

*Wg* **Czas na  
chowanie**  
Potrzeby – Szanse – Bariery



**Time for  
upbringing**  
Needs – Chances – Barriers

pod redakcją:  
**Barbary Piątkowskiej**

Radom 2020



Monografia sfinansowana przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu, ul. Zamkowa 4 oraz Termy Szaflary S. C. w Szaflarach, ul. Osiedle Nowe 20

Recenzenci: **prof dr hab. Andrzej Małkiewicz, Uniwersytet Zielonogórski**  
**dr hab Bogdan Cimała, Uniwersytet Opolski**

Opracowanie redakcyjne: **Barbara Piątkowska**

Korekta: **Teresa Barzęc**

Projekt okładki: **Agata Cieciora**

Skład komputerowy: **Ireneusz Piwowarski**

ISBN  
eISBN

© Copyright by Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Radom 2020

Wydano nakładem:  
Instytutu Naukowo-Wydawniczego „Spatium”  
26-600 Radom, ul. 25 Czerwca 68/62  
tel. 48 369 80 74, fax 48 369 80 75  
e-mail: [wydawnictwo@inw-spatium.pl](mailto:wydawnictwo@inw-spatium.pl)  
<http://www.inw-spatium.pl>

Druk i oprawa:  
<http://www.booksfactory.pl>

Wstęp .....	7
<i>Introduction</i>	

## CZĘŚĆ I

### Szkoła – szkolnictwo. Ewolucja myśli humanistycznej

*Part I*

*School - education system. The evolution of the humanist thought*

<b>ZENON JASIŃSKI</b>	
Trójkąt w sprawie reformy systemu edukacji w Polsce .....	14
<i>Three perspectives on the topic of the reform of Polish educational system</i>	
<b>STEFANIA WALASEK</b>	
Drogi szkolnictwa do Niepodległej Polski .....	30
<i>The educational system's route to independent Poland</i>	
<b>KRYSTYNA FERENZ</b>	
Podmioty społeczne we współczesnym wychowaniu .....	44
<i>Social entities in modern upbringing</i>	
<b>HENRYK GRADKOWSKI</b>	
Edukacyjne walory literatury dziecięcej .....	54
<i>Educational values of children's literature</i>	

## CZĘŚĆ II

### Kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży – aspekt psychospołeczny

*Part II*

*Upbringing and educating children and young people – psychosocial dimension*

<b>EWA SOWA-BEHTANE</b>	
Religijność polskiej młodzieży. Rola religii w procesie wychowania i resocjalizacji .....	70
<i>Religiousness of Polish youth. The role of religion in the process of upbringing and resocialization</i>	
<b>STANISLAV PŘIBYL</b>	
Nowotestamentowe aspekty rodziny i wychowania .....	82
<i>New Testament aspects of family and upbringing</i>	

<b>BARBARA ADAMCZYK</b> Ryzyko rozwojowe używania substancji psychoaktywnych przez młodzież .....	90
<i>The developmental risk of using psychotropic substances by young people</i>	

<b>ANNA TUTAJ</b> Die deutsche Minderheit in Niederschlesien und ihr Schulwesen in den Jahren 1945-1970. Ein Abriss der Problematik .....	104
<i>Mniejszość niemiecka na Dolnym Śląsku i jej szkolnictwo w latach 1945-1970. Zarys problematyki</i>	

## CZĘŚĆ



### **Realna vs wirtualna płaszczyzna wychowania**

*Part III*

#### ***Real vs. virtual upbringing space***

<b>BARBARA PIĄTKOWSKA</b> Realna vs wirtualna płaszczyzna wychowania: w pogoni za wychowankiem .....	116
<i>Real vs. virtual upbringing space: in chase of the pupil</i>	

<b>MARIUSZ AUGUSTYNIAK</b> Rola Internetu w życiu młodzieży szkoły gimnazjalnej – analiza wyników badań własnych .....	126
<i>The Internet in the lives of grammar school youth: research analysis</i>	

<b>ANTONI KULPA</b> Poczucie sensu życia i niepokój u młodzieży z zaburzeniami zachowania .....	140
<i>A sense of purpose and anxiety as experienced by young people with conduct disorders</i>	

<b>AGATA GWIZD-LESZCZYŃSKA</b> Detal w architekturze. Człowiek – edukacja – miasto .....	150
<i>Detail in architecture: Human being – education – city</i>	

## CZĘŚĆ IV

**Psychopedagogiczny i społeczny wymiar edukacji***Part IV**The psycho-pedagogical and social dimensions of education***LARYSA M. TARANTSEJ**

Problem gotowości nauczycieli do kształtowania  
narodowej tożsamości uczniów ..... 162

*The challenge of preparedness of teaching staff to the shaping  
of the national identity of pupils*

**INNA I. OSADCHENKO**

Psycho-pedagogical conditions of educational environment  
establishment in academic institutions: problems of current  
Ukrainian educational reforms ..... 172

**WIKTOR P. TARANTSEJ**

Kształcenie ustawiczne: nowoczesne koncepcje ..... 182

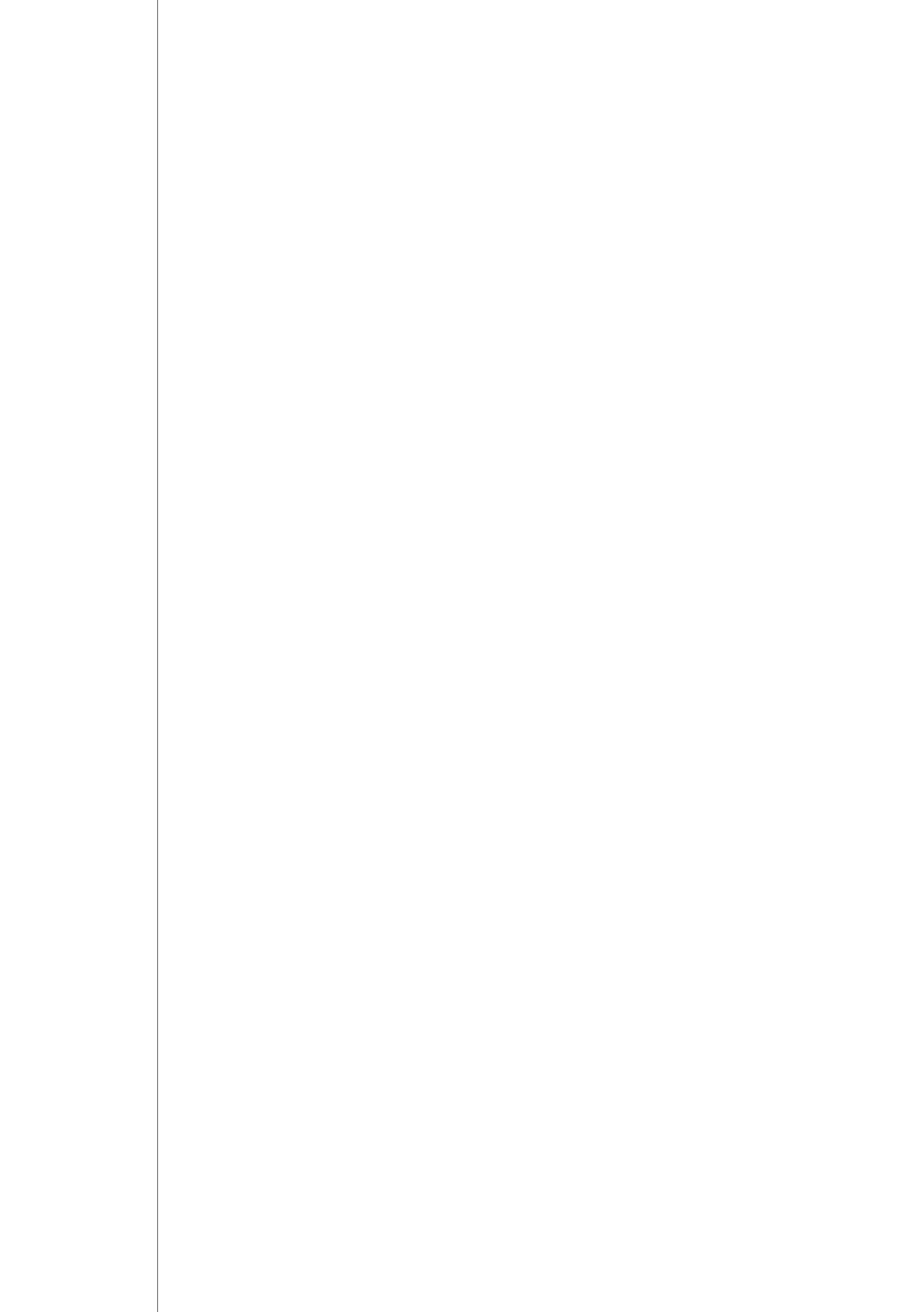
*Lifelong learning: modern concepts*

**MARAL D. YESSEKESHOVA, EKATERINA SH. KOCHKORBAEVA,****ZHANAR K. SAGALIEVA**

Self-education as a factor of the formation  
of „Akme – personality” ..... 188

**INNA L. FEDOTENKO, IRINA A. YUGFELD**

Psychological and didactic risk of educational environment  
in modern university ..... 194



Proces wychowania człowieka to dziś nie tylko wyzwanie, ale i odwieczny problem, szczególnie w okresach trudnych i przełomowych. Żyjemy bowiem w czasach trudnych, ciekawych i nieprzewidywalnych zarazem.

Stąd myśl pedagogiczna i podejmowane w tym zakresie działania pedagogiczne ewoluowały i będą ewoluować, ponieważ wpływ na to ma nie tylko rozwój nauki i techniki, ale także - jak choćby w ostatnim czasie - nieprzewidziane zdarzenia/zjawiska (np. pandemia).

Niespodziewana w swoim zasięgu epidemia koronowirusa Covid-19 zdewastowała i przeorganizowała życie wielu społeczeństw. Zmusiła do nowych zachowań, innej organizacji życia w domach, szkołach, instytucjach użyteczności publicznej itp. Zapewne ta sytuacja będzie generowała nieznanne dotąd obciążenia psychologiczne i społeczne na ludzi wszystkich pokoleń. Dziś to jeden z najważniejszych momentów w najnowszej historii. Podobny wpływ na pokolenie *milenialsów* miał kryzys z lat 2007-2009. Pojawia się pytanie – czy i w jakim stopniu pandemia ukształtuje nowe pokolenie, które po raz pierwszy zmierzy się z przerwaniem normalnego trybu życia. Przed nowymi i trudnymi wyzwaniami stoi nie tylko świat nauki. Z nowymi zadaniami/rolami już zmierzają się rodzice, nauczyciele-wychowawcy i opiekunowie.

Zatem tom V z cyklu *Czas na wychowanie* jest ponownie okazją i przyczynkiem do wielopłaszczyznowej dyskusji i do namysłu, a fakt ten potwierdzają referaty autorów reprezentujących polskie i zagraniczne ośrodki akademickie. To czteroczęściowe opracowanie zawiera referaty o charakterze zarówno teoretycznym, jak i empirycznym.

Pragniemy zaznaczyć, że publikacja niniejsza to, między innymi, rezultat wieloletniej współpracy Instytutu Społeczno-Prawnego (w przeszłości Instytutu Humanistycznego – przyp. B.P.) Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu z Grodzieńskim Państwowym Uniwersytetem im. Janki Kupały (Republika Białoruś) i Państwowym Pedagogicznym Uniwersytetem im. L. N. Tołstoja w Tule (Rosja).

**Część pierwszą** otwiera tekst **Zenona Jasińskiego** pt. *Trójgłos w sprawie reformy systemu edukacji w Polsce*, zawierający wnikliwy przegląd zasadności, jakości i (nie)skuteczności reformowania systemu edukacji nie tylko w Polsce. Autor ten, odwołując się do poglądów uznanych autorytetów w dziedzinie reform oświatowych i badaczy teorii zmiany w ujęciu porównawczym, „oddając głos” ekspertom, zaznacza, że **Głos I** (edukacja Michaela Fullana w ujęciu Eugenii Potulickiej) i **Głos II** odnoszą się do kontekstu międzynarodowego, natomiast **Głos III** dotyczy stanu polskiej rzeczywistości edukacyjnej (Zbigniewa Kwiecińskiego i Tadeusza Lewowickiego wybrane problemy reformy edukacji w Polsce po transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych XX wieku).

Z kolei **Stefania Walasek** – w tekście *Drogi szkolnictwa do Niepodległej Polski* – analizując główne założenia pracy szkolnictwa powszechnego w Galicji od połowy XIX wieku, ujawnia istotę ich tworzenia, zasady pracy oraz dokonania. I chociaż z ówczesnych dyskusji na konferencjach nauczycielskich, posiedzeniach

związkowców czy łamach prasy – zdaniem Autorki – wynikało, że podejmowano wiele inicjatyw/projektów w kwestii szkolnictwa, to jednak nie wszystkie aprobowano – na przykład projekty Rady Szkolnej Krajowej czy reprezentantów poszczególnych ugrupowań politycznych. Niewątpliwie galicyjski dorobek w sposób znaczący wpisał się na rzecz szkolnictwa w latach I wojny światowej.

**Podmioty społeczne we współczesnym wychowaniu** to pole problemowe **Krystyny Ferenz**. Społeczeństwa demokratyczne – zdaniem Autorki – w swych systemach politycznych powinny uwzględniać interesy państwa, narodu oraz mniejszych grup społecznych, bowiem lokalność jest znaczącą zmienną pośredniczącą w wyznaczaniu zamierzeń jednostkowych i możliwości ich realizacji. Podmiotowość instytucji edukacyjnych wynika z lokalnych interesów społecznych.

W **Edukacyjnych walorach literatury dziecięcej** **Henryk Gradkowski**, odnosząc się do epoki romantyzmu, zaznacza, że już wtedy doceniano osobowość dziecka, a nawet zapoczątkowano jego gloryfikację. Potem pojawiła się *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery (1908 r.), a na gruncie polskim dzieła Kornela Makuszyńskiego – na przykład *Szatan z siódmej klasy* – powieść, która zapoczątkowała łańcuch beletrystyki „dziecięcej” o charakterze detektywistycznym. W podobnej konwencji pojawiły się serie powieściowe Edmunda Niziurskiego, Adama Bahdaja, Jerzego Broszkiewicza czy Zbigniewa Nienackiego. Po II wojnie światowej rynek czytelniczy dopełniły specjalne zbiory tekstów literackich adresowanych do dzieci i nauczycieli. A dziś? Dziś czytanie dzieciom i przez dzieci nabrało nowego wymiaru – dziecko (nawet dwuletnie) zaczyna dzień od obejrzenia bajki w telewizji lub w internecie.

W części drugiej, **Ewa Sowa-Behtane** w artykule **Religijność polskiej młodzieży. Rola religii w procesie wychowania i resocjalizacji**, wprowadza czytelnika w dyskurs na temat ponowoczesnej religijności młodzieży polskiej na podstawie badań przeprowadzonych w Krakowie wśród młodzieży deklarującej przynależność do trzech subkultur: szalikowców, techno-fanów i hip-hopowców. Uzyskane wyniki badań pozwoliły Autorce na sformułowanie dezyderatów pedagogicznych, w których zwraca uwagę na znaczącą dziś rolę religii w procesie wychowania i resocjalizacji współczesnej młodzieży.

Tekst **Stanislava Přebyla** pt. **Novozákonní aspekty rodiny a potomstva (Nowotestamentowe aspekty rodziny i wychowania)** skupia naszą uwagę na wychowaniu rodziny i dzieci w ewangeljach i we wczesnym Kościele, w szczególności na sytuacji dziecka. Autor ten podkreśla, że nauczanie Jezusa o Królestwie Bożym wzywa do zdecydowanego naśladowania, do wyrzeczenia się rodziny i potomstwa, a także wychowania swoich dzieci. Te pozornie sprzeczne tendencje zostały częściowo zmienione w czasach apostołskich, kiedy to chrześcijański radykalizm mógł się manifestować w przykładowym życiu małżeńskim, a nawet wymaganiu od kandydatów na urzędy duchowne, by właściwie wychowywali swoje dzieci.

O kondycji współczesnej młodzieży tj. w jaki sposób ona funkcjonuje w społeczeństwie późnej nowoczesności, w którym życie nie jest jednoznacznie zdefiniowane ani zamknięte w dookreślonych tożsamościach – traktuje tekst **Barbary Adamczyk** – **Ryzyko rozwojowe używania substancji psychoaktywnych przez**



**młodzież.** Występujące na etapie późnej adolescencji kryzysy, zdaniem Autorki, determinują ryzyko rozwojowe widoczne między innymi w „sięganiu” po substancje psychoaktywne. Ten aktualny – nie od dziś – problem Autorka przeanalizowała na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród licealistów, które pozwoliły nie tylko na zdiagnozowanie poziomu wiedzy młodych ludzi na temat substancji psychoaktywnych, ale także skutków ich działania i zakresu ich spożywania.

„Fragment opowieści” o trudnych, powojennych losach ludności niemieckiej zamieszkującej niezwykle region Dolnego Śląska, której spoiwem była historia szkolnictwa, przedstawia **Anna Tutaj** (*Die deutsche Minderheit in Niederschlesien und ihr Schulwesen in den Jahren 1945-1970. Ein Abriss der Problematik*) podkreślając, że chociaż masowe wysiedlenia ludności niemieckiej z powojennej Polski zakończyły się w 1947 r., to do roku 1949 trwały mniejsze akcje wysiedleńcze. Po zakończeniu działań wojennych – z powodu uruchomienia przemysłu – części ludności niemieckiej odmówiono prawa wyjazdu i dlatego podejmowali pracę w dolnośląskich kopalniach, fabrykach, czy gospodarstwach rolnych. Dopiero nawiązanie stosunków dyplomatycznych pomiędzy powojenną Polską i powstałą w 1949 r. NRD, zmieniło tę sytuację, wtedy zaczęły powstawać szkoły z niemieckim językiem wykładowym.

**Część trzecią** stanowią rozważania na temat relacji zachodzących pomiędzy szybko rozwijającym się światem techniki, a kondycją współczesnych młodych ludzi, napięć edukacyjnych i w związku z tym, nowych wyzwań w sferze wartości. Nowe technologie już na tyle wpisały się w życie współczesnego człowieka, że wymaga to zmian nie tylko otoczenia, ale również i naszej mentalności, aby móc w tym nowym otoczeniu żyć. Obserwowane dziś różne formy ładu społecznego, różne paradygmaty kulturowe, jednych aktywizują, a innych dziwią i wprowadzają w zakłopotanie. Ci pierwsi podążają za wyzwaniami, natomiast ci drudzy mają problemy z adaptacją do gwałtownie zmieniających się warunków życia.

Biorąc pod uwagę powyższe, **Barbara Piątkowska** w tekście *Realna vs wirtualna płaszczyzna wychowania: w pogoni za wychowankiem*, rozważa sytuację dziecka/wychowanka z perspektywy dwóch rodzajów przestrzeni – realnej i wirtualnej. Coraz powszechniej kontakty społeczne w realnej rzeczywistości zastępują dziś kontakty w rzeczywistości wirtualnej. Internet/cyberprzestrzeń jest, niestety, jedynie substytutem kontaktów społecznych. Dzieci i młodzież, szczególnie podatni na manipulację, nie widzą w tym nic szczególnego, bowiem przestrzeń wirtualna jest już ich prawdziwym światem. Ale – i o tym zapominają młodzi ludzie – ten świat kryjący w sobie (niewątpliwie) wiele możliwości, jest iluzją bezpieczeństwa i anonimowości.

**Mariusz Augustyniak – Rola Internetu w życiu młodzieży szkoły ponadgimnazjalnej – analiza wyników badań własnych** – wprowadza nas w jego istotę. Opisuje, w jaki sposób zmienia się podejście do internetu i jak jest on postrzegany przez ludzi w zależności od wieku. Autor przedstawia wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych wśród uczniów trzecich klas dziewięciu wałbrzyskich gimnazjów. Celem badań Autora było uzyskanie danych na temat czasu spędzanego

przed komputerem w internecie w dzień powszedni oraz wolny od zajęć, miejsca i celu korzystania oraz zakresu sprawowania kontroli przez rodziców.

**Antoni Kulpa** w tekście *Poczucie sensu życia i niepokój u młodzieży z zaburzeniami zachowania*, omawia i analizuje wyniki badań własnych na temat poczucia sensu życia, poziomu i struktury niepokoju w grupie 40. nieletnich chłopców z zaburzeniami zachowania z wykorzystaniem Skali Sensu Życia /PLT/ J.C. Crumbaugh i L.T. Maholicka i Arkusza Samopoznania R.B. Cattella. Z badań Autora wynika, że 80 proc. badanych przeżywało poczucie bezsensu życia, wyrażające się brakiem planów i dążeń na przyszłość, negatywną oceną sensu własnego istnienia i niskim stopniem afirmacji życia. Ponadto wszystkich badanych charakteryzował wysoki poziom niepokoju, którego źródłem było niezrównoważenie emocjonalne, niski stopień integracji osobowości, podejrzliwość i wewnętrzne napięcie.

**Agata Gwizd-Leszczyńska** w artykule pt. *Detal w architekturze. Człowiek – edukacja – miasto*, odwołując się do proksemiki – nauki o wzajemnych relacjach pomiędzy człowiekiem a otaczającą go przestrzenią – rozważa ciekawy problem dynamicznego związku architektury z pedagogiką jako istotnego elementu socjalizacji i wychowania. Autorka zwraca uwagę na społeczny charakter sztuki jako jedno z cenniejszych źródeł międzypokoleniowego oraz międzykulturowego dialogu. Teren badań osadzono w rejonie wrocławskiej dzielnicy Nadodrze, wyróżniającej się unikatową dekoracją architektoniczną. Otrzymane wyniki badań oraz prowadzone cyklicznie warsztaty z wykorzystaniem autorskiej zabawki edukacyjnej, pozwoliły Autorce na zweryfikowanie tezy o sile oddziaływania sztuki umiejscowionej w przestrzeni miejskiej.

**W części czwartej, Larysa M. Tarantsej**, z Grodzieńskiego Okręgowego Instytutu Rozwoju Zawodowego (Republika Białoruś) – na podstawie badań własnych – analizuje *Problem gotowości nauczycieli do kształtowania narodowej tożsamości uczniów* i stwierdza, że stopień profesjonalnego przygotowania nauczycieli w zakresie kształtowania narodowej tożsamości białoruskich uczniów wymaga wypracowania nowej, systemowej organizacji pracy, a drogą do tego jest między innymi kształtowanie kompetencji opartych na komponencie czynnościowym w strukturze tożsamości narodowej nauczyciela.

**Inna I. Osadchenko** z Państwowego Pedagogicznego Uniwersytetu im. Pavla Tyczyny w Humaniu (Ukraina) – koncentrując naszą uwagę na *Psychopedagogicznych uwarunkowaniach kształcenia akademickiego: problem współczesnych reform na Ukrainie* – powiada, że dziś w szkołach wyższych nakłada się wiele problemów natury wychowawczej i dlatego zasadnym byłoby podejmować skuteczne działania w sferze motywacji i preferowanego systemu wartości nauczyciela, organizacji jego pracy w oparciu o dialog, wzajemny szacunek i komfort psychiczny, adekwatnie do wymagań dydaktycznych oraz aktywności poznawczej studentów.

Świat się zmienia, a my razem z nim. Rozwój nowoczesnych technologii stawia nowe wyzwania przed systemami edukacji i tym samym powiększa się wachlarz problemów stojących przed edukacją ustawiczną. Kształcenie ustawiczne – nie od dziś – to ważny filar w rozwoju systemów edukacyjnych.

Kwestię *Kształcenia ustawicznego: nowoczesne koncepcje* rozwija **Wiktor P. Tarantsej** z Grodzieńskiego Państwowego Uniwersytetu im. Janki Kupały (Republika Białoruś). Istotą kształcenia ustawicznego – zdaniem Autora – jest rozszerzenie źródeł i miejsc kształcenia/komunikowania się, ponieważ w każdym miejscu – w bibliotece, w internecie, w miejscu pracy, w grupach komunikowania nieformalnego itp. – zakłada się również rozszerzenie możliwości dostępu do diagnostyki form, technik i procedur. Diagnostyka i jej wyniki mogą być/są impulsem do rozszerzania i pogłębiania procesu „wchodzenia” osobowości w szeroko pojętą sferę edukacyjną.

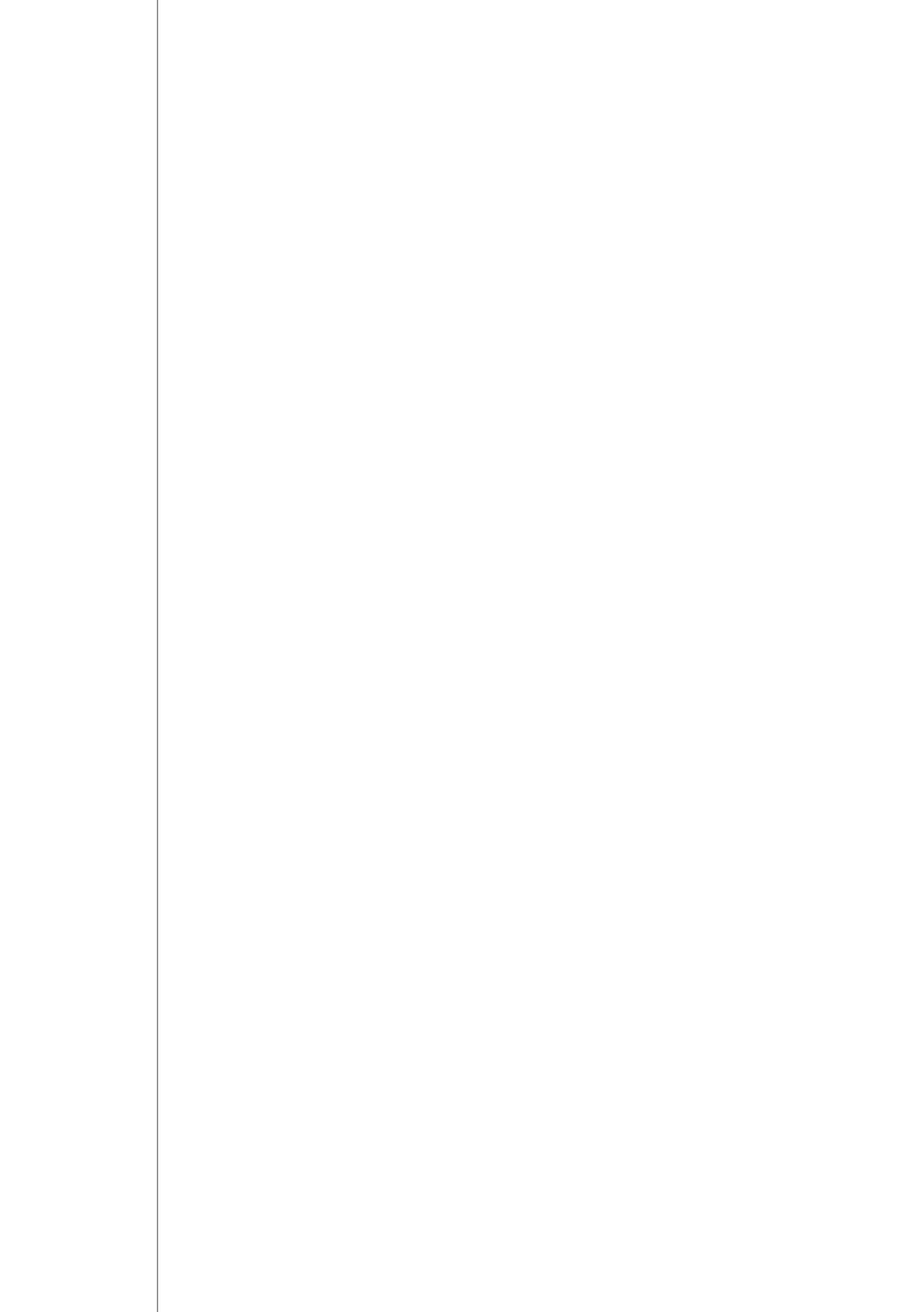
W dalszej kolejności – *Samokształcenie jako czynnik rozwoju „Akme osobowości”* – jego istotę i jak ważna to zmienna w procesie rozwoju osobowości – przekonują: **Maral D. Yssekeshova, Ekaterina Sh. Kochkorbaeva, Zhanar K. Sagaliewa** z Kazachskiego Agrotechnicznego Uniwersytetu im. S. Seyfullina w Astanie (Kazachstan). Autorki przedstawiły drogę samodoskonalenia zawodowego w oparciu o wiedzę z zakresu akmeologii. Rozwój profesjonalny – zdaniem tych Auterek – w dużej mierze determinuje dobre poznanie siebie, a dobre poznanie siebie pozwala stworzyć system motywacji ukierunkowany na własny rozwój zawodowy i wykorzystanie swojego potencjału twórczego. Poznanie siebie, pozwala wypracować strategię widzącą ku stanowi „Akme”.

Całość niniejszego opracowania zamyka tekst **Inny L. Fedotenko i Iriny A. Yugfeld** pt. *Psychopedagogiczne zagrożenia we współczesnym uniwersytecie* z Państwowego Pedagogicznego Uniwersytetu im. L. N. Tołstoja w Tule (Rosja). Dyskurs Auterek oscyluje wokół ważnych dziś problemów, dotyczących zagrożeń ryzykownych, występujących w środowisku akademickim, zagrożeń zakłócających sprawną realizację procesu kształcenia. A sytuacje ryzykowne – zdaniem Auterek – wynikają z poczucia niskiego poziomu motywacji studentów, ich infantylności, trudności adaptacyjnych oraz lęku przed porażką. Wysoki poziom lęku obserwuje się przede wszystkim wśród studentów pierwszego roku.

I tak oto – wychodząc naprzeciw oczekiwaniom Czytelników nie tylko obeznanym z aktualnymi, ważnymi i trudnymi problemami pedagogicznymi – zapraszam do lektury, do namysłu wokół wieloaspektowo ujętych problemów pedagogicznych.

Serdeczne podziękowania kieruję do Panów: Profesora Bogdana Cimały i Profesora Andrzeja Małkiewicza – za konstruktywne uwagi, cierpliwość i życzliwość, dzięki którym niniejsze opracowanie uzyskało ostateczny kształt.

Wałbrzych, kwiecień 2020 r.  
Barbara Piątkowska



CZĘŚĆ

I

# Szkoła – szkolnictwo. Ewolucja myśli humanistycznej

Part I

*School - education system.*

*The evolution  
of the humanist thought*

ZENON JASIŃSKI

ORCID: 0000-0002-9304-3434

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

# Trójgłos w sprawie reformy systemu edukacji w Polsce

*Three perspectives on the topic of the reform of Polish educational system*

*Po wojnach, rewolucjach i innych wielkich przemianach społecznych następują okresy wielkich reform wychowania*

Pedro Rossello

*(Bogdan Nawroczyński, 1972, s.10)*

## Streszczenie

Reformowanie systemów oświatowych i szkolnych jest zabiegiem złożonym, ważnym społecznie, który pociąga za sobą duży wysiłek organizacyjny i finansowy państwa, a w części rodziców. Wielkie reformy systemów edukacyjnych są związane z ważnymi wydarzeniami społecznymi. Ich intencją jest lepsze przygotowanie młodzieży w szkołach do pełnienia ról społecznych w społeczeństwie przez jej absolwentów, zaspokojenie potrzeb społeczeństwa w dziedzinie edukacji. Badacze reform (zmian) oświatowych zwracają uwagę na to, kto, jakie i w jakim zakresie chce zaspokoić potrzeby? Czego reformy głównie dotyczą? W jaką wpisują się strategię: kontynuacji, częściowej modernizacji czy globalnej zmiany systemu? Współcześnie za podstawowy motyw reform oświatowych uważa się przemiany cywilizacyjno-kulturowe i postęp techniczny, przemiany te wymuszają konieczność podejmowania ciągłych reform.

