest pomoc dzieciom cierpiącym na różne stany lękowe, ale pomaga również w wychowaniu, rozwoju kreatywności i zdolności językowych, relaksacji, a także socjalizacji oraz kompensacji (Janas, 2018, s. 416).

Prekursorką bajkoterapii oraz twórcą jej metodyki jest Doris Brett, która z zawodu jest psychologiem klinicznym. W 1998 roku opublikowała zbiór bajek pod tytułem *Opowiadania (dla) Ani. Szczególny rodzaj opowiadania*. Głównym bohaterem bajki jest mała dziewczynka o imieniu Ania, cierpiąca na różne lęki dziecięce. Autorka, pisząc te opowiadania, sugerowała się swoją córką Amanthą, która także borykała się z podobnymi problemami, lękami oraz emocjami. Historie mają na celu pomoc w przezwyciężaniu lęków dziecięcych, dlatego też wszystkie posiadają szczęśliwe zakończenie. Bajki napisane przez D. Brett zawierają dodatkowe komentarze, które są pewnymi wskazówkami dla czytającego opowiadania (Jakubczyk, 2013, s. 251).

Bajkoterapia jest metodą wykorzystywaną w terapii pedagogicznej dzieci w wieku od 4 do 9 lat.

Jej głównym celem jest profilaktyka oraz terapia lęków występujących u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Obejmuje ona tematykę związaną z ważnymi dla dziecka zjawiskami, ponieważ w tekście prezentuje jego wewnętrzne przeżycia. Poprzez uczestniczenie w zajęciach bajkoterapii dziecko w sposób nieświadomy przyswaja historie, które potem pomagają mu w walce z własnymi strachami i lękami (Fabrykiewicz, 2017, s. 1).

Do najważniejszych funkcji bajkoterapii można zaliczyć przede wszystkim funkcję wspierającą, profilaktyczną oraz oddziaływanie terapeutyczne. Pierwsza zakłada, że dziecko nie powinno być osamotnione w zmaganiach ze swoimi problemami, lecz zawsze może liczyć na wsparcie innych osób. Poczucie bezpieczeń-

stwa i wsparcia wpływa pozytywnie na dziecko, dzięki czemu chętnie opowiada innym o swoich problemach oraz pomaga przy tworzeniu właściwego planu działania dla siebie. Oddziaływania profilaktyczne bajkoterapii pomagają dziecku zrozumieć trudne emocjonalnie sytuacje, nazywać w sposób właściwy emocje, mówić o swoich problemach, tworzyć strategie radzenia sobie w trudnych chwilach oraz rozumieć innych (motywy działania). Bajkoterapia jest niezwykle pomocna dzieciom, ponieważ ukazuje sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a także pokazuje, że każdy może się spotkać z różnymi emocjami czy wydarzeniami. Z kolei oddziaływanie terapeutyczne wpływa pozytywnie na zmianę sposobu myślenia dzieci w momencie zetknięcia się z sytuacją lękową. Dziecko zaczyna rozumieć emocje, potrafi je nazwać, zmniejszyć napięcie emocjonalne w wyniku pozbycia się nadmiaru nagromadzonych emocji (Jakubczyk, 2013, s. 252–253).

Bajkoterapia jest jedną z najbardziej popularnych metod biblioterapeutycznych, która wykorzystuje bajki terapeutyczne, czyli utwory stworzone wyłącznie w celu terapeutycznym. Odnoszą się one do problemów ważnych i trudnych emocjonalnie dla dziecka. Zdaniem M. Molickiej,

bajka terapeutyczna to utwory poruszające w kontekście społecznym trudne emocjonalnie zdarzenia, pokazuje różne sposoby myślenia i działania w ciężkich sytuacjach. Ponadto nie ukazuje bezpośrednio problemu, z jakim boryka się dziecko, ponieważ jego zadaniem jest samodzielne odkrycie tych treści, które według niego są istotne (Molicka, 2011, 132).

Bajki terapeutyczne, znane też jako bajki-pomagajki, są utworami przedstawiającymi dzieciom historie w taki sposób, by mogły odnaleźć w nich swoje emocje, uczucia, a także konkretne problemy, z którymi się mierzą na co dzień. Zawierają cenne wskazówki i podpowiedzi, w jaki sposób rozwiązać swój problem. Czytając bajkę, dziecko ma możliwość przeżywać daną historię wraz z jej bohaterami. Celem bajek terapeutycznych jest wspieranie poprzez umożliwienie dziecku zrozumienia, że każdy ma prawo do smutku, do strachu, ponieważ są to naturalne emocje towarzyszące wszystkim ludziom. Bajki-pomagajki odnoszą się w dużej mierze do trudnych emocji, takich jak strach czy złość. Ma to pozytywny wpływ, ponieważ dziecko musi poznać i zrozumieć wszystkie emocje, aby potem poradzić sobie z nimi w życiu codziennym (Barciś i Bąkiewicz, 2015, s. 5–6).

Stosowane w bajkoterapii bajki terapeutyczne odnoszą się do poznawczo-behawioralnych oraz psychodynamicznych teorii rozwoju osobowości człowieka. Dają możliwość zdobycia wiedzy na temat otaczającego świata. Zakładają, że dziecko może zrozumieć świat realny tylko przy pomocy nierealnego świata. Umożliwiają poznanie różnych problemów, zrozumienie możliwych zagrożeń, a także wpływają pozytywnie na kształtowanie osobowości dziecka. Czytając bądź słuchając bajki, poznaje ono różne sposoby działania oraz myślenia w trudnych sytuacjach, dzięki czemu ma możliwość poznania sposobów radzenia

sobie z emocjami podczas sytuacji problemowych. Ponadto uczy się wzorców zachowań, które są akceptowane przez społeczeństwo, zdobywa umiejętność stawiania sobie celów i konsekwentnego dążenia do ich realizacji oraz poznaje źródło własnych uczuć. Dodatkowo szczęśliwe zakończenia bajek zachęcają dziecko do działania, przez co lepiej radzi sobie z pokonywaniem problemów oraz dobrze funkcjonuje w świecie realnym (Janas, 2018, s. 417).

Kluczowym elementem dającym skuteczność stosowania bajek terapeutycznych jest odpowiednia kreacja głównego bohatera utworu, który powinien wspierać oraz stymulować narrację. Ponadto powinien ułatwiać poznanie procesów, które rządzą światem człowieka, dać możliwość odczuwania własnych doznań oraz projekcji. Do najważniejszych czynników umożliwiających przyjmowanie przez dziecko pewnych zachowań bohatera należą: oddziaływanie na odbiorcę poprzez bodźce słuchowe i wzrokowe; wrażliwość na odbiór występująca już w okresie dzieciństwa oraz pewne podobieństwo bohatera do słuchacza tekstu. Zadaniem bajek terapeutycznych jest umożliwienie dziecku samodzielnego przepracowania problemu poprzez znalezienie elementów pomagających zrozumieć swoje emocje, otrzymanie wsparcia dzięki identyfikacji z bohaterami oraz poznanie nowych wzorców działania i myślenia (Kuracki, 2018, s. 98–99).

Rodzaje bajek terapeutycznych wykorzystywanych w terapii pedagogicznej

Bajki umożliwiają czytelnikom bądź słuchaczom przenieść percepcyjną uwagę do lepszego świata, zapomnieć o własnych trudnościach, problemach dnia codziennego. Ciekawa treść dodatkowo pobudza wyobraźnię, zachęca do tworzenia nowej rzeczywistości. Pomagają również w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej oraz poznawczej. Pobudzają wiarę człowieka w lepszą przyszłość oraz we własne możliwości. Umożliwiają radzenie sobie w trudnych sytuacjach poprzez prezentowanie różnych możliwych rozwiązań. Bajki terapeutyczne pomagają zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Dają gotowe rozwiązania ciężkich sytuacji, w których każdy może się znaleźć (Zdanowicz-Kucharczyk, 2016, s. 11).

Bajki terapeutyczne czytane dzieciom w okresie przedszkolnym pełnią wiele funkcji. Po pierwsze uczą, jak zachować się w konkretnych sytuacjach, dostarczają informacji, inspirują do działania oraz pobudzają wyobraźnię. Zadaniem bajek jest również budowanie światopoglądu dziecka, zwracanie uwagi na możliwe niebezpieczeństwa, a także nadawanie sensu życia. Odpowiednia fabuła bajki pokazuje, w jaki sposób właściwie postępować w życiu społecznym. Zdaniem Brunona Bettelheima

bajki w życiu dziecka pełnią dwie najważniejsze funkcje: rozwojową oraz adaptacyjną. Dziecko dzięki bajce zaczyna odróżniać dobro od zła, potrafi pozbyć się nadmiaru wrażeń

i emocji. Treść bajek powinna odnosić się do trudnych wydarzeń oraz sytuacji lękowych, z którymi mierzą się dzieci na tym etapie rozwoju. Powinny dać możliwość uporządkowania własnego doświadczenia, zbudowania własnej osobowości. Dzięki funkcjom kompensacyjnym dziecko może choć na chwilę zapomnieć o własnych smutkach, problemach i pomyśleć o lepszej przyszłości. Dodatkowo bajki terapeutyczne umożliwiają zrozumieć siebie, dowartościować się, zredukować swój strach, a także pozbyć się własnych lęków (Dagiel, 2007, s. 307).