Rządy państw odpowiedzialne za stan oświaty w swoim kraju powinny uwzględniać w procesie reformowania określone zasady i procedury. Ich lekceważenie sprawia, że reforma nie przynosi korzyści, staje się pseudoreformą, wywołuje stras u uczniów i nauczycieli oraz rodziców i wywołuje krytykę społeczeństwa.

**Słowa kluczowe:** reforma systemu edukacyjnego, rodzaje reform, czynniki powodzenia i niepowodzenia reform.

### Wprowadzenie

Tezę postawioną przez wybitnego pedagoga hiszpańskiego daje się wyjątkowo łatwo zilustrować na przykładzie zmian, jakie miały miejsce w polskiej edukacji w kontekście wydarzeń historycznych na ziemiach polskich, poczynając od wielkiego dzieła Komisji Edukacji Narodowej (1773 r.) jako konsekwencji pierwszego rozbioru Polski w 1772 r., a na ostatniej reformie wdrożonej w 2017 r. przez Rząd Prawa i Sprawiedliwości.

Tu podaję przykłady reform oświatowych w Polsce i wydarzeń z nimi połączonych po 1945 r.: mała reforma szkolna (1948 r.) była konsekwencją przyjęcia władzy przez komunistów w Polsce (1948 r.); reforma o systemie oświaty z 1961 r. była rezultatem upadku stalinizmu; reforma z 1973 r. (koncepcja upowszechnienia szkoły 10-letniej) to konsekwencja ruchów młodzieżowych w Europie z 1968 r. i wydarzeń w Polsce na Wybrzeżu w 1970 r. (powołanie Komitetu Ekspertów 1971, Raport o stanie oświaty 1973); odwołanie reformy z 1973 r. w stanie wojennym 1982 r. było konsekwencją kryzysu ekonomicznego i politycznego oraz wprowadzenia stanu wojennego w 1981 r.; umocnienie niezależnego ruchu związkowego „Solidarność”, Powołanie Nowego Komitetu Ekspertów w 1986 r., opublikowanie w 1989 r. raportu „Edukacja Narodowym priorytetem. Raport o stanie edukacji w PRL”, transformacja ustrojowa w Polsce 1989 r. – były czynnikiem sprawczym reform programowych po roku 1990 r., innego myślenia o szkole, niespójnych pomysłów o reformie polskiej szkoły. Zwycięstwo wyborcze Akcji Wyborczej Solidarność doprowadziło do kontrowersyjnej reformy ministra Mirosława Handkego z 1999 r. Wdrożona pośpiesznie reforma strukturalna polegająca na skróceniu szkoły podstawowej do lat sześciu, powołaniu trzyletniego gimnazjum, skróceniu liceum ogólnokształcącego do lat trzech, a technikum do czterech, przyjęcie koncepcji upowszechnienia szkolnictwa średniego poprzez rozbudowę ilościową liceów ogólnokształcących kosztem zasadniczych szkół zawodowych (Jasiński, 2006, s. 77-78).

W 2017 r. rząd Prawa i Sprawiedliwości wdrożył reformę systemu szkolnego w Polsce, przywracając strukturę systemu szkolnego sprzed 1999 r. Jednakże wszystkie reformy systemu oświatowego przeprowadzane w Polsce od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, budziły i budzą nadal znaczny sprzeciw części środowisk naukowych i społecznych, ze względu na niejasne cele, pośpiech, w jakim je wprowadzano, brak odpowiednich środków, sposób realizacji itd. Stąd ni-

niejsze opracowanie jest poświęcone refleksji nad reformami oświatowymi w Polsce w ostatnich latach oraz poglądom dotyczącym reform na tle porównawczym.

### **Uwagi ogólne o reformach systemu szkolnego i oświatowego**

Analiza wybranych systemów oświatowych dokonana przez Ryszarda Pachocińskiego pozwala na stwierdzenie, że reformy systemu szkolnego i oświatowego stały się obecnie elementem towarzyszącym systemowi w większości krajów, ponadto przeprowadzane są coraz częściej i są coraz głębsze, aczkolwiek ich efekty nie zawsze są pozytywne lub nie zawsze spełniają oczekiwania społeczeństwa (Pachociński, 2000, s. 7).

„W Polsce od lat obserwujemy – jak pisał kilka lat temu Tadeusz Lewowicki, baczny badacz i obserwator przemian edukacyjnych w naszym kraju – rozmaite poczynania, mające zmieniać oświatę. Są to poczynania o różnym charakterze (teoretyczne spory, propozycje nowych ideologii edukacyjnych, rozstrzygnięcia prawne, zmiany sieci i modelu instytucji oświatowych, przebudowa treści kształcenia, nowe zasady zarządzania i finansowania) i o wielorakich konsekwencjach (udane i chybione, rzeczywiście służące ulepszaniu oświaty, ale także pozorujące zmiany itp.) (...), próby reformy systemowej (nieudana inicjatywa wprowadzenia 10-letniej szkoły i szkół, mających kształcić absolwentów tzw. „10-latków”), zmiany programowe (m.in. wywołane wspomnianą próbą powołania szkoły 10-letniej, ale również zmiany programowe następujące po roku 1989)” (Lewowicki, 1997, s. 35).

Sam termin „reforma systemu edukacji” nastroża trochę kłopotu, gdyż używa się często zamiennie kilku terminów: zmiana, innowacja (z określeniem jej charakteru np. dydaktyczna, wychowawcza czy organizacyjna), planowanie oświatowe, reforma. To, co stanowi o różnicy w pojmowaniu określonego terminu, to zakres i teren działania lub treść. Mówiąc o reformie oświatowej, miano poprzednio na myśli zmianę dotyczącą całego kraju, dotyczącą określonego zakresu. Czołowy znawca problematyki reformowania oświaty na świecie Robert Fullan używa pojęcia zmiana, raz dotyczy ona całości systemu a innym razem tylko szkoły. W każdym razie pojęcia te związane są z polityką oświatową. I tak jak polityka oświatowa przestała mieć swój wymiar tylko centralny, a pojawiła się regionalna polityka oświatowa czy nawet gminna, podobnie stało się z reformą systemu oświatowego. Używa się pojęcia reforma oświaty w gminie, reforma określonego stopnia, czy rodzaju kształcenia.

Dla dalszych rozważań dotyczących przemian w systemie oświatowym przyjmuję tu tradycyjne rozumienie reformy oświatowej jako złożonego procesu polegającego na przekształceniu całego systemu edukacyjnego bądź jego elementów (np. przedszkola czy szkoły, treści kształcenia, struktury). Proces ten wymaga wieloletnich analiz, prognoz przygotowania kadr, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, zabezpieczenia bazy materialno-lokalowej, przygotowania programów, podręczników, środków dydaktycznych, zabezpieczenia funduszy na utrzymanie i funkcjonowanie placówek wchodzących w skład systemu oświaty, płac dla nauczycieli i pracowników obsługi, powołanie instytucji nadzoru oświatowego, określenie jego kompetencji itd. Jego celem jest podniesienie jakości funkcjo-



nowania całego systemu oświatowego lub wybranych elementów. Niezbyt często reformuje się wszystkie składowe systemu oświatowego, ze względu na duże nakłady finansowe, będące pochodną dużej liczby uczestników zwłaszcza na poziomie szkoły elementarnej, obowiązkowej. Taki rodzaj reformy bywa określany jako reforma globalna (całościowa). O wiele częściej prowadzone są reformy ograniczone do wybranego elementu np. systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, treści kształcenia na poziomie elementarnym, kształcenia ogólnego czy kształcenia zawodowego. Mogą być też reformy wynikające z głębokich zmian treści kształcenia, które nie „mieszczą” się w dotychczasowych strukturach, co wymusza niejednokrotnie konieczność przeprowadzenia zmian strukturalnych.

Za najczęstsze motywy przeprowadzania reform oświatowych można uznać:

- chęć dostosowania systemu do potrzeb społeczeństwa na danym etapie jego rozwoju,
- ustrojowe (zmiana ustroju państwa, zmiana partii rządzącej, rządu),
- cywilizacyjne – potrzeba dostosowania programów do rozwoju, społeczeństwa (aktualizacja treści i programów – stąd „toczące się reformy” (Torn Hussen),
- ekonomiczne – chęć podniesienia poziomu życia przez edukację,
- prestiżowe – chęć dorównania do innych krajów w rankingach.

Jak piszą autorzy Raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej *Edukacja narodowym priorytetem*: „W Polsce reformy systemu oświatowego prowadzono niejednokrotnie pod hasłem „naprawy Rzeczypospolitej”. Naprawa państwa w wieku XVIII poprzedzona była naprawą szkolnictwa, a Komisja Edukacji Narodowej stała się symbolem i drogowskazem działalności wychowawczej, która miała służyć dziejowym interesom narodu oraz potrzebom i aspiracjom jednostek” (*Edukacja...*, 1989, s. 77).

Badacze problematyki reform wyróżniają najczęściej kilka typów reform: globalne, cząstkowe, dydaktyczne, wychowawcze, strukturalne, organizacyjne (przykładem reformy organizacyjnej było wprowadzenie zbiorczych szkół gminnych w szkolnictwie wiejskim na wsi i w małych miastach, których intencją było zlikwidowanie klas łączonych w klasach IV-VIII). Wysoki stopień komplikacji przeprowadzanych zmian sprawia, że Czesław Kupisiewicz uważa, iż należy raczej mówić o paradygmatach reform i ich strategiach (Kupisiewicz, 1985, s. 26).

Anetta Nowosad analizując kwestie reform szkolnych, zwraca uwagę na kryteria wyodrębniania klasyfikacji reform. Są one bardzo zróżnicowane. Dla jednych kryterium klasyfikacji typów reform jest intencja. Stąd Andrzej Radziwicz-Winnicki wyróżnia reformy „skierowane na urzeczywistnienie nowych wizji ideologicznych” i reformy służące „wzmacnianiu (podtrzymywaniu) ideologii panującej. Autor ten zwraca uwagę na to, „że bywa, że mają one na celu nie tyle wywołanie zmiany w oświacie, lecz raczej stworzenie wrażenia, że oświatę otacza się troską i pragnie ulepszać” (Nowosad, 2003, s. 34).

Natomiast Bogdan Suchodolski kryterium podziału reform wiąże z ideą kontynuacji i ewolucji oraz z ideą kreacji opartej na negacji dotychczasowego stanu edukacji, gwałtownej zmianie o charakterze rewolucyjnym (Nowosad, 2003, s. 34).

Przywołany, przez wspomnianą Autorkę, Zenon Mysłakowski swoje modele podziału reform wiąże z trzema postawionymi pytaniami: „Czy mamy do czynienia z reformami rzeczywistymi, czy z zabiegami pozorującymi zmiany na lepsze? Czy ich wyniki prowadzą do postępu społecznego, czy do inercji bądź utrwalenia równowagi dotychczasowych struktur? Czy i w jakiej relacji pozostają one do lewicowej orientacji politycznej?” (Nowosad, 2003, s. 35). Można by przyjąć, że wyliczone wyżej kryteria należy zaliczyć do klasyfikacji ideologicznych.

Inne podejście do klasyfikacji przyjął Zbigniew Kwieciński, dla którego ważne są postawy, jakie przyjmują uczestnicy wobec celowych zmian oświatowych. Uwzględnia takie postawy jak: pedagogizm (utopie), reformizm, podejście systemowe, podejście dialektyczne, sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm), kontekstację – ruch „odszkolnienia” (utopie), eklektyzm (pozorne reformy) (Kupisiewicz, 1985, s. 26).

Z kolei Bogusław Śliwerski swoją klasyfikację reform powiązał z czterema rodzajami teorii, które tłumaczą intencje reform: teorie samoregulacji, teoria konfliktu, teoria zależnościowa, teoria rewolucji (Nowosad, 2003, s. 35-36). Podobne podejście reprezentuje Czesław Kupisiewicz, który reformy oświatowe podzielił na reformy:

- „- wymierzone przeciwko obecnej szkole (społeczeństwo bez szkoły),
- usiłujące ją zastąpić za pomocą alternatywnych rozwiązań edukacyjnych (szkoła alternatywna),
- takie, które zmierzają do zachowania zasadniczej konstrukcji strukturalno-organizacyjnej szkoły istniejącej, konwencjonalnej, przy równoczesnym ustawicznym doskonaleniu realizowanych przez nią celów i treści, a także stosowanych metod (...) (szkoła ustawicznie doskonalona)” (Kupisiewicz, 1985, s. 26).

Reforma edukacji ma służyć całemu społeczeństwu, a nie wybranej grupie społecznej czy partii politycznej.

We wspomnianym raporcie Komitetu Ekspertów, który stanowił świetną diagnozę stanu edukacji w Polsce i propozycje reform w części wstępnej formułował założenia reformy, ideę reformy. Pisano w nim m.in.: „Model edukacji winien uwydatniać dwa możliwe kryteria oceny przydatności kształcenia ogólnego: po pierwsze, kryterium akcentujące rolę kształcenia dla utrwalenia i pogłębiania intencji narodu, dla doskonalenia jego sprawności we wszystkich dziedzinach gospodarki i kultury oraz, po drugie, kryterium, uwydatniające znaczenie kształcenia, tak w przygotowywaniu jednostki do jej ról zawodowych, społecznych oraz do uczestnictwa kulturze, jak i do osiągnięcia przez tę jednostkę umiejętności życia” (*Edukacja...* 1989, s. 27). Zakładano, że organizacja kształcenia powinna się koncentrować wokół trzech kręgów edukacyjnych. **Pierwszy miał dotyczyć** „poznawania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, co winno decydować o doborze szczegółowego materiału nauczania” (*Edukacja...*, 1989, s. 27). **W drugim kręgu edukacyjnym** na plan pierwszy wysunięto sprawę wartości „dzięki wprowadzeniu do wykształcenia zagadnień filozoficznych, etycznych, estetycznych, psychologicznych (...). Edukacja filozoficzna, moralna i kulturalna miała stanowić punkt wyjścia określonych przeżyć i wyborów osobistych” (*Edukacja...*, 1989, s. 28).

**Trzeci krąg edukacyjny** miał się koncentrować na rozwoju sił duchowych jednostki, a znaczącą rolę miało odgrywać kształcenie myślenia, odrębne w różnych zakresach, aktywizacja całej osobowości, jej wrażliwości, ekspresji, wyobraźni, zdolności do komunikowania, do porozumienia się (szczególną wagę zwrócono na nauczanie języka ojczystego oraz języków obcych), do aktywności twórczej w różnych dziedzinach (*Edukacja...*, 1989, s. 29). Było to integralne spojrzenie na osobowość jednostki, próba pogodzenia orientacji naukowo-technicznej z orientacją humanistyczną, w kształceniu miano zwracać uwagę nie tylko na wiedzę z zakresu nauki i techniki, ale także bogactwo wnętrza i rozwój duchowy człowieka.

Podkreślano, że „w tym kontekście wzrasta znaczenie takich dyspozycji, jak wrażliwość, kultura uczuć, gotowość do opieki nad słabszymi, zdolność do zachowań empatycznych, czyli otwartość na drugiego człowieka, a także do zachowań prospołecznych – wynikających z poczucia wspólnoty i więzi międzyludzkich” (*Edukacja...*, 1989, s. 30). Należało sądzić, że ten ciekawie i niezwykle kompetentnie przygotowany Raport stanie się podstawą do narodowej dyskusji nad potrzebą reformy oświaty, po nieudanej reformie wdrażania szkoły dziesięcioletniej i rozregulowaniu programowemu szkoły. Tak się jednak nie stało, można podejrzewać, że powodem był termin ukazania się Raportu (po demokratycznych wyborach do Sejmu i Senatu RP), społeczeństwo żyło innymi problemami, a w części był to wyraz dystansu do dokumentu, który wiązano z poprzednią epoką. Z. Kwieciński sądzi, „że kwestie edukacyjne nie stały się ważne w sferze publicznej właśnie z powodu charakteru i kierunków zmian w kontekście politycznym, gospodarczym, kulturowym edukacji, bardziej niż z powodu inercji samej oświaty. Zaryzykowałbym nawet twierdzenie, że w refleksji nad edukacją oraz w postawach personelu oświatowego mamy znaczną nadgotowość innowacyjną, redundancję potencjału” (Kwieciński, 1997, s. 9).

Na rolę reform systemu oświatowego można też spojrzeć z pozycji oceny efektywności funkcjonowania systemu. Jego celem powinno być jak najlepsze przygotowanie młodego pokolenia do przyszłego życia, do uczestnictwa w życiu społecznym, do wykonywania pracy zawodowej, do pełnienia ról rodzicielskich, do uczestnictwa w kulturze, dostarczenie wiedzy o świecie, stosunkach społecznych i prawach obywatelskich, przyrodzie i technice.

Od reform oświatowych, szkolnych oczekuje się bardzo dużo, wielość zadań, brak precyzji w określeniu celów, efektów w konsekwencji prowadzi do krytycznych ocen, zniechęcenia nauczycieli, a w rezultacie do niepowodzenia reformy. Szczególnie ważne jest to na poziomie szkoły. Zwraca na to uwagę A. Nowosad, odwołując się do charakterystyki reform i ich zakresów w propozycji Deckera F. Walkera i Jonasa F. Soltisa:

- „1. Każda reforma dąży do zrealizowania tych zadań, które pewne grupy uważają za najważniejsze dla naprawy szkoły.
2. Każda reforma ma oświacie coś dobrego do zaproponowania.
3. Żadna reforma nie jest doskonała.
4. Do zawodowych obowiązków pedagoga należy widzieć rzeczy we właściwej skali. Rzetelny pedagog musi być świadom, czego potrzebuje szkoła, a nie tylko za czym opowiadają się reformatorzy.

## ZENON JASIŃSKI

5. Reforma może przynieść pożytek nauczycielom i uczniom, pod warunkiem, że ci pierwsi nadadzą jej właściwy bieg.
6. Treść reformy staje się treścią życia zawodowego nauczyciela” (Nowosad, 2003, s. 91, 92).

To bardzo pragmatyczne podejście pozwala nauczycielom na dystans, refleksję nad sensem i korzyściami dla szkoły z uczestnictwa w reformie.

**Tabela 1.** Zmienne i wskaźniki w reformie niezbędne do osiągnięcia sukcesu

Zmienne: Elementy reformy	Charakterystyka wskaźników
Jasność i wyrazistość celów	Zakładane efekty.
Spójność i komplementarność założeń	Konsekwencje dla państwa i dla uczestników Określenie zadań wynikających z reformy dla organów centralnych, organów prowadzących i nadzorujących oraz rodzajów placówek.
Określenie obszarów zmiany	Cele, treści, metody pracy, organizacja, baza; elementy systemu ulegające zmianie, elementy nowe.
Określenie niezbędnych środków	<b>Finansowe</b> (konieczne nakłady inwestycyjne i bieżące). <b>Kadrowe</b> (liczba pracowników, kwalifikacje, doskonalenie). <b>Materialne</b> (konieczne obiekty, pomieszczenia i środki dydaktyczne). <b>Organizacyjne</b> (określenie wewnętrznej organizacji, struktura, nadzór i zarządzanie).
Konsultacje społeczne	Szerokie i autentyczne konsultacje z różnymi środowiskami (eksperti, nauczyciele, rodzice, miasto, wieś, samorządy) Zabiegi na rzecz zyskania poparcia dla reformy.
Eksperymentalne wdrażanie elementów	Programy, podręczniki, środki dydaktyczne na wybranym obszarze lub wylosowanych szkołach, ze względu na typ.
Powolność zmian	Wdrażanie etapami; „nie wszystko na raz”.
Przygotowanie kadry	Określenie podmiotów prowadzących doskonalenie, organizacja i formy doskonalenia oraz treści.
Uwzględnienie tradycji	Określenie dotychczasowych elementów systemu, które pozostaną w systemie i określenie przyczyn.

W dalszej części opracowania odwołuję się do poglądów ekspertów w dziedzinie reform oświatowych lub badaczy teorii zmiany w ujęciu porównawczym. Dwa pierwsze głosy odnoszą się do kontekstu międzynarodowego, natomiast głos III dotyczy polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

### **Głos I.**

#### **Zmiany w edukacji Michaela Fullana w ujęciu Eugenii Potulickiej**

Znakomity badacz i znawca problemów reformowania szkolnictwa na świecie, na wszystkich jego szczeblach, zwraca uwagę na szereg elementarnych kwestii dotyczących zmian w edukacji. Do nich zalicza jasność celów zmiany oraz sposobów ich osiągnięcia. Stwierdza, że:

„Możliwa jest krystaliczna jasność co do tego, co chcemy osiągnąć oraz całkowity brak jasności, co do tego, jak to osiągnąć” (Potulicka, 2001, s. 12). Brak tej jasności i precyzji w obu kwestiach ma oczywiście zasadniczy wpływ na powodzenie reform. Dlatego należy umieć rozróżniać założone cele reformy od osiągniętych, mogą one nas niejednokrotnie rozczarowywać. Michael Fullan ma świadomość złożoności tego procesu, który przebiega w idealnych warunkach, jest innym światem. „Jest to świat, w którym zmiana jest podróżą do nieznanego przeznaczenia, gdzie problemy są naszymi przyjaciółmi, gdzie poszukiwanie pomocy jest oznaką siły, gdzie symultanicznie łączą się inicjatywy odgórne i odolne, gdzie kolegialność i indywidualność koegzystują w owocnym napięciu (Potulicka, 2001, s. 13). W rzeczywistości edukacyjnej okazuje się, że w wielu krajach podejmowane były reformy, które nie przyniosły oczekiwanych korzyści, że spotkały się z oporem ze strony nauczycieli i społeczeństwa, a były związane z poniesieniem wysokich kosztów przez społeczeństwa. Przyczynami tego stanu rzeczy było pośpieszne podejmowanie zmian, nieuwzględnianie faktu, że wielu efektów reformy nie dostrzeżemy zaraz, ale dopiero po kilku latach (zwłaszcza kompleksowych), a brak efektów w początkowym okresie wdrażania zmian może być czynnikiem zniechęcającym nauczycieli do reformy, tymczasem powinni oni być mocno zaangażowani w proces przeprowadzanych zmian, powinni być praktykantami dobrej odpowiedzialności” (Potulicka, 2001, s. 18).

Zdaniem M. Fullana następujące grupy czynników warunkują wprowadzanie zmian:

- „1. Właściwości zmiany – potrzeby, jasność, kompleksowość, jakość/praktyczność.
2. Cechy środowiska – cechy kuratorium, społeczności lokalnych, dyrektorów, nauczycieli.
3. Czynniki zewnętrzne – rząd i pozostałe instytucje” (Potulicka, 2001, s. 22).

Pierwsza grupa czynników jest związana z koncepcją reformy, jej celami, elementami które ją tworzą, całościowym ich postrzeganiem, etapami wdrażania, koniecznymi środkami. Brak jasności w tym zakresie powoduje powstawanie oporu innowacyjnego, spadek motywacji do zmiany może prowadzić do niepowodzenia reformy. Czynniki te odgrywają tym większą rolę, im większy zakres ma zmiana. Zwraca on uwagę na sprawdzenie, czy podejmowane innowacje wiążą

się z potrzebami całego systemu i pojedynczych szkół. Uważa, że nawet reformy globalne mogą być zogniskowane na priorytetowych potrzebach szkół.

Druga grupa czynników dotyczy podmiotów, które wdrażają zmianę i ich wzajemnych relacji. E. Potulicka odnosząc się do zagadnienia teorii zmian M. Fullana, pisze: „Fullan jasno wskazuje wagę relacji koleżeńskich w szkole (...). Jakość relacji w pracy między nauczycielami w dużym stopniu wpływa na wdrożenia. Kolegialność, otwarte komunikowanie się, zaufanie, wsparcie i pomoc, uczenie się zawodu, uzyskiwanie rezultatów, satysfakcja z zawodu i morale są ściśle powiązane. Istnieją duże różnice między szkołami, które stwarzają zwiększone możliwości uczenia się i szkołami, które te możliwości ograniczają. Szkoły, stwarzające większe możliwości uczenia się nauczycieli, stanowią model środowiska pracy, który stymuluje ustawiczne doskonalenie” (Potulicka, 2001, s. 24, 25). Wspomniany autor podkreśla rolę pojedynczego, profesjonalnego nauczyciela, który uczy się przez całe życie i jest najlepiej przygotowany do zmiany. Warto w tym miejscu przywołać za A. Nowosad wypowiedź Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, „która przestrzega przed nadmiarem reform następujących jedna po drugiej, unicestwia je, ponieważ nie daje systemowi czasu na wchłonięcie nowych idei i przygotowanie wszystkich zainteresowanych stron do czynnego uczestnictwa” (Nowosad, 2003, s. 38, 39).

Trzecim czynnikiem tej zmiany – zdaniem M. Fullana – jest rząd, który „nie może abdykować od odpowiedzialności za dogłądanie zmian oświatowych, zainicjowanych przez procedury legislacyjne i polityczne”. Rolą państwa jest legitymizowanie nowego wyobrażenia społecznego o reformie edukacji (Potulicka, 2001, s. 45). Stąd proponuje rządowi następujące rady dotyczące wspierania reform:

- „1. Rząd powinien się koncentrować na pomocy w doskonaleniu zdolności innowacyjnych innych agencji wdrażających zmianę.
2. Rząd musi być świadom tego, o czym stanowi nowa polityka oświatowa oraz spędzać czas na interakcji z lokalnymi agencjami zmiany. Badania wskazują na potrzebę większej klaryfikacji zmiany, większej pomocy w jej wdrażaniu, której rząd udziela niechętnie.
3. Potrzebny jest elastyczny plan wdrażania celem kierowania procesem wprowadzania zmiany w praktyce.
4. Liderzy rządowi powinni podjąć specjalne kroki, zmierzające do zapewnienia własnej kadrze możliwości zgłębienia nowej polityki oświatowej oraz zdobycia umiejętności facylitacji jej wdrożenia
5. Rządy powinny stać się bardziej zainteresowane osiągnięciem podstawowych zmian w profesji nauczycielskiej, w praktyce i organizacji nauczania oraz we wzorcach uczenia się i doświadczeniach wszystkich uczniów.
6. Kompleksowość i ustawiczność zmian idą *<ręka w rękę>*” (Potulicka, 2001, s. 45, 46).

W swoich rozważaniach dotyczących zmiany mówi o potrzebie zaistnienia nowego paradygmatu zmiany, wymaga to jednak przesunięć w myśleniu osób inicjujących zmianę, odpowiedzialnych za jej wdrażanie, a także w części uczestników:

1. Od polityki negatywnej do polityki pozytywnej.
2. Od rozwiązań monolitycznych do rozwiązań alternatywnych.
3. Od innowacji do rozwoju organizacyjnego.
4. Od działania samotnego do tworzenia aliansów (Potulicka, 2001, s. 57).
5. Od lekceważenia do głębszego zrozumienia procesów zmiany.
6. Od „jeżeli tylko” do „jeżeli ja” lub „jeżeli my”.

M. Fullan dostrzega, że w praktyce wdrażania reformy jest bardzo ważny sposób myślenia o niej przez decydentów oświatowych, nadzór pedagogiczny, dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców z perspektywy oceniania jej wartości, strategii wdrażania, szczegółowości, wykorzystania zasobów ludzkich, zabiegów na rzecz zrozumienia istoty zmiany, odpowiedzialności i zaangażowania nauczycieli. Na przykładzie potrzeby zmiany polityki negatywnej na pozytywną łatwo wykazać, jakie będą konsekwencje dla reformy, jeśli myślenie o reformie będzie negatywne, zwłaszcza „na dole”, w szkołach, będzie owocować „oporem innowacyjnym”, jeśli będzie pozytywne może stać się motywem do działania (Potulicka, 2001, s. 56). Fullan podkreśla, że to szkoła jest centrum zmiany.

E. Potulicka podsumowując rozważania na temat koncepcji zmian M. Fullana, pisze: „Rozwijana przez niego teoria zmiany oświatowej stawia sobie ambitne cele: dokonania holistycznego wglądu w zmianę oraz uwzględniania znajomości konkretnej sytuacji danej zmiany na wszystkich poziomach” (Potulicka, 2001, s.59). Krytycznie odnosi się do traktowania szkoły w izolacji od szerszego kontekstu socjopolitycznego i braku pogłębionej oceny pedagogicznej wartości reform i innowacji oświatowych (Potulicka, 2001, s. 60).

## Głos II.

### Reformy oświatowe z perspektywy Ryszarda Pachocińskiego

Ryszard Pachociński (1930-2013) zajmujący się pedagogiką porównawczą, założyciel Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, wiele uwagi poświęcił w swoich pracach reformom globalnym i częściowym systemów oświatowych z perspektywy międzynarodowej i porównawczej (Pachociński, 1999, 2000, 2003, 2004). W analizie reformy systemów edukacyjnych lub ich elementów szuka elementów przygotowania uczniów do przyszłego życia, w zglobalizowanym, informatycznym społeczeństwie, które będzie wymagać od jego członków wielu nowych kompetencji. Dostrzega potrzebę przyjęcia nowej ideologii edukacyjnej, która „w sprawach oświatowych będzie wyrażać się w strategii:

- uczenia się przez całe życie;
- uczenia inicjowanego przez ucznia;
- podejmowania uczenia się, gdy jest ono niezbędne do poprawnego funkcjonowania w życiu;
- uczenia modułowego zgodnie z różnymi stylami myślenia i uczenia się;
- transformacyjnego uczenia się w wyniku zmian systemu wierzeń i zachowań - zgodnie z wymaganiami związanymi z codziennym życiem zawodowym i społecznym;

- uczenia się na zasadach współpracy, by lepiej przygotować się do współdziałania z innymi ludźmi” (Pachociński, 1999, s. 37, 38).

Dostrzega różnicę między tym, co wynosili uczniowie w zakresie umiejętności ze szkoły kiedyś, a potrzebami współczesnego społeczeństwa, w którym jednostka musi rozwiązywać wiele problemów w życiu codziennym. Podziela pogląd Philipa Coombsa, że „tradycyjna szkoła nie jest w stanie przygotować odpowiednio wykształconych ludzi, by mogli sprostać wyzwaniom rozwoju gospodarczego XXI w. i byli równocześnie obywatelami społeczeństwa informacyjnego. Społeczeństwo przyszłości będzie potrzebować ludzi, którzy będą szybciej i lepiej myśleć; będą w stanie przeanalizować krytycznie i ocenić lawinę faktów i równocześnie racjonalnie działać” (Pachociński, 1999, s. 72).

W swoich analizach systemów szkolnych i debaty publicznej w różnych krajach zauważa potrzebę usprawnienia szkoły, tak, aby zaspakajała potrzeby społeczne. W związku z tym uważa za konieczne dokonanie zmian:

- „1. „W administrowaniu szkołą (decentralizacja i większa autonomia szkoły);
2. W metodach nauczania (odejściu od kształcenia pamięci na rzecz promowania wyższych umiejętności poznawczych);
3. W stosowanie lepszych strategii oceny skuteczności szkoły, w podniesieniu standardów edukacyjnych;
4. W lepszym doborze treści programów nauczania” (Pachociński, 1999, s. 72).

Ma jednak wątpliwości, czy takie kierunki zmian doprowadzą tradycyjną szkołę do jej usprawnienia w takim stopniu, aby była w stanie zrealizować potrzeby, jakich oczekuje społeczeństwo. Jego zdaniem szkoła musi przygotowywać młode pokolenie do radzenia sobie z niewiadomym, musi być jednocześnie otwarta na różne możliwości i rozwiązania, musi być przygotowana na konieczność ustawicznego uzupełniania swojej wiedzy przez całe życie. Kładzie silny akcent na zmieniający się model oświaty, a w nim koncepcję nauki szkolnej, roli nauczyciela i ucznia. Zwłaszcza na motywację do nauki, zaangażowania ucznia, rozwijanie myślenia, współpracy w zespole, wzajemnego uczenia się, kształcenia wyobraźni i myślenia twórczego oraz samorozwoju i samokontroli (Pachociński, 1999, s. 79). Nowy model szkoły w ujęciu R. Pachocińskiego wymagał będzie także innego stylu pracy nauczycieli, którzy powinni być bardziej organizatorami procesu uczenia się, osobami wspierającymi ten proces, organizującymi klimat do uczenia się, w którym uczniowie mają poczucie wolności, a jednocześnie przyswajają normy społecznego zachowania.

Podstawowa wartość, jaka ma być efektem zmienionej szkoły, ma wiązać się z modelem nauki, w którym będzie miejsce na rozwój wyobraźni oraz twórcze i spekulatywne myślenie. „Nauczanie w szkole musi dawać więcej szans poznawania różnych stylów życia, różnych celów działania, a przede wszystkim rozwoju wrażliwości w rozumieniu problemów, z którymi mogą się stykać ludzie” (Pachociński, 1999, s. 85).



**Głos III.****Zbigniew Kwieciński i Tadeusz Lewowicki o wybranych problemach reformy edukacji w Polsce po transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych XX w.**

Dwa poprzednie głosy dotyczyły spojrzenia na reformy edukacyjne z punktu widzenia teorii zmiany i dotyczyły ogólnych problemów na świecie. Ten głos, a właściwie dwie refleksje należą do czołowych polskich pedagogów, niezwykle mocno zaangażowanych w przemiany polskiej edukacji od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku i badaczy problemów oświatowych. Pierwsza refleksja, do której odwołuję się należy do Zbigniewa Kwiecińskiego, członka korespondenta Polskiej Akademii Nauk, wieloletniego przewodniczącego ZG Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i członka Honorowego PTP, autora licznych i cenionych prac, pedagoga niezwykle krytycznego wobec rzeczywistości edukacyjnej w Polsce, analizującego problemy systemu edukacyjnego w naszym kraju z wielu perspektyw, zwłaszcza socjologii edukacji.

W swoich pracach wskazuje na trwałe wartości przemian, jakie dokonały się na polskiej scenie politycznej, które stają się uniwersalnymi kierunkami zmian, do których należą: „1) demokracja, 2) gospodarka rynkowa, 3) pluralizm polityczny i kulturowy, 4) otwarcie na świat zachodni, przyspieszony przepływ wzorów kulturowych i cywilizacyjnych, w tym: 5) postmodernizmu w kulturze i poliparadygmatyczności (heterogeniczności) w naukach społecznych (także w pedagogice)” (Kwieciński, 1997, s. 11). Ma jednocześnie świadomość, że te kierunki przemian mają różne oblicza i różny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa, przemiany społeczne, w tym na przemiany w edukacji.

Ubolewa, że nie osiągnęliśmy ani demokracji parlamentarnej, takiej jakiej oczekiwaliśmy, a tym bardziej demokracji uczestniczącej. „Bardzo daleko nam do zrealizowania demokracji parlamentarnej, z pożytkiem działającej na rzecz dobra powszechnego, jednak znacznie dalej mamy, oczywiście do demokracji uczestniczącej, w której maksymalna liczba obywateli aktywnie współtworzy samorządne społeczności lokalne, troskliwe o szczególne potrzeby grup i jednostek, a państwo – pod kontrolą parlamentu i sądów – koordynuje spełnianie tych potrzeb ogólnych, które nie mogą być zaspokojone na szczeblu lokalnym (Kwieciński, 1997, s. 11). Nie ma też pluralizmu krytycznego, który jest istotą demokracji i odkrywa „sfery krzywdy, bólu, niesprawiedliwości, „upomina się o prawa dla każdej mniejszości, szacunek i akceptację dla każdej odmienności”, ani pluralizmu radykalnego, który upomina się, „zabierając głos w imieniu pokrzywdzonych i milczących (dzieci, mniejszości etniczne, kobiety, przyroda) (Kwieciński 1997, s. 17). Dlatego uważa, że ważne są studia nad przemianami kulturowymi, nad przyszłością, że konieczne jest projektowanie i próbowanie „strategii edukacji dla wielości i odmienności kulturowych, wgnieżdżanie wychowawcze życzliwości dla każdego, także dla odmiennego człowieka” (Kwieciński 1997, s. 17).

W tekście *Zmiany w edukacji – próba bilansu dwóch dekad*, dokonuje oceny reform, jakie w Polsce przeprowadzano z perspektywy koncepcji Theodore Bramel-  
da, pisząc: „...nie można nie zauważyć wzoru zachowań, który zdaje się w Polsce

dominować, a który jest mutacją i zbitką działań restauracyjnych i imitacyjnych. Jest to przystosowawcze naśladowanie doświadczeń bogatych, od dawna demokratycznych i kapitalistycznych państw zachodnich, z elementami przywracania rozwiązań przedwojennych”. Stąd używa metafory patchworka (Kwieciński, 2012, s. 284) oraz metafory „Nibylandii”, dziecięcej wyspy szczęśliwości i demokracji, na której rządzący składają obietnice wielkich reform oświatowych i mętnych wizji”. W rzeczywistości dochodzi do ograniczenia autonomii szkoły i wzrostu centralizmu zamiast wyrównywania szans edukacyjnych, wzmacnia się mechanizmy selekcji, egzaminy zewnętrzne potwierdzają obniżenie wyników nauczania, chaosu w kształceniu nauczycieli, likwidacji systemu szkolnictwa zawodowego itd. Wszystko to określa dekonstrukcję systemu edukacyjnego (Kwieciński, 2012, s. 286). „Tymczasem mamy bezładne dryfowanie w kilku kierunkach naraz, gdy pilnie potrzebna jest krytyczna alfabetyzacja powszechna i zmiana szkoły jako instytucji odpowiedzialnej za rozwój” (Kwieciński, 2007, s. 40).

W podobnym duchu, w odniesieniu do tego okresu wypowiada się Tadeusz Lewowicki, członek Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, autor popularnej książki *Przemiany oświatowe* (Warszawa, 1997), redaktor pracy zbiorowej *„Gorące” problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie* (Lewowicki, 2007), autor wielu artykułów dotyczących edukacji w Polsce.

T. Lewowicki zwraca uwagę na to, że przemiany ustrojowe w Polsce 1989 r. wpłynęły na ożywienie zainteresowania społeczeństwa problemami oświaty. Bardzo długo jednak nie została wypracowana długofalowa strategia rozwoju polskiej oświaty. Tymczasem dokumenty, jakie powstawały w kręgach MEN i Sejmu, odbiegały w swoich założeniach od potrzeb i możliwości gospodarczych kraju, a społeczeństwo było raczone deklaracjami, pozornymi reformami. Wszystko to świadczyło o braku spójnej polityki oświatowej, uwikłaniu edukacji w bieżącą politykę i nieliczeniu się z innymi partnerami dialogu społecznego. W 1997 r. T. Lewowicki pisał: „Trudno oprzeć się wrażeniu, że system oświaty jest niczym statek bez przyrządów nawigacyjnych, z uszkodzonym sterem i załogą, która nie bardzo wie, dokąd ma płynąć (Lewowicki, 1997, s. 43). Przeprowadzane reformy budziły niepokoje, a społeczeństwo odbierało je jako reformy pozorowane. Każda reforma powinna być przeprowadzana według przemyślanej strategii.

Robert Chin i Kenneth D. Benne dostrzegają trzy możliwe strategie: „*Empiryczno-racjonalna* (ludzie reagują racjonalnie na naukowe argumenty), *Normatywno-redukcyjna* (współdziałanie z użytkownikami, należy przekonywać, odwołując się do emocji, systemów wartości, przełamywanie uprzedzeń), *Nakazowa* (narzucona przez władzę)” (Gęsicki, 1993, s. 18). Reforma oświaty zapoczątkowana w 1999 r. przez Akcję Wyborczą Solidarność miała strategię nakazową. Mimo sprzeciwu rodziców i nauczycieli, rozbito jednolitość szkoły podstawowej i powołano nowy typ szkoły, jakim było gimnazjum, bez należytego przygotowania materialnego i merytorycznego oraz kadrowego, ale z „polityczną wolą przeprowadzenia reformy” (Jasiński, 2006, s. 71-78), ograniczono nabory do zasadniczych szkół zawodowych, skrócono naukę w liceach i technikach.

Możliwe były też inne strategie, które uchwycił w 1999 r. T. Lewowicki, wśród dziewięciu strategii na pierwszym miejscu wyróżnia strategię racjonalną, a na miejscu ostatnim anarchizującą (Gnitecki, 2007, s. 66). Tę ostatnią strategię przyjęło Prawo i Sprawiedliwość w 2017 r., wdrażając nową koncepcję polegającą na likwidacji gimnazjum, na reformie szkolnictwa zawodowego, przedłużeniu nauki w liceum ogólnokształcącym i technikum. Stało się to w czasie, gdy gimnazja zaczęły zyskiwać własną tożsamość, a gminy zadbały o stworzenie, jak na polskie możliwości, właściwej bazy.

Większość partyjna zapomina o tym, że szkoła ma służyć całemu społeczeństwu, a nie tylko jednej grupie. Styl w jakim przeprowadzana jest reforma, nadal budzi niepokój o przyszłe losy polskiej edukacji.

### Zakończenie

Na tle poglądów badaczy zmian oświatowych w polskim systemie reform dostrzegalne są następujące mankamenty: brak pełnej wizji i konsekwencji reformy, brak pełnego przygotowania do reformy, niczym nieuzasadniony pośpiech, brak autentycznych konsultacji, brak eksperymentalnej weryfikacji programów, podręczników, przeciążenie dydaktyczne uczniów klas VIII szkoły podstawowej, nieliczenie się władz oświatowych z opiniami rodziców (Cieśla, 2018). Na tym etapie reformy i sposobie jej przeprowadzania trudno jest oczekiwać sukcesów adekwatnych do obietnic.

### Bibliografia

- Cieśla J. (2018), *Chaos przed koszmarem*, „Polityka” nr 40 (3180), 3.10-9.10. 2018.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* (1989), Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa-Kraków.
- Gęsicki J. (1993), *Gra o nową szkołę*, Warszawa PWN 1993.
- Gnitecki J. (2007), *Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce*, [w:] T. Lewowicki, (red.), Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- „Gorące” *problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie*, T. Lewowicki, (red.) (2007), Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Jasiński Z. (2006), *Dokąd zmierza polska edukacja* [w:] *Edukacja jutra. Education of tomorrow. Bildung von Morgen* red. Denek K., Starościak W., K. Zatoń, AWF, Wrocław.
- Kupisiewicz Cz. (1985), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Zmiany w edukacji – próba bilansu dwóch dekad* [w:] *Polska początku XXI wieku, przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, pod red. K. Frysztackiego i P. Sztompki, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1997), *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany, ich kontekstu społecznego i kulturowego* [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa.
- Lewowicki T. (1997), *O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia* [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Nawroczyński B., *Przedmiot i metoda pedagogiki porównawczej* [w:] „Studia Pedagogiczne” t. XXVI.
- Nowosad A. (2003), *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pachociński R. (2004), *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pachociński R. (1999), *Oświata w XXI wieku kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pachociński R. (2000), *Współczesne systemy edukacyjne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Potulicka E. (2001) *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana* [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

**Zenon Jasiński**

*Three perspectives on the topic of the reform of Polish educational system*

**Abstract**

Reforming educational and school systems is a complex operation, socially vital and sensitive, one that entails a considerable organizational and financial effort on the part of the state and – in part – also parents. Great reforms of educational systems are connected with important social events. The ruling intention behind them is to better prepare the young by schools to perform social roles in communities, as well as to satisfy society's needs in the field of education. Researchers of reforms (transformations) in education pay attention to who, what and to what extent wants to meet such needs. What do reforms concern? What strategy are they in line with: continuation? partial modernization? or a global change in the system? Contemporarily, transformations in civilization and culture, as well as technological progress are considered to be the fundamental motives behind educational reforms. These transformations impose the necessity of constant implementation of reforms. State governments, which are responsible for the standard of education in their country, ought to take into account determined principles and procedures in the process of reforming. Disregarding them causes reforms not to bring expected benefits, rises the level of stress in students, teachers and parents, and also provokes society's critique.

**Keywords:** reform of educational system, types of reform, success and failure factors in reforms.

**STEFANIA WALASEK**  
ORCID: 0000-0002-0236-9325  
Uniwersytet Wrocławski

# Drogi szkolnictwa do Niepodległej Polski<sup>1</sup>

*The educational system's route to independent Poland*

## Streszczenie

Historię szkolnictwa powszechnego w II Rzeczypospolitej poprzedzały wieloletnie działania Instytucji, związków nauczycielskich, nauczycieli i społeczników na rzecz wypracowania m.in. organizacji szkolnictwa, programów nauczania i podręczników w Niepodległym Państwie.

Poszukując początków długiej drogi tworzenia zasad pracy szkolnictwa powszechnego, należy wskazać na dokonania, podejmowane na ziemiach Galicji od połowy XIX w. Zapoczątkowane dyskusje na konferencjach nauczycielskich, posiedzeniach związkowców również na łamach prasy wskazuje na liczne działania w kwestii szkolnictwa. Nie wszystkie projekty zyskiwały aprobatę np. Rady Szkolnej Krajowej czy reprezentantów poszczególnych ugrupowań politycznych to można uznać galicyjski dorobek za znaczny wkład do prac podejmowanych nad szkolnictwem w latach I wojny światowej.

Konkretne prace na ziemiach byłego Królestwa Polskiego rozpoczęły się na początku XX wieku (1905). Pomimo oporu władz rosyjskich następnie okupacyjnych – niemieckich (lata I wojny światowej), intensywne prace, do których włączali się działacze z byłego zaboru pruskiego i byłej Galicji, pozwoliły na wypracowanie założeń struktury organizacyjnej i programowej szkolnictwa powszechnego w II RP. Sytuacja społeczna i polityczna Kresów północno-wschodnich sprawiła, że prace nad szkolnictwem powszechnym, uwzględniającym również specyfikę

1 Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej” w latach 2019–2023; nr projektu 01SPN 17 0020 18; kwota finansowania 751 222 zł.

narodowościową tych ziem, prowadzone były lokalnymi siłami. Ziemie kresowe najpóźniej zostały przyłączone do Państwa Polskiego. Na tych ziemiach szkolnictwo powszechne wymagało intensywnych prac i pokonania licznych problemów.

**Słowa kluczowe:** szkoła powszechna, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Galicja, Królestwo Polskie, Kresy północno-wschodnie.

Szkolnictwo stanowiło ważną dziedzinę życia społecznego i oświatowo-kulturalnego w II RP. Stabilizację organizacyjną i programowo-wychowawczą poprzedzały lata działań pedagogów, nauczycieli i społeczników na rzecz polskiej szkoły.

W XIX i na początku XX wieku, szkolnictwo funkcjonowało w ramach trzech zaborów. Polityka oświatowa Rosji, Prus (Niemiec) i Austrii miała przede wszystkim za zadanie poprzez oświatę wychowywać obywateli tychże państw. W polityce zaborców celem było zahamowanie rozwoju kulturalnego i pozbawienie Polaków świadomości narodowej. Jak się okaże działania polskich oświatowców, nauczycieli i społeczników miały przeciwdziałać realizacji powyższych planów. W Królestwie Polskim, na Kresach północno-wschodnich (zabór rosyjski) i zabórze pruskim dominującym problemem była walka o utrzymanie języka polskiego m.in. w szkołach elementarnych.

Istotną kwestią jest wskazanie początków tytułowej *drogi do Niepodległej Polski*. Można wskazać rok 1867 związany z autonomią galicyjską i możliwościami (ograniczonymi) budowania polskiego szkolnictwa wszystkich stopni i szczebli. Te kwestie wyjaśniała państwowa ustawa szkolna z 14 maja 1869 r. i ustawa krajowa o obowiązku szkolnym oraz ogólnej organizacji szkoły. Ustawa została zmieniona kolejnym aktem prawnym – ustawą z 2 maja 1883 r. Z kolei artykuł I galicyjskiej ustawy krajowej „O zakładaniu i urządzaniu publicznych szkół ludowych” z 23 maja 1895 r. sformułował cele omawianego szczebla kształcenia – ogólnie kształcący i praktyczny (Kumaniecki, 1920). Szkolnictwo ludowe obejmowało: szkoły pospolite, wydziałowe i kursy połączone z pierwszą lub drugą szkołą. Były to kursy obejmujące tzw. naukę dopełniającą 3-letnią, kursy rolnicze i przemysłowe (bądź handlowe). W przypadku szkoły wydziałowej żeńskiej nauka mogła być rozszerzona o tzw. kursy specjalne (2-3 klasy). Należy podkreślić, że nauka we wszystkich typach i szczeblach organizacyjnych szkół prowadzona była w języku polskim. Fakt narzucenia przez władze austriackie organizacji szkoły, treści nauczania i szczególnego eksponowania kultury niemieckiej, w tym też języka niemieckiego, stanowił znaczącą przeszkodę w pełnej realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych polskiej szkoły.

Krótki zarys organizacji szkolnictwa pierwszego szczebla należy uzupełnić o informację dotyczącą obowiązku szkolnego, który początkowo trwał 8 lat, następnie w 1873 został skrócony do 6 i nie był przestrzegany<sup>2</sup>. Złożyły się na to skom-

---

2 W większych miastach obowiązek szkolny trwał 8 lat, w miejscowościach mniejszych – 6 lat.

plikowane relacje polsko-ruskie, polityka polskich konserwatystów (Stańczycy, Podolacy) i polityka Austrii zmierzająca do ograniczania wpływu polskiej szkoły na wychowanie społeczeństwa galicyjskiego. Zadania wychowawcze w Galicji realizowały też liczne stowarzyszenia i organizacje społeczno-kulturalne oraz prasa w tym pedagogiczna, na łamach której prezentowano m.in. kwestie funkcjonowania szkoły elementarnej. Dyskusje podejmowały tematykę programów szkolnych, demokratyzacji szkolnictwa i zadań nauczyciela. Nie ulega wątpliwości, że podejmowane prace i przede wszystkim dyskusje w Galicji od II połowy XIX wieku na temat organizowania polskiego szkolnictwa, przybliżyły spełnienie idei edukacyjnych w przyszłej, wolnej Ojczyźnie, których głównym hasłem było kształcenie i wychowanie polskiego społeczeństwa. W zaborze pruskim inicjatorem germanizacji szkolnictwa polskiego był m.in. kanclerz Otto von Bismarck. Jego działania wiązały się z rozpoczętym w 1871 r. Kulturkampf, podjętym na terenie Wielkiego Księstwa Poznańskiego i wymierzonego przeciwko polskości.

W mowie, wygłoszonej 9 lutego 1872 r. w sejmie pruskim, skierowanej do posłów polskich czytamy charakterystyczny fragment: „Panowie, przyjdziecie z dalszymi wnioskami i skargami na korzyść języka polskiego, my odpowiemy Wam projektem ustawy celem propagowania języka niemieckiego i to także w prowincji poznańskiej” (Buzek, 1909, s. 54). Zapowiedzi zostały szybko zrealizowane (1872, 1873) i w 1887 r. zniemczono ostatecznie szkoły elementarne Wielkiego Księstwa Poznańskiego (wcześniej nastąpiło to na Górnym Śląsku, w Prusach Wschodnich i Zachodnich). Usunięto zupełnie z programu nauczania naukę języka polskiego, wykładanego dotychczas jako przedmiot. Proces germanizacyjny w zaborze pruskim wzmógł się ponownie w końcu XIX w. i trwał bez przerwy do uwolnienia ziem spod obcego panowania. Istota polityki szkolnej polegała na jak najdalej idącym ograniczeniu nauki języka polskiego. Wywoływało to sprzeciw społeczeństwa polskiego (tajne organizacje i związki młodzieżowe oraz nauka języka polskiego, historii). Dla zaborcy słowo ojczyście kształtowało i utrzymywało tożsamość narodową wśród społeczeństwa, wzmacniało postawy patriotyczne i dążenia do walki o niepodległość.

Przechodząc do zaboru rosyjskiego, należy wyeksponować fakt, iż Rosja prowadziła odmienną politykę, w tym szkolną wobec Królestwa Polskiego i tzw. Kresów północno-wschodnich (czyli do 1915 r. guberni zachodnich Rosji). W odniesieniu do zaboru rosyjskiego uzasadnionym jest wskazanie dla szkolnictwa początkowej cezury, trwającej kilkanaście lat, która wyznaczała drogę do Niepodległej Polski. Jest to rok 1905.

Jednak, jak zaznaczyłam powyżej, zróżnicowana polityka zaborcy wobec Królestwa i Kresów wskazała dla szkolnictwa na tych ziemiach ich odmienną historię. Pomijam w tym miejscu intensywną rusyfikację po upadku powstania listopadowego w Królestwie i m.in. celowe rozbijanie organizacji szkolnictwa, stworzonego za czasów Księstwa Warszawskiego. W kolejnych latach polityka restrykcyjna wobec szkolnictwa ludowego była konsekwentnie realizowana do roku 1861, tj. przywrócenia Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dyrektorem Komisji zostaje Aleksander Wielopolski, który podejmuje prace na rzecz przeprowadzenia reformy szkolnictwa (w Królestwie). Opracowany projekt został



podpisany przez cara 20 maja 1862 r. Ustawa Wielopolskiego „O wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim” obejmowała wszystkie szczeble szkolnictwa i nawiązywała do postępowych tradycji polskiej myśli pedagogicznej (Poznański, 1968).

W zakresie nauczania początkowego ustawa przewidywała organizowanie szkół elementarnych – jedno- i dwuklasowych, rzemieślniczo-niedzielnich dla terminatorów, handlowych, szkół majstrów murarskich i ciesielskich. Bezpośredni nadzór nad szkołami elementarnymi powierzono reprezentantom społeczeństwa tzw. dozorum szkolnym.

Upadek powstania styczniowego zniweczył wszystkie zamierzenia Wielopolskiego. W 1885 r. dokonana się ostateczna rusyfikacja szkolnictwa początkowego.

Wypadki 1905 r. (wojna rosyjsko-japońska, rewolucja w Rosji, a tym samym zachwianie absolutnej władzy w Rosji) zaktywizowały społeczeństwo polskie, domagające się swobód konstytucyjnych. Na plan pierwszy wysunięto hasło spolszczenia szkoły. Ustępstwa rządu rosyjskiego na rzecz polskiego szkolnictwa rozpoczęły nieznaczne decyzje (uchwała Komitetu Ministrów z 21 czerwca 1905 r.). Ostatecznie 16 października (1905 r.) rząd rosyjski rozszerzył uprawnienia szkół prywatnych, zezwalając na nauczanie języka polskiego i zwalniając je od trzymania się urzędowego programu nauki. Zwycięstwem polskiego społeczeństwa było prawo do zakładania szkół polskich, z własnym programem i polskim nauczycielem. Obok prywatnego szkolnictwa, po 1905 r., następuje gwałtowny rozwój nauczania pozaszkolnego. Niejednokrotnie organizowane było przez szereg organizacji i towarzystw społeczno-kulturalnych, podejmujących już legalną działalność. Poprzez głoszenie idei kształcenia wszystkich warstw społeczeństwa, bez względu na wiek starano się włączyć do budowania szkolnictwa i różnych form edukacji społeczeństwo polskie. Liczne np. ulotki propagandowe podnosiły kwestie edukacji i organizowania polskiej szkoły. Wskazywano na długoletnie tamowanie działalności polskiej szkoły i polskiego nauczyciela. Zryw społeczeństwa Królestwa, walczącego o spolszczenie i reformę szkolnictwa nie wywołał ze strony władz rosyjskich poważniejszych rewizji dotychczasowej polityki oświatowej. Dla działaczy oświatowych i nauczycieli był to sygnał do zainicjowania prac nad szkolnictwem dla przyszłej Niepodległej Polski<sup>3</sup>.

Powyższy przegląd stanu szkolnictwa elementarnego w poszczególnych zaborach wskazuje na różnicowanie organizacyjne szczebla początkowego i konsekwentną politykę Rosji (rusyfikacja) i Prus (germanizacja) wobec edukacji polskiego społeczeństwa. Można jedynie wskazać na Galicję w której polskie szkolnictwo elementarne, pomimo szeregu trudności, powoli obejmowało na-

3 Tytuły wybranych tekstów: Obywatele i Obywatelki (Odezwa Stowarzyszenia Kurców dla analfabetów dorosłych, Warszawa, w listopadzie 1905); Do rodziców uczni szkół miejskich (Wydział Szkół Miejskich Koła Wychowawców, Warszawa 31/X 1905); W sprawie szkoły polskiej (Zarząd Główny Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy, w marcu 1905); Odezwa Młodzieży Narodowej Szkół Średnich w Warszawie, Warszawa 11 listopada 1905; Bracia Robotnicy (Odezwa Zarządu Głównego Narodowego Związku (pisownia oryginalna).

uką coraz liczniejsze szeregi dzieci. Rozwój szkolnictwa, towarzystw i organizacji, prasy, w tym pedagogicznej, zaangażowanie nauczycieli w kwestie organizacyjne również dydaktyczno-wychowawcze oraz włączenie się w dyskusje przedstawicieli nauki, tworzyło płaszczyznę działań na rzecz polskiej szkoły. Można wskazać, że szkolnictwo galicyjskie stanowiło na przełomie XIX i XX w. ostoję polskości.

O ile Królestwo wywalczyło prawo do zakładania prywatnej polskiej szkoły, decyzje rządu rosyjskiego nie dotyczyły Kresów północno-wschodnich. Na tych ziemiach zaboru rosyjskiego szkolnictwo polskie tworzyło własną historię. Przeshkody stawiane społeczeństwu np. Wileńszczyzny przez Petersburg były oczywiście natury politycznej. Określona, antypolska polityka wynikała z postrzegania tych ziem przez Rosję jako rosyjskie i „ta postawa będzie niezmienna przez cały XIX w. i kilkanaście lat XX w. do 1915 r.” (Walasek, 2001/2002, s. 16). Po upadku powstania styczniowego (1864 r.) intensywne działania rusyfikacyjne dotknęły szkolnictwo (usunięcie polskich nauczycieli, zakaz posługiwania się językiem polskim i polską książką), likwidowano towarzystwa oraz prasę. „Rusyfikacyjnej polityce Rosji przeciwstawiała się polska ludność organizując tajne szkolnictwo elementarne, komplety z literatury i historii Polski na poziomie gimnazjum oraz podejmując różne działania oświatowe wśród dorosłego społeczeństwa” (Walasek, 2000, s. 495). Organizacja tajnej oświaty, przed 1915 r., napotykała na szereg trudności, które wynikały ze wspomnianej powyżej polityki oświatowej Rosji w guberniach zachodnich ale również z niskiej świadomości narodowej społeczeństwa, zróżnicowanego wyznaniowo. Należy jednak wskazać, że w nielegalne szkolnictwo, od przełomu XIX i XX w., włączały się coraz liczniejsze osoby (Walasek, 2002, s. 131-142). Organizowano kilkuosobowe grupy dzieci, które uczono języka polskiego, historii czy geografii ojczystej. W tej sytuacji trudno jest pisać o konkretnej organizacji szkoły, gdyż w rzeczywistości był to zróżnicowany wiekowo (narodowościowo) zespół dzieci. Nauczyciel (nauczycielka) realizował „własny” program, posługując się prywatną książką (zakazaną w języku polskim) lub przechowywanym tekstem w języku ojczystym. Nauczyciel, który z reguły nie miał odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych stosował intuicyjnie metody nauczania i wychowania. Jak wskazałam były to nielegalne działania i dość szybko, po kilku miesiącach nauczanie w języku polskim było ujawniane i likwidowane przez władze rosyjskie.

Przywołując historię szkolnictwa w Królestwie Polskim, można sądzić, że również sytuacja szkolnictwa kresowego po 1905 r. ulegnie znaczącej zmianie. Społeczeństwo idąc śladem Królewaków, starało się propagować ideę polskiego szkolnictwa na spotkaniach, konferencjach i wiecach. Na podstawie wydarzeń z lat 1905-1907 w Wilnie można było przypuszczać, że m.in. polskie szkolnictwo uzyska prawo pełnego funkcjonowania. Wkrótce okazało się, że „deklaracje rosyjskie o wolności i poszanowaniu pełnych praw społeczeństwa Litwy są nieprawdziwe” (tamże, s. 107). Szkolnictwo i powstające (ujawniające się) wcześniej organizacje i towarzystwa musiały ponownie utajnić swoją działalność. W przeciwieństwie do Królestwa społeczeństwo polskie nie miało możliwości na tworzenie polskiego (prywatnego) szkolnictwa. Kurator Okręgu Wileńskiego wyraził zgodę na naukę języka polskiego (2 godz. tygodniowo) jako przedmiotu nadob-

wiązkowego w jednym z wileńskich gimnazjów. Kolejne lata przeznaczono na Wileńszczyźnie na doskonalenie form i metod pracy, układano plany organizacyjne i programowe działań w wolnej Litwie. W dalszym też ciągu funkcjonowały tajne szkoły polskie w których naukę podejmowała coraz większa liczba dzieci.

Według danych statystycznych z 1909 r. (Maliszewski, 1914, s. 13), w guberni wileńskiej było 1.755.328 mieszkańców, w tym Polaków w: Wilnie 109.808 (53,5%), pow. wileńskim 107.753 (47%), trockim 51.345 (21,7%), lidzkim 61.856 (29,2%), oszmiańskim 67.236 (27,2%), święciańskim 47.101 (25,2), wilejskim 9.854 (5,2%), dziśnieńskim 11.576 (4,8%). W guberni wileńskiej żyło 466.529 Polaków, którzy stanowili 26,5% ogółu mieszkańców. Inne narodowości to: „Białorusini – 43,1%; Litwini – 13,3%, Żydzi – 12,7%, Rosjanie – 4%” (tamże).

Z kolei według obliczeń Włodzimierza Wakara, na ziemi wileńskiej w 1909 r. ludność polska wzrosła do 854 966 osób (47,1% ogółu zamieszkujących gubernię). Jak zauważa E. Maliszewski, cytując licznych autorów, powyższe dane statystyczne nie są w pełni wiarygodne. W trakcie spisu według autora (1909 r.) zmniejszono liczbę Polaków na korzyść Litwinów czy Białorusinów (Wakar, 1917, s. 35).