Bajki terapeutyczne pomagają dziecku poznać i zrozumieć własne emocje i uczucia. Dodatkowo działają uspokajająco, umożliwiają redukcję lęku oraz relaksują. W swojej treści omawiają różne problemy spotykane w życiu codziennym oraz przedstawiają gotowe rozwiązania. Słuchając bajek, dziecko zaspokaja swoje trzy najważniejsze potrzeby, jakimi są: uznanie, bezpieczeństwo oraz miłość. Dzięki utożsamianiu się z bohaterem zaczynają lepiej rozumieć własne problemy i dostrzegają sposoby poradzenia sobie z nimi. Przeżywają z bohaterem jego sukcesy, dzięki czemu podnosi się samoocena dziecka oraz następuje kształtowanie pozytywnego obrazu samego siebie. Zdobycją nowe doświadczenia, przeżywają z bohaterami różne ciekawe przygody, dzięki czemu powrót do świata rzeczywistego staje się łatwiejszy. Dzieci zaczynają być zrelaksowane, odprężone, ich myśli stają się spokojniejsze. Dają nadzieję na lepsze jutro pozbawione problemów oraz lęku (Molicka, 2003, s. 9).

Oddziaływanie bajek terapeutycznych uzależnione jest od sposobu odbioru treści przez dziecko, które opiera się przede wszystkim na wyciągniętych wnioskach z fabuły książki. Dużą rolę odgrywa także własne doświadczenie i samodzielna interpretacja. Ze względu na różne funkcje bajek terapeutycznych wyróżniamy ich trzy rodzaje: relaksacyjne, psychoedukacyjne oraz psychoterapeutyczne. Zadaniem bajek relaksacyjnych jest odprężenie, regeneracja, relaksacja oraz pobudzanie pewnych stanów emocjonalnych. Ich budowa opiera się na założeniach treningu autogennego Schulza. Połączenie wizualizacji oraz techniki relaksacyjnej Schulza w najlepszy sposób pomagają zredukować napięcie dzieciom, które posiadają problemy z emocjami. Bajki relaksacyjne możemy stosować zarówno przed, po, jak i w trakcie stresujących zdarzeń. Struktura bajki relaksacyjnej jest stała i zawiera elementy treningu autogennego Schulza:

- a) początek: pojawiają się elementy zmęczenia oraz elementy rozluźniające;
- b) środek: występują elementy wywołujące poczucie bezpieczeństwa, ciepła, spokoju;
- c) koniec: następuje powolne, delikatne przejście od relaksu do elementów powodujących zwiększenie energii po odpoczynku.

Czytanie bajek relaksacyjnych nie powinno trwać dłużej niż 7 minut oraz krócej niż 3 minuty. Czytając lub opowiadając, lektor musi być odprężony, zrelaksowany tak, by jego oddech był wyrównany. Powinien mówić monotonicznie, cicho i bez intonacji. W tle można puścić muzykę relaksacyjną. Ma to umożliwić dziecku przywoływanie kojących obrazów. W bajkach relaksacyjnych powinny

znajdować się elementy oddziałujące na wszystkie zmysły, a obrazy wizualizowane muszą zawierać trzy stałe struktury: dotykową (np. wchodzisz do wielkiego budynku); wzrokową (np. widzisz fale morskie); słuchową (słyszysz śpiew ptaków). Ponadto bajki relaksacyjne pozbawione są dynamiki, akcja odbywa się w miejscach przyjaznych, spokojnych, dobrze znanych dziecku. Najczęściej występującymi motywami są latanie, picie wody oraz wodospad, które przyczyniają się do oczyszczenia. Zielony i niebieski to kolory dominujące w tego rodzaju bajkach. Za pomocą relaksacji ma nastąpić redukcja napięcia u dzieci, dlatego też szczególnie ważne jest przyjęcie właściwej pozycji ciała, wyrównanie oddechu oraz zamknięcie oczu. Głównym celem bajki relaksacyjnej jest odprężenie, uspokojenie oraz relaksacja (Molicka, 2011, s. 243–246).

Kolejnym rodzajem bajek terapeutycznych są bajki psychoedukacyjne, których zadaniem jest niwelowanie negatywnych stanów emocjonalnych dzieci. Zwracają uwagę na zmianę zachowań dziecka. Umożliwiają pomoc w nazywaniu oraz rozpoznawaniu emocji. Ukazują sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, a także podają przykładowe rozwiązania konkretnych problemów. Ten rodzaj bajek wpływa na procesy poznawcze dziecka poprzez:

- a) uczenie pozytywnego myślenia opartego na działaniu;
- b) ukazywanie trudnych sytuacji;
- c) zachęcanie dziecka do mówienia o własnych problemach, trudnościach;
- d) dostarczanie informacji powiązanych z emocjami;
- e) racjonalizowanie problemu;
- f) przedstawianie wzorów skutecznego działania;
- g) osvajanie z trudną sytuacją;
- h) przedstawienie zdarzeń w sposób jasny i zrozumiały dla dziecka;
- i) określenie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy konkretną sytuacją, sposobem myślenia a doznawanymi emocjami.

Bajki psychoedukacyjne są wykorzystywane profilaktycznie, aby chronić dzieci przez trudną życiową sytuacją. Fabuła powinna być zbliżona do życia dziecka, odnosić się do jego aktualnych problemów, trudności, z jakimi się zmagają. Powinny zawierać kilka rozwiązań, dzięki którym dziecko będzie mogło samodzielnie zdecydować, na które się zdecyduje. Dziecko poprzez czytanie bądź słuchanie bajek ma samodzielnie poznawać problem i odnajdować sposoby radzenia sobie z nim. Bohater bajek psychoedukacyjnych doświadcza wielu trudności, ale pomimo porażek nie poddaje się i przy zastosowaniu nowych metod w końcu osiąga sukces – pokonuje swój problem. Bajki służą dostarczeniu wiedzy na temat trudnych sytuacji, pokazują różne strategie działania, które przynoszą sukces (Molicka, 2011 s. 240–241).

Ostatnim rodzajem bajek terapeutycznych są bajki psychoterapeutyczne, które skupiają się przede wszystkim na redukcji lęków, gniewu, wstydu, złości oraz poczucia winy (odnoszących się do dawnych doświadczeń i niskiego poczu-

cia własnej wartości). Posiadają strukturę podobną do bajek psychoedukacyjnych, jednak mają dodatkowe elementy wsparcia emocjonalnego. Pomagają dzieciom podczas terapii zaburzeń funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Treść bajek psychoterapeutycznych odnosi się do sytuacji powodujących u dzieci lęk. Dodatkowo występuje mechanizm identyfikacji oraz naśladownictwa. Fabuła bajek jest tworzona według ścisłego schematu:

- a) główny temat – lęk przed bólem, ciemnością, separacyjny;
- b) główny bohater – będący w podobnym wieku do dziecka – może przybrać postać dziecięcą bądź zwierzątką, jednak nie może być nadmiernie upodobniony, ponieważ terapia nie może wówczas przebiegać w sposób planowy – dziecko nie może w głównym bohaterze rozpoznawać siebie samego;
- c) inne postacie – pomagają rozwiązać problem, są wsparciem dla głównego bohatera, akceptują jego działania;
- d) tło opowiadania – miejsce znane dziecku, np. szkoła, przedszkole, dom, plac zabaw (Molicka, 2011 s. 240–241).

W bajkach psychoterapeutycznych ukazany jest cały proces radzenia sobie z problemem, nie liczą się tutaj szybkie rozwiązania, lecz stworzenie strategii, która łączy w sobie zarówno problem, jak i rezultat. Istnieją trzy rodzaje bohaterów terapeutycznych: archetypowy, translator oraz transformujący. Pierwszy jest wzorem siły, pewności siebie oraz daje poczucie oparcia. Bohater translator pokonuje długą drogę prowadzącą do zwycięstwa. Z kolei transformujący pokazuje, w jaki sposób radzić sobie z trudnościami, wyjaśnia różne problemy, a także pokazuje, że każdy ma prawo do popełnienia błędu. Dzięki stosowaniu bajek psychoterapeutycznych możliwe jest dowartościowanie dziecka oraz zaspokojenie jego potrzeb. Ponadto dostarczenie informacji na temat sytuacji lękotwórczej pozwala dziecku lepiej ją zrozumieć i poznać sposoby radzenia sobie z nią. Osiągnięcie tych celów jest możliwe dzięki mechanizmom psychologicznym (odwrażliwienie, naśladownictwo, identyfikacja, kompensacja, projekcja, wizualizacja oraz asymilacja wiedzy). Dziecko, czytając bajkę, której tematyka odnosi się do jego lęku, zaczyna przeżywać go ponownie, stara się przepracować, racjonalizować i na samym końcu przeżyć *katharsis* – świadomie odrzucić negatywne uczucia (Chamera-Nowak i Ippoldt, 2015, s. 23–25).

Bajki terapeutyczne są wykorzystywane zarówno w celu profilaktycznym, jak i podczas przeprowadzania terapii pedagogicznej. Pozwalają dziecku pozbyć się nadmiernego napięcia, nauczyć się właściwie rozpoznawać i nazywać własne emocje, poznać nowe strategie działania w trudnych sytuacjach, a także pozbyć się lęku dzięki zrozumieniu go i odpowiedniemu przepracowaniu. Każdy z rodzajów bajek terapeutycznych niesie za sobą inne cele, które są niezwykle potrzebne przy doborze odpowiedniej książki do redukcji konkretnego zaburzenia. Poprzez czytanie lub słuchanie bajek terapeutycznych dziecko ma możliwość poznania siebie na nowo, zobaczenia sposobów działania i motywów zachowania,

a także własnych emocji, które może zmienić. Lektury te są niezwykle przydatne w pracy z dziećmi cierpiącymi na lęki, ponieważ poprzez pryzmat bohatera dziecko zaczyna je rozumieć i racjonalizować.

Podsumowanie

W okresie przedszkolnym dzieci często doświadczają różnych sytuacji powodujących u nich lęk, a w rezultacie następuje zaburzenie ich cech osobowości. Przeżycia lękowe mogą przynieść nieodwracalne zmiany w funkcjonowaniu jednostki. Odczuwając strach, dziecko zaczyna wycofywać się z życia społecznego, za wszelką cenę chce unikać sytuacji lękowych, staje się apatyczne, może cierpieć również na bezsensowność. Dziecko lękliwe można poznać poprzez obserwację jego zachowań w różnych sytuacjach. Szczególnie ważna jest szybka reakcja na pojawiające się symptomy, dzięki której dziecko dostanie wsparcie od najbliższych i przestanie być samo ze swoim problemem.

Lęków występujących u dzieci w wieku przedszkolnym nie można całkowicie zlikwidować, ale można je zmniejszać poprzez zaspokajanie potrzeb zarówno psychicznych, jak i fizycznych. Kluczową rolę w niwelowaniu lęków dziecięcych odgrywają rodzice, najbliższa rodzina oraz nauczyciel wychowania przedszkolnego. Obserwując dziecko, poznajemy jego zachowanie, sposób postępowania oraz reakcje na pewne zdarzenia, obserwacje te są pomocne przy postawieniu trafnej diagnozy, a w późniejszym etapie – dostosowaniu właściwej terapii.

Bajki terapeutyczne są wykorzystywane zarówno w celu profilaktycznym, jak i podczas przeprowadzania terapii pedagogicznej. Pozwalają dziecku pozbyć się nadmiernego napięcia, nauczyć się właściwie rozpoznawać i nazywać własne emocje, poznać nowe strategie działania w trudnych sytuacjach, a także pozbyć się lęku, dzięki zrozumieniu go i odpowiedniemu przepracowaniu. Każdy z rodzajów bajek terapeutycznych niesie ze sobą inne cele, uwzględnienie tego zróżnicowania jest niezwykle ważne przy doborze odpowiedniej książki – w celu redukcji konkretnego zaburzenia. Poprzez czytanie lub słuchanie bajek terapeutycznych dziecko ma możliwość poznania siebie na nowo, zobaczenia sposobów działania, motywów zachowania, a także własnych emocji, które może zmienić. Są niezwykle przydatne w pracy z dziećmi cierpiącymi na lęki, ponieważ poprzez pryzmat literackiego bohatera dziecko zaczyna emocje te lepiej rozumieć i racjonalizować.

Bibliografia

- Barciś, A., Bąkiewicz, G. (2015). *Bajkoterapia, czyli bajki-pomagajki dla małych i dużych*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Chamera-Nowak, A., Ippoldt, L. (2015). *Bajka jak lekarstwo. Zastosowanie bajkoterapii w terapii pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Biblioteczka Poradnika Bibliotekarza.
- Dagiel, M. (2007). Bajka, bajka terapeutyczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1 (s. 307). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Derezińska, I. (2010). *One są wśród nas. Dziecko z zaburzeniami lękowymi w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Fabrykiewicz, A. (2017). Bajkoterapia w środowisku edukacyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. *Przegląd Terapeutyczny*, 11, 1–35.
- Jakubczyk, K. (2013). Bajkoterapia jako metoda pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(53), 249–258.
- Janas, M. (2018). Bajkoterapia jako skuteczna metoda wspomagająca rozwój dziecka. *Pedagogika Przedszkola i Wczesnoszkolna*, 2(12), 413–425.
- Kaja, B. (2001). *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.
- Kupisiewicz, M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuracki, K. (2018). Biblioterapia i bajkoterapia w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: E. Śmiechowska-Petrovski, E. Kwiatkowska (red.), *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Terapia i wspieranie* (s. 93–105). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Molicka, M. (2003). *Bajki terapeutyczne – część 2*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Obuchowska, I. (1997). Lęk, lęki szkolne. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 344–347). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Shaw, M.A. (1999). *Dziecięce lęki, O wychowaniu dziecka w świecie, który napawa je lękiem*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Soroka, A. (2000). Sytuacje lękowe w życiu dzieci sześciolletnich. *Nauczyciel i Szkoła*, 8, 88–94.
- Staniek, M. (2020). *Pokonaj problemy i lęki. Terapia poznawczo-behawioralna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Samo Sedno.

Zdanowicz-Kucharczyk, K. (2016). *Moc jest w nas. Bajki terapeutyczne dla dzieci i ich rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Zieliński, P. (2011). *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

The Use of Therapeutic Fairy Tales as a Method of Reducing Anxiety in Preschool Children

Abstract

Anxieties occur at every stage of a child's development, but in the preschool period they are most common. Children face many problems and weaknesses that they can't cope with on their own. Therapeutic fairy tales are a great method to help them overcome them in an effective way. Thanks to their therapeutic nature, they can also be used during pedagogical therapy classes. One of the forms used to work with children struggling with various fears is fairy tale therapy. Thanks to it, children gain knowledge about their fears, learn to name their own emotions and start talking about their own problems.

Keywords: fairy tale therapy, educational therapy, therapeutic fairy tales, anxiety, childhood fears, preschool age, relaxation.

KRONIKA
CHRONICLE



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.15>

Paweł ZIELIŃSKI

<https://orcid.org/0000-0001-9015-6751>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: p.zielinski@ujd.edu.pl

**[rec.] Irena Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*,
Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000,
ss. 315**

Książka zawiera uporządkowane teksty wybitnej polskiej pedagog Ireny Wojnar (1924–2021), będące Jej wystąpieniami i referatami z lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku na rozmaitych konferencjach i sympozjach. Teksty te powiązane są wspólną ideą czy intencją – „obrony edukacji humanistycznej”, która w rozumieniu Autorki jest współcześnie bardzo zagrożona, ponadto niepopularna (Wojnar, 2000, s. 7). Jak stwierdziła I. Wojnar, na przełomie dwudziestego i dwudziestego pierwszego wieku „chwije się sens wartości i wartość idei humanizmu” (Wojnar, 2000, s. 7). Zatem publikacja ma posłużyć wzmocnieniu i tworzeniu cywilizacji humanistycznej, same zaś procesy edukacyjne temu służące są wsparte na kontekstach kultury, która zawiera wartości kreatywne i humanistyczne „ludzkiego świata”. Autorka we *Wstępie* wskazuje też na swoje liczne inspiracje twórczością Bogdana Suchodolskiego i innych „sojuszników” orientacji humanistycznej z Polski i ze świata.

Oprócz *Wstępu* książka składa się z trzech części. Pierwsza z nich, zatytułowana *Wartości*, zawiera osiem tekstów Autorki, m.in. *Człowiek jako cel i podmiot wychowania*, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, *Zmienność trwałych wartości*, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*. Ta część stanowi sto stron druku i jest dla piszącego recenzję obszarem dokładniejszej analizy z uwagi na mniej rozpoznaną problematykę aksjologii pedagogicznej w twórczości Profesorki.

Druga część – *Edukacja* – zawiera osiem tekstów, a wśród nich: *Kulturowy wymiar edukacji*, *Kształcenie ogólne w perspektywie kultury humanistycznej*, *Es-*

tetyczne inspiracje ogólnego kształcenia nauczycieli, O samokształceniu – inaczej. Wszystkie te teksty mieszczą się na ponad stu stronach druku.

Część trzecia, ostatnia, zatytułowana *Osoby*, zawiera teksty dotyczące refleksji nad aspektem pedagogicznym twórczości czterech uczonych i pisarzy: Stefana Szumana, Floriana Znanieckiego, Herberta Reada oraz Bogdana Suchodolskiego, a także tekst pt. *O wizję edukacji, o wizję człowieka*. W sumie część ta zajmuje blisko sto stron druku w omawianej książce (Wojnar 2000, s. 5–6).

Praca zawiera ponadto, przed pierwszym rozdziałem, wypowiedź Ireny Wojnar wygłoszoną podczas jednej z inauguracyjnych imprez roku akademickiego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zawiera ona interesującą metaforę Autorki, przedstawiającą uniwersytet jako „sposób życia” – umożliwiającą wędrowanie po nowych i nieznanych szlakach, powiązane z poszukiwaniem pytań wzbudzających stany „zaciekawienia i niepokoju”, i choć zazwyczaj jest to wędrówka samotna, to czasem na szlakach można spotkać innych wędrowców – „przyjaznych partnerów dialogu” (Wojnar, 2000, s. 12).