Według np. pisma dyrektora szkół ludowych w guberni wileńskiej, który przywołał dane spisowe z 1897 r. „liczba białoruskiej ludności wynosi 891 903 osób, przy czym 58,5% tej ludności określa siebie rzymsko-katolikami, czyli 511 713 osób” (*Pismo dyrektora ... z 21 kwietnia 1914*, s. 11). Można w tym miejscu przywołać opinię P. Eberhardta, który podkreślił, że spis rosyjski z 1897 r. zakwalifikował w guberni wileńskiej i grodzieńskiej do ludności białoruskojęzycznej osoby pochodzenia litewskiego bądź polskiego. Ta ludność wkrótce w dużym stopniu wskaże na przynależność do narodowości polskiej (Eberhard, 1998, s. 58). Zaprezentowane dane statystyczne informują o społeczeństwie wielonarodowościowym, które w zakresie szkolnictwa wykazywało mniejszą bądź większą aktywność organizacyjną.

W kwietniu 1914 r., dyrektor narodowych szkół w piśmie do kuratora Wileńskiego Okręgu Szkolnego stwierdzał, że w podległej mu guberni nie ma prywatnych polskich szkół. Pisze: „istnienie takiego rodzaju szkół, uwzględniając historyczne doświadczenia, spowodowałyby nieobliczalne, szkodliwe skutki dla rosyjskiej sprawy w guberni” (tamże). Autor wyraża poważne zastrzeżenia również wobec ochronek, zakładanych przez polskie dobroczynne towarzystwa. Ochronki te, według autora pisma, wciągają w „orbitę” swoich oddziaływań wychowawczych białoruskie dzieci z niezamożnych rodzin. Te dzieci będą wkrótce uczniami polskich szkół. 1 lipca 1914 r. ukazało się rozporządzenie Ministerstwa Oświaty, które otworzyło społeczeństwu drogę do otwierania prywatnych szkół polskich na Litwie i Rusi. Czas ogłoszenia rozporządzenia nie był przypadkowy – wybuch I wojny światowej. Wbrew oczekiwaniom powstawały nieliczne szkoły prywatne. „Zważywszy, że rok minął od wydania rzezonego aktu prawodawczego, a starania o szkoły polskie w kraju naszym nie przybrały szerokich rozmiarów odpowiadających doniosłości spraw tak, iż wydawać się może, że potrzeba szkolnictwa polskiego u nas nie jest jeszcze dojrzałą” (PLAH, f. 1135, op. 4, nr 166, s. 454). Zapewne ma rację autor powyższych uwag o małym zainteresowaniu lokalnej społeczności szkołą. Wydaje się jednak, że ludność polska, a przede

wszystkim działacze oświatowi, czekali na nadchodzące zmiany polityczne na ziemiach Kresowych (tamże, s. 12).

Momentem przełomowym dla omawianych ziem był rok 1915 – wkroczenie na tereny zaboru rosyjskiego, wojska i administracji niemieckiej. Jesienią 1915 r., z części obszarów północno-wschodnich byłej guberni zachodnich Rosji, Niemcy utworzyli wojskowy obszar administracyjny Oberlefehshaber Ost (tzw. Ober-Ost) z siedzibą w Wilnie. Utworzona nowa jednostka administracyjna obejmowała 5 okręgów: kowieński, wileński, suwalski, grodzieński i białostocki. Wkrótce nastąpiły zamiany struktury administracyjnej i wiosną 1917 r., w skład Ober-Ostu weszły trzy jednostki: Litwa, Kurlandia i okręg białostocko-grodzieński. Najważniejszą decyzją władz okupacyjnych było podkreślenie równorzędnego traktowania wszystkich obywateli. Ukazujące się przepisy wprowadziły m.in. „obowiązek nauczania w języku ojczystym oraz zezwalały na prowadzenie działalności kulturalnej” (Walasek, 2006, s. 33). Decyzje te zostały przyjęte przez polskie społeczeństwo entuzjastycznie. Natychmiast Polacy przystąpili do organizacji szkółek ludowych, znacząco uzupełniając dotychczasową, nikłą sieć szkolnictwa rosyjskiego. Ujawniały się liczne organizacje oświatowe i kulturalne.

Według danych statystycznych, w styczniu 1915 r., na terenie tylko guberni wileńskiej funkcjonowało 851 niższych szkół z liczbą uczniów 67.173 (Studnicki, 1922, s. 36). Trudno jednak dociec czy były to jeszcze dawne szkoły podległe rosyjskiemu ministerstwu oświaty. Nie wiadomo czy do powyższej statystyki dołączono też powstające prywatne szkoły z prawami szkół państwowych. Statystyka nie wskazuje czy językiem wykładowym w tych szkołach był rosyjski, czy polski. Wraz z wycofywaniem się administracji rosyjskiej część szkół likwidowano, inne ewakuowano. Zaczęły powstawać szkoły polskie nie tylko w Wilnie i większych miejscowościach. Ruch organizatorski objął również małe miejscowości.

Niedługo społeczeństwo kresowe cieszyło się ze swobody nauczania. Wkrótce, bo już na początku 1916 r., nastąpił zwrot w ugodowej polityce niemieckiego okupanta. Rozpoczął się okres represji i znaczących utrudnień dla polskiego szkolnictwa i oświaty. Równocześnie „Niemcy popierali tworzenie się szkolnictwa białoruskiego (Grodzieńszczyzna oraz powiaty lidzki i oszmiański) oraz litewskiego (okolice na północ i na zachód od Wilna – na Suwalszczyźnie i Kowieńszczyźnie)” (Walasek, 2006, dz. cyt., s. 37).

Powstające polskie szkolnictwo elementarne wymagało ujednoczenia organizacyjnego i programowego oraz zapewnienia wykwalifikowanych nauczycieli. Nie były to kwestie łatwe do zrealizowania. Brak własnych wzorów funkcjonowania szkoły, sprawiał, że należało je wypracować. Łączność Kresów z Królestwem czy Galicją była okazjonalna. Zapewne w Wilnie znano dokonania towarzystw oświatowych i związków nauczycielskich na ziemiach obu zaborów. Trwały tam coraz intensywniejsze prace nad strukturą szkolnictwa, programami dydaktyczno-wychowawczymi, podręcznikami, zadaniami oświaty dorosłych w przyszłej niepodległej Polsce. W 1915 r. w Królestwie Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego opracowała i ogłosiła zasady przyszłej organizacji szkolnictwa polskiego (Hellwig, 2001, s. 13). W tym samym roku ks. Jan Gralew-

ski w swoim wystąpieniu pt. „Zadania wychowawcze szkoły narodowej w Polsce” sformułował cele wychowawcze szkoły polskiej. W tym czasie na Litwie prace prowadzono w kręgu lokalnych działaczy oświatowych.

Głównym organizatorem szkół w Wilnie i na prowincji był Komitet Edukacyjny<sup>4</sup> zawiązany oficjalnie 11 października 1915 r. Komitet pierwsze prace podejmował przed I wojną światową, realizując coraz szersze zadania nielegalnie. Na czele Komitetu stanął dr Witold Węsławski, zasłużony w walce o polską oświatę na ziemi wileńskiej. Komitet został zalegalizowany przez władze okupacyjne 1 stycznia 1916 r., lecz po dwóch miesiącach zdelegalizowany. Ponownie praca na rzecz polskiego szkolnictwa została utajniona (Walasek, 2003, s. 690-692). Prace zespołu działaczy oświatowych w ramach Komitetu były cenne. Przede wszystkim instytucja ta pełniła funkcję polskiej władzy szkolnej. Wspomagano zakładanie kolejnych szkół w tym elementarnych w Wilnie i na prowincji, prowadzono spisy nauczycieli i rejestrowano ich kwalifikacje.

W latach 1915-1918 prace na Kresach skoncentrowały się wokół powoływania szkół elementarnych i objęcia nauką jak największej liczby dzieci. Sprawa realizacji obowiązku szkolnego i nauki w języku polskim stała się priorytetową dla działaczy oświatowych i nauczycieli. Program nauki, obejmujący naukę czytania, pisanie po polsku, rachunki, pogadanki z historii Polski, realizowany był w trudnych warunkach lokalowych. Przepiętione klasy, brak podstawowych urządzeń i pomocy naukowych poważnie utrudniały wypełnianie podstawowych zadań edukacyjnych. Lecz radość społeczeństwa z możliwości nauki w polskiej szkole niwelowała wymienione powyżej trudności.

O ile w samym Wilnie objęcie nauką dzieci było prowadzone dość sprawnie to w miejscowościach poza miastem, szczególnie w tych oddalonych znacznie, pojawiały się przeszkody przede wszystkim natury mentalnej społeczeństwa wiejskiego, o niskiej świadomości narodowej i nie doceniającej wagi wykształcenia ich dzieci. W dużej mierze od umiejętności nauczycieli w pozyskiwaniu sprzymierzeńców polskiej szkoły zależała akceptacja rodziców dla sprawy edukacji najmłodszych.

Sytuacja polityczna na tych ziemiach (do 1922 r.) nie wspomagała realizacji, wydawałoby się prostych zadań – organizacji polskiej szkoły. Zmieniające się rządy, wojna polsko-bolszewicka wstrzymywały prace organizacyjne i niejednokrotnie niweczyły dorobek mieszkańców poszczególnych miejscowości. Tymczasem w Królestwie Polskim i Galicji prace nad szkolnictwem, programami nauczania, oświatą dorosłych czy opieką nad dzieckiem nabierały tempa.

Nowy okres w szkolnictwie powszechnym otwiera uchwalenie „Przepisów tymczasowych o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim” z 10 sierp-

4 Komitet rozwiązał się w październiku 1919 r. z chwilą powstania Sekcji Oświecenia Publicznego (październik 1919 - lipiec 1920), powołanej przy Zarządzie Cywilnym Ziemi Wschodnich. Dalsza praca Komitetu, z względu na sytuację polityczną została utajniona. Ponownie reaktywowany 18. września 1920 r. Po raz kolejny - w momencie utworzenia Departamentu Oświaty Litwy Środkowej - rozwiązał się 9. października 1920 r. (tamże, s. 692).

nia, wydanych przez Tymczasową Radę Stanu 1 sierpnia 1917 r. oraz przejęcie 1 października tegoż roku zarządu nad szkolnictwem pod okupacją niemiecką, a 1 listopada pod austriacką przez Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Od jesieni 1917 do 1918 r. stabilizowały się na terenie byłego Królestwa Polskiego nowe warunki w oświacie, które wpłynęły na kształt ustroju szkolnego i systemu wychowawczego po 1918 r. (Stypiński, 1928, s. 1). Wyłaniał się konkretny obraz struktury szkolnictwa z programem nauczania i wychowania (por. J. Schoenbrenner, *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918-1922*, Warszawa 1969). Trwały w dalszym ciągu międzydzielnicowe dyskusje, w których przedstawiciele Kresów nie brali udziału. Losy tych ziem byłego zaboru rosyjskiego nie zostały jeszcze rozstrzygnięte.

Na ziemiach stanowiących niepodległą Polskę w rządzie Moraczewskiego resort oświaty powierzono Ksaweremu Praussowi, który cieszył się uznaniem i autorytetem w środowisku nauczycielskim. K. Prauss jako minister WRiOP gwarantował szybkie przeprowadzenie reformy szkolnej. Efektem prac ministra był z 18 grudnia 1918 r. „Program oświatowy Ministerstwa WRiOP”, nazywany później „Programem Praussa”. Opublikowano również drugi dokument pt. „Projekt ustaw o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu”.

Należy przywołać kolejne dwie istotne decyzje Naczelnika Państwa: Dekret<sup>5</sup> z 7 lutego 1919 r. „O obowiązku szkolnym” i „O kształceniu nauczycieli”.

Wymienione powyżej dokumenty miały sukcesywnie rozwiązywać główne problemy, wśród których należy wskazać na organizację szkoły powszechnej i jej program oraz realizację obowiązku szkolnego. Jednak „wraz z odzyskaniem niepodległości przyjęto różnorodność struktur szkolnych na wyzwolonych terenach. Szkoły ulegały wprawdzie natychmiastowemu unaradawianiu, ale tworzyły mozaikę różnych rozwiązań programowo-metodycznych” (Płocha, 2001, s. 21).

Na Kresach północno-wschodnich, pomimo niestabilnej sytuacji politycznej postanowiono kontynuować zapoczątkowane w latach I wojny działania organizacyjne szkolnictwa powszechnego. Lecz należy podkreślić, że rozwiązywano je własnymi siłami. W październiku 1919 r. sprawy oświaty zostały powierzone nowo utworzonej Sekcji Oświecenia Publicznego. W tym samym roku odnotowano w samym Wilnie 128 szkół powszechnych (Gierowska-Kałuża, 2003). W tym samym czasie, przykładowo w powiecie baranowickim, działało 49 szkół powszechnych (tamże).

Wśród najważniejszych problemów, które wymagały natychmiastowego rozwiązania można wskazać na: 1) organizację sieci szkolnictwa powszechnego; 2)

5 Dekret ten posiadał moc obowiązującą jedynie dla ówczesnych ziem Królestwa Polskiego. Dla województw poznańskiego i pomorskiego w dalszym ciągu obowiązywało rozporządzenie Ministra b. Dzielnicy Pruskiej z 10 maja 1920 r. o obowiązku uczęszczania do szkoły, dla ziemi górnośląskiej – rozporządzenie Rejencji Opolskiej z 11 października 1912 r.; dla Śląska Cieszyńskiego – ustawa z 14 maja 1869 r. i rozporządzenie austriackiego ministra Wyznań i Oświaty z 29 września 1905 r., a dla ziem południowych ustawa z 23 maja 1895 r. o zakładaniu i urządzaniu publicznych szkół ludowych i posyłaniu dzieci do nich.

wyposażenie szkół w urządzenia i pomoce naukowe; 3) zatrudnienie kwalifikowanej kadry; 4) budownictwo szkolne; 5) organizację szkolnictwa dla dorosłych analfabetów; 6) spełnienie edukacyjnych oczekiwań mniejszości narodowych poprzez pomoc w organizowaniu szkolnictwa powszechnego (Walasek, 2006, dz. cyt., s. 74).

Na podstawie wymienionych głównych zadań dla oświaty kresowej wynika, że działania należało podejmować w wielu kierunkach. Wydaje się, że kwestia organizacji szkolnictwa powszechnego i włączenia do nauki, jak największej liczby dzieci, stanowiły istotne zagadnienia. Starano się też tworzyć szkoły w małych miejscowościach, w których nieliczne zespoły uczniowskie wymuszały niski poziom jej organizacji. Przykładowo we wsi Rykonty (m. trocka, pow. trocki) w lutym 1919 r. w dwuklasowej szkole uczyło się 76 dzieci. Odnotowano: grupa I – 18 dziewcząt i 20 chłopców; grupa II oddział I 9 uczniów (3 chłopców i 6 dziewczynek); oddział II 14 osób (8 chłopców, 6 dziewcząt); oddział III – 12 (5 chłopców, 7 dziewcząt); oddział IV liczył 3 uczniów, chłopców (Akta szkolne, s. 14). Z bardzo pobieżnych informacji można dowiedzieć się o wykorzystanych do nauki książkach. Były to Arytmetyka Thomasa cz. I; do gramatyki nauczyciel stosował gramatykę C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej. Do dziejów ojczystych korzystał z Dziejów ojczystych Grzymałowskiego, do geografii W. Nałkowskiego a pogadanki oparł na książce Majewskiej (tamże). Brak dokładnych tytułów podręczników nie pozwala na ocenę zakresu przekazywanych treści.

Na wymienionym terenie liczba analfabetów w stosunku do pozostałych ziem Niepodległej Polski była największa, a w niektórych powiatach osiągała 70% ludności. Z kolei sieć szkolna była rozwinięta najsłabiej. Na 100 dzieci w wieku obowiązku szkolnego wypełniało go zaledwie 77 (gdy na pozostałych terenach kraju w wielu wypadkach nawet 99). Podniesienie stopnia realizacji obowiązku szkolnego mogła nastąpić poprzez powoływanie kolejnych szkół.

Stąd należało przejąć budynki po dawnych szkołach rosyjskich i tam organizować nauczanie. Lecz słaba sieć dawnych szkół rosyjskich i brak odpowiednich pomieszczeń spowolniały realizację tego tak ważnego zadania. Nie mniej ważnym było przejmowanie kontroli nad szkolnictwem w poszczególnych powiatach i miejscowościach.

Ważnym wydarzeniem w dziejach szkolnictwa i oświaty w Niepodległym Państwie był I Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski, który odbył się w dniach 14-17 kwietnia 1919 r. w Warszawie z inicjatywy Ministerstwa WRiOP. Zjazd był podsumowaniem wyników obrad międzydzielnicowych, prowadzonych w latach 1916-1918. Zasadniczą część materiałów zjazdowych stanowił też „program Praussa”, reprezentującego stanowisko resortu oświaty, ale również częściowo związków nauczycielskich (por. M. Falski, *Fragmentsy prac z zakresu oświaty 1900-1944 w: Studia Pedagogiczne*, t. 31, Wrocław 1971; M. Lipowska, *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach szkoły polskiej z lat 1919-1922*, Toruń 1961; *O szkołę polską*, cz.3. Pierwszy Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski w dniach 14-17 kwietnia MCMXIX w Warszawie, Lwów 1920). W Zjeździe tym nie uczestniczyli przedstawiciele oświaty i szkolnictwa Kresowego ze względu na sytuację polityczną na ziemiach litewsko-białoruskich. Środowisko wileńskie znało przebieg obrad zjazdu

warszawskiego, postanowiono więc zorganizować Pierwszy Zjazd Nauczycielstwa pracującego na Litwie w Wilnie w dniach 18-20 sierpnia 1919 r. (Pierwszy Zjazd ... PLAH f. 1135, op. 4, nr 167).

Na podstawie przebiegu obrad w Wilnie można wnosić, że kwestie podejmowane w Warszawie były znane w środowisku Kresowiaków. W trakcie obrad w Wilnie dyskutowano m.in. na temat organizacji szkolnictwa powszechnego. Podejmowano również zagadnienia edukacji, obowiązku szkolnego, uwzględniające specyfikę narodowościową tych ziem.

W maju 1919 r. ukazało się rozporządzenie tymczasowe komisarza Generalnego Ziem Wschodnich<sup>6</sup>, w którym określono szereg zasad funkcjonowania szkolnictwa na ziemiach podległych ZCZW – m.in. wprowadzono zasadę wolności nauczania w języku ojczystym uczniów, zobowiązując równocześnie kierowników tych szkół do wprowadzenia obowiązkowej nauki języka polskiego w wymiarze od 2 do 3 godzin tygodniowo. W przywołanym dokumencie zapisano m.in., że utrzymanie szkoły było obowiązkiem gminy, która ponadto miała zapewnić lokal na naukę, światło i opał. Rozporządzenie to zostało powtórzone i nabrało mocy prawnej na niższych szczeblach administracji szkolnej.

Przykładem jest okólnik z 23 maja 1919 r. Inspektora Szkolnego powiatu grodzieńskiego, który informował zarządy (kierowników) wszystkich szkół i stopni zarówno publicznych, jak i prywatnych, że obejmuje nad nimi kontrolę. Pisał, że przez szkoły publiczne „należy rozumieć szkoły państwowe, powiatowe, miejskie albo utrzymywane przez zarządy gmin i wsi” (*Inspektor Szkolny ...*, s. 30). Dodał, że „chwilowo czynnych szkół państwowych nie ma” (tamże).

Powyższe pismo komunikuje, że sprawy finansowania szkół pozostawiono różnym szczeblom administracji. Faktycznie, przedstawiony podział szkół w powiecie grodzieńskim wskazuje na źródła ich finansowania – przez powiat, miasto, gminę bądź wieś. Lecz sytuacja polityczna na omawianych ziemiach nie była w dalszym ciągu ustabilizowana. W październiku 1920 r. rządy na Ziemi Wileńskiej objęli Litwini, którzy ustanowili własną administrację szkolną. Ponownie szkolnictwo polskie stanęło wobec poważnych problemów organizacyjnych. Rządy litewskie nie trwały długo, gdyż w utworzonej Litwie Środkowej (9 października 1920-20 lutego 1922 r.) sprawy szkolne przejął polski Departament Oświaty Tymczasowej Komisji Rządzącej.

Dla Departamentu sprawy oświaty znalazły się w centrum uwagi. Szczególnie interesowano się szkolnictwem powszechnym. Była to droga do objęcia nauką dużej liczby dzieci i ograniczenia analfabetyzmu. Wydatki Litwy Środkowej na oświatę i szkolnictwo stanowiły 20% budżetu i zajmowały drugą pozycję. Jednak „zaniedbania w szkolnictwie były w dalszym ciągu ogromne, a wydatkowane środki finansowe nie mogły w krótkim czasie przynieść widocznych rezultatów” (Walasek, 2006, dz. cyt., s. 78).

6 Na podstawie rozkazu Naczelnego Wodza Wojsk Polskich z 12 maja 1919 r. o „Organizacji Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich” Dz.Urz. ZCZW 1919 nr 3, poz.15; Dz.Urz. MWRiOP 1919 nr 12-13, poz.1).



Do 1922 r., tj. do włączenia Kresów północno-wschodnich do RP, kwestie szkolnictwa, w tym powszechnego, były rozwiązywane lokalnymi siłami. Oficjalnie MWRiOP nie mogło ingerować w sprawy oświatowe na ziemiach, które pozostawały poza granicami Niepodległego Państwa.

W początkowych latach Niepodległego Państwa Ministerstwo Oświaty skupiło swoją uwagę na wielu problemach edukacyjnych np. na terenie byłego Królestwa Polskiego. Miało to swoje odzwierciedlenie w powstających licznych aktach prawnych, porządkujących wiele spraw szkolnych. Jednak, co było istotne, ograniczało się do rozszerzania odpowiednich aktów prawnych na ziemie przyłączane do II RP. Można stwierdzić, że przepisy te pozostawały wyłącznie życzeniem, którego przez pewien czas nie można było wypełnić. Pomimo szeregu przeszkód, które dotyczyły województwa północno-wschodnie II RP kwestie szkolne były sukcesywnie rozwiązywane dzięki wielkiemu zaangażowaniu nauczycieli, społeczników, administracji szkolnej i coraz aktywniej włączającej się lokalnej społeczności.

### Bibliografia

- Akta szkolne gminy trockiej* 1 IX 1919 – 5 VII 1920, Do p. inspektora szkolnego na pow. trocki od Zarządu Szkoły Powszechnej we wsi Rykonty, gm. Trocka, Państwowe Centralne Archiwum Litewskie w Wilnie (dalej PCAL), f. 172, op 1, nr 119).
- Buzek J. (1909), *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków*, Lwów.
- Eberhard P. (1998), *Polska ludność kresowa: rodowód, liczebność, rozmieszczenie*, Warszawa.
- Gierowska-Kałuża J. (2003), *Szkolnictwo na ziemiach podległych Zarządowi Cywilnemu Ziem Wschodnich* [w:] J. Gierowska-Kałuża, *Zarząd Cywilny Ziem Wschodnich* (19 lutego 1919 - 9 września 1920), Warszawa.
- Hellwig J., (2000), *Z dziejów reform oświatowych w Polsce* [w:] *Reformy edukacyjne w Polsce*, red. I. Michalska, G. Michalski, Skierniewice.
- Inspektor Szkolny powiatu grodzieńskiego. Okólnik do Zarządów wszystkich szkół publicznych, prywatnych, wszystkich kursów i kompletów naukowych w Grodnie*, Grodno 23 maja 1919. PCAL f 172, op 1, nr 3).
- Kumaniecki K.W. (1920), *Zarys prawa administracyjnego na ziemiach Polski, t. 1. Administracja szkolna*, Kraków, *Szkolnictwo powszechne, & 1. Cel szkoły powszechnej*.
- Maliszewski E. (1914), *Polacy i Polskość na Litwie i Rusi*, Warszawa.
- Pierwszy Zjazd Nauczycielstwa pracującego na Litwie*, PLAH f. 1135, op 4, nr 167.
- Pismo dyrektora szkół ludowych do kuratora wileńskiego z 21 kwietnia 1914 r.*, Państwowe Litewskie Archiwum Historyczne (dalej PLAH) f. 1135, op. 4, nr 166.
- PLAH, f. 1135, op. 4, nr 166, s. 454 za: S. Walasek, *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym na przykładzie zaboru rosyjskiego na przełomie XIX i XX wieku* [w:] *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Pedagogika XII, Idea wielokulturowości w edukacji*, pod red. K. Rędzińskiego).
- Płocha H. (2001), *Początki odrodzonego szkolnictwa polskiego – Sejm Nauczycielski 154-17.04.1919* [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, pod red. A. Kicowskiej, Toruń.
- Poznański K. (1968), *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław.
- Studnicki W. (1922), *Ziemia Wileńska i jej stan gospodarczy i pożądany statut*, Wilno.
- Stypiński J., *Dziesięciolecie szkolnictwa powszechnego „Szkoła Powszechna” 1928* nr 2.
- Walasek S. (2000), *Nauczycielki tajnej oświaty w Okręgu Szkolnym Wileńskim w latach 1864-1915*, [w:] *Partnerka. Matka. Opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 2.
- Walasek S. (2001/2002), *Edukacja dzieci i dorosłych w społeczeństwie wielokulturowym guberni wileńskiej w XIX i na początku XX wieku* [w:] *Edukacja wobec wielokulturowości. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Januszowi Sztumskiemu*, pod red. M. Janukowicz i K. Rędzińskiego, Częstochowa.

- Walasek S. (2002), *Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864-1915*, Kraków.
- Walasek S. (2003), *Komitet Edukacyjny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2 (G-Ł), red. naukowy i przewod. Kom. Red. T. Pilch, Warszawa.
- Walasek S. (2006), *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915-1939)*, Kraków.
- Wakar W. (1917), *Rozwój terytorialny narodowości polskiej, część III Statystyka narodowościowa Kresów wschodnich*, Kielce.

**Stefania Walasek**

***The educational system's route to independent Poland***

**Abstract**

The history of the education system in the Second Polish Republic was preceded by years of active involvement of the Institution, teacher's unions, teachers, and social workers in order to develop, among other things, the organisational structure, curricula and textbooks in the Independent State. While searching for the beginnings of the long process of development of the education system's structure it is necessary to highlight the achievements in Galicia in the second part of the XIX century, during the period of the so-called autonomy. In the former Kingdom of Poland such processes were initiated in 1905.

**Keywords:** primary school, the Ministry of Religious Beliefs and Public Enlightenment, Galicia, Kingdom of Poland, Kresy.

KRYSTYNA FERENZ

ORCID: 0000-0001-8531-548X

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

# Podmioty społeczne we współczesnym wychowaniu

*Social entities in modern upbringing*

## Streszczenie

Kierunek rozwoju społeczeństwa wyznaczają wartości nadrzędne budujące system aksjologiczny. Nie znaczy to jednak, że wewnątrz makrogrupy nie istnieją zróżnicowane interesy i potrzeby różnych grup. Społeczeństwa demokratyczne w swych systemach politycznych muszą uwzględniać interesy państwa, narodu oraz mniejszych grup społecznych. Społeczeństwo wobec jednostki nie staje w postaci swej totalitarności, bo ona funkcjonuje w konkretnych środowiskach społecznych. Z tego miejsca poznaje świat, do którego należy. Lokalność jest znaczącą zmienną pośredniczącą w wyznaczaniu zamierzeń jednostkowych i możliwości ich realizacji. Podmiotowość instytucji edukacyjnych wynika z lokalnych interesów społecznych. Precyzyjnie są w nich wyznaczane cele bliskie, etapowe, a trajektorie osiągnięcia uwzględniają warunki społeczno-kulturalne środowisk, z których wywodzą się uczestnicy.

**Słowa kluczowe:** demokracja, lokalność, podmioty społeczne, trajektorie do celu.

Pojmowanie demokracji przedstawia ogromne zróżnicowanie nie tylko w odniesieniu do różnych grup, ale nawet w rozumieniu poszczególnych osób. W największej mierze wiąże się to z ich najbliższym światem społecznym, interesami lokalnymi oraz relacjami z szerszym środowiskiem. Demokratyczne społeczeństwa muszą w swym rozwoju uwzględniać interesy państwa, narodu, mniejszych społeczności, a przy tym widzieć to w szerszym wymiarze – globalnym. W tym świecie, bogatym w oczekiwania i oferty, człowiek wybiera własną orientację opartą na zbudowanym przez siebie systemie wartości.

Rzeczywistość społeczna, w tym i wychowawczo-edukacyjna, nie daje się wyjaśnić według uporządkowanej analizy, raczej w teorii harmonii i chaosu jako możliwości wielu nieprzewidzianych trajektorii dochodzenia do celu, także nie mającego statycznych ram. Trudnym do przyjęcia w potocznym myśleniu jest fakt, że kontrola społeczna istnieje tylko nad działalnością instytucji, w tym osób kompetentnych. Siły społeczne wyzwalające procesy wychowania odwołują się do różnych źródeł i przyjmują odmienne sposoby realizacji celów.

Pojmowanie demokracji przedstawia ogromne zróżnicowanie, nie tylko indywidualne, ale i w różnych grupach. W zdecydowanej większości nadawane jest mu pozytywne znaczenie. W takim ustroju jest miejsce dla indywidualnych działań podmiotowych, tworzenia małych i większych grup o wspólnych zainteresowaniach i interesach, człowiek jako osoba czuje się ważny dla innych, dla społeczności i społeczeństwa, ma poczucie godności.

Człowiek funkcjonując w codzienności, która jest głównym obszarem jego życia, nabywa doświadczenia w określonym kręgu kulturowym. Poznaje paradygmaty kulturowe, o których się mówi i te, które dostrzega, ale nie są nazywane. Każde środowisko ludzkie tworzy swoisty, niepowtarzalny „układ odniesienia” dla swoich członków, którzy są poddani uprzedmiotowieniu na korzyść grupy i według tych wewnętrznych wyznaczników rysują się obszary ich podmiotowości. Tą drogą, o przewadze działań socjalizacyjnych nad świadomie kształtującymi, buduje swój świat pierwszych znaczeń. Przyjęte w tych kręgach społeczno-kulturowych wartości są swoistymi punktami odniesienia. W wielu wypadkach utożsamiają się z sensem życia. Przyjmowane w dzieciństwie i młodości wzory zachowań społecznych, międzyosobowych relacji, wykonywania polecanych zadań, sposób rozstrzygania problemów etycznych oraz działań w sytuacjach dnia codziennego sprawia, że człowiek utrwała swoje postawy według potwierdzających się mechanizmów. Czasem są to stereotypy, algorytmy, odtwarzanie podobnych rozwiązań przez analogię działań. Młoda osoba, a nawet człowiek dojrzały mocno osadzony w swoim środowisku, ma do pokonania wielorakie przeszkody w uwalnianiu się od gorsetu przekonań związanych z emocjami, mentalnością osób mu bliskich. Z jednej strony taka sytuacja daje mu bezpieczne oparcie emocjonalne w grupie osób mu podobnych, ale z drugiej ma odczucie braku rozumienia zmieniającej się rzeczywistości, a przez to obniżenia poczucia swojej godności. Chcąc mieć o sobie przekonanie, że jest człowiekiem nowoczesnym, świadomym swego udziału w szerszym wymiarze życia społecznego, musi bariery rozumienia świata lokalnego pokonać, by dostrzec szersze granice, do którego należy jego świat. Proces uspołeczniania, zwłaszcza podejmowany samodzielnie według aktualnego poziomu kompetencji intelektualno-emocjonalnej, może prowadzić w różnych kierunkach do odmiennych skutków. Pozytywnym skutkiem jest przygotowanie do przyjęcia ról, jakie społeczność czy społeczeństwo wyznacza. Dlatego rola edukacji w przygotowaniu człowieka do świadomych wyborów jest nie do podważenia. Podejmują się jej różne podmioty społeczne. Są to instytucje państwowe, których cele są pochodną wspólnych wartości społecznych, instytucje społeczne i organizacje przyjmujące pewien zakres społecznych działań wpisujących się w szerszy system społeczno-kulturalno-oświatowy,

a także organizacje i stowarzyszenia obrazujące współczesne siły społeczne. Te ostatnie wybierają określony dość wyraziście obszar prowadzonej aktywności i kierowane są do wybranych grup osób. Skuteczność ich działań zależy od wielu czynników, przede wszystkim od stopnia spójności, w jakim pozostają lansowane w nich wartości z systemów tradycyjnych wnoszonych przez członków do wartości nowych, znaczenie ma też sposób wyrażania nowych wartości, ich rozumienie i przełożenie na normy czy nawet na wzory. Oswajana nowoczesność musi odnajdywać miejsce w codzienności, bo „(...) codzienność jest tu i teraz, jest działaniem się w świecie życia, w miejscu działania komunikacyjnego (w znaczeniu Habermasa), w którym w określonej czasoprzestrzeni funkcjonują aktywne podmioty wchodzące w interakcje społeczne i w którym podejmują wielorakie praxis” (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2005, s. 10).

Podmioty społeczne podejmujące i realizujące edukację wchodzą we wzajemne relacje i tworzą mniej lub bardziej trwałe wspólnoty. Dla małej grupy są one wyraziste, związane z potrzebami członków, realizujące ich bliskie oczekiwania. Taka „codzienność dostarcza wiedzy o ludziach i świecie, a także wzorów zachowań, kształtuje postawy, nawyki, upodobania (Kobytecka, 2016, s. 6-7).

Sens i skuteczność podejmowanych działań wyraża się zmianą w indywidualnych nastawieniach wobec zachodzących wydarzeń, podejmowanych osobowo lub grupowo formach aktywności. Jeśli podmiot oddziaływań społecznych ma charakter instytucjonalny lub organizacja ma zasięg masowy, interesy lokalne stara się umieścić w obszarze szerszej pojętych interesów społecznych, a nawet w tle zjawisk globalnych. System wartości, zwłaszcza w wymiarze publicznym, uzależniony jest od aktualnych warunków społecznych, ekonomicznych, tradycji kulturowych.

Nie dla wszystkich zatem jest do przyjęcia fakt, że wymogi demokratyczne dotyczą jedynie skutecznej kontroli społecznej nad pracą wykonywaną przez osoby kompetentne. Do trudności subiektywnych, a nawet obiektywnych, należy zaakceptowanie faktu, że interesy społeczne różnych grup związanych z edukacją nie są jednorodne, a Ustawa o systemie oświaty z 1991 r. pozwala na ich realizację, ale nie jest ich spełnieniem.

Rozumienie interesów lokalnych sprawiło, że doświadczenie podmiotowości instytucji edukacyjnych wynika z lokalnych interesów społecznych. One to, w pierwszym rzędzie stają się czynnikami rozumienia świata społecznego przez jednostki w nich funkcjonujące i egzystujące. Przekonująco piszą o tym Peter Berger i Thomas Luckmann uważając, że „(...) człowiek porusza się w swoim świecie, odwołując się do tego, co o tym świecie wie, czyli odwołując się swojej wiedzy. Granice jego wiedzy są w sensie praktycznym granicami jego rzeczywistości. Kształtowanie, modyfikowanie wiedzy prowadzi do modyfikowania rzeczywistości” (por. Berger, T. Luckmann, *Společne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa 2010, s. XVIII).

Lokalność jest znaczącą zmienną pośredniczącą w wyznaczaniu zamierzeń jednostkowych i możliwości ich realizowania. Właśnie w społecznościach małych pojawiają się liderzy, którzy dostrzegają specyficzne potrzeby osób z otoczenia, umieją je nazwać i potrafią wskazać możliwości ich realizacji. Przejmują kierow-

nictwo lub znajdują inne osoby o potrzebnych cechach autorytetów lokalnych. W małych grupach relacje społeczne są bezpośrednie i wyraziste, cele przekładane na zadania, z wyraźnym nastawieniem na uzyskanie efektu w określonym czasie.

Demokratyczne społeczeństwa w swych systemach politycznych muszą to uwzględniać. Interesy państwa, narodowości mogą, ale jeszcze nie zawsze są zgodne z interesami szerzej pojętymi przez grupy w wymiarze makro, a nawet globalnym. Tego nie można pominąć w planowanym całokształcie społecznego rozwoju.

„Globalizacja jest zjawiskiem nieuchronnym i (...) w ogromnej większości kontekstów celowym i pożądanym – pisze Zbyszko Melosik – Między innymi to właśnie dzięki niej Polska staje się pełnoprawnym członkiem społeczności międzynarodowej. Globalizacja posiada również (...) kontekst pedagogiczny, stanowi wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej. Głównym problemem zdaje się być tutaj problem zachowania równowagi między wartościami globalnymi a tożsamością narodową” (Melosik, 1999, s. 22).

Zmiany następujące w demokratyzowaniu się życia społecznego stopniowo wycofały z myślenia, nawet potocznego, przywiązywania znaczenia (nadanego) do „jednolitego frontu wychowawczego”. Także myślenie utrwalane przez instytucje oświatowo-wychowawcze miały intencję przekonywania o egalitaryzmie nie tylko edukacyjnym, ale i poziomie jakości życia. W ogólnym obrazie wychowania – w widoczny sposób – koncepcja człowieka nastawiona była na kształtowanie go jako członka zbiorowości podporządkowującego swoje interesy i sprawy temu, czego oczekiwało od niego bliższe i dalsze otoczenie. Cele wychowania wyprowadzone, co jest normą społeczną, z filozofii człowieka i społeczeństwa, nie tworzyły szerszych przestrzeni budowania celów etapowych, kierunkowych, lecz patrząc z poziomów ich ogólnych sformułowań konkretyzowały je dość szybko w zadaniach mało zróżnicowanych dla instytucji, organizacji i wszystkich form wspólnotowego działania, tworząc swoiste podstawy i ramy do budowania pozornie własnych programów wychowawczych. Przykładem pozornego zróżnicowania programów dydaktyczno-wychowawczych były opracowania i ograniczone działania szkół środowiskowych. Miały one uwzględniać odmienności społeczno-kulturalne i problemy dzieci z realizacją wymagań szkolnych oraz być pomocą (bądź ingerować) w działaniach rodzicielskich przy dostrzeganej ich niewydolności wychowawczej. Obwarowane wytycznymi i wskazaniem – z założenia metodycznymi – nie pozostawiały wiele możliwości na faktyczne działania ze wspólnotami lokalnymi. Sprowadzało się to do podobnych działań we wszystkich szkołach na rzecz tzw. pracy na rzecz środowiska. Mogły to być sformalizowane akcje, imprezy, rzadziej dłuższe działania z wybranymi dziećmi potrzebującymi specjalnej pomocy. Nie były to obszary szczególnej troski. Zmiany społeczne, które znalazły odbicie w innym myśleniu o możliwościach wychowywania w szkole wyzwoliły i zmobilizowały wychowawców do głębszej analizy możliwości rozwojowych oddanych pod ich opiekę wychowanków i swoich kompetencji. Pojawiały się „misje” szkół, które już wyraźnie określały priorytety i konieczności. Kreślono też „wizje”, czasem konkretne stany do osiągnięcia, czasem idealistyczne, wręcz

utopijne. Niemniej były one odniesione do konkretnych środowisk, z programem i planem urealnionym do czasu i miejsca.

„Życie społeczne i osobista refleksja – pisał Tadeusz Frąckowiak – wzięty po czterdziestu i paru latach surowy odwet na komunizmie, który szafował wartościami wspólnotowymi, opierając ich istnienie na pozorowanej równości” (Frąckowiak, 1998, s. 37). Struktura społeczna, rozwarstwienie pod względem materialnego bytu i intelektualno-kulturalnej świadomości nie dawały nawet takiego obrazu w ogólnych zarysach. Ujawniło się to z dużą wyrazistością w kolejnych latach.

„Analizując nierówności społeczne, trzeba przede wszystkim zwrócić uwagę na rozpad lub zmianę pozycji klas, warstw i grup społecznych, które obserwujemy od 1989 r. do dzisiaj” – pisze Dorota Rondalska. To, że z jednej strony w społecznej rzeczywistości pojawiają się czynniki ryzyka i niepewności w decyzjach indywidualnych, a z drugiej wzrastające stopniowo akceptacje prawa do własności prywatnej jako podstawy wolności człowieka skłania, a nawet w znaczącym stopniu warunkuje budowanie orientacji życiowych opartych na osobistym systemie wartości i rozumieniu rzeczywistości. Człowiek więc nie tylko jako jednostka społeczna, ale i osoba, rozwija się we własnym tempie. Odnajduje miejsce w kulturze zastanej i mniej lub bardziej świadomie uczestniczy w jej rozwoju (Rondalska, 2017). Rozumienie jest bowiem warunkiem poczucia wolności, pozwala na wybór decyzji i zachowań, daje poczucie nie tylko podmiotowości w kierowaniu swymi sprawami, losem ale i niezbędne doświadczanie godności (Michalak, 2004, s.167).

Czas historyczny i społeczny modyfikuje dążenia mniejszych i większych grup, przekładając je na opis stanów antycypowanych. W tym opisie znajdują się pożądane miejsca dla jednostek i zróżnicowanych grup. W miarę jego realizacji z obrazu rysowanego przez wizjonerów, a nawet przywódców, obraz dążeń staje się bardziej realny. Konkretyzowane są cele bliskie, wyznaczane cele etapowe. Zróżnicowanie na poziomie jednostkowym różni się znacznie, bo też „(...) nie chodzi o to, by znieść odmienną i różnicę między ludźmi i zbiorowościami, (...) ale by nie były one przyczyną doświadczania deprivacji, uciemnienia, kolonizacji i tym podobnych. Emancypacja nie jest bowiem znoszeniem różnic, ale uwalnianiem się od stereotypów i opinii generujących opresyjne relacje społeczne oraz usytuowania osób i grup w strukturze społecznej, ekonomicznej, w kulturze i polityce” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 16).

Czasy zmian uwikłane są w sprzeczności. Przy bliższej ich analizie dostrzega się w nich antynomie, w których każde ze stwierdzeń odnoszone do rzeczywistości ma swoje uzasadnienie, jednak przeczą sobie wzajemnie. Przyznanie wyższej racji, któremuś ze stwierdzeń zależy od podmiotu, który za takie je uznaje.

Rzeczywistość społeczna wymyka się jednokierunkowej, uporządkowanej analizie i raczej daje się wyjaśniać w teorii harmonii i chaosu rozumianego jako możliwości wielu nieprzewidywalnych trajektorii dochodzenia do celu, także nie mającego statycznych ram (Tempczyk, 1995, s. 147).

W kształtowaniu aktywnych postaw znaczenie mają prócz szkoły, inne podmioty, np. organizacje dziecięce i młodzieżowe. W nich, bez wysokich haseł o służbie



obywatelskiej, poznają uczestnicy radość ze wspólnego działania przynoszącego korzyść innym. Doświadczają satysfakcji tworzenia faktów, wydarzeń, rozwiązywania spraw, których nie podejmują dorośli, a sens ich pracy jest widoczny. Najbardziej znaną i społecznie akceptowaną organizacją tego typu był i jest Związek Harcerstwa Polskiego. Na konferencji krajowej w roku 2008 profesor Andrzej Janowski tak określił rolę harcerstwa we współczesnym społeczeństwie: „Harcerstwo powinno wypełniać niszę – robić to, czego nie robi szkoła, dom, otoczenie. Obecnie nikt nie uczy młodych ludzi m.in.: porozumiewania się i współdziałania, sztuki prowadzenia sporów i znajdowania punktów zgody. Harcerstwo powinno dawać młodym ludziom szansę na odgrywanie różnych ról – stosownie do predyspozycji i nawet wbrew predyspozycjom psychicznym, bo to uczy odpowiedzialności” (*Patriotyzm jutra ...*, 2008).

W badaniach prowadzonych w 2008 r. wśród instruktorów harcerskich Chorągwi Dolnośląskiej nad świadomością realizowanej edukacji obywatelskiej jawi się korzystny wychowawczo i społecznie obraz. Działania podejmowane są z myślą o bliskich osobach i społeczności lokalnej. W ich działaniach nie ma patosu, ale jest radość z pożytecznego i radosnego działania (Sobczyk, 2008).

Lokalnie także inne stowarzyszenia czy organizacje, poprzez atrakcyjny program działań, tj. przekonywujący sens prac, realne możliwości realizacji i możliwość odczuwania satysfakcji, przyciągają młodzież gimnazjalną, licealną i innych szkół z poziomu średniego, np. działalność PCK, akcji humanitarnych, Orkiestry Świątecznej Pomocy, opieka w zakładach specjalistycznych w formie kontaktów towarzysko-przyjacielskich. Podejmowane obowiązki są prawdziwą naturalną szkołą tak człowieczeństwa, jak i obywatelstwa. „Ludzie nie tworzą społeczeństwa, ono bowiem zawsze istnieje przed nimi i jest koniecznym warunkiem ich aktywności. Społeczeństwo trzeba raczej widzieć jako całość struktur, praktyk i konwencji, które reprodukują lub transformują, które nie istniałoby, gdyby jednostki tego nie robiły” (Baskar, 1979, s. 15).

Jednak – jak pisze Klaus J. Tillmann – „w procesie socjalizacji społeczeństwo nie występuje wobec jednostki w postaci swej totalitarności; to jednostka porusza się w konkretnych środowiskach społecznych, które powiązane są w większe układy” (Tillmann, 2013, s. 12). W nich poznaje i doświadcza wartości wspólnych i subiektywnych z różnym ładunkiem emocjonalnym, przypisuje im miejsce w prywatnej hierarchii, swoim osobistym systemie aksjologicznym.

Pochodną osobistego systemu wartości są indywidualne aspiracje życiowe, a te tworzą i kierują realizacją życiowych planów. Zarówno aspiracje, jak i sposoby przekładania ich na kolejne cele, zależą od wielu czynników, w dużej mierze zewnętrznych, ale w ostatecznym kształcie nadawanym przez cechy konkretnej osoby. Nie można wprawdzie pominąć faktu pierwszych lokalnych kręgów społecznych, gdzie struktury społeczne stają się ogniwami pośredniczącymi między jednostką a społeczeństwem globalnym, jednak podmiotowość człowieka nabiera coraz większego znaczenia w tym procesie. Jego miejsce w świecie społecznym nie jest ustalone na trwałe, ma cechy zmienności, a nawet dynamiki.

Ramy świata społecznego jednostki i mniejszych grup wyznaczone są przez przyjęte odniesienia aksjologiczne. One są najważniejszym czynnikiem spajają-

cym społeczności. W ramach akceptowanego systemu wartości porządkowana jest codzienność, odczuwana jest granica wolności i przymusu. Wychowanie według wartości w tych obszarach odbywa się na kilku płaszczyznach.

Pierwsza, fundamentalna, to oddziaływania świadome i nieświadome grup pierwotnych (socjalizacja), mają one swoje specyficzne dla grupy formy.

Druga to podmioty społeczne – z reguły nastawione w działaniach bezpośrednio na członków grupy, realizujące interesy, potrzeby członków społeczności lokalnych.

Trzecia, z reguły instytucjonalna (o zasięgu lokalnym), podejmuje problemy współczesności, których rozumienie staje się konieczne dla odnajdywania się człowieka w aktualnym świecie.

Tak więc dziś edukacja rozumiana jest szeroko, jako cały system wszelkich działań i form oświatowych, który umożliwia i ułatwia jednostkom i grupom mobilność społeczną zarówno w przestrzeni lokalnej, jak i stratyfikacji społecznej. Podmioty w tym systemie mają swobodę określania poziomu wyjściowego dla przyjmowanych zadań, tempa ich realizacji, modyfikowania w toku procesu form i przyjmowania zarówno strategii świadomej adaptacji odpowiadającej z różnych względów pewnym grupom, jak i otwierania ich możliwości w kierunku kreacji bliższej i dalszej przyszłości. Intencją wszakże jest wsparcie i stymulacja w odnajdywaniu takich miejsc, w których człowiek będzie czuł swoją godność i wartość społeczną.

Przy tym dążeniu do tworzenia płaszczyzn porozumienia w uniwersum kulturowym edukacji, jej sens należałoby rozumieć tak, jak określił ją Janusz Gnitecki: „Edukacja to symboliczna komunikacja wyrażona w języku umożliwiającym rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości nadających sens ludzkiemu życiu” (Gnitecki, 2001, s. 69).

Spółeczeństwo jako określona formacja ma dwie drogi przekazywania wartości, nastawień do nich: tradycję i edukację. Siły społeczne, wyzwajające procesy wychowawcze w obu tych drogach odwołują się do innych źródeł i sposobów realizacji bliższych celów. Z punktu widzenia celów kierunkowych mają one charakter etapowy właściwy dla jednostek i zróżnicowanych grup. Ważne jednak, że cele ważne dla jednostek i grup wyprowadzone są ze zrozumiałych i akceptowanych wartości wysokich, nadrzędnych, scalających społeczeństwo. Wielość form edukacyjnych, przy zachowywaniu podstawowych zasad spójności systemu aksjologicznego, jest w stanie stopniowo podnosić ogólny poziom kształcenia i dawać szansę wielu ośrodkom odpowiadającym potrzebom lokalnym, a także tworzyć warunki kształcenia elitarnego.

Szkoła, mimo że jest elementem większego systemu, jest też elementem odrębnym od innych organizacji, których celem także jest edukacja społeczeństwa. Każda z organizacji systemu ma bliżej dla swej działalności określone cele i wyznaczone zadania. Formy pracy różnych organizacji edukacyjnych są uzależnione od zadań i od obiektu działań, wobec których są kierowane. Wachlarz owych zadań jest spory, mieści się jednak w obszarze wyznaczonym przez wartości wspólne scalające myślenie o społeczeństwie jako całości, o zachowaniu jego trwałości, odrębności i kierunku rozwoju.

Każda instytucja wychowawcza/edukacyjna zakłada osiągnięcie wyznaczonych celów. Ich zróżnicowanie może wskazywać na realizację w odmiennych formach, ale nie na zakładaną stagnację, przyjmują więc różne trajektorie.

W programach wychowawczych, a nawet szerzej, działalności edukacyjnych podmiotów wychowawczych, odbija się natura społeczeństw, w tym też koncepcja człowieka jako osoby i jako członka zbiorowości. Wielość ról społecznych, jakie w przyszłości mogą przyjąć młodzi ludzie wskazują na pożądane cechy osobowości, z czym też zasadniczo wiążą się odmienne formy edukacyjne.

W postrzeganiu interesów społecznych, zwłaszcza w transmisji pokoleniowej, edukacja ma charakter wyraźnie określony i dobrze oddaje to definicja „Nowego słownika pedagogicznego” (Okoń, 1998, s. 84), określając edukację jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”. Zatem rozważając pojęcie edukacji w jej szerokim ujęciu, trzeba mieć na uwadze, iż jest to jedno z podstawowych pojęć w pedagogice. Tym pojęciem obejmuje się najczęściej ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu oraz kształceniu osób czy grup społecznych. W zależności od przyjętych koncepcji teoretycznych i warunków społeczno-politycznych ich realizacji, można rozpatrywać edukację jako zjawisko i proces w różnych aspektach. Wśród wymienionych przez Bogusława Śliwerskiego (siedem) do działań o wymiarze społecznym, w które dobrze wpisuje się instytucjonalna działalność szkoły to: prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatywy społeczny; instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych (...) narodowych, itp.; obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społecznego społeczeństw czy cywilizacji (*Encyklopedia*, 2003, s. 905).

Realizując konkretne zadania wychowawcze wobec młodego człowieka, nie można zapominać o jego cechach rozwojowych w określonym etapie życia, o możliwościach przyswajania wiedzy, poziomie krytycyzmu, sile odczuwania różnych stanów. Do tego też planu działania należy odnieść stawiane wymagania wychowywanemu i wychowawcy, który chce oceniać swoje wysiłki w kategorii zrealizowanych celów. W tym aspekcie – rozwoju osobowego – w celach „bliższych” to rozwijanie tych predyspozycji, które aktualnie tkwią w dziecku, młodym człowieku, wyzwalanie tego, co nierozbudzone, czasem nawet nieuświadomione, tak, jak to jest z potocznie określanymi talentami.

Świadomość społeczna człowieka to nie tylko jego myślowe obrazowanie świata, ale wymierne formy uczestnictwa społecznego i konsekwencji w charakterze kształtu i kierunku nadawanemu rozwijającemu się społeczeństwu. Zatem nie jest obojętny poziom owej świadomości kształtowany przez różne czynniki, mniej lub bardziej odpowiedzialne za transmisję i promocję wartości, które w świadomości zbiorowej wyznaczają trzon kulturowy i ramy rozwoju cywilizacyjnego.

### Bibliografia

- Baskar R. (1979), *The Possibility of Naturalism*, Brighton.
- Berger P., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancyperyjna*, Gdańsk.
- Dudzikowa M. , Czerepaniak-Walczak M., (2005), *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci [w:] Wychowanie. Pojecia. Procesy. Konteksty*, t.5, red. M.Dudzikowa, M.Czerepaniak-Walczak, Gdańsk.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2003), Kraków.
- Frąckowiak T. (1998), *Edukacja, Demokracja i sumienie (stadium pedagogiczne)* Eruditus, Poznań.
- Gnitecki J. (2001), *Aksjologiczne podstawy współczesnej edukacji [w:] Dydaktyka literatury*, t. XXI. W. Pasterniak (red.), Zielona Góra.
- Kobyłecka E. (2016), *(Nie)codziennosc pracy nauczycieli we współczesnej szkole*, Zielona Góra.
- Melosik Z. (1999), *Edukacja i przemiany kultury współczesnej [w:] Edukacja kulturalna w zyciu człowieka* red. D. Jankowski, UAM Instytut Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.
- Michalak J. (2004), *Odpowiedzialne rozumienie rzeczywistosci. Idea odpowiedzialności we współpracy między nauczycielami a rodzicami. Zarys problematyki [w:] nauczyciele i rodzice w poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Zielona Góra.
- Okoń W., (red.) (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- „Patriotyzm jutra a wyzwanie współczesnego harcerstwa. Rola harcerstwa w państwie.” [www.senat.gov.pl](http://www.senat.gov.pl), data aktualizacji 14.08.2008, materiały z konferencji Warszawa 10.05.2000.
- Rondalska D. (2017), *Konteksty i meandry reform oświatowych czyli o manipulowaniu edukacją*, Impuls, Kraków.
- Sobczyk D. (2008), *Edukacja obywatelska w Związku Harcerstwa Polskiego*. Praca magisterska napisana w Instytucie Pedagogiki UW.
- Tempczyk M. (1995), *Harmonia i chaos*, Warszawa.
- Tillmann K. J. (2013), *Teorie socjalizacji*, Warszawa.

**Krystyna Ferenz**

*Social entities in modern upbringing*

**Abstract**

The direction of social development is determined by superior values building an axiological system. This does not mean, that within the macgroup there are no different interests and needs of different groups. Democratic societies in their political systems must take into account the interests of the state, the nation and smaller social groups. Society does not become an individual in the form of its totalitarianism, because it functions in specific social environments. From this place it meets the world to which it belongs. Locality is a significant variable mediating the determination of unit intentions and the feasibility of their implementation. Subjectivity of educational institutions results from local social interests. Precisely in them are set close and staged goals, and trajectories of achievement take into account the socio-cultural conditions of the environments from which the participants come.

**Keywords:** democracy, locality, social entities, trajectories to the goal, social entities in modern upbringing.

**HENRYK GRADKOWSKI**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

# ***Edukacyjne walory literatury dziecięcej<sup>1</sup>***

*Educational values of children's literature*

## **Streszczenie**

Literatura dziecięca zwana jest obiegowo literaturą dla dzieci i młodzieży, choć nie jest to ściśle przeniesienie znaczeń. W referacie najpierw przywołuje się epokę, która doceniła osobowość dziecka, a nawet zapoczątkowała jego gloryfikację. To był romantyzm, w którym wykreowano postać dziecka. Potem pojawiła się *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery (1908), a na gruncie polskim dzieła Kornela Makuszyńskiego, a wśród nich *Szatan z siódmej klasy*. Ta ostatnia powieść rozpoczyna łańcuch beletrystyki „dziecięcej” o charakterze detektywistycznym. W tym kierunku pójdą serie powieściowe Edmunda Niziurskiego, Adama Bahdaja, Jerzego Broszkiewicza, Zbigniewa Nienackiego.

W II. Rzeczypospolitej a także po II. wojnie światowej rynek czytelniczy zapełniły specjalne zbiory tekstów literackich, adresowane do dzieci i nauczycieli. Obecnie czytanie dzieciom, a następnie – przez dzieci, nabywa nowego kontekstu. Dziecko niespełna dwuletnie zaczyna dzień od obejrzenia bajki – w telewizji lub w komputerze. To – obok czytania książeczek przez mamę (babcię); gorzej, jeśli zamiast czytania! Na szczęście dużo trzylatków (a nawet dwuipółlatków), przynajmniej w mieście, trafia w ręce wykwalifikowanych nauczycielek przedszkola. Ten okres 3-6-latka jest bodaj najważniejszy w życiu, jeśli dzieciństwo będziemy traktować jako oddzielną wartość, a nie tylko jako etap ku dorosłości.

**Słowa kluczowe:** literatura, dziecko, czytanie, książka, nauczyciel.

---

1 Niniejszy tekst stanowi część całości zawartej [w:] H. Gradkowski, *Czym jest literatura dziecięca? Poradnik metodyczny*, Jelenia Góra 2013.

Literatura dla dzieci, ostatnio częściej nazywana *dziecięcą* dla podkreślenia jej podmiotowego charakteru (Baluch, 1993, s. 7) od niedawna znajduje się w orbicie refleksji literaturoznawców, w tym teoretyków literatury.

Trwają prace mające udowodnić, że taka literatura – mowa o *literaturze dziecięcej* – znajduje się na dobrej drodze od dydaktyzmu do arcyzmu. Że na drugi plan przesuwa ona atrybuty pedagogiczne, aby spełnić przede wszystkim postulaty artystyczne. Jako literaturoznawca oraz wieloletni dydaktyk, także wykładowca pedagogiki, uważam, że problem jest tu źle postawiony. Dydaktyzm bowiem (oczywiście nienaturalny!) nie ujmuje nic prawdziwemu artyzmowi, a dzieło o niekwestionowanym poziomie artystycznym służyć może najszczytniejszym celom pedagogicznym. Trzeba powiedzieć nawet więcej: Dążmy do tego, aby dzieła o wysokiej randze artystycznej spełniały zakładane cele dydaktyczne.

Pisze Jerzy Cieślowski:

„Dydaktyzm – w szerokiej i otwartej formule, w którą włączona zostaje i funkcja estetyczna – był i jest kategorią podstawową i immanentną literatury dla dzieci. Jest to formuła uporządkowana impresyjnie, ze świadomym i konsekwentnym nastawieniem wypowiedzi na odbiorcę, na jego percepcję i jego akt współtwórczy. Samo dzieciństwo bowiem jest naturalnym okresem ludzkiej egzystencji, którego spontanicznym, ale i koniecznym sensem indywidualnym i społecznym jest uczenie się i wychowywanie. Jest to okres, w którym człowiek jest otwarty poznawczo na świat, ciekawy rzeczy, i okres, w którym wrażliwość, poetyckość i artystyczność jest naturalną formą bycia, wyrażania siebie i świata” (1985, s. 30).

W dziejach literatury dla dzieci jest pokaźna liczba kart zapisanych przez wielkie talenty pisarskie, ale niemało jest przykładów arcydzieł z tej dziedziny, stworzonych przez najlepsze pióra: pisarzy specjalizujących się w literaturze „osobnej”, ale też i takich, którzy traktowali literaturę dla dzieci jako jeden z ważnych rozdziałów swej wielostronnej roboty pisarskiej. Truizmem będzie też przypomnienie opinii pisarzy tej miary co Sienkiewicz, Konopnicka czy Prus, którzy podkreślali, że napisanie tekstu dla najmłodszego odbiorcy wymaga szczególnych umiejętności pisarskich. Dziecka bowiem nie da się uwieść banalną fabułą lub powierzchowną charakterystyką psychologiczną. W literaturze dziecięcej dominantą strukturalną jest pozycja adresata; jest ona przeznaczona dla dziecka w określonym wieku. Determinanta biologiczna jest tu zasadnicza, inaczej niż w literaturze dla dorosłych, gdzie decyduje horyzont rozpoznań kulturowych. Dziecko bowiem żyje w świecie teraźniejszym, Wszystko, czego potrzebuje dotyczy chwili obecnej. Nie istnieje dla niego pojęcie „wczoraj” czy „jutro”. Literatura dziecięca ma być spełnieniem właśnie tych prezentystycznych oczekiwań. W literaturze dziecięcej pojawia się, przynajmniej od dziewiętnastego wieku, swoiste zjawisko *familiarności* (Cieślowski, 1985, s. 15 i nast.). Bardzo znani mistrzowie tego gatunku, np. Jachowicz, Konopnicka i sam Mickiewicz, jako autor bajek, sięgali do tej dziedziny autokreacji w związku z konkretnymi wydarzeniami rodzinnymi, związanymi z wychowywaniem własnych dzieci. U Konopnickiej np. imiona bohaterów książeczek to autentyczne imiona jej córek i synów (Tadzio, Zosia, Janek, Helusia). Wiersze dziecięce Przybosa to często dialogi z jego

córką Utą, wiersz Broniewskiego *W ogródku Zosi* jest także osadzony w bezpośrednim przeżyciu rodzinnym. Podobnie i w krytyce literackiej, która nie jest zresztą obszerna. By ograniczyć się do współczesności, wymienić należy kilka nazwisk badaczy-krytyków: Krystyna Kuliczewska, Halina Skrobiszewska, Józef Zbigniew Białek, Stanisław Frycie, Jerzy Cieślowski, Ryszard Waksmund, Jolanta Ługowska, Alicja Baluch, Bożena Olszewska. Także i piszący te słowa połączył zainteresowanie „czwartą” czy „osobną” literaturą z sytuacją dziadka ... (Gradkowski, 2007, s. 425-426).

Ocena literatury dziecięcej jest sprawą trudną. Krytyk nie dysponuje tu bowiem, będąc dorosłym, narzędziami obiektywnej oceny. Mogłoby to zrobić tylko dziecko, gdyby swe odczucia umiało zwerbalizować. Jego wszakże faktyczną oceną jest spontaniczny wybór lub odrzucenie tekstu. I to dzisiaj – ten ostatni typ wyboru, czyli odrzucenie – może się pojawiać coraz częściej, w związku z konkurencją ruchomego i udźwiękowionego obrazu, czyli telewizji i internetu.

W badaniach nad literaturą dziecięcą podstawowym kryterium jest, jak była o tym mowa, kryterium wiekowe. Czy odbiorcę tekstu literackiego jako obiekt badań pedagogicznych umieścimy wśród czytelników czy też jeszcze słuchaczy? Wiek dziecka wymusza jakość przekazu. Także praca komentatora czy krytyka musi uwzględniać tę kategorię.

Autor tekstu dla dzieci musi liczyć się z językiem dziecięcym. Tworzy więc niekiedy „paradziecięce” neologizmy. I tu Edward Balcerzan (1983, s. 145) przypomina, że badacze i pisarze zajmujący się literaturą dziecięcą stosowali terminy zaczerpnięte z folkloru dziecięcego, np. Jerzy Cieślowski pisał o *bajeczce*, Julian Przyboś o *rymowankach*, Jerzy Ficowski o *bandurkach*.