Rozpatrując dokładniej treści części pierwszej pracy, skupiam się na jej pierwszym tekście dotyczącym pedagogiki ogólnej. Autorka przedstawia ją jako pedagogikę integralną, zatem integrującą rozwój umysłowy, fizyczny, afektywny, moralny i duchowy człowieka ujmowanego w okresie rozwoju przez całe jego życie. W procesie edukacji przekazuje się wiedzę i umiejętności powiązane z wartościami kultury oraz inspiruje postawę twórczą, otwartą, opartą na samodzielności myślenia i zdolności do samokształcenia. Edukacja ma sprzyjać integracji jednostki z życiem kulturalnym, społecznym i ekonomicznym danej wspólnoty, by ta mogła być wzbogacana. Kultura jako kategoria to „kreatywne osiągnięcia o charakterze otwartym manifestowane w różnych obszarach życia”, a sama interakcja między edukacją i kulturą zachodzi dzięki „swobodzie ekspresji, uczestnictwa i wymiany w różnych dziedzinach” (Wojnar, 2000, s. 20).

Ponadto pedagogika ogólna to „pedagogika interakcji między rozbudzaniem mikroświatów ludzkich osobowości i uwrażliwianiem na odpowiedzialność współtworzonego makroświata” (Wojnar, 2000, s. 25). Wychowanie dla przyszłości opiera się na humanizmie podkreślającym wartość osoby ludzkiej, co w aktualnej kondycji świata i człowieka zdaje się wskazywać na „humanizm tragiczny” (Wojnar, 2000, s. 25).

Kolejny tekst ujmuje humanizm jako sposób myślenia i działania zorientowanego na wartości. Niestety, w najnowszych czasach można mówić o klęsce humanizmu i marginalizacji humanistów. Można dostrzec coraz mniej odniesień do wartości życia duchowego człowieka. Globalizacja czy raczej mondializacja ma swój zdecydowanie negatywny wymiar, który „prowadzi do nowego barbarzyństwa, niszczenia wartości humanistycznych, sensu społecznego działania, edukacji i kultury” (Wojnar, 2000, s. 38). Aby obronić człowieka przed biologicznym i duchowym zniszczeniem, a w kontekście – obronić środowisko, w którym żyje

– potrzeba ustalenia na nowo priorytetów, zwłaszcza ustalenia równowagi odnoszącej się do potrzeb i swobód liberalnej konkurencyjności. W tym zakresie pedagogika humanistyczna ma sporo do zaoferowania. Wskazuje na priorytetowe wartości: godność, równość, wolność, sprawiedliwość, bezpieczeństwo, odpowiedzialność, solidarność i demokrację jako wyznaczające podstawowy cel – edukację dla pokoju w duchu międzynarodowego humanizmu. Trzeba rozwijać „uzdolnienia do myślenia i działania twórczego, kształcenie umiejętności komunikowania” w oparciu o zdolności do negocjacji i pogłębionej empatii (Wojnar, 2000, s. 38, 40–41).

Trzeci tekst, dotyczący człowieka jako celu i podmiotu wychowania, zdaje się kontynuować myśli poprzedniego. Jeśli uznamy humanistyczne priorytety, przywrócimy tym samym właściwe znaczenie wartościom humanistycznym utracionym lub niszczone, jak: „wartości podmiotowego człowieczeństwa, wrażliwości i wyobraźni, twórczej pracy, odpowiedzialności, godnych stosunków międzyludzkich, wartości wspólnoty i porozumienia” (Wojnar, 2000, s. 43). Należy zmienić tradycyjne programy edukacyjne, oparte na kształceniu w nawiązaniu do autonomicznych dyscyplin naukowych, na takie, które koncentrują się na rozwoju osoby wychowanka, jego indywidualnych kompetencji intelektualnych, moralnych i społecznych. Mogą to uczynić wrażliwi pedagodzy, inspirujący młodych ludzi do „własnej strategii życia” godnego i udanego. Oznacza to nie tylko dążenie człowieka do osiągnięcia własnego szczęścia, ale też przysłużenia się szczęściu innych (Wojnar, 2000, s. 44–45).

Autorka traktuje tę problematykę jako zupełnie nową w dociekaniach pedagogicznych i szczególnie ważną we współczesnych czasach. Bez wątplenia, jest ona ważna, jednak nie jest nowa, o czym świadczy już twórczość zorientowana pedagogicznie Immanuela Kanta, a potem kilku innych wyrazistych uczonych, chociażby Eduarda Sprangera czy Abrahama Masłowa. Zresztą sama Autorka pisze dalej o koncepcji pedagogiki jako teorii zorientowanej na osobową podmiotowość człowieka – jako już nie nowej, bo utrwalonej w twórczości prekursorów i przedstawicieli personalizmu i egzystencjalizmu oraz pedagogów spotkania (Wojnar, 2000, s. 45, 49–52). Istotny jednak jest nie tyle spór o pierwszeństwo, ile dostrzeżenie przez Autorkę i podkreślenie w tekście tego, że wciąż formułująca się współczesna pedagogika podmiotowości stwarza możliwości działania odmiennego niż to dotychczas rozpowszechnione w edukacji, a mianowicie sięgania „w głąb kondycji ludzkiej” (Wojnar, 2000, s. 52).

Czwarty tekst poświęcony jest różnym aspektom i konotacjom tematu pedagogiki kultury, narodzinom tej koncepcji, obecności w Polsce, wychowaniu człowieka służącemu obronie kultury, globalnego horyzontu kultury, które to ujęcie stanowi wyzwanie dla pedagogiki oraz roli edukacji w kulturalnym rozwoju świata i człowieka, zamiast tkwienia ich w stanie barbarzyństwa. W tekście Autorka przypomina miejsce kultury w ujęciu B. Suchodolskiego, które zdaje się

w pełni podzielać. Kultura jest zdaniem Suchodolskiego zawsze „zogniskowana wokół człowieka w taki sposób, by wierność wartościom ogólnoludzkim i trwałym wiązała się w człowieku z wolnością i szczerością przeżyć nowych i twórczych” (Wojnar, 2000, s. 55). Pedagogika kultury w oparciu o rozwój metodologiczny nowej humanistyki na progu dwudziestego wieku i rozwój filozofii wartości ukształtowała się jako przepojona ideami uspołecznienia i humanizmu. Jej centralnym pojęciem jest *Bildung* – kształcenie lub edukacja oparta na istnieniu ludzkiego dziedzictwa, szczególnej roli wartości i zachodzących w wymiarze osobistym procesach rozumienia. Ta koncepcja stoi blisko greckiej *Paideii* i rzymskiej *Humanitas*. Dalej Autorka ujawnia powiązania polskich pedagogów kultury z niemieckimi przedstawicielami nauk o duchu. Sergiusz Hessen studiował u Heinricha Rickerta, a B. Suchodolski u Eduarda Sprangera, który sam był uczniem Wilhelma Diltheya. To właśnie od niemieckich twórców pedagogika kultury przejęła kategorie rozumienia, wartości i sensu (Wojnar, 2000, s. 55–57). Trzeba jednak dodać, że uczestnictwo polskiego uczonego w seminarium E. Sprangera miało swoje ograniczenia, o których sam pisał, a mianowicie cieszące się niezwykłą popularnością wśród studentów wykłady i seminaria niemieckiego filozofa, psychologa i pedagoga humanistycznego oraz obecność ponad stu seminarzystów na seminarium sprawiły, że trudno było Suchodolskiemu o osobisty kontakt i indywidualne relacje.

Interesującą ideą zawartą w tym tekście jest też przekonanie, iż współcześnie kultura znajduje się w ruchu, co oznacza „swoistą odmianę uspołecznienia kultury włączanej w krąg żywego doświadczenia konkretnych ludzi” (Wojnar, 2000, s. 63).

Ponadto w dobie wyzwań globalizującego się świata powraca idea *Bildung*, łączenia kultury z edukacją w rozwoju współczesnego człowieka, jego sił twórczych i samej kultury, która się różnicuje i wzbogaca (Wojnar, 2000, s. 65). Należałoby skoordynować rozwój polityki rozwoju edukacji i kultury z wartościami ogólnoludzkimi, humanistycznymi, ale też technicznymi i ekonomicznymi, a także dla pokoju i ekologicznymi, sięgając do zróżnicowanych zasobów i bogactwa kulturowego świata, jak i kultur lokalnych. Ich poznawanie i zróżnicowana interpretacja służy bez wątpienia rozwojowi pokojowego społeczeństwa i dobru samorealizujących się ludzi (Wojnar, 2000, s. 67). Ideę wspólnoty ludzkiej odzwierciedlają wspólne podstawy moralne oparte na wartościach ogólnoludzkich i ogólnohumanistycznych, które są konkretyzowane jako „kultura pokoju” i uniwersalne zasady etyczne opierające się na prawach człowieka. Zatem Autorka podkreśla ideę edukacji międzykulturowej opartej na dialogu kultur. Kultura wpływa na wzorce zachowań, jest też źródłem zmian i twórczości. Należy z niej tak korzystać, by nie prowadziła do konfrontacji kultur, lecz ich harmonijnego współistnienia i owocnej współpracy. Bez wątpienia odwołanie się do jej zróżnicowanych wartości, zwłaszcza w wymiarze personalistyczno-moralnym,

przysłuży się przetrwaniu i rozwojowi współczesnego świata (Wojnar, 2000, s. 71–73).

Problematyka „kultury w człowieku” jako głównej i aktualnej idei pedagogiki i kultury jest roztrząsana przez Autorkę w kolejnym tekście, w którym nawiązuje m.in. do myśli Stefana Wołoszyna i Henri-Irénéé Marrou, francuskiego badacza antyku i średniowiecza. Jego rozumienie Paidei wzbogaca rozumienie „tkanki ludzkiej”, o której z kolei pisał Wołoszyn, jest to rozumienie kultury jako „stanu umysłu w pełni rozwiniętego”, o w pełni rozkwitłych uzdolnieniach, zatem stanu umysłu w pełni urzeczywistnionego człowieka, dla którego sama rzeczywistość staje się podstawową wartością (Wojnar, 2000, s. 75–76). W tekście I. Wojnar rozwija również ideę wychowania przez sztukę wyartykułowaną w okresie drugiej wojny światowej przez Herberta Reada, nawiązującego wyraźnie do tradycji ruchu Nowego Wychowania. *Bildung* jest podstawową dla pedagogiki kultury kategorią pojęciową, to „kształcenie określające trwały związek między kulturą a formowaniem człowieka [...], które miałyby równoważyć rozwój umysłu z pobudzaniem i rozwijaniem wrażliwości i dyspozycji twórczych” (Wojnar, 2000, s. 81). W dalszej części tekstu znajdziemy sporo informacji na temat różnych międzynarodowych badań i stanowisk dotyczących związków edukacji z kulturą. „Idea kultury w człowieku”, zdaniem I. Wojnar, jest zupełnie przeciwstawna zjawisku „regresu człowieczeństwa” i uwidacznia się szczególnie tam, gdzie trzeba przeciwdziałać zagrożeniu „tkanki ludzkiej”, zwłaszcza potrzeba działań w obszarze edukacji budującej „humanistyczną jakość człowieka” (Wojnar, 2000, s. 88).

W kolejnym tekście Autorka, pisząc o zmienności trwałych wartości, podkreśla już na wstępie aktualność idei humanizmu w różnych naukach – socjologicznych czy nawet przyrodniczych, a szczególnie wyraziście w dziedzinie sztuki. Ta, wyrosła ze społeczeństwa, niemniej jednak, co już wyraźnie dostrzegał Kant, ale też Karol Marks, dostarcza nam „rozkoszy artystycznej”, zatem może uwznioślać człowieka, mobilizować go w życiu indywidualnym i społecznym. To sztuka oddaje ideę trwałości i zmienności wartości, splata je w czasie i w przestrzeni, tworzy nową i wszechobecną rzeczywistość, w której odbijają się na nowo odwieczne, trwałe wartości, przybierając nowe formy wyrazu. Sztuka stanowi propozycję autokreacji, przez spotkanie inspiruje moralność interpersonalną, domagając się tolerancji i elegancji, szacunku dla obcego czy obcych, często też niezrozumiałych treści i form, co pozwala podobnie traktować istoty żywe, zatem z przyjaźnią i miłością. Ponadto może stanowić pewną osłonę czy rekompensatę za barbarzyństwo, mogłaby „kompensować okrucieństwa” dzisiejszego świata. Tkwi w niej zarówno moralność estetyczna, jak i wyobraźnia estetyczna (Wojnar, 2000, s. 99).

W tekście o trzech tożsamościach Irena Wojnar odwołała się do myśli filozofa Paula Ricoeura o dwóch aspektach tożsamości ludzkiej – pierwszego, wskazującego na ciągłe powiązania z tym, co było i jest, oraz kształtowaniem przy-

szłości, a drugiego powiązanego z poczuciem pewnej inności. Jakie są granice tej inności i kim w tym kontekście są inni i sam podmiot? Są to pytania o tożsamość indywidualną, narodową czy społeczną. Świat się integruje, ale też dezintegruje na olbrzymią skalę, z jednej strony coraz dalej sięga globalizacja i uniwersalizacja, a z drugiej – partykularyzmy i konflikty (Wojnar, 2000, s. 101–103). Jest to tło dla rozważań Autorki nad trzema tożsamościami: narodową, europejską i wreszcie ziemską. Jesteśmy jednocześnie Polakami, Europejczykami i obywatelami świata, zatem te trzy tożsamości trzeba pogodzić. Trzecia z tożsamości jest „tożsamością humanistycznego gatunku istot żyjących na Ziemi” powiązanych wspólnotą tradycji ludzkiej. Ten globalny wymiar tożsamości wskazuje na niematerialistyczny, ale humanistyczny, oparty na „czynniku ludzkim”, wymiar rozwoju. Model ten wręcz musi opierać się na aktywizmie ludzkim oraz wartościach duchowych (Wojnar, 2000, s. 106–107). To stwierdzenie jest zgodne z Raportem Instytutu GAMMA podkreślającym szczególną wartość modelu rozwoju współczesnych społeczeństw nazwanego SK3, modelu rozwoju wartości duchowych przy redukcji wartości materialnych w społeczeństwach. Ma to wskazywać na przywrócenie równowagi ekologicznej i harmonijny rozwój człowieka, jego samorealizację i transcendencję.

Zdaniem I. Wojnar, potrzebny jest tutaj nie tylko dialog kultur, rozwój tolerancji, ale też postaw szacunku dla inności. Tym samym otwiera się droga do bogatszych, bardziej zróżnicowanych możliwości czynienia „różnego rodzaju wyborów”, wzbogacenia opcji rozwoju i rozwiązywania nabrzmiałych problemów (Wojnar, 2000, s. 107–108).

Ostatni tekst analizowanej części traktuje kształtowanie kultury jako edukacyjne zobowiązanie na XXI wiek. Istnieje realne zagrożenie dla przetrwania naszej cywilizacji spowodowane regresem człowieczeństwa, zatem uczona postuluje potrzebę wprowadzenia i rozszerzenia edukacji dla pokoju. Odwołuje się przy tym do twórczości niemieckiego pedagoga Hermanna Röhrsa z Uniwersytetu w Heidelbergu. Edukacja pokojowa opierać się ma na dialogu kultur, poszanowaniu człowieka oraz ludzkiej godności, zrezygnowaniu z przemocy w wychowaniu i innych działaniach i dziedzinach, odwołaniu się do poczucia ludzkiej solidarności, racjonalności i odpowiedzialności. Należy przy tym koniecznie dążyć do zrównoważonego rozwoju krajów i ochrony ekosystemów, odwołując się przy tym do solidarności ludzkiej oraz wspólnoty gatunku ludzkiego (Wojnar, 2000, s. 118–119). W szkole wychowanie pokojowe, na różnych szczeblach edukacji, ma wyraźnie zaznaczać się w programach różnych kierunków i przedmiotów, i przekazywać uniwersalne wartości. Należy tutaj aktywizować wychowanka, aby o nie zabiegał oraz o nie dbał, wyrażał je swoim wartościowym życiem już jako obywatel świata. Wspomniane wartości, zdaniem Ireny Wojnar, obejmują również komunikatywność, bezpieczeństwo, współdziałanie, odpowiedzialność, wolność, prawa człowieka, zdrowie, duchowość, różnorodność

kulturową, sprawiedliwość społeczną, ekologię i odpowiednio rozumiany internacjonalizm, a także inne (Wojnar, 2000, s. 120–121).

Druga część pracy poświęcona edukacji podkreśla jej kulturowy wymiar, co oznacza nie tylko odwoływanie się do tradycji pedagogiki kultury ukształtowanej przez Wilhelma Diltheya i Eduarda Sprangera, a w Polsce w dużej mierze przez Bogdana Suchodolskiego, ale też jej współczesny charakter powiązany z obawą o trwałość ludzkości, jak również z planowaniem przyszłości, które nie może pomijać „symbolicznej idei *Bildung*” (Wojnar, 2000, s. 134–135).

Kolejny tekst wiąże się z koncepcją budowy „cywilizacji humanistycznej”. W dziele Suchodolskiego *Uspołecznienie kultury* jest to podkreślane jako „pogłębienie intensywności osobowego życia”. Jest to możliwe dzięki wcielaniu w życie idei kształcenia ogólnego, kształcenia w wartościach, czego potrzeba narasta w związku ze wzrostem odpowiedzialności współczesnego człowieka. Ważne jest nie tylko, co obecnie ma wiedzieć człowiek, ale przede wszystkim, jakim on ma być (Wojnar, 2000, s. 137, 146).