Od strony aksjologicznej wiek dziewiętnasty, a właściwie także i połowa wieku dwudziestego – pozostawiły przepaść między celami dydaktycznymi a artystycznymi literatury dla dzieci. Dziecko było postrzegane jako wstępny etap człowieka, jako człowiek „dziki”, a wychowawca miał to dziecko ucywilizować, doprowadzić do idealnego stanu dorosłości. Przypomnijmy sobie ulubione powiedzonko, stosowane przecież i dzisiaj – „co z ciebie wyrośnie”, albo to samo, z tym że w ujęciu pozytywnym: „I wyrósł na porządnego człowieka”. Dziecko nie było bowiem podmiotem, lecz przedmiotem działań wychowawczych, traktowanym jak organizm przejściowy. I tu skrajny dydaktyzm kazał dobierać tym nieukształtowanym ludziom takie książki (książeczki), które miałyby istotny – według aktualnych norm pedagogicznych – cel wychowawczy, a kwestie artystyczne były traktowane drugoplanowo.

Dziś bliskie jest nam w tych kwestiach stanowisko, które tak formułuje Edward Balcerzan: „Krytyka artystyczna znajdując oparcie w nowszych teoriach człowieka, które nobilitują lub nawet – jak np. psychologia głębi – zdecydowanie faworyzują problemy okresu dzieciństwa, stoi na stanowisku, że dziecko to pełnoprawny obywatel ludzkości. Jego „niedorosość” nie oznacza braku przemyśleń i przeżyć – godnych uszanowania; stanowi raczej inną formę osvajania i porządkowania świata [...]. Twórczość dla dzieci w obrębie powyższej koncepcji odbiorcy może usprawiedliwić swe istnienie tylko jako sztuka, która potrafi w pełni zaspokoić potrzebę przeżyć estetycznych owej „małej” – lecz traktowanej z troską i powagą – społeczności” (1983, s. 145).



Okazuje się, na szczęście, że konflikt dydaktyzmu z artystem, irytujący dla dorosłych, przez dziecko nie musi być tak dramatycznie postrzegany. Nawet można suponować, że dziecku on nie przeszkadza, o ile nie jest to sprzeczność ekstremalna.

Pedagogika oraz działalność artystyczna to dwa zjawiska, które mogą się wzajemnie wspomagać. Oto prosty przykład: Dla dziecka nie jest bez znaczenia, że zły wilk w *Czerwonym Kapturku* jest równocześnie brzydki, a źle traktowany przez córki macochy Kopciuszek ma piękne małe nóżki, gdy niedobre panny mają duże stopy i są nawet gotowe je przyciąć na miarę rozmiaru znalezionego przez królewicza pantofelka ...

Pewnym kluczem do rozumienia dziecięcego odbioru może być analiza zabaw dziecięcych „w dorosłych”. Otóż dzieci nie dlatego bawią się w dorosłych, żeby być dorosłymi, ale po to, by przez jakiś czas tych dorosłych udawać; wcale nie chcą być dorosłymi na stałe. Zabawa miesza się z pożytkami, ludzkiem z utilitaryzmem.

W literaturze dziecięcej czy w folklorze dziecięcym obserwujemy zjawisko autodydaktyzmu. *Zajmujemy się (bowiem) literaturą przeznaczoną dla czytelnika, który jeszcze nie zna walki intencji pisarskich – nie potrafi przeżywać antagonizmu „sztuki zaangażowanej” i „sztuki dla sztuki”* (Balcerzan, 1983, s. 165).

Dziecko lubi stylizacje baśniowe, a także interesuje je samo tajemnicze i niebywałe zestawianie słów, z którego „wychodzi” wiersz. Autor wierszy dla dzieci funkcjonuje na skrzyżowaniu dwóch światów; „wmontowuje się” w dziecięcą wyobraźnię, ale pozostaje też kimś na zewnątrz, spełniającym z tej pozycji dziecięce oczekiwania. Tak jest np. w pięcioksiągu *Przygód Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza. Ten dziś już legendarny, a wciąż funkcjonujący komiks, w poszczególnych częściach rozpoczyna się od swoistego dialogu zewnętrznego nadawcy z czytelnikiem. Pisarz i malarz rozmawiają z młodocianym czytelnikiem (czy jeszcze słuchaczem), wyjaśniając, jakich to starań dołożyli obaj, by „maluchom” na kolejne święta dostarczyć następną część opowieści. Była to, jak się okazuje, ciężka praca, o czym informuje autor tekstu, a jeszcze dobitniej czyni to malarz w komentowanym właśnie portrecie spółki autorskiej ... Autor ma na głowie termofor z lodem, a ilustrator legł plackiem – z wyczerpania.

Łączenie artysty z dydaktyzmem w dziecięcej percepcji ma jeszcze i ten walor, ale też i niebezpieczeństwo, że u dzieci wystąpić może bardzo adekwatne wykonawstwo postulatów, sformułowanych w tekście literackim. A zatem jeśli literatura zachęci do postawy altruistycznej, to w pełni to zaaprobujemy, ale naśladownictwo może objąć i złe postawy; lis przechera może zasłużyć na potępienie za przeniebierstwo, ale też może imponować przebiegłością. Takie interpretacje obligują twórców słowa i ilustratorów do szczególnej odpowiedzialności.

Cytowany badacz konkluduje więc: „U podstaw „aksjologii” dziecięcej leży inna opozycja, najprostsza, najbardziej pierwotna, mianowicie: „ciekawe” – „najciekawsze”. Główny i uniwersalny walor wychowawczy utworu dla dzieci polega więc – przede wszystkim – na umiejętnym „związaniu ze światem” małego obywatela. Im więcej takich związań – im bardziej są one wielostronne – tym skuteczniejszy „dydaktyzm” wiersza. W twórczości dla dzieci” zaangażowanie”

realizuje się ponad obszarem konfliktów „dorostłych”, jako zaangażowanie w istnienie” (Balcerzan, 1983, s. 169).

Stanisław Barańczak zwraca uwagę na trzy cechy mowy dziecka (języka dziecka): analogie, utożsamianie słowa z rzeczą oraz dezintegrację jednostek (Barańczak, 1983, s. 189). Uważa, że właśnie Brzechwa był mistrzem stylizacji według tych trzech kryteriów języka dziecięcego. Tu jeszcze można dodać, że dziecko ma skłonność do rymowanek, tworzenia powtarzalności wypowiedzi. A w dziedzinie archetypów dziecko preferuje dotyk i kręcenie się w kółko. Jakże często dziecko, słysząc taktę muzyczne, zaczyna tańczyć! Łączy się to zapewne z życiem płodowym noworodka, ale ta kwestia leży już poza obszarem naszych rozważań.

Pisać dla dzieci to jednocześnie nawiązywać do ich sposobu posługiwania się językiem, archetypicznego pojmowania świata; bezrefleksyjnego a instynktowego, emanującego ciekawością, zgłębiania rzeczywistości.

Alicja Baluch usiłuje właśnie ująć literaturę dziecięcą w kategoriach archetypicznych. Kluczowym spostrzeżeniem, powszechnie uznawanym jest powiązanie literatury dziecięcej z ludową. Chodzi o to, że tak w folklorze, jak i w dziecięcych tekstach występuje wiele ujęć prastarych, pierwotnych. Takie np. topsoy, jak o matce-ziemi, ogrodach, królewnach, księżętach, o przewodniku, zapisach w *starej mądrej księdze życia*, są zazwyczaj folklorystycznej proweniencji, aktualizowanych przez kontekst potrzeb dziecka, potrzeb intelektualnych i emocjonalnych. Stąd też motywy wszelkich poszukiwań, pokonywania trudności w podążaniu do celu, wspinaczek i – na odwrót – schodzenia na dno dolin czy mórz – wywodzą się z przekazów archetypicznych, z baśni ludowych. Tak, jak i ekspozycja przeróżnych zaklęć czy znaków implikujących nadzwyczajne wydarzenia. Alicja Baluch podkreśla odrębność, a nawet przeciwstawność *literatury dziecięcej* wobec starego rozumienia *literatury dla dzieci*, opierając się na takim usytuowaniu tych pojęć u badaczy przedmiotu – Hanny Kirchner i Ryszarda Waksunda. Pisze: „Alternatywą dla utylitarnej literatury dla dzieci stała się literatura dziecięca, w której wyobraźnia i prawda „rozsadza ściany pokoju dziecięcego, czyniąc świat dziecka Kosmosem całej ludzkości (R. Waksund, *Literatura pokoju dziecięcego*, Warszawa 1986, s. 172), [...] w której „częstkowa i niepełna wiedza dziecka o świecie, spojona wyobraźnią, tworzy swoistą świadomość magiczną, którą wiek XX odkrył zarówno u dzieci, jak i u ludów pierwotnych, kojarząc je ze źródłami poezji” (H. Kirchner, Nie ma dzieci, są ludzie, „Polityka” 1978, nr 16; Baluch, 1993, s. 11). Świadomość wspólnego źródła poezji, folkloru, wyobraźni dziecięcej i duchowego pokrewieństwa „ludzi pierwotnych”: dzieci i artystów – uprawnia tedy do podjęcia badań omawianego przedmiotu metodami *krytyki archetypowej*, czyli *mitograficznej*. To pozwala szerzej spojrzeć na wartości dydaktyczne literatury dziecięcej. Chodzi bowiem nie o to, by spełniała ona doraźne cele wychowawcze, lecz by dostrzec i właściwie ukierunkować tę *świadomość magiczną* (Hanna Kirchner), która pozwala dziecku naturalnie chłonąć mityczny obraz świata, zawierający kompleks metafor i symboli. Stąd i uniwersalizm prawdziwej literatury dziecięcej, jak np. baśni braci Grimm, dzieł Andersena, czy prac o charakterze ogólnonarodowym, jak wiersze Konopnickiej czy Tuwima. Niektóre dzieła literatury dziecięcej – przejdźmy już całkowicie na grunt polski – *expres-*

*sis verbis* sygnalizują swój archetypiczny charakter. Gdy Janina Porazińska pisze książeczkę *Za górami za lasami*, to rysuje się przed oczami czytelnika poczucie uniwersalnej i właściwie niezmierzonej krainy, w której stać się może wszystko, ale na prawach baśni. Same zaś baśnie to twórcze przetworzenia starożytnych mitów – o Demeter i Korze, o poszukiwaniu utraconego raju, którego rekwizyty odnajduje dziecko chłonąc zmysłami obecność poszczególnych przedmiotów – po ogólnym odczuciu atmosfery czytanego (słuchanego) tekstu. *Myślenie dziecka przebiega [bowiem] od tego co nieokreślone, ku temu co określone, od tego co globalne, do tego, co szczegółowe* (M. Debesse, 1983, s. 67).

Czytanie zaś lektury może mieć charakter mimetyczny lub, jak to ukazała Alicja Baluch, tematyczny. Ten drugi sposób – trudniejszy – pozwala z tekstu, także fabularnego, wychwycić istotne kręgi tematyczne (ośrodki zainteresowań), na ich kanwie rozwijać wyobraźnię dziecka i kształtować rozwój jego uczuć wyższych. Takim kręgiem, może być np. postać i dzieje królewny (księżniczki), czy obraz ogrodu, opracowywany literacko lub utrwalany w pracach plastycznych, także dziecięcych, funkcjonujący w znanych baśniach literatury światowej, ale obiegujący też obszary polskiej poezji dziecięcej (Konopnicka, Szelburg-Zarembina, Łłakowiczówna, Grochowiak). Jak wiele literatura dziecięca zawiera pierwiastków archetypicznych, jak znakomicie można je opracować artystycznie, ale i w konwencji uniwersalnego dydaktyzmu, ukazała Baluch w rozdziale poświęconym dziecięcej powieści wszechczasów, czyli książce Konopnickiej *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*. Mit przewodnika został zaś omówiony za pośrednictwem analizy *Przygód Piotrusia Pana* Jamesa M. Barry'ego, w szerokim kontekście historycznoliterackim, z niezbędnym odniesieniem do obszarów lektury w szkole i w domu, uwzględniających nawiązania do starożytnych mitów odnalezień i wędrówek z różnych kręgów kulturowych. Przez takie obszary prowadzona jest też interesująca analiza *Królowej Śniegu*, w której, jak to wykazała autorka „*Archetypów literatury dziecięcej*” – *porządek tworzywa literackiego odpowiada łaadowi natury* (Baluch, 1993, s. 79). Tę pożyteczną książkę zamykają dwa rozdziały, zawierające autentyczne próbki tekstów dziecięcych, opatrzone stosownym komentarzem wychodzącym naprzeciw *literaturze typu inicjacyjnego, przeznaczonej dla dzieci starszych* (Baluch, 1993 s. 96).

Literatura dziecięca lokowałaby się zatem na – równorzędnym – podkreślmy! -miejscu czwartym – obok literatury narodowej, ludowej, brukowej (Hernas, 1973). Wywodzi się ona z literatury ludowej, oferującej m.in. bajki magiczne, ostro zwalczane przez pedagogów, ale z czasem – po przeróbkach – adaptowane do „potrzeb” dziecięcych. Takim modyfikacjom ulegały też powieści dla dorosłych, „dostosowane” dla młodocianego czytelnika. Przeróbki upraszczanych dzieł Swifta czy Defoe (o podróżach Guliwera czy przygodach Robinsona Crusoe) to właśnie modelowe przykłady. Oddzielne miejsce należałoby poświęcić, na gruncie polskim, twórczości Henryka Sienkiewicza, a to z tego powodu, że wiele jego dzieł, niekierowanych bezpośrednio do dziecięcego adresata, ulegało preparacji *ad usum Delfini*. Była to, jak określił Bogdan Zakrzewski, literatura dziecięco-ludowa (młodzieżowo-ludowa), czyli *dla maluczkich* (Zakrzewski, 1995, s. 209-248).

Dziś Sienkiewiczowskie adaptacje są sprawą zamkniętą. Preferuje się oryginały. *W pustyni i w puszczy* jest lekturą w szkole podstawowej, *Krzyżacy*, *Trylogia*, *Quo vadis?* – trafiają (a w każdym razie powinny trafiać!) do szkół kolejnych stopni kształcenia. Na szczeblu wychowania przedszkolnego i młodszoszkolnego nie ma przeszkód w korzystaniu z wybranych fragmentów tekstów tego najlepszego polskiego stylisty, także w organizacji zabaw tematycznych i ruchowych.

Epoką w pisarstwie dla dzieci jest twórczość wspomnianej już Marii Konopnickiej. Za debiut w tej materii uznać można opowieść wydaną w roku 1884 pt. *Jak się dzieci w Bronowie z Rozalią bawiły*. W 1889 r. wyszły *Wesołe chwile małych czytelników* i *Moja książeczka*. W następnym roku pojawiły się aż trzy zbiory wierszy: *Wiosna i dzieci*, *Śpiewnik dla dzieci* (z zapisem nutowym muzyki Zygmunta Noskowskiego), *Filuś, Iluś i Kizia – wesołe kotki*. Dwa lata później wyszedł zbiorek wierszy zatytułowany *W domu i w świecie*, a w roku 1892 znów trzy książeczki: *Pod majowym słonkiem*, *O Janku Wędrawniczku*, *Czytania dla Tadzia i Zosi* (ten ostatni zbiór opowiadań wydawany też pod tytułem *Książka dla Tadzia i Zosi*). W roku 1895 ukazuje się zbiór wierszy *Szczęśliwy świątek* oraz najśłynniejszy utwór dla dzieci – opowieść – *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, a w roku następnym – tomik wierszy pt. *Nowe latko*. W roku 1900 pod pseudonimem Jana Sawy wydaje Konopnicka adresowany do dzieci *Śpiewnik historyczny*, a w 1903 – książeczkę zatytułowaną *Na jagody*. W roku 1904 ukazuje się ostatnia „dziecięca” książka Marii Konopnickiej *Jasełka*, rzecz w opracowaniu muzycznym Piotra Maszyńskiego, opatrzona ilustracjami Jana Bukowskiego. Ten obszerny dorobek po dziś dzień stanowi, w znacznej części, żywy materiał literacki, funkcjonujący w zestawie lekturowym na poszczególnych szczeblach kształcenia przedszkolnego i szkolnego. I podkreślmy – są to zbiory, również w późniejszych i obecnych edycjach – nierozłącznie związane z opracowaniami ikonograficznymi. Pamiętajmy, że od XIX w. literatura dziecięca ma charakter głównie obrazkowy, nawet przy układach fabularnych składa się z serii obrazów (statyka połączona z dynamiką) i w sposób naturalny implikuje ilustrowanie. Książka obrazkowa jest i będzie zawsze podstawowym trzonem dziecięcej literatury. Bo – i tu trzeba by otworzyć oddzielny rozdział rozważań – natura tekstów pisanych z myślą o adresacie dziecięcym musi łączyć się z obrazem, ruchem, tańcem, muzyką. *Literackość tekstów dla dzieci jest proteuszem: może być słowem, dźwiękiem, obrazem, gestem – każdym z osobna i wszystkim naraz. Utwór dla dziecka czy utwór dziecięcy jest tworem synkretycznym lub jest konstrukcją otwartą na synkretyczność i symultaniczność.* (Cieślikowski, 1985, s. 232.) Tak bowiem – wielozmysłowo, wieloaspektowo postrzegają dzieci świat. Dziecko już na etapie przedczytelniczym „czyta” z mamą książeczki, oglądając obrazki. Oczywiście mama (opiekunka) opatruje to „czytanie” stosownym komentarzem, zwykle w formie wirtualnego czy faktycznego dialogu, a także – w zależności od wymagań danego utworu – uzupełnia śpiewem i ruchem (tańcem). W każdym konkretnym przypadku wiele zależy od osobistej dyspozycji dziecka, od jego chęci do takiego „czytania”, które zawsze ma charakter zabawy.

A cóż bywa tworzywem poezji dziecięcej dzisiaj? Folklor i jego przeróżne przeróbki – to oczywiste, ale też wiedza piszącego, o tym, co dziecko lubi, czym

można je przyciągnąć, żeby nie powiedzieć – w dzisiejszym skomercjonalizowanym języku – co się da sprzedać. A więc np. – motywy niesamowitości, magii, „ekstremizmy” (wielki - mały, mądry - głupi, dobry - zły, ładny - brzydki) itd. Dzieci potrafią też nadać kształt magiczny rzeczom zbędnym (oczywiście – nie dla nich!). Gdy spytałem żartobliwie córkę, kim będzie moja wnuczka, otrzymałem – w tym samym tonie udzieloną – odpowiedź: może sprzątaczką, pasjami bowiem lubi zbierać ze ścieżki wszelkie śmieci ze szczególną preferencją niedopałków papierosów ... Nie trzeba dodawać, że tym tropem – uwznioślenia błahostek oraz „brzydactw” poszli wybitni poeci – turpiści, jak Stanisław Grochowiak, czy lingwiści, jak Miron Białoszewski.

Karierę w literaturze dziecięcej zrobił krasnoludek. Odwołajmy się tylko do tego okresu, który upływa od wydania znakomitej, kilkakrotnie już wspomnianej, książki *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* Marii Konopnickiej. Zresztą to ona, w formie monologu czołowego przedstawiciela tej zbiorowości, wyjaśnia „pochodzenie” *krasnoludków*. Oto naprawdę nazywały się Bożęta i miały do spełnienia w świecie szczególną rolę: dyskretnie opiekować się potrzebującymi. Teraz mają pomagać w szczególności dzieciom. Noszą różne imiona i po dziś dzień zaludniają szerokie obszary literatury różnych narodów. Niegdyś ich żywiołem była wieś, jak to było w przypadku szukającego wiosny Podziomka, czy *męża uczonego* Koszałka-Opałka. A z czasem pojawiły się i w domach miejskich, jak starożytne lary i penaty, aby w książkach Tolkiena, pisarza i badacza, stać się pełnoprawnym „gatunkiem” zbiorowości, tworzącej dobra materialne i społeczne, dysponującym nieledwie organizacją państwową ... Krasnoludki i pokrewne im *Kasztaniątka* (Lucyna Krzemieniecka), *Psołki*, *Śmieszki* (Janina Porazińska), *elfy* (Goethe, Andersen) zawędrowały z czasem do literatury wysokiej i w scenach fantastycznych bywały zwiastunami, a nawet mimowolnymi sprawcami ludzkich nieszczęść, by wspomnieć rolę *Skierki* i *Chochlika* w *Balladynie* Słowackiego. Bywały też głównymi postaciami opowieści fabularnych, napisanych w formie wierszowej lub prozatorskiej, którym Jerzy Cieślowski, jak o tym już wspomnieliśmy, nadał nazwę *bajeczek* (Cieślowski, 1985, s. 314 i nast.). Nie jest to bowiem klasyczna bajka epigramatyczna czy narracyjna, ale twórcze wykorzystanie typowych jej elementów, wzmocnionych motywami fantastyki i magii. Mistrzynią w tej dziedzinie była przywoływana już Porazińska. Jej bajeczki doczekały się opracowań muzycznych, miały bowiem przejrzysty układ meliczny. Niezaprzczalnym talentem w tej dziedzinie jest też Jan Brzechwa, a z przedstawicieli „literatury wysokiej” – Julian Tuwim.

Literatura dziecięca jest bowiem, jak to określił Jerzy Cieślowski, *Wielką zabawą* (Cieślowski, 1985), ponieważ dziecko odbiera każdy utwór – tekst czy piosenkę – w kategoriach zabawowych. Głównym jej źródłem jest folklor – ludowe gry i zabawy. Już w starożytności, jak to odczytujemy ze źródeł (pism i sztichów), popularne były dziecięce gry, w których chętnie uczestniczyli i dorośli. Zabawy dorosłych „w dzieci” uważano za pewien rodzaj mody czy nawet zwyczaju na dworach królewskich. By zaś sięgnąć do wielkich nazwisk ze starożytności, znany jest udział Heraklita w dziecięcych zabawach w rodzinnym Efezie, Sokratesa – w Atenach. Podobno po dziś dzień każdy ma potrzebę zabawy; a, rzecz

charakterystyczna, gdy dorośli zaczynają się bawić („wygłupiać”, „pajacować”), to zazwyczaj mówimy, że zachowują się, jak dzieci.

Jeśli nie literatura, to *literackość* jest w pewnym stopniu żywiołem, w którym rozwija się współczesne dziecko. Pisze Aniela Książek-Szczepanikowa: „Badania udowodniły, że już w przedszkolu pięciolatki wiedzą, że są „bajki w filmie i w książkach”, recytują wierszyki, rozpoznają dialog, bliskie są im ilustracje, ale szczególne zainteresowanie budzi piosenka. Dzięki tradycji kulturowej w większości polskich rodzin – literackość (nie literatura) jest realnie obecna w życiu dzieci, jakkolwiek pierwszymi doświadczeniami kulturowymi są audiowizualność i multimedialność” (Książek-Szczepanikowa, 2005, s. 119). Trzeba by dodać, że dziś od najmłodszych lat dzieci tkwią „z noskiem” w komputerze, oglądając godzinami bajeczki, choć jeszcze nie mówią i nie ma znaczenia język eksponowany z ekranu.

W poezji, nie tylko dziecięcej, dominuje nurt zabawowy także dlatego, że wynika to z samej proveniencji tego gatunku wypowiedzi. Rodzi się on bowiem z naturalnej potrzeby manifestowania radości życia, często nawet bezpośrednio nieuświadomianej. Jerzy Cieślowski tak to ujmuje: *(Poezja) towarzyszyła człowiekowi od czasów historycznego dzieciństwa, będąc integralną częścią obrzędu i kultu. Z czasem, gdy zanikł sprawczy i funkcjonalnie utylitarny ich sens, pozostawały treści swobodnej i spontanicznej gry i zabawy, które nie służyły niczemu innemu, jak samej radości z przymieszką cudu i magii* (1985, s. 406).

W okresie bezpardonowego wtargnięcia w obszar budzącej się świadomości dziecka środków masowego przekazu – technik komputerowych, telewizji, posługiwania się od najmłodszych lat telefonem komórkowym, potem smartfonem itd. – pozycja książki, zdawałoby się, schodzi na bardzo odległy plan. Wydaje się jednak, że w przewidywalnym okresie czasowym książka nie zostanie całkowicie wyparta, a *galaktyka Gutenberga* całkowicie nie polegnie.

W życiu dzieci najmłodszych kontakt z lekturą odbywa się, jak już wspomniano, poprzez osoby najbliższe (rodziców, dziadków etc.). Jest to czytanie obrazkowe, pokazywanie obrazków z komentarzem bądź czytaniem krótkich tekstów. W zależności od specyfiki dziecka, jego temperamentu, sprawności ruchowej takie czytanie może być różnej długości – od paru chwil do żmudnego, niekiedy kilkakrotnego czytania tekstu. Bo nawet kilkuletnie dzieci (prawda, że nie wszystkie) chcą nauczyć się w ten sposób wiersza na pamięć. Mają ulubione swe książeczki. Tu przoduje np. wspomniany *Koziołek Matołek* Makuszyńskiego. Trzylatek „czyta”, wodząc palcem po obrazkach. Z czasem już nawet nie potrzebuje podpowiedzi. Jeśli stwierdzimy ów fenomen, to pierwszy sukces pedagogiczny za nami: to dziecko zapewne pokocha lekturę (w sensie – samej czynności czytania). Dziecko nieco starsze (w młodszym wieku szkolnym) staje się już samo czytelnikiem lektury. Czytelnikiem i ilustratorem, bo książeczki proponują często uzupełnienie tekstu rysunkami albo kolorowanie schematycznych rysunków. Na kanwie tekstu literackiego można też stworzyć cały kompleks gier i zabaw, co już jest domeną specjalistów od pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W każdym razie lektura dziecka jest z natury zabawą. Gdy kończy się zabawa, to kończy się również lektura.

A czym w istocie jest zabawa? Abstrahując od naukowych (wielorakich) określeń tego zjawiska, uzależnionych od profesji formułujących definicje (psychologów, pedagogów, socjologów i in.), spróbujmy dla celów użytkowych ustalić cechy konstytutywne *zabawy*. A więc podstawową jej cechą jest *dobrowolność*. W zabawie bierze udział ten, kto chce i dodajmy – ten, kogo chcą. Tu przykład negatywny: Często słyszymy, jak dziecko z żalem, czy z płaczem oświadcza: Oni (one) nie chcą się ze mną bawić. A więc, żeby się bawić, trzeba przede wszystkim – chcieć. Zabawa prowadzona jest w jakimś celu. Musi jej towarzyszyć określony pomysł, nawet seria pomysłów; one prowadzą do jakiegoś rozwiązania, zawierają element odgadywania; zabawa musi budzić ciekawość, jeśli staje się nudna, zazwyczaj się kończy. Następną cechą zabawy jest stworzenie pewnego pola wyobraźniowego, wymyślnego, zatem fikcyjnego; zabawa jest oderwaniem od rzeczywistości. Jak dalece to „wyobcowanie” jest ważne dla dzieci organizujących sobie zabawę, wystarczy bez zapowiedzi, czy przypadkiem, wejść na ich aktualny obszar zabawowy; okazuje się wtedy, że jest to wtargnięcie, które natychmiast zawiesza zabawę. Nawet starsze dzieci ukrywają przed dorosłymi przebieg zabawy; po takim wtargnięciu trzeba szybko się wycofać, bo dzieci milkną i patrzą np. na dziadka z wyrzutem. Zabawa wreszcie mieć musi określone rekwizyty i być usytuowana we własnym przedziale przestrzennym i czasowym. Można by podać wiele przykładów na niezbędność takich rekwizytów, które oczywiście są kwalifikowane jako przydatne przez dzieci przystępujące do zabawy. Ołówek może być zarówno termometrem jak i słuchawką do badań lekarskich, łyżeczka służy do podawania „leków”, ale też mierzenia odległości, ale może być np. mostem, jeśli lalka w zabawie ma się przepawić przez rzekę itd. Wreszcie podkreślmy, że zabawa nie może być współzawodnictwem, nie chodzi w niej o zajmowanie pierwszego miejsca; zabawa nie jest sportem. Zadziwiająco w percepcji dziecięcej jest przyswajanie wiedzy o konkretach a zarazem dążenie do symbolicznego odczytywania znaków. Np. gdy dziecko potrafi już zrobić użytek z palców dłoni, opanuje chwytanie, a potem bardziej skomplikowane czynności wykonywane ręką, chętnie używa – oczywiście pod przewodnictwem opiekunów – palców do różnorodnych zabaw. Zabawa jest – z biologicznego punktu widzenia – sytuacją optymalną dla wszelkiej nauki. Tu ewentualnym błędom nie towarzyszą złe skutki. Dzieci podczas zabawy czują się bezpieczne i mogą eksperymentować. Zabawa służy jednocześnie rozwiązywaniu problemów, jak i odprężeniu po zadaniach szkolnych.

Literatura dziecięca jest kopalnią możliwości zabawowych, poza tym, że do pewnego wieku samo czytanie jest zabawą. Dzieci chętnie opatrują własnym scenariuszem – i to natychmiast realizowanym – „nowe przygody” – *Plastusia*, *księżniczki*, czy mówiących zwierzątek z czytanych „bajeczek”.

Bywa też tak, że poeci – autorzy tekstów dla dorosłych – „wchodzą” w skórę dziecka. Ma to wyraz w stylizacjach na dziecięcą mowę, na składnię dziecięcą, a podtekst takich dokonań jest na ogół parodystyczny, choć może to być celowy zabieg, udowadniający, że poeta to człowiek pierwotny, mówiący językiem protoplastów ludzkiej mowy, a zatem w sposób naturalny bliski pojmowaniu świata i literackiemu wyrażaniu tegoż mową dziecięcą. „U Jerzego Harasymowicza „skaczą szaraki śmieszne w indiańskich pióropuszcach, Tymoteusz Karpo-

wicz przywraca myśliwski prototyp zabawie w kotka i myszkę. Byle jaka, abulijna mowa wierszy Mirona Białoszewskiego ma swoją genezę w dziecięcych zabawach w szyfry i kody, w rozmowie przekrętej dla czystej uciechy. Julian Przyboś, z całym uznaniem dla dziecięcego majsterstwa, w niektórych swoich utworach tworzy świadome kontaminacje wyobraźni, myślenia i języka dziecka” (Cieślakowski, 1985, s. 63).

Czyniąc ukłon w kierunku tradycji dodajmy, że za utwory adresowane do dzieci uchodziły, dziś bezsprzecznie zaliczone do literatury dla dorosłych, *Bajki i przypowieści* Ignacego Krasickiego, a nierzadko zdarzało się i tak, że te same utwory raz pełniły funkcje dydaktyczne jako teksty „dziecięce”, a innym razem – estetycznie jako literatura wysoka. I tak np. Józef Czechowicz drukował te same wiersze w „Płomyczku” oraz w tomikach adresowanych do dorosłych. Nie inaczej z Tuwimem, drukującym swoje *Wiersze dla dzieci* np. w ekskluzywnych „Wiadomościach Literackich”.

Pora zatem zestawić słupy milowe na polu rozwoju literatury dziecięcej.