Następny, rozległy tekst dotyczy podstawowych zagadnień powiązanych ze sztuką i edukacją, zatem przesłania wychowania estetycznego. Generalnie chodzi tutaj o wyjście poza wąskie rozumienie zainteresowania sztuką i powiązanie go z działaniami o charakterze wielokulturowym, czyli uwzględnienie różnorodności jako źródła kreatywności złączonej z rozwojem ludzkości, niesprowadzanym li tylko do wymiaru konsumpcyjnego (Wojnar, 2000, s. 175).

Wymaga to uwzględnienia w ogólnym kształceniu nauczycieli inspiracji estetycznych, o czym jest kolejny tekst. Wiążą się one nie tylko z szeroko pojętą samowiedzą w tym zakresie, ale też mają szersze i głębsze znaczenia, mają przyczynić się do stworzenia przez człowieka dzieła własnego życia powiązanego z „egzystencjalnym przebudzeniem”. Łączy się to z rosnącą wrażliwością inspirowaną wartościami sztuki. Ostatecznie wzmacnia ona ludzką tożsamość, intensyfikuje doświadczenia teraźniejszości i chwili oraz wzbogaca jej wymiar poetycki. Pozwala człowiekowi odkryć wewnątrz siebie bogactwo, siłę, wrażliwość, możliwości komunikowania się z innymi, osadzenie się i przeżywanie wartości uniwersum sztuki, a tym samym ocalenie swej „autentycznie ludzkiej istoty” (Wojnar, 2000, s. 185).

W kolejnym tekście Autorka zdecydowanie polemizuje z zasadą służebności edukacji, jej podporządkowania innym instancjom. Edukacja uniformizująca i konformizująca nie ostaje się w świetle badań humanistycznej psychologii i pedagogiki. Potrzeba wsparcia dla nowego samokształcenia, opartego na podmiotowej kreatywności i zdolności do samodzielnego sterowania własnym życiem, stymulowania duchowych sił ludzkich, które trzymane dotychczas w uśpieniu (Wojnar, 2000, s. 188). Rozwój egzystencjalny osoby ludzkiej to całościowe zadanie, sama wiedza w tym procesie powinna mieć charakter spójny i umożliwiać całościowe odnoszenie się do podejmowanych problemów, jednocześnie nie-

jako ma się samonapędzać przez wzmacnianie potrzeby permanentnego samokształcenia. Będzie to ograniczać tradycyjny model przedmiotowy przekazu wiedzy na rzecz kształtowania umiejętności działania w zróżnicowanym świecie, uwzględniającej potrzeby ekologiczne i związane z zachowaniem pokoju w świecie i równowagi wewnętrznej człowieka, a także zachowania i pielęgnowania kulturowego dziedzictwa ludzkości (Wojnar, 2000, s. 200–201).

W tym kontekście humanistyczną drogą rozwoju człowieka jest samowychowanie, któremu poświęcono następny tekst. Mamy dwa różne pojęcia i ich znaczenia w edukacji, jedno *learning* jako uczenie się i *teaching* jako przekaz wiedzy, nauczanie. Zdaniem Autorki punkt ciężkości zdecydowanie przenosi się na *Learning* – podmiotowy wysiłek związany z jakże odmiennym od proponowanego już od XVII wieku i zaplanowanego stabilnego procesu odnoszącego się do wybranych, ściśle określonych treści nauczania. Samoedukacja wymaga twórczego podejścia i całościowego, permanentnego zaangażowania. Jest osobowym wysiłkiem czynionym przez człowieka będącego w interakcji ze światem. Istotną rolę odgrywają w niej strategie humanistyczne. Chodzi tu o sięganie do mądrości, w myśl powiedzenia, że wiedzę otrzymujemy od innych ludzi, ale mądrości musimy nauczyć się sami (Wojnar, 2000, s. 210). W rozumieniu egzystencjalnym poszukujemy mądrości, a jest to proces samoedukacji czy samowychowania. Może ono mieć również charakter samowychowania przez sztukę, co prowadzi do osiągnięcia własnej kultury subiektywnej. Wartości kultury zawarte w wielkich dziełach geniuszu ludzkiego pobudzają przeżycia i doświadczenia, „poruszenia” obligujące do własnego wysiłku w stronę dotarcia do mądrości, a po drodze manifestują się masowe pseudowartości, które mogą nas odciągnąć na manowce. Dlatego dużą rolę odgrywa odpowiednia, humanistyczna wiedza oparta na takich wartościach, umożliwiających dokonanie własnych i odpowiednich wyborów. Człowiek jako istota historyczna i społeczna, ale też indywidualna i niepowtarzalna, tworzy dzieło własnego życia, sięgając do swej istoty, do człowieczeństwa, do prawdziwej tożsamości, co osiąga dzięki przebudzeniu egzystencjalnemu, opartemu na wrażliwości rozwijanej przez dzieła i wartości kultury i sztuki. W ten sposób człowiek zaczyna żyć pełnią życia, dzieje się to jako skutek zintensyfikowania przeżyć teraźniejszości, w której się zanurza i którą oddaje w sposób poetycki. Na koniec Autorka dodaje, że są i inne koncepcje samorozwoju, chociażby transgresyjna koncepcja człowieka Józefa Kozielskiego (Wojnar, 2000, s. 213–214).

Kolejny tekst, niezwykle bliski sercu Autorki, dotyczy trzech wymiarów estetycznej samowiedzy człowieka. Ukryty sens sztuki ma służyć pogłębieniu wiedzy i poszerzeniu samych mechanizmów poznania. Mamy tu zatem kategorię rozumienia, który umożliwia poznanie, czym jest wiedza estetyczna, ale też osobista. W ujęciu hermeneutycznym i egzystencjalnym rozumienie wynika nie tyle z faktów obserwowanych na zewnątrz, co z osobowości człowieka integralnego, jest

wręcz powiązane z kształtowaniem się tej osobowości. Egzystencjalista Karl Jaspers wyraził to następująco: „Zrozumieć oznacza znaleźć się we wnętrzu tego, co ma być zrozumiane, po to, by przemyśleć jego najgłębszą istotę” (Wojnar, 2000, s. 218). Wilhelm Dilthey nie ograniczał rozumienia do „wrażliwego przenikania przeżyć innej osoby”, lecz wskazywał na to, że umożliwia ono „sięganie ku wytworom ludzkiego ducha, ku rzeczywistości sensów i znaczeń, którą jest świat kultury, świat sztuki” (Wojnar, 2000, s. 218–219). Prawdziwą funkcją sztuki, jak podała Autorka za Herbertem Readem, jest wyrażanie uczucia i przekazywanie zrozumienia (Wojnar, 2000, s. 219). Wiedza estetyczna osiągnięta jest dzięki procesom rozumienia i pochodzi z nieskończonych w swej ilości aktów twórczych, które są pobudzane przez stany zdziwienia i niepokoju. Dzieła sztuki zawierają elementy prawdy, fikcji i złudzenia. Wynikają z ludzkich doświadczeń i dlatego, jak napisała Autorka, „Dzieła malarskie, literackie, muzyczne służyć mogą [...] przekazywaniu wizji świata, moralnego przesłania, transcendencji” (Wojnar, 2000, s. 221). Łączą twórcę, artystę z odbiorcami, pobudzają do głębszego widzenia, rozumienia i odsłonięcia tajemnicy (Wojnar, 2000, s. 223). Samowiedza prowadzi do samostwarzania istoty ludzkiej, co oddaje sens człowieczeństwa (Wojnar, 2000, s. 230).

W części zatytułowanej *Osoby* Irena Wojnar przedstawia Stefana Szumana jako uczonego afirmującego życie i widzącego sztukę jako „wyraz i obraz człowieczeństwa”, pomocną zatem do kształtowania własnego życia, rozwinięcia całego ludzkiego potencjału (Wojnar, 2000, s. 240).

Z kolei Florian Znaniecki postrzegany jest jako humanista, który w książce *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości* przedstawił utopię cywilizacji przyszłości, opartej na nowej normalności życiowej, oddającej ludzi i środowiska samodzielne, jakby „autokreatywne”, ludzi innych niż reprezentujących sobą „sceptyczny relatywizm”, jak i „bezcynny humanitaryzm”. Zatem nowi ludzie stworzą nowe systemy kulturalne i nowe wzorce człowieka, wykraczającego poza wskazane ograniczenia, czyli stworzą człowieka mądrego, dobrego, pokojowego, kreatywnego, jednoczącego się we wspólnotach, które podzielają wizję nowej humanistycznej cywilizacji (Wojnar, 2000, s. 252–253).

Następny tekst poświęcony jest wielce inspirującemu Irenę Wojnar Herbertowi Readowi, zwłaszcza dzięki jego dziełu *Wychowanie przez sztukę*, choć nie tylko. Dzieła Reada niejako wiążą wychowanie estetyczne z edukacją wielokulturową, wzmacniając nie tylko „kulturowe tożsamości”, ale też tożsamości otwarte, skłonne do porozumienia, dialogu i rozumienia inności, w czym tkwi podstawowa siła przesłania angielskiego teoretyka sztuki i pisarza. Autorka poświęca mu nie tylko ten tekst, lecz powołuje się na jego idee, wielokrotnie w różnych tekstach zawartych w recenzowanej książce.

Przedostatni tekst dotyczy Bogdana Suchodolskiego, z którym to uczonym Irena Wojnar była mocno powiązana. Przedstawia go jako wybitnego uczonego,

ale też z uwagi na epoki, w których żył i tworzył oraz jego zamiłowanie do humanizmu, jako filozofa-pedagoga, który jak Sokrates i Chrystus był powiązany bezpośrednio z „humanizmem tragicznym” (Wojnar, 2000, s. 290). Autorka poświęca swojemu mistrzowi sporo uwagi i tekstu, przytacza też jego najważniejsze publikacje w porządku chronologicznym, jednak należałoby postawić pytanie – czy była zdolna do prawdziwie krytycznego spojrzenia na tę znaczącą postać polskiej pedagogiki i nauki?

Książkę zamyka tekst będący wywiadem z Autorką, zatytułowany *O wizję edukacji, o wizję człowieka...* Irena Wojnar przedstawia w nim m.in. swoje zafascynowanie i pierwsze kontakty z Bogdanem Suchodolskim, do czego wraca również w dalszej części wywiadu, wyjaśnia wybór nauk o wychowaniu jako drogi swej kariery naukowej, związanej także ze studiami w Sorbonie. Jej zrealizowany tam doktorat dotyczył *Aktualnego statusu młodzieży wobec sztuki*, a opublikowana na tej podstawie książka we Francji (a potem we Włoszech i Hiszpanii) ukazała się pod tytułem *Esthétique et Pédagogie (Estetyka i pedagogika)*. W Polsce ukazała się jej rozszerzona wersja zatytułowana *Estetyka i wychowanie*. Potem, w wyniku zaangażowanej pracy naukowej oraz za sprawą zajęć uniwersyteckich, powstały kolejne dzieła pedagogiczne, jak *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, powiązane z nowatorską koncepcją w zakresie badań teorii wychowania (Wojnar, 2000, s. 299–300).

W tekście znajdują się też krytyczne uwagi pod adresem współczesnej pedagogiki. Dyscyplina ta zbyt ulega naciskom ze strony innych nauk, podlega też ideologizacji, dehumanizacji oraz pragmatyzacji. Widoczne braki dotyczą również zakresu realizacji *paideii* i *humanitas*, i nie odpowiada ona wystarczająco na wyzwania współczesności. Te i inne zagadnienia przewijają się w ostatnim tekście, jednak Irena Wojnar jednoznacznie określa swoją pracę naukową jako związaną z problematyką teoretyczną, powiązaną również z właściwym wymiarem pracy z młodzieżą akademicką, co prowadzi do ważnej problematyki – kształtowania się osobowości nauczyciela akademickiego – „nauczyciela nauczycieli” (Wojnar, 2000, s. 312). Wypowiadając się o swojej pracy na uniwersytecie, określa ją, tak jak we wstępnym tekście książki – „sposobem na życie”, gdzie również własne zainteresowania można rozwijać i pogłębiać. Sam pieniądź należy traktować jako środek do celu i strona ekonomiczna zawodu nie jest najważniejsza. Najważniejsze są wartości związane z poznawaniem i zmienianiem świata, a ta właśnie problematyka bardzo interesuje młodych ludzi (Wojnar, 2000, s. 315).

Bez wątplenia, praca Ireny Wojnar zasługuje na wysoką ocenę. Może jednak zastanawiać ciągłe odwoływanie się Autorki do idei pedagogiki Bogdana Suchodolskiego, które przecież w dużej mierze oddają założenia niemieckiej pedagogiki humanistycznej, poczynając już od jej wyraźnie osiemnastowiecznej genezy, a zwłaszcza pedagogiki Immanuela Kanta. Praca wykazuje, że myśl pedagogiczna Ireny Wojnar posiada własną wartość, wyraża dużą oryginalność myślenia oraz

wrażliwość, a także zawiera wyrazistą nić kontynuacji wartości wskazywanych głównie przez niemiecką myśl humanistyczną, ale też włoską, francuską i inne. Zatem ta twórczość wykracza poza niektóre osiągnięcia i rozstrzygnięcia pedagogiczne B. Suchodolskiego, powiązanego przecież mocno z władzami politycznymi PRL-u. Co intrygujące, sam Bogdan Suchodolski ujawnił swoje zainteresowania Kantem, może nie tyle jego pedagogiką, ile filozofią krytyczną jako istotną dla pedagogiki, jednak nie wyodrębnił, jak potem w Polsce zrobił to Sławomir Sztabryn, głównych cech pedagogiki Kantowskiej, a samego Kanta nazwał pisarzem burżuazyjnym (Suchodolski, 2014, s. 120, 124). Można zdecydowanie stwierdzić, że kilka zasadniczych idei pedagogiki B. Suchodolskiego, jak wychowanie dla przyszłości i dla pokoju, ma swój wyraźny pierwowzór w myśli filozoficznej i pedagogicznej królewieckiego uczonego (Zieliński, 2018, s. 175–178).

Zwraca ponadto uwagę troska Autorki o losy pedagogiki humanistycznej (zarazem globalnej, pokoju oraz ekologicznej) i idei humanizmu (a także egzystencjalizmu) we współczesnym świecie.

Praca zawiera podkreślenie idei zarówno indywidualizmu, jak i wspólnotowości, wartości edukacji artystycznej wykraczającej poza uproszczoną koncepcję wychowania estetycznego, a wzmacniającej człowieczeństwo jako cel wychowania.

Autorka wskazuje też na walory pracy uniwersyteckiej i roli „nauczyciela nauczycieli”, powiązanej z rozbudzaniem ich ciekawości i aktywności w relacjach podmiotowych oraz uwrażliwiającej i pomagającej głębiej zrozumieć wartości humanistyczne.

Język tekstów zawartych w książce jest zazwyczaj jednocześnie precyzyjny, jak i obrazowy, przemawiający do wyobraźni, a same teksty są jasne i logiczne, jednocześnie oddają ładunek przekonań i wiary Autorki w znaczenie humanistycznej drogi czy wyboru życiowego człowieka.

Książka zawiera znaczny i znaczący zasób wiedzy o edukacji i głębokie jej rozumienie osiągnięte przez Autorkę, która przede wszystkim wskazuje na potrzebę aktywizowania pedagogów kierujących się humanistycznymi intencjami. Z tego powodu jest oczywistą lekturą dla studentów (w tym pedagogiki) i naukowców dostrzegających w badaniu, pielęgnowaniu i rozwijaniu wartości humanistycznych swoją orientację naukową i własny sposób życia. Recenzowana praca niedawno zmarłej Ireny Wojnar jest ze wszech miar warta przypomnienia i polecenia również teraz, w latach dwudziestych dwudziestego pierwszego wieku, zwłaszcza z powodu zawartych w niej treści i wartości. Autorka intencjonalnie zamieściła je po to, aby zachęcać do rozwijania własnych wglądów i refleksji nad głównymi rozstrzygnięciami pedagogiki humanistycznej w kontekście palących problemów i przemian współczesnego świata.

Bibliografia

- Suchodolski, B. (2014). Pedagogika ideałów i pedagogika życia. W: I. Wojnar (red.), *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl* (s. 105–142). Warszawa: PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zieliński, P. (2018). Wartości wychowania podmiotowego Kanta w twórczości naukowej wybranych współczesnych przedstawicielek pedagogiki polskiej. W: *Rozwój ukraińskiej i polskiej oświaty i myśli pedagogicznej (XIX–XXI w.)*. T. 8 (s. 170–190). Lwów.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2023.32.16>

Mirosław ŁAPOT

<https://orcid.org/0000-0002-1773-8410>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: m.lapot@ujd.edu.pl

O teorii i praktyce kształtowania przestrzeni edukacyjnej we współczesnej Ukrainie i na świecie. Sprawozdanie z konferencji w Uniwersytecie im. Iwana Franki we Lwowie (27 X 2023 r.)

27 października 2023 roku odbyła się trzecia edycja cyklicznej Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Teoretyczne i Praktyczne Aspekty Kształtowania Przestrzeni Oświatowej. Wymiar Światowy i Ojczyźniany”, organizowanej przez Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki we Lwowie we współudziale z uczelniami w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii oraz w Polsce (Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Rzeszowski oraz Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie). Patronat nad konferencją objęło Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy. Ze względu na sytuację na Ukrainie przyjęto formułę mieszaną wystąpień stacjonarnych oraz na odległość z wykorzystaniem narzędzia wideokonferencyjnego.

W konferencji wzięło udział ponad 130 naukowców z Ukrainy (reprezentujących uczelnie ze Lwowa, Kijowa, Odessy, Charkowa, Połtawy, Drohobycza, Tarnopola, Ługańska, Chmielnickiego, Humania, Winnicy, Chersonia), Polski (Uniwersytetów Rzeszowskiego, Wrocławskiego, Zielonogórskiego, Jana Długosza w Częstochowie, Politechniki Częstochowskiej, Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku, Filii Poznańskiej Wyższej Szkoły Bankowej w Szczecinie, Państwowej Akademii Nauk Stosowanych im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie), Czech (Centrum Studiów nad Szkolnictwem Wyższym w Republice Czeskiej w Pradze) i Wielkiej Brytanii (Loughborough University). Z uwagi na dużą liczbę referatów, w niniejszym sprawozdaniu omówione zostaną przede wszystkim

wystąpienia w obradach plenarnych, obrady sekcyjne będą scharakteryzowane ogólnie z uwzględnieniem prelegentów spoza Ukrainy.