Najpierw przywołajmy epokę, która doceniła osobowość dziecka, a nawet zapoczątkowała jego gloryfikację. To był romantyzm, w którym wykreowano postać dziecka, która miała być szczególnie blisko natury, tajemnic egzystencji i transcendencji. Potem pojawiła się już nie tylko literatura dla dorosłych o dzieciach, ale także o dziecku dla dzieci, czyli właśnie zakiełkowała literatura dziecięca. To już początek XX wieku, kiedy to na rynku księgarskim ukazała się *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery (1908), a w niej wzór dziecka-dziewczynki „o dobrym sercu”, spopularyzowany na gruncie polskim przez pisarza uśmiechu Kornela Makuszyńskiego, który pomiędzy przygodami Koziołka Matołka i małpki Fiki-Miki (nie mówiąc o utworach dla dorosłych) przeszedł na zawsze do historii jako autor: *Awantury o Basię*, *Panny z mokrą głową*, *Szaletstw panny Ewy*, kreującego też mit „dobrego chłopca” w powieściach: *Wyprawa pod psem* i – rzeczy już z serii sensacyjnej, ale wciąż z młodzieńczym bohaterem, tym razem w roli domorośłego detektywa – *Szatanie z siódmej klasy*. Ta ostatnia powieść rozpoczyna łańcuch beletrystyki dla dzieci i młodzieży o charakterze detektywistycznym, ale bez rozlewu krwi, z „umiarkowaną”, chciałoby się rzec, intrygą. W tym kierunku pójdą już serie powieściowe Edmunda Niziurskiego, Adama Bahdaja, Jerzego Broszkiewicza, Zbigniewa Nienackiego.

We wszystkich tych książkach przygodowych, odwołujących się w warstwie kontekstualnej do wzorców Verne’a, Stevensona, Curwooda, Twaina – następuje pewne zjawisko, które nazwijmy oswajaniem przygody. Wędrowni np. Tomka, bohatera znanego cyklu powieści Alfreda Szklarskiego, podobnie, jak bohaterów powieści Adama Bahdaja (np. sfilmowanej i cieszącej się dużym zainteresowaniem młodocianej publiczności *Podróży za jeden uśmiech*), to peregrynacje pełne wydarzeń niekiedy zaskakujących, ale pozostających w granicach określonych przez wymogi dydaktyczne, np. aktywnie wypełniających czas wakacyjny. Wzorcowym przykładem w tym zakresie jest wspomniany już *Szatan z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego, którego popularność została poświadczona dwukrotną ekranizacją, raz w okresie PRL, a powtórnie – w formie musicalu już w III Rzeczypospolitej. Coraz częściej z motywu ekstremalnej przygody zmierza



się w kierunku treści zabawowych. Trzeba przyznać rację Ryszardowi Waksmondowi, iż poniekąd przełomowe znaczenie miała tu, popularna na rynku polskim od lat czterdziestu, powieść Astrid Lindgren pt. *Dzieci z Bullerbyn*, proponująca całe serie technik zabawowych, w których nieszkodliwa, a zaskakująca przygoda występuje na zasadzie pewnej konkurencji.

Na gruncie polskim pojawiły się utwory o swoistym łamaniu konwencji wszechwiedzącego autora, który jakby radzi się czytelnika, od czego zacząć lub go przeprosza, że nie wyjawi mu na razie dalszych losów bohatera. Np. Wiktor Woroszyński, pozostając w zgodzie z konwencją tytułów powieści: *I ty zostaniesz Indianinem* czy *Cyryl, gdzie jesteś?* – tłumaczy się przed młodocianym czytelnikiem z zastosowania takiej właśnie formy przekazu, obnażając „ekshibicjonistycznie” tajniki warsztatu. Jest to zapewne symptom nowoczesności i próba świadomej „degradacji” dawnego poważnego snucia opowieści o przygodach w takich ikonach gatunku przygodowego, jak *Dzieci kapitana Granta* czy *Piętnastoletni kapitan* Julesa Verne’a. Zresztą, nie jest to metoda całkiem nowa; przecież bardzo poważni XIX-wieczni pisarze także nie stronili od autorskiego komentarza. Czymże byłby *Pan Tadeusz* bez ostatniego wyznania poety o swej „obecności” – czter nastolatka! – na uczcie zaręczynowej trzech par? A i Sienkiewicz nie wzdygał się zamknąć *Trylogii* dekonspiracją autora w słynnym stwierdzeniu, iż pisał tę rzecz w *niemałym* trudzie z konkretnym celem: *ku pokrzepieniu serc*, a w tzw. małej trylogii (*Stary sługa*, *Hania*, *Selim mirza*) kokietował czytelnika stylizacją jednej z głównych postaci (*Henryka*) na własny życiorys.

Oczywiście nowsza literatura dziecięca używa tych „ekshibicjonizmów” autorskich głównie w celach stylizacyjnych, czy parodystycznych. To balansowanie na granicy iluzji świata przedstawionego a otwartego przywoływania elementów autorskiego warsztatu jest zabiegiem dosyć ryzykownym, bo może wpłynąć na obniżenie chłonności dziecięcego rynku czytelniczego, oczekującego od dzieł literackich przede wszystkim wędrówki przez świat przygody.

Na koniec kilka syntetycznych uwag, w formie, ujętej w punktach, konkluzji rozważań, mającej charakter nie tylko diagnostyczny, ale także postulatyczny: Literatura jest niezbędnym składnikiem, ale i niezbędną formą oddziaływania wychowawczego. Chodzi tu o szerokie rozumienie literatury jako obszaru wszelkich tekstów, w tym *stricte* pedagogicznych, bez których nie może się obejść teoria i praktyka wychowania. Kształcenie literackie jest bowiem niezbywalnym, podstawowym składnikiem tak rozumianego oddziaływania wychowawczego.

Literatura dziecięca ma wieloaspektowy charakter, prowokuje do różnych form przekładu intersemiotycznego; ów przekład jest po prostu w nią wpisany. Stąd książki dla dzieci są obrazkowe, niekiedy zawierają zapisy nutowe. Mają służyć do czytania, recytacji, śpiewu, a także usystematyzowanego ruchu, np. tańca.

Literatura dziecięca prezentuje typ dzieła otwartego, które skłania czytelnika do wypełniania własną inwencją miejsc niedookreślonych, czyli zachęcających do różnorodnych wykonań: tekstowego, ilustracyjnego, muzycznego, a nawet ich indywidualnych czy zbiorowych modyfikacji. Oddziaływanie to może być wielostopniowe i zamieniać się w samodzielny twórczość dziecka, o charakterze literackim, plastycznym itd.

Literatura tego typu nastawiona jest na stałe użytkowanie. Tu nie chodzi o przeczytanie książki i jej odłożenie. Nawet nie najważniejsze jest postępowanie według jej wskazań, bo na ogół jest to książka moralizująca. Tu idzie o częste z niej korzystanie. Np. dziecko nie nudzi się wielokrotnym odczytywaniem *Koziołka Matołka*. Ono bawi się tą samą wielokrotnie powtarzaną czynnością, chce opanować tekst pamięciowo, zapamiętuje pewne idiomy, czasem ich nawet nie rozumiejąc, ale bawiąc się nimi.

Potencjalna wartość literatury dziecięcej mieści się w odpowiednim wyważeniu proporcji między jej poziomem artystycznym a realizowanymi celami edukacyjnymi.

Kategoria *kraju lat dziecinnych* jest wciąż aktualną idealizacją pragnień ogółu piszących, a dziecko staje się ośrodkiem szerokich zainteresowań całego kompleksu rozważań i działań praktycznych – pisarza, literaturoznawcy, pedagoga, psychologa, socjologa i in. A przede wszystkim – pierwszych czytelników – rodziców i opiekunów dziecka.

Jako *pendant* do tych uwag podsumowujących polecić można lekturę artykułu Szymona Babuchowskiego:

Oto fragmenty tej wypowiedzi: „Im wcześniej zacniemy czytać naszym dzieciom, tym lepiej [...]. Okazuje się, że zdolności językowe kształtują się zanim dziecko zacznie budować pierwsze zdania [...]. Książka bywa znakomitym pretekstem do rozmowy z przedszkolakiem o codziennych sytuacjach, które możemy zestawiać z przygodami bohaterów. [...] Z kolei na etapie szkolnym czytanie ułatwia przyswajanie wiedzy, wspomaga kształtowanie się indywidualnych zainteresowań, rozwija osobowość. Badania wykazują, że dzieci wychowywane pośród książek są bardziej pewne siebie, mają większy niż rówieśnicy zasób słownictwa i dobrze rozwiniętą wyobraźnię (podkr. H.G.) (Babuchowski, 2018, s. 62, 63).

## Bibliografia

- Babuchowski S, *Czytajmy maluchom*, „Gość Niedzielny”, nr 46, rok, XCV, 2018.
- Balcerzan E. (1973), *Odbiorca poezji dla dzieci* [w:] *Poezja i dziecko*, Warszawa.
- Baluch A. (1993), *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław.
- Cieślakowski J. (1985), *Literatura osobna*, wybór: Ryszard Waksmund, Warszawa.
- Cieślakowski J. (1985), *Wielka zabawa, Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław.
- Gradkowski H. (2007), *Impresja dziadka* [w:] *Rodzina nadzieją jutra*, praca zbiorowa pod red. ks. Józefa Steca, Jelenia Góra-Braszowice.
- Hernas C. (1973), *Potrzeby i metody badania literatury brukowej* [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, pod red. S. Żółkiewskiego i M. Hopfinger, t. 1, Wrocław.
- Książek-Szczepanikowa A. (2005), *Gatunki literackie a gatunki medialne w edukacji* [w:] *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo - wiedza o języku - wiedza o kulturze - edukacja*, Zjazd Polonistów, Kraków, 2-25 września 2004, t. I, pod red. M. Czerwińskiej i in., Kraków.
- Zakrzewski B. (1995), *Arka przymierza*, Wrocław.

## Henryk Gradkowski

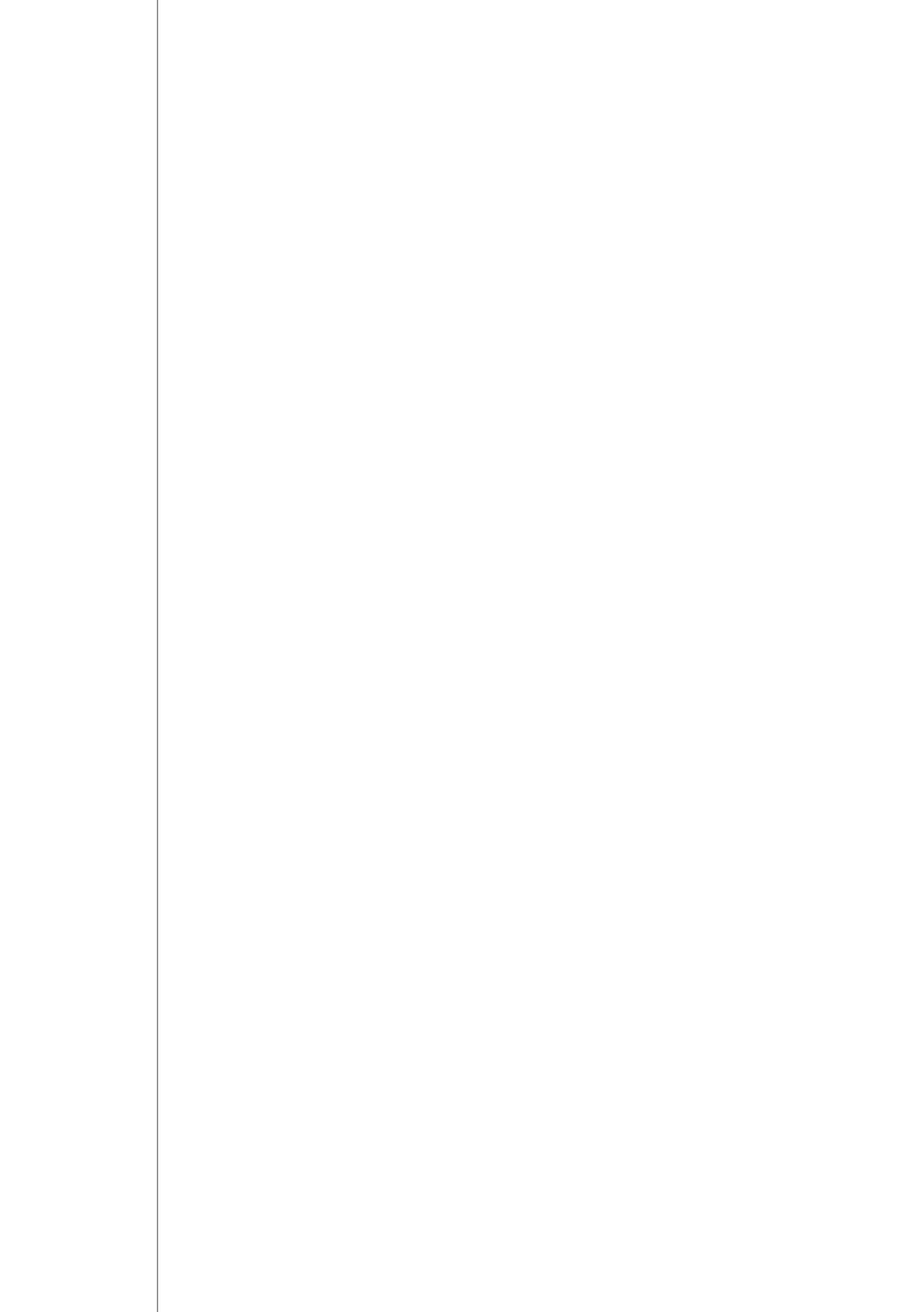
### *Educational values of children's literature*

#### Abstract

Children's literature is usually called literature for children and youth, although it does not convey the exact meaning. In its beginning the paper recalls the epoch in which child's personality was first appreciated and even glorified. It was romanticism in which child's literary character was primarily created. Later there appeared *Anne of Green Gables* by Lucy Maud Montgomery (1908), and on Polish ground the works of Kornel Makuszyński, for example *Szatan z siódmej klasy*. The very novel opened the whole chain of „children's” detective fiction. This direction has been followed by Edmund Niziurski, Adam Bahdaj, Jerzy Broszkiewicz, Zbigniew Nienacki.

In the mid-war Poland and also after the II World War the book market was full of volumes of literary texts addressing children and teachers. At present, reading to children, and next by children is gaining a new context. A two-year-old starts a day with watching a cartoon on TV or a PC. This goes along with mum's (or granny's) reading; hopefully not instead books! Luckily, many three-year-olds (or younger), at least in cities, are taken care of by qualified kindergarten teachers. The period between the third and sixth year of life is presumably key to one's life, provided that we treat childhood as a separate value, not just as a step toward adulthood.

**Keywords:** literature, child, reading, book, teacher.



CZĘŚĆ

II

**Kształcenie  
i wychowanie  
dzieci i młodzieży  
– aspekt  
psychospołeczny**

Part II

*Upbringing and educating children  
and young people  
– psychosocial dimension*

EWA SOWA-BEHTANE

ORCID: 0000-0002-0190-0567

Akademia Ignatianum Kraków

# Religijność polskiej młodzieży.

## Rola religii w procesie wychowania i resocjalizacji

*Religiousness of Polish youth.*

*The role of religion in the process of upbringing and resocialization*

### Streszczenie

W niniejszym artykule autorka starała się przedstawić obraz ponowoczesnej religijności młodzieży polskiej. Zjawisko to zostało opisane na przykładzie badań przeprowadzonych w Krakowie wśród młodzieży deklarującej przynależność do trzech subkultur: szalikowców, techno-fanów i hip-hopowców. Uzyskane wyniki badań pozwoliły na postawienie postulatów pedagogicznych, w których zwrócono uwagę na ważną rolę religii w procesie wychowania i resocjalizacji współczesnej młodzieży.

**Słowa kluczowe:** religijność, polska młodzież, religia, wychowanie, resocjalizacja, subkultury młodzieżowe.

## Wstęp

Religia pełni ważną rolę interpretacyjną w odniesieniu do zjawisk dostępnych naszemu doświadczeniu. Wiele sektorów życia indywidualnego i zbiorowego jest interpretowane na sposób religijny. Według Marka Dziewieckiego (2002, s. 12, 2004, s. 5) „religijność człowieka ponowoczesnego to mieszanka kilku „poprawnych” ideologicznie, chociaż niespójnych elementów. Obejmuje ona niewielką ilość miłości bliźniego (zwłaszcza tych bliźnich, którzy w danym momencie są „modni” politycznie, np. homoseksualiści, chorzy na AIDS), dużą dawkę uczucia do zwierząt, troskę o ochronę środowiska zewnętrznego, dużą dawkę „poprawnej” ideologicznie psychologii oraz parapsychologii z domieszką wierzeń egzoterycznych, horoskopów i wróżb. Cechą ponowoczesnej religijności jest także wyzbyta religijnych elementów idylla bożonarodzeniowa oraz programowa krytyka Kościoła katolickiego”. Swoją wiarę każdy może kształtować we własnym zakresie. Dominującą formą społeczną religii w niektórych krajach staje się swiste „Bricolage, będące kombinacją treści religijnych pochodzących z różnych źródeł, zespolonych w synkretyczny sposób” (Mariański 2002, s. 499). Nasila się w Polsce tendencja do dokonywania wyboru prawd wiary – jedne się akceptuje, a inne neguje. Owa selektywność odnosi się przede wszystkim do sfery życia rodzinnego, stosunków seksualnych oraz etyki pracy.

Mówi się zarówno o kryzysie religii, jak i o jej odrodzeniu w ponowoczesnym świecie. Religia znajduje się jakby na rynku różnorodnych ofert stojących do dyspozycji jednostki. Mówi się zarówno o sekularyzacji, jak i desekularyzacji. Przemiany w religijności nie przebiegają dokładnie tak, jak przewidywały teorie globalnej sekularyzacji, czyli nie zmierzają do unicestwienia Kościołów i religii, ale do ich transformacji.

Na podstawie badań CBOS z 2012 r. (Boguszewski, s. 5) stwierdzamy bardzo wyraźny spadek w zakresie deklarowanej częstości uczestnictwa w praktykach religijnych dotyczących najmłodszych badanych. Od 2005 roku odsetek osób w wieku od 18 do 24 lat praktykujących religijnie co najmniej raz w tygodniu zmniejszył się łącznie o 7 punktów (z 51% do 44%), istotnie wzrosła natomiast (o 5 punktów – z 10% do 15%) liczba młodych ludzi, którzy w ogóle nie uczestniczą w kościelnych obrzędach.

### Młodzież wobec Boga, religii i praktyk religijnych – badania własne

Badania własne objęły 300 osób. Przeprowadzone zostały w 2015 r. w Krakowie wśród młodzieży deklarującej przynależność do subkultury hip-hop, techno lub szalikowców. W tym okresie pozyskano 300 wypowiedzi pisemnych, a ze 112 osobami przeprowadzono serię pogłębionych wywiadów, ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji.

Wiara w Boga zajęła w ogólnej skali wybieralności wartości siódme miejsce. Materiał badawczy pozwolił na skategoryzowanie definicji wiary w Boga, które podawali badani. Oto te definicje uporządkowane hierarchicznie, zgodnie z ich popularnością:

1. Wiara w Boga to religijność

Najwięcej respondentów (44,44%), definiując wiarę w Boga, uznała ją za religijność. Oto typowe wypowiedzi:

- wiara w Boga to religijność (M/18/Hh);
- wiara w Boga tzn. modlić się, uczęszczać do Kościoła (M/18/T);
- wiara w Boga to postępować wg wiary (M/22/T);
- wiara w Boga to wyznawanie swojej religii (K/16/S).

2. Wiara w Boga jako środek do zbawienia

Tę interpretację wybrało 11,11% badanych. Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

- wiara w Boga to sposób na dojście do zbawienia (K/17/T);
- wiara w Boga to chęć dążenia do zbawienia (K/18/T).

3. Wiara w Boga jako wyznacznik moralności

Tę interpretację wybrało 7,40% młodzieży. Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

- wiara w Boga to kierowanie się wartościami. Mieć wyznacznik moralności (K/21/T);
- wiara w Boga to życie według ideałów (M/18/S).

4. Wiara w Boga to sens życia

Tę interpretację wybrało 7,40% badanych. Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom :

- wiara w Boga to sens życia (M/17/Hh);
- wiara w Boga to wiara w sens życia (M/23/S).

5. Inne definicje

Pojedyncze definicje, nie należące do żadnej z kategorii definicji podało 22,21% badanych. Oto wypowiedzi badanych :

- wiara w Boga to przekonanie o istnieniu Istoty Najdoskonalszej, Ducha Stworzyciela kierującego wszystkim (M/23/Hh);
- wiara w Boga to wiara, nadzieja w istnienie siły najwyższej (M/22/Hh);
- wiara w Boga to wiara w coś, czego nie widać, nie słyhać, ale zawsze jest obok (M/19/Hh);
- wiara w Boga to wiara w siły pozaziemskie (K/21/Hh);
- wiara w Boga to wiara w to, że istnieje dobro nadrzędne (K/24/T);
- wiara w Boga to bezgraniczne oddanie, powierzenie swojego życia Bogu (K/17/S).

Młodzież podawała następujące uzasadnienia dla wyboru wiary w Boga jako ważnej dla siebie wartości:

- pomaga w kierowaniu swoim życiem (M/22/Hh);
- człowiekowi potrzebna jest wiara w coś wyższego od niego samego (K/14/Hh);
- wiara w Boga dodaje siły (K/21/T);
- jeśli ktoś wierzy, to wie kiedy robi dobrze, a kiedy źle (K/21/T);
- wiara jest najważniejsza, wszystko trzeba zawdzięczać Bogu (M/16/S);
- pokazuje jak postępować i zasłużyć na życie wieczne (K/19/S).



Zdecydowana większość badanych była osobami wierzącymi wyznania katolickiego (43,00%) oraz raczej wierzącymi wyznania katolickiego (27,00%). 13,30% badanych było niezdecydowanych w sprawach wiary, 8,00% głęboko wierzących wyznania katolickiego, 4,00% raczej niewierzących, a 2,70% zdecydowanie niewierzących. Dwie spośród trzystu badanych osób określiło siebie jako wyznawcę innego Kościoła lub wyznania i jako swoją religię podali buddyzm. Uznali oni siebie za osoby głęboko wierzące. Dokładne dane dotyczące stosunku do wiary przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Stosunek badanych do wiary

Odpowiedź	Ogółem	Szalikowcy	Hip-hop	Techno
	Liczba (procent)	Liczba	Liczba	Liczba
Głęboko wierzący wyznania katolickiego	24 (8,00%)	10	11	3
Wierzący wyznania katolickiego	129 (43,00%)	47	36	46
Raczej wierzący wyznania katolickiego	81 (27,00%)	17	34	30
Wyznawca innego Kościoła lub wyznania	2 (0,70%)	1	1	0
Niezdecydowany w sprawach wiary	40 (13,30%)	17	5	18
Raczej niewierzący	12 (4,00%)	3	8	1
Zdecydowanie niewierzący	3	2	4	1
Brak odpowiedzi	4 (1,30%)	2	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono wysoce istotną ( $p < 0,01$ ) zależność między stosunkiem do wiary a przynależnością do subkultur. W grupie szalikowców blisko połowa badanych (47,00%) zadeklarowała się jako osoba wierząca wyznania katolickiego. Dwie liczne grupy stanowili także raczej wierzący wyznania katolickiego oraz niezdecydowani w sprawach wiary (po 17,00%). 10,00% szalikowców uznawało siebie za osoby głęboko wierzące wyznania katolickiego. Jedynie po 3,00% osób było raczej niewierzących i zdecydowanie niewierzących. W grupie hip-hopowców zdecydowaną większość stanowiły osoby wierzące wyznania katolickiego (36,00%) i raczej wierzące wyznania katolickiego (34,00%). Kolejną pod względem liczebności grupą były osoby głęboko wierzące wyznania katolickiego (11,00%), a następnie raczej niewierzące (8,00%), niezdecydowane w sprawach wiary (5,00%) oraz zdecydowanie niewierzące (4,00%). W grupie techno-fanów blisko połowę badanych stanowiły osoby wierzące wyznania katolickiego (46,00%). Liczną grupą były również osoby raczej wierzące wyznania katolickiego (30,00%) oraz osoby niezdecydowane w sprawach wiary (18,00%). Bardzo niski procent techno-fanów (3,00%) określił siebie jako osoby głęboko wierzące wyznania katolickiego. Zdecydowanie więcej osób głęboko wierzących było wśród szalikowców (10,00%) oraz hip-hopowców (11,00%).

Kolejnym celem było ustalenie stosunku badanych do praktyk religijnych. Dokładne dane przedstawia tabela 2.

**Tabela 2.** Stosunek do praktyk religijnych

Odpowiedź	Ogółem	Szalikowcy	Hip-hop	Techno
	Liczba (procent)	Liczba	Liczba	Liczba
Regularnie praktykujący	88 (29,30%)	34	28	26
Nieregularnie praktykujący	102 (34,00%)	32	33	38
Zachowujący jedynie najważniejsze praktyki religijne	97 (32,30%)	28	34	35
Zupełnie niepraktykujący	9 (3,00%)	5	4	0
Brak odpowiedzi	4 (1,30%)	2	1	1

Nie stwierdzono istotnej ( $p > 0,05$ ) zależności między stosunkiem do praktyk religijnych a przynależnością do subkultur. W każdej z subkultur badani podzieleni byli na trzy podgrupy stanowiące procentowo po 1/3 ogółu grupy, czyli osoby regularnie praktykujące, nieregularnie praktykujące oraz zachowujące jedynie najważniejsze praktyki religijne. Jedynie 3,00% badanych określiło się jako osoby zupełnie niepraktykujące.

W przeprowadzonych badaniach próbowano również ustalić stosunek badanych do zasad moralnych religii katolickiej. Dokładne dane przedstawia tabela 3.

**Tabela 3.** Stosunek do zasad moralnych religii katolickiej

Odpowiedź	Ogółem	Szalikowcy	Hip-hop	Techno
	Liczba (procent)	Liczba	Liczba	Liczba
Większość zasad moralnych katolicyzmu jest słuszna, lecz nie ze wszystkimi się zgadzam	120 (40,00%)	40	41	39
Zasady moralne katolicyzmu są najlepszą i wystarczającą moralnością	51 (17,00%)	8	17	26
Wszystkie zasady katolicyzmu są słuszne, ale wobec skomplikowania życia trzeba je uzupełniać jakimiś innymi zasadami	77 (25,70%)	31	27	19
Moralność religijna jest mi obca, ale niektóre zasady moralne katolicyzmu uważam za słuszne	12 (4,00%)	2	4	6
Zasady moralne katolicyzmu są mi zupełnie obce	0 (0%)	0	0	0
Trudno powiedzieć	36 (12,00%)	17	10	9
Brak odpowiedzi	4 (1,30%)	2	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość we wszystkich grupach uważała, iż większość zasad moralnych katolicyzmu jest słuszna, lecz nie ze wszystkimi się zgadza (40,00%). Kolejne miejsca zajęły poglądy, iż wszystkie zasady katolicyzmu są słuszne, ale wobec skomplikowania życia trzeba je uzupełniać jakimiś innymi zasadami (25,70%) oraz iż zasady moralne katolicyzmu są najlepszą i wystarczającą moralnością (17,00%). Bardzo mała grupa osób (4,00%) była zdania, iż moralność religijna jest im obca, ale niektóre zasady moralne katolicyzmu uważają za słuszne (4,00%). Żadna z badanych osób nie uznała, iż zasady moralne katolicyzmu są jej zupełnie obce.

Stwierdzono istotną ( $p < 0,05$ ) zależność między stosunkiem do zasad moralnych religii katolickiej a przynależnością do subkultur. Zasadnicza różnica wystąpiła przy twierdzeniu, iż zasady moralne katolicyzmu są najlepszą i wystarczającą moralnością, gdzie z tezą tą zgodziło się 26,00% techno-fanów, 17,00% hip-hopowców oraz jedynie 8,00% szalikowców.

Z przeprowadzonych badań (głównie z wywiadów pogłębionych) nasuwają się następujące wnioski: Bóg jest wartością wysoko cenioną, natomiast młodzież „odchodzi” od Kościoła, coraz mniej młodzieży praktykuje i zdecydowana większość młodzieży uważa, że Kościół nie jest wyznacznikiem systemu wartości człowieka i tego jak należy postępować. Wielu młodych ludzi porzuca czynną praktykę, lecz nadal deklaruje przynależność do jakiegoś wyznania lub wiarę w Boga. Dla współczesnej polskiej młodzieży Kościół ma coraz mniejsze znaczenie, a religia zyskuje nowe oblicze. Młody człowiek szuka dziś odniesienia do Boga i potrzebuje duchowości, ale coraz częściej obojętnie odnosi się do instytucji Kościoła. Młodzi ludzie są jak najbardziej otwarci na sacrum i duchowość, ale niekoniecznie ujęte w ramy instytucji kościelnych. Młody Polak często oczekuje gotowych recept na bezbolesne życie, spodziewając się, że to, co otrzyma od Kościoła, zafascynuje go na tyle, aby mógł oderwać się od reality show w MTV i poświęcić swój cenny czas praktyce religijnej. Następuje wzrost liczby tych, którzy uważają się za ateistów, agnostyków lub ludzi niereligijnych oraz coraz więcej ludzi zajmuje stanowiska, które wcześniej uważano za sprzeczne, np. uważają się za katolików, choć nie akceptują wielu podstawowych dogmatów, łączą chrześcijaństwo z innymi religiami, np. z buddyzmem lub modlą się, choć nie są pewni, czy wierzą. Dlatego też niezwykle ważna jest rola religii w procesie wychowania i resocjalizacji.

### **Religia w procesie wychowania**

Pedagogika religii jako dyscyplina naukowa ma na uwadze wychowanie religijne, nauczanie religijne czy przekaz treści religijnych (Rogowski 2011, s. 50). Przedmiotem pedagogiki religii jest ogół procesów edukacji i socjalizacji religijnej w Kościele, rodzinie i społeczeństwie (Milerski, 2008, s. 263). „Religijne wychowanie dziecka, (...) rozwija się, przechodząc poprzez etapy poznawcze, uczuciowe i dążeniowe w zależności od rozwoju jego dyspozycji psychicznych, jak też nabytego doświadczenia i wpływów środowiskowych (...) Dziecko wcześniej niż mogło by się zdawać rozróżnia symbole i znaki religijne, rozumie swoje otocze-

nie zanim jeszcze nauczy się mówić” (Poręba, 1982, s. 187). Jak podaje Stanisław Głaz (2000, s. 67) za Erikiem H. Eriksonem: każdy człowiek posiada wymiar religijny, który jest niezauważalny, ale obecny i ma charakter transcendentny. Przykładem może być zaufanie, które tworzy się pomiędzy dzieckiem a matką, jest to nieodłączny element życia, a jednocześnie posiadający aspekt religijny. Relacja ta jest tworzona poprzez rytuał, więc poprzez powtarzanie i integralność, a to też są znamiona religijności. Ufność, nadzieja i wiara to trzy komponenty posiadające wymiar transcendentny.