W oficjalnym powitaniu uczestników i gości konferencji oraz podczas jej otwarcia głos zabrali prorektor Uniwersytetu Lwowskiego Andrij Hukalyuk, dziekan Wydziału Pedagogicznego Dmytro Hertsiuk, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej Olena Kvas oraz kierownik Katedry Sociologii Rodziny i Spraw Socjalnych Uniwersytetu Rzeszowskiego Beata Szluz.

Następnie rozpoczęła się część naukowa konferencji. Obrady plenarne otworzyła Liliia Hrynevycz (prorektor Uniwersytetu Kijowskiego im. Borysa Hrinchenka) referatem na temat realizacji reformy „Nowa szkoła ukraińska” na poziomie uniwersytetów w warunkach rosyjskiej agresji militarnej na Ukrainę. Następnie głos zabrała Oksana Zabolotna (Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Pawła Tyczyny w Humaniu), przybliżając rolę organizacji pozarządowych w formowaniu przestrzeni oświatowej.

Z kolei Oksana Bodnar (Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Tarnopolu) w referacie zatytułowanym *Nawigacja w nieznanym – decyzje zarządcze w warunkach niepewności kryzysu i wyzwań cywilizacyjnych* przedstawiła problemy zarządzania oświatą w kontekście wielkich kryzysów ostatnich lat, czyli pandemii i wojny w Ukrainie.

Tetiana Miier (Uniwersytet Kijowski imienia Borysa Hrinchenki) mówiła na temat rozwoju narzędzi dydaktycznych w warunkach globalizacji. Zagadnień dydaktycznych dotyczyło również wystąpienie Maryny Hrynovej i Oleny Zhdanovej-Niedilko (obie Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. W.H. Korolenki w Połtawie). Z kolei Nelia Kuznetsova (Uniwersytet w Odessie) omówiła zagadnienia aksjologicznego wymiaru kształcenia uniwersyteckiego.

Tematyka jej referatu korespondowała z wystąpieniem kolejnego prelegenta – Pawła Zielińskiego (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie). W opracowaniu zatytułowanym *Kształtowanie przestrzeni edukacyjnej w świetle pedagogiki humanistycznej Eduarda Sprangera* nawiązał on do swojego wystąpienia w poprzedniej edycji konferencji (gdy również mówił o pedagogice humanistycznej), tym razem jednak przedstawił dorobek niemieckiego pedagoga, filozofa i psychologa, podkreślając jego aktualność między innymi w kontekście obecnych wydarzeń w Ukrainie.

Z kolei Tetiana Ravchyna oraz Hanna Shemeliuk (obie Politechnika Lwowska) poświęciły swoje wystąpienie przybliżeniu słuchaczom realiów rozwoju szkolnictwa średniego w Ukrainie. *Rozwój mobilności pedagogicznej nauczyciela akademickiego we współczesnej przestrzeni oświatowej placówek szkolnictwa wyższego* to tytuł wystąpienia Oleksandra Ivlieva (Politechnika Lwowska). Natomiast Inna Otamas oraz Mykola Kyrychenko (oboje Uniwersytet Zarządzania Oświatą w Kijowie) przybliżyli problematykę nabywania i rozwoju umiejętności myślenia krytycznego z wykorzystaniem technologii informacyjno-cyfrowej.

Kolejne wystąpienie dotyczyło historii oświaty. Na temat systemu nadzoru szkolnego i działalności inspektorów szkolnych w dobie autonomii galicyjskiej (1867–1918) mówił Mirosław Łapot (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie).

Ostatnie dwa referaty obrad plenarnych dotyczyły realizowanych współcześnie projektów edukacyjnych. Otóż Marta Prots mówiła o osiągnięciach laboratorium „Nowa szkoła ukraińska” w zakresie przygotowania zawodowego przyszłego nauczyciela szkoły podstawowej, natomiast Oleksii Karamanov (oboje Państwowy Uniwersytet Iwana Franki we Lwowie) przedstawił wyniki realizacji projektu na temat dostępności środowiska oświatowego.

Sesja popołudniowa konferencji była zorganizowana w pięciu sekcjach tematycznych. Sekcję pierwszą poświęcono teoretycznym aspektom i współczesnym strategiom kształtowania przestrzeni oświatowej w kontekście procesów globalizacji i internacjonalizacji. Przedstawiono w niej 21 referatów. Wśród uczestników byli między innymi Marcin Zawada (Politechnika Częstochowska), który przygotował referat o organizowaniu przestrzeni edukacyjnej na wydziale zarządzania swojej macierzystej uczelni, Beata Szluz (Uniwersytet Rzeszowski) – zajmująca się problematyką kształcenia zawodowego pracowników socjalnych w kontekście procesu deinstytucjonalizacji, oraz Jan Beseda (Centrum Studiów nad Szkolnictwem Wyższym w Republice Czeskiej) z anglojęzycznym referatem *International education within the context of global development: essence, forms of implementation, quality standards*.

W sekcji drugiej zaplanowano 40 referatów dotyczących organizacji przestrzeni oświatowej w warunkach wojny – rekomendacji do efektywnego wykorzystania w praktyce. Wśród uczestników obrad byli między innymi Andrzej Kokieli (dziekan Wydziału Ekonomicznego w Filii Poznańskiej Wyższej Szkoły Bankowej w Szczecinie) – z referatem o współpracy z emigrantami przymusowymi w szkolnictwie wyższym na terenie RP, Lidia Kataryńczuk-Mania (Uniwersytet Zielonogórski) i Małgorzata Przybysz-Zaremba (Państwowa Akademia Nauk Stosowanych im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie) z wystąpieniem na temat muzykoterapii, oraz Anastazie Toros, (Loughborough University – Wielka Brytania) z prelekcją w języku angielskim zatytułowaną *The use of Applied Theatre methodology when working with trauma in educational processes*.

W sekcji trzeciej zgromadzono prelegentów zajmujących się aktualnymi zagadnieniami prawnego funkcjonowania placówek oświatowych w warunkach wojennych, w tym monitoringu i ekspertyzy jakości oświaty (w Ukrainie i na świecie). W jej ramach ujęto 21 wystąpień (w tym Małgorzaty Kamińskiej z Wyższej Szkoły imienia Pawła Włodkowica w Płocku, która podjęła temat sposobów kontroli jakości kształcenia uniwersyteckiego).

Sekcja czwarta, zatytułowana „Integrowanie oświaty formalnej i nieformalnej w kontekście warunków współczesnej przestrzeni oświatowej”, objęła 21 wystąpień, natomiast w ramach ostatniej sekcji, piątej, pod tytułem „Technolo-

gia informacyjno-komunikacyjna i zasoby elektroniczne nauczania w placówkach oświatowych” – zaplanowano 18 referatów.

Jak już wspomniano na wstępie, w konferencji zapowiedzieli udział ponad 130 naukowców, zmieszczenie ich pełnych wystąpień w ramach jednego dnia konferencji okazało się niemożliwe, dlatego też część uczestników ograniczyła się do przedstawienia krótkiego komunikatu z badań, a pełna wersja ich tekstów zostanie opublikowana – jak zapowiedzieli organizatorzy konferencji – w tomie pokonferencyjnym.

Konferencja miała wyjątkowy charakter ze względu na ekstremalne, bo wojenne, warunki panujące obecnie w Ukrainie. Należy docenić wysiłki ukraińskich organizatorów i uczestników, którzy nadal próbują prowadzić aktywne życie naukowe, kontynuują swoje badania, prezentują ich wyniki w szerszym gronie i utrzymują stały kontakt z naukowcami z zagranicy. Tematyka wystąpień uświadomiła zagranicznym uczestnikom, przed jakimi wyzwaniem staje system edukacji oraz pojedynczy nauczyciele w Ukrainie, starając się w realiach wojennych realizować swoje obowiązki. Warunki te są dramatyczne, a podejmowane wysiłki w celu kontynuacji mimo wszystko lub przywrócenia funkcjonowania oświaty (stacjonarnie lub zdalnie) nabierają nowego znaczenia – uświadamiają doniosłość aktu edukacyjnego wobec wojennego (rosyjskiego) koszmaru. Edukacja staje się synonimem kultury i cywilizacji, społecznym dobrem niematerialnym, którego nie można zniszczyć zbombardowaniem budynku szkoły, teatru czy muzeum, namiastką normalności i nadzieją na lepszą przyszłość.

Organizatorzy i uczestnicy konferencji wyrazili nadzieję, że kolejna, czwarta już edycja cyklu konferencyjnego odbędzie się w niepodległej i zwycięskiej Ukrainie, a formuła uczestnictwa na odległość pozostanie tylko wyborem, nie zaś koniecznością dla wielu uczestników z Ukrainy i naukowców zagranicznych, którzy w tym roku nie przyjechali do Lwowa ze względów bezpieczeństwa.