Stanisław Kuczkowski (1998a, s. 5) twierdzi, że „zarówno w życiu osobistym jak i społecznym wymiar religijny posiada doniosłe znaczenie. Czegoż to nie czyniono w imię religii? Dla religii ludzie zgodzili się lub też zaprzeczali prawie każdej idei i formie zachowania. W długiej historii religii pojawiała się czystość i święta prostytutka, biesiadowania i posty, upojenie alkoholowe i prohibicja, taniec i wstrzeźliwość, ofiary z ludzi i ratowanie życia w szpitalach i ochronkach, zabobony i wychowanie, ubóstwo i bogate fundacje, młynki modlitewne i cześć oddawana bóstwu w milczeniu, bożki i demony, jeden Bóg i wielu bogów, próby ucieczki od świata i próby reformowania świata”. Psycholog religii, aby móc rzetelnie zbadać człowieka wierzącego, jego zachowania wynikające z wiary „jako naukowiec musi abstrahować od faktu istnienia Boga” (Kuczkowski 1998a, s. 6). Nowocześni badacze psychologii religii mają ściśle określone wymagania i zasady badania, aby ograniczyć ich do obiektywnych wniosków, wolnych od przekonań i idei. Dawniej psychologia religii zawierała w sobie „różne problemy filozoficzne i światopoglądowe, a także epistemologiczno-metodologiczne, ponadto badacze nierzadko dążyli do poznania psychologicznych aspektów religii i religijności człowieka, włączali w to swoje poszukiwania, pozapoznawcze cele (np. propagandowe, wychowawcze)” (Chlewiński, 1982, s. 6).

Mianem psychologii religii w dzisiejszych czasach określamy gałąź empirycznej psychologii koncentrującej się wokół miejsca i roli religii w życiu psychicznym człowieka, podmiotowych uwarunkowań religii, psychicznych mechanizmów religijności i zmian zachodzących w psychice pod wpływem religii (Kuczkowski 1998b, s. 5, 6).

Każdy człowiek inaczej przechodzi rozwój swojej religijności. Etapy tego rozwoju, nie przekształcają się w sposób nagły, lecz stopniowo wnikają w siebie i przechodzą z danej formy w kolejną. Niekiedy również spotyka się, że stara forma nadal istnieje, a w tym samym czasie wykształca się nowa. Rozwój religijności niestety nie zawsze jest progresem, niekiedy rozwój ten ustaje wskutek kryzysów i konfliktów religijnych. W momentach przełomowych jednostka podejmuje decyzje zgodną z jej „kapitałem wartości” (Kuczkowski, 1998b, s. 58).

Rozwój młodego człowieka jest zindywidualizowany, to znaczy że zależy od predyspozycji dziecka, warunków środowiskowych, w których wzrasta, wpływów którym dziecko podlega. Koniecznością jest łączenie nauczania z wychowaniem moralnym i współpraca rodziców ze szkołą i dzieckiem. Dziecko najlepiej uczy się wartości w trakcie rozwiązywania codziennych problemów, z którymi się spotyka lub poprzez doświadczenia, na przykład: lektury, opowiadania, filmy, które są przeżywane przez dziecko i tym samym wpływają na postawę dziecka.

Najgorszym sposobem kształtującym moralność u dziecka jest pouczanie, nakazy i zakazy (Sękowska, 1982, s. 105 – 109).

### Religia w procesie resocjalizacji

Pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” używane najczęściej jest zamiennie z innymi pojęciami, takimi jak „niedostosowanie społeczne” czy „wykolejenie społeczne”, mimo że ich zakresy pojęciowe dokładnie się nie pokrywają. Każde z tych określeń dotyczy zachowań jednostek czy grup społecznych, które funkcjonują w konkretnych społecznych systemach, a przy tym chodzi tu głównie o zachowania, które są nieadekwatnymi oraz powtarzającymi się reakcjami jednostek na wymogi czy nakazy zawierające się w przypisanych im poprzez społeczeństwo rolach (Pytko 2001, s. 18-19). Stanisław Turlej (1992, s. 98 - 99) stwierdził, iż nieadekwatność reagowania jednostek nieprzystosowanych społecznie na przepisy oraz nakazy, które wynikają z ról społecznych, wyraża się w wyraźnym i uporczym łamaniu fundamentalnych norm społecznych (tj. prawnych, obyczajowych czy moralnych), bądź w lekceważeniu oczekiwań społecznych. Zachowania takie najczęściej wywołują dezaprobatę społeczną oraz nie są przez instrumenty kontroli społecznej sankcjonowane, a to głównie ze względu na skutki, a więc zaburzenie funkcjonującego ładu społecznego czy zagrożenia dla bezpieczeństwa oraz autonomii członków jakiegoś systemu społecznego. Osobom takim należy pomagać używając w procesie resocjalizacji zbioru metod, technik i narzędzi resocjalizacyjnych. Jedną z metod jest resocjalizacja religijna.

Istota resocjalizacji religijnej opartej na sferze duchowej człowieka wynika z następujących przesłanek (Makselon 1995, s. 255 - 281):

- pojednanie się z Bogiem w sakramencie pokuty jest podstawowym impulsem do przemiany życia na lepsze;
- dojrzała postawa religijna gwarantuje poczucie bezpieczeństwa w wyniku uzyskania zapewnienia o zwycięstwie dobra nad złem i życia nad śmiercią;
- budowanie i/lub przywrócenie zaufania do Boga sprzyja wprowadzeniu ładu do życia duchowego, psychicznego, społecznego, rodzinnego i finansowego osoby;
- poczucie, że Bóg darzy człowieka zaufaniem i szanuje jego godność, służy przywracaniu szacunku zarówno do samego siebie, jak i do drugiego człowieka;
- religia zaspokaja potrzebę transcendencji człowieka;
- rozumienie własnej wolności i odkrycie siebie w perspektywie prawd religijnych umożliwia człowiekowi obronę przed pustką aksjologiczną;
- religia dostarcza pojęć moralnych, dzięki którym człowiek może porządkować i oceniać świat.

Radzenie sobie z trudnościami przy pomocy religii jest zjawiskiem złożonym. Jego najważniejsze aspekty to: poszukiwanie sensu, poszukiwanie poczucia kontroli, komfort/duchowość, intymność/duchowość, przemiana życia (Ladd, Spilka, 2014, s. 34).

Istotą resocjalizacji religijnej są przemiany zachodzące w człowieku, będące efektem rozwoju sfery duchowej. Na początku występuje pogłębienie wiary

chrześcijańskiej, następnie rozpoznanie własnej godności, a po nim przemiany w funkcjonowaniu psychicznym, takie jak:

- przyznanie się do winy i/lub uwolnienie się od poczucia winy;
- uwolnienie się od poczucia krzywdy;
- uzyskanie poczucia bezpieczeństwa;
- przyjęcie odpowiedzialności za własne działania;
- uzyskanie poczucia zaufania;
- budowanie pozytywnej samooceny;
- kształtowanie systemu wartości wyższych;
- akceptacja norm moralnych;
- budowanie konstruktywnej filozofii życia.

Na koniec następują przemiany w funkcjonowaniu społecznym: przejawianie zachowań prospołecznych oraz realizacja zasady uczestnictwa (Kalinowski 2005, s. 150).

Efektom resocjalizacji religijnej powinna być mądrość polegająca na zdolności do odkrywania tego, co ważne w człowieku i dla człowieka oraz do postępowania zgodnego z odkryciem istoty człowieczeństwa (Chudy 2004, s. 81).

Wobec przestępców, którzy zostali skazani na karę pozbawienia wolności wsparcie religijne powinno występować w trakcie ich pobytu w zakładzie karnym (duszpasterstwo penitencjarne) oraz po jego opuszczeniu (duszpasterstwo postpenitencjarne). Duszpasterstwo przyjmuje takie formy jak: przyjmowanie sakramentów, praktykowanie modlitwy, udział w liturgii, uczestnictwo w katechezie, kierownictwo duchowe oraz udział w grupach religijnych.

### **Zakończenie**

Należy pamiętać, że obecność religii chrześcijańskiej w procesie wychowania i resocjalizacji nadaje mu integralny i głęboki sens. Religia obejmuje całego człowieka i jest istotnym czynnikiem w procesie kształtowania osobowości. Nawiązanie osobowej relacji z Bogiem ma charakter twórczy oraz staje się źródłem sensu życia i motywacji zachowania. Religia ukazuje i utrwala system wartości, daje poczucie bezpieczeństwa, które jest potrzebne do prawidłowego funkcjonowania osoby ludzkiej, szczególnie w sytuacjach trudnych.

Koncepcja resocjalizacji przez religię jest bardzo interesującą propozycją wzmocnienia i uzupełnienia tradycyjnych metod oddziaływania resocjalizacyjnego, a przez to szczególnie godną polecenia do wdrażania w praktykę resocjalizacji. Polecić należy np. autorski program resocjalizacyjny Sylwestra Bębasza zatytułowany „Program resocjalizacji wynikający z nauczania Jana Pawła II”.

### Bibliografia

- Boguszewski R. (2012), *Zmiany w zakresie wiary i religijności Polaków po śmierci Jana Pawła II. Komunikat z badań CBOS*, Warszawa.
- Chlewiński Z. (1982), *Psychologia Religii*, Lublin.
- Chudy W. (2004), *Godność człowieka jako wartość ontyczno-wychowawcza*, [w:] *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Lublin.
- Dziewiecki M. (2002), *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce.
- Dziewiecki M. (2004), *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*, „Wychowawca” nr 12.
- Głaz S. (2000), *Doświadczenie religijne a osobowość*, Kraków.
- Kalinowski M. (2005), *Znaczenie resocjalizacji religijnej w kształtowaniu dojrzałych postaw u osób skazanych na karę pozbawienia wolności* [w:] *Rola wartości moralnych w procesie socjalizacji i resocjalizacji*, red. J. Świtka, M. Kuć, I. Niewiadomska, Lublin.
- Kuczkowski S. (1998a), *Pedagogika wiary*, Kraków.
- Kuczkowski S. (1998b), *Psychologia religii*, Kraków.
- Ladd K.L., Spilka B. (2014), *Psychologia modlitwy. Spojrzenie naukowe*, Kraków.
- Makselon J. (1995), *Człowiek jako istota religijna* [w:] *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Kraków.
- Mariański J. (2002), *Religia i moralność w społeczeństwie polskim: współzależność czy autonomia?* [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków.
- Milerski B. (2008), *Pedagogika religii* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Poręba P. (1982), *Rodzina chrześcijańska „małym Kościołem”* [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków.
- Pytka L. (2001), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa.
- Rogowski C. (2011), *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Toruń.
- Sękowska Z. (1982), *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka* [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków.
- Turlej S. (1992), *Młodzież społecznie niedostosowana*, Warszawa.



**Ewa Sowa-Behtane**

***Religiousness of Polish youth.***

***The role of religion in the process of upbringing and resocialization***

**Abstract**

In this article, the author tried to present a picture of the postmodern religiosity of Polish youth. This phenomenon has been described on the example of research carried out in Krakow among young people who declared belonging to three subcultures: scarfers, techno-fans and hip-hopers. The obtained research results allowed to put pedagogical postulates in which attention was paid to the important role of religion in the process of upbringing and resocialization of contemporary youth.

**Keywords:** religiosity, subcultures, postmodern religiosity of Polish youth, upbringing, resocialization.

**STANISLAV PŘIBYL**

ORCID: 0000-0002-2470-1405

Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích  
Republika Czeska

# Novozákonní aspekty rodiny a potomstva

*New Testament aspects of family and upbringing*

## Streszczenie

Artykuł przedstawia zagadnienie rodziny, dzieci i wychowania w ewangeliach i we wczesnym Kościele. W pierwszej jego części pojawiający się w ewangeliach wizerunek dziecka został poddany analizie. Autor wskazuje, że nauczanie Jezusa o **królestwie** Bożym wzywa do zdecydowanego naśladowania, co oznacza również dla najbardziej radykalnych wyrzeczenie się rodziny i potomstwa, a także wychowania swoich dzieci. Jednocześnie Chrystus wysoko ceni dzieci – jako tych, którzy są już w **królestwie** Bożym, i jako wzór do naśladowania. Te pozornie sprzeczne tendencje zostały nieco przekształcone w czasach apostołskich. Wtedy chrześcijański radykalizm mógł się manifestować w przykładowym życiu małżeńskim, a nawet wymaganiami od kandydatów na urzędy duchowne, by właściwie wychowywali swoje dzieci. Ponadto tendencje ascetyczne stopniowo wnikały do organizmu kościelnego, co przejawiało się w ostrzeżeniach przeciwko instytucji małżeństwa.

**Słowa kluczowe:** ewangelia, dziecko, rodzina, wychowanie, wczesny Kościół.

## Ocenění dětí v synoptických evangeliích

Synoptická evangelia přinášejí shodná svědectví o Ježíšových výrocích, které vysoce oceňují děti. Tato *logia* patří mezi to nové a překvapivé z Ježíšova učení. Vymykají se dobovému chápání, neboť dítě znamenalo v době Ježíšově velmi málo, a jsou přínosem i pro člověka dneška, který se pokouší autenticky uchopit smysl zvěsti o království Božím tak, jak ji sám Pán hlásal. Judaizující ráz Ma-

toušova evangelia je příčinou, proč evangelista klade do Ježíšových úst spojení „království nebeské“, nikoli „království Boží“: „V tu hodinu přišli učedníci k Ježíšovi s otázkou: ‚Kdo je vlastně největší v království nebeském?‘ Ježíš zavolal dítě, postavil je doprostřed a řekl: ‚Amen, pravím vám, jestliže se neobráťte a nebudete jako děti, nevejdete do království nebeského. Kdo se pokoří a bude jako toto dítě, ten je největší v království nebeském“ (Mt 18,1–4). Zde Ježíš apeluje na intuici posluchače, jemuž má být zřejmé, co především měl Mistr na mysli, když tak vyvýšil děti oproti dospělým: dítě je především prosté, důvěřivé, upřímné, otevřené, oddané svým rodičům. Právě tato bezvýhradná oddanost má být vzorem pro vztah Ježíšových učedníků k jejich nebeskému otci. Oni nemají zjišťovat, kdo z nich je největší v nebeském království, vždyť v tomto království je pouze nebeský Otec a jeho děti. Žádné další funkce a privilegia v Božím království nejsou. Pokud jde o zásluhy a postavení, nikdo tam není více nebo méně než dítě<sup>1</sup>. Proto Lukáš zaznamenává doplnění: „Kdo je nejmenší mezi všemi vámi, ten je veliký“ (L 9,48b).

Děti také zaujímají postavení Ježíšových „maličkých“, kteří požívají obzvláštní Boží přízně a ochrany: „Mějte se na pozoru, abyste nepohrdali ani jedním z těchto maličkých. Pravím vám, že jejich andělé v nebi jsou v blízkosti mého nebeského Otce“ (Mt 18,10). Jim i těm, jejichž víra se vyznačuje obdobnou dětinnou oddaností, náleží obzvláštní ochrana před pohoršením<sup>2</sup>. „Kdo by svedl k hříchu jednoho z těchto nepatrných, kteří ve mne věří, pro toho by bylo lépe, aby mu pověsili na krk mlýnský kámen a potopili ho do mořské hlubiny“ (Mt 18,6). Namísto pohoršení maličkých je třeba je přijímat, jako by na jejich místě byl samotný Pán: „A kdo přijme jediné takové dítě ve jménu mém, přijímá mne“ (Mt 18,5). Nemusí se jistě jednat o přijetí dítěte do pěstounské či adoptivní péče, i když také v této oblasti nechybí po celou dobu dvou tisíc let hlásání evangelní zvěsti inspirace pro mnohé, kteří se ke konkrétní náhradní péči o děti odhodlali. Může se jednat také o inspiraci pro velké církevní dílo, jaké uzrálo například v srdci zakladatele salesiánské kongregace, když spatřil hmotně i mravně nuzný stav mladých lidí: „Kromě pracující mládeže poznal Don Bosko ještě mnoho mládeže jiné, potulující se po městě bez práce a bez noclehu. Zdržovali se zvláště na okraji města, na pobřeží řeky Pádu a na místech vyhlédnutých za stavenišť. Mnoho jich pocházelo ze zanedbaných rodin; jiné rodiče posílali, aby žebrali a kradli“ (Alberti 1977, s. 63).

Duchovní zdroj rozhodnutí zasvětit celý život a dílo takovým dětem vyjadřuje rovněž série logií, zachycená v Markově evangeliu: „Tu mu přinášeli děti, aby se jich dotkl, ale učedníci jim to zakazovali. Když to Ježíš uviděl, rozhněval se a řekl jim: ‚Nechte děti přicházet ke mně, nebraňte jim, neboť takovým patří království

1 „Není tam dítě-senior nebo dítě-arcibiskup nebo dítě-doktor honoris causa“ (Mrázek 2011, s. 306).

2 „Ježíš varuje před pohoršením, způsobeným těmto prostým lidem, které se může stát překážkou vstupu do nebeského království. [...] Ježíšova slova se obzvláště naléhavě obracejí proti tížádostivým vůdcům, kteří usilují o dosažení poct a uchvácení prvních míst, avšak o to méně jim leží na srdci pokorní bratři, kteří jsou méně nadaní a méně pevní ve víře“ (Poppi 1990, s. 133).

Boží“ (Mk 10,13–14). Zde rodiče požadují fyzický dotek Ježíšův, který je na mnoha místech evangelia součástí uzdravení. Touha po doteku mohla prozrazovat až magické chápání tohoto úkonu, avšak Ježíš využil také této příležitosti ke hlásání Božího království<sup>3</sup>.

### Pohled bez idealizace a výchovné prostředky

Zprávy synoptických evangelistů o Ježíšově postoji vůči dětem jako by prozrazovaly téměř idealizující stavení dětí na piedestal, neodpovídající opačné skutečnosti, že totiž děti mohou být neposlušné, zlobivé, haštěřivé, malicherné, bázlivé, ustrašené, rozmazené, vybíravé nebo náladové. Také nejsou způsobilé převzít odpovědnost za vlastní život a životy svých blízkých. Ježíš ovšem nezamtlčuje ani tento aspekt, jak o tom svědčí jeho kritika: „Čemu připodobním toto pokolení? Je jako děti, které sedí na tržišti a pokřikují na své druhy: ‚Hráli jsme vám a vy jste netancovali: nařkali jsme, a vy jste nelomili rukama‘“ (Mt 16–17).

Je to ovšem především Pavel, který upozorňuje na nutnost zbavit se všeho, co v dětském světě brání přijmout plně lásku Boží a uskutečňovat lásku k bližnímu: „Dokud jsem byl dítě, mluvil jsem jako dítě, smýšlel jsem jako dítě, usuzoval jsem jako dítě: když jsem se stal mužem, překonal jsem to, co je dětinské.“ Ano, dětinná důvěra ještě nevyklučuje dětinskost postojů, jichž se člověk musí v průběhu životního dozrávání zbavovat<sup>4</sup>. Z hlediska křesťanské perspektivy se pak očekávané eschatologické dovršení v Kristu projevuje postupným dospíváním víry věřících: „...až bychom všichni dosáhli jednoty víry a poznání Syna Božího, a tak dorostli zralého lidství, měřeno mírou Kristovy plnosti. Pak již nebudeme jako malé děti zmítání a unášení závanem kdejakého učení“ (Ef 4,13–14a).

Biblická tradice považuje za adekvátní přísné výchovné prostředky: „Vězí-li v srdci chlapce pošetilost, trestající hůl ji od něho vzdálí“ (Př 22,15). Výstižně vyjadřuje užití přísných výchovných prostředků v porovnání s Božím jednáním list Židům: „Což jste zapomněli na slova, jimiž vás Bůh povzbuzuje jako své syny: ‚Synu můj, podrobuj se kázni Páně a neklesej na mysl, když tě kárá. Koho Pán miluje, toho přísně vychovává, a ko se svými syny. Byl by to vůbec syn, kdyby ho otec nevychoval? Jste-li bez takové výchovy, jaké se dostává všem synům, pak nejste synové, ale cizí děti. Naši tělesní otcovětrestá každého, koho přijímá za

3 „Učedníci reagují záporně a rodičům to zakazují. Ježíšovu odpověď lze chápat obrazně: takovým jako jsou děti, patří království Boží, tj. těm, kteří mají podobnou důvěru jako děti. Děti jsou si, na rozdíl od dospělých, vědomy toho, že ještě nesou dospěle, nesou u cíle a jsou závislé na ostatních. Základní význam je však zřejmý: děti vůbec, nejen ty, které Ježíš přímo přijal, sdílejí s ostatními křesťany perspektivu království Božího, a tedy patří do tehdy se rodící církve“ (Pokorný 2011, s. 306).

4 „U každého ze tří sloves by se dal jistě přesně vymezit jeho význam, ale Pavel chtěl s pomocí těchto sloves postihnout celou intelektuální oblast člověka. Ačkoliv stále se rozšiřující poznání a růst vědomostí mladého člověka by k této myšlence mohly vést, apoštol zřejmě nemyslel při užití tohoto obrazu na žádný vývoj. Chtěl zdůraznit obrovský rozdíl ve smýšlení, mluvení a uvažování dítěte a dospělého. V tomto smyslu připojil: ‚Jakmile jsem se stal mužem, odložil jsem, co je dětské‘“ (Tichý 2008, s. 92).

syna. Podvolujte se jeho výchově: Bůh s vámi jedná ja nás trestali, a přece jsme je měli v úctě; nemáme být mnohem víc poddáni tomu Otci, který dává Ducha a život? A to nás naši tělesní otcové vychovávali podle svého uvážení na krátký čas, kdežto nebeský Otec nás vychovává k vyššímu cíli, k podílu na své svatosti. Přísná výchova se ovšem v tu chvíli nikdy nezdá příjemná, nýbrž krušná, později však přináší ovoce pokoje a spravedlnost těm, kdo jí prošli“ (Žd 12,5–11). Je sice pravdou, že tento novozákonní úryvek se týká především Božího vedení věřících v duchovním růstu skrze utrpení, přesto však dává nahlédnout do dobových představ o výchově<sup>5</sup>.

Také tradice církve se držela biblických principů výchovy, jak o tom svědčí reformní dekret Tridentského koncilu v pasáži o potřebě zavedení kněžských seminářů: „Není-li mladistvý věk veden správnou výchovou, bývá nakloněn k následování žádostí světa, a není-li od útlého věku veden ke zbožnosti a náboženství dříve, než neřestné návyky zcela ovládnou celého člověka, nikdy bez zvláštní a mimořádné pomoci všemohoucího Boha dokonale nevytrvá v církevní kázni“ (Hrdina, 2015, s. 197). Náklonnost dětí ke zlému byla teologicky zdůvodňována jako následek prvotního a projev dědičného hříchu, proto se ospravedlňovaly strohé výchovné prostředky. Již pavlovské novozákonní listy adresované Kolosanům a Efesanům ovšem znají případy, kdy je přílišná přísnost na škodu rozvoji osobnosti dítěte: „Děti, poslouvejte ve všem svoje rodiče, protože se to líbí Pánu. Otcové, neponižujte své děti, aby nemalomyslněly“ (Ko 3,20–21; srov. Ef 6,1.4).

Rodinný život a radikální následování.

Toto upomenutí pozemských otců je součástí seznamů pravidel vzájemného soužití křesťanů církevních obcí, jež přibližují představu chodu vzorné křesťanské domácnosti (*Haustafel*). Je zajímavé, že křesťanský radikalismus se zde neprojevuje rozchodem s institucemi, příznačnými pro soudobou společnost v Římském impériu. Tradiční římské instituce nalézají ovšem novou legitimitu z teologické reflexe, nikoli z aplikace římského práva. Tak je tomu například u otcovské moci nad manželkou a celou rodinou (*patria potestas*), kde se otci rodiny (*pater familias*) přiznává v rodině jeho výsostné postavení, obvyklé v tehdejší společnosti, avšak vzorem k realizaci takto nastavené podoby rodinného života již není samo právo, nýbrž vzor samotného Krista: „V poddanosti Kristu se podřizujte jedni druhým: ženy svým mužům jako Pánu, protože muž je hlavou ženy, jako Kristus je hlavou církve, těla, jež spasil“ (Ef 5,21–22). Zdá se téměř, jako by se chtěli křesťané snad zalíbit soudobé společnosti tím, že budou vzorně naplňovat očekávané standardy rodinného uspořádání: „Má-li některá vdova děti nebo vnuky, ti ať se učí mít péči především o své příbuzné a odplácet svým rodičům. [...] Kdo se nestará o své blízké a zvláště o členy rodiny, zapřel víru a je horší než nevěřící“ (1Tim 5,4.8).

5 „Ve svém komentáři k citátu z knihy Přísloví autor dobře vyzdvihuje fakt, že utrpení v životě člověka není beze smyslu, ale že má vysokou výchovnou hodnotu. Ve zrání člověka má svoje místo, tak jako trestání v rodinné výchově. Proto neopomene adresátům zdůraznit: *Bůh s vámi jedná jako se svými syny*. [...] Verš 10 vysvětluje rozdíl mezi lidskou a božskou výchovou ještě jasněji. Lidská výchova trvá jen po krátký čas a je vedena podle nejistých zásad: *vychovávali podle svého uvážení*“ (Brož 2015, s. 194–195).

Takto načrtnutý vzorný „měšťácký“ život v prvokřesťanských společenstvích nápadně kontrastuje s Ježíšovými výzvami k radikálnímu následování: „Jinému řekl: ‚Následuj mne!‘ On odpověděl: ‚Dovol mi Pane, abych šel napřed pochovat svého otce.‘ Řekl mu: ‚Nech mrtvé, ať pochovávají své mrtvé. Ale ty jdi a všude zvěstuj království Boží.‘ A jiný mu řekl: ‚Budu tě následovat, Pane, Ale napřed mi dovol, abych se rozloučil se svou rodinou.‘ Ježíš mu řekl: ‚Kdo položí ruku na pluh a ohlíží se zpět, není způsobilý pro království Boží‘“ (L 9,59–62). Radikální následování také skutečně znamenalo v praxi prvotní Ježíšovy komunity odloučení od nejbližší rodiny: „O něco dále uviděl Jakuba Zebedeova a jeho bratra Jana; ti byli na lodi a spravovali sítě. Hned je povolal. A zanechali na lodi svého otce Zebedea s pomocníky a šli za ním“ (Mk 1,19–20). Ty, kdo se rozhodli pro následování, nemine úchvatná odměna: „Amen, pravím vám, není nikoho, kdo opustil dům nebo bratry nebo sestry nebo matku nebo otce nebo děti nebo pole pro mne a pro evangelium, aby nyní, v tomto čase, nedostal spolu s pronásledováním stokrát více domů, bratří, sester, matek, dětí i polí a v přicházejícím věku život věčný. Mnozí první budou poslední a poslední první“ (Mk 10,29–31).

Významná novozákonní svědectví skutečně potvrzují, že bezženství bylo již v církvi prvního křesťanského století velmi ceněným osobním stavem. Podle svědectví Matoušova evangelia sám Ježíš vyzdvihuje ty, kteří se manželství „zřekli pro království nebeské“ (cf. Mt 19,12). Také Pavel formuluje princip: „Je pro muže lépe, když žije bez ženy“ (1 Kor 7,1b). Život v bezženství se mu jeví jako vhodnější pro službu Bohu: „Svobodný se stará o věci Páně, jak by se líbil Bohu, ale ženatý se stará o světské věci, jak by se zalíbil ženě, a je rozpolcen“ (1 Kor 7,32b). Mezi Ježíšovým výrokem a Pavlovým postojem je bezesporu určitá afinita<sup>6</sup>. Jako na ostatních obdobných místech Pavlovy odpovědi o manželství a zdrženlivosti je i zde zcela symetricky rozdělena úloha muže a ženy, takže v této pasáži například není uvedena žena jako „pomocnice muže“ (Srov. Gn 2,18), jež by muži svým přičiněním ulehčovala realizovat přednostně jeho osobní zájem o věci Páně, odhlížející od jejich potřeb<sup>7</sup>.

Přesto však se po duchovních služebnících v dobách rané církve nepožadoval život bez ženy. Podle pavlovských pastorálních epištol se měli duchovní naopak vyznačovat vzorným rodinným životem. První list Timoteovi požaduje, aby byl biskup „jen jednou ženatý“, „dobře vedl svou rodinu a měl děti poslušné a početné“ (1 Tim 3,2.4; cf. Tt 1,6). Také jáhni „ať jsou jen jednou ženatí, ať dobře vedou své děti a celou rodinu“ (1 Tim 3,12). Kandidáti některé z církevních služeb tak museli být osvědčení jako vzorní vychovatelé vlastních dětí.

Je také zřejmé, že pronikání gnostických nauk a praktik do organismu rané církve, včetně přemrštěných asketických aspirací, zapříčinilo v církvi zpočátku

6 „I když Pavel necituje žádné Ježíšovo vyjádření o panictví, výrok uvedený v Mt 19,12 o těch, kteří se stali ‚eunuchy‘ pro nebeské království byl nový, a mohl ovlivňovat smýšlení křesťanů ještě před Pavlem“ (Fitzmyer 2008, s. 313).

7 „Pavel požaduje pro vztah muže a ženy striktní rovnoprávnost a spravedlnost (*iustitia distributiva*). [...] I když se musí opakovat, Pavel co nejpřísněji dbá na to, aby o ženě platilo a bylo od ní požadováno totéž, co od muže, a naopak“ (Berger 2011, 2011, s. 585).

určitou podezíravost vůči zpochybňování manželského života duchovních, jak o tom svědčí například list biskupa Ignáce Antiochijského, adresovaný Polykarpovi ze Smyrny počátkem druhého křesťanského století: „Kdo dokáže vytrvat ve zdrženlivosti ke cti těla Páně, ať tak žije bez vychloubání. Kdyby se vychloubal, zhyne, a kdyby se vyvyšoval nad biskupa, bude zahuben“ (Pol 5,2a – epistolárium Ignáce z Antiochie in: *Patrologia Graeca* 5, s. 643–727).

Již u Pavla, o němž není známo, že by žil rodinným životem, se ovšem velmi výrazně projevuje aspekt duchovního rodičovství: „Nepíšu to proto, abych vás zahanbil, ale abych vás jako své milované děti napomenul. I kdybyste měli tisíce vychovatelů v Kristu, otců mnoho nemáte, neboť v Kristu Ježíši jsem vás já přivedl k životu skrze evangelium“ (1Kor 4,14–15). Mateřský cit starostlivého pastýře může nabýt nové podoby v těžkostech: „Znovu vás v bolestech rodím, dokud nebudete dotvořeni v podobu Kristovu“ (Ga 4,19).

### Eschatologická perspektiva

Zatímco učedníkova rezignace na rodinu je podle Ježíšova učení projevem radikálního následování, Pavlovy postoje jsou motivovány eschatologickou perspektivou: „Lhůta je krátká. Proto ti, kdo mají ženy, ať jsou, jako by je neměli, a kdo pláčí, jako by neplakali, a kdo jsou veselí, jako by nebyli, a kdo kupují, jako by nevlastnili, a kdo užívají věci tohoto světa, jako by neužívali; neboť podoba tohoto světa (*schéma tú kosmú*) pomíjí“ (1K 7,29b–31). Očekávání brzké proměny veškerenstva a vědomí ohraničenosti dosud prožívané reality již Pavlovi nedovoluje navazovat na starozákonní vnímání tohoto světa jako světa přinášejícího radost, umožňujícího věřícímu prožívat definitivní naplněný život a také jej ochotně předávat dalším generacím. Tatam je někdejší plodivost, množivost, a s nimi spjaté potěšení z četného potomstva, které tak nadšeně opěvuje žalmista: „Hle, synové jsou dědictvím od Hospodina, mzdou od něho plod lůna. Čím jsou šípy v ruce bohatýra, tím jsou synové zplodeni v mládí. Blaze muži, který jimi naplnil svůj toulec!“ (Ž 127,3–5a).

Může se zdát, že se Pavel ve své úvaze o „snovém“ prožívání přítomného věku příliš blíží stoickému pojetí apatie (*apatheia*)<sup>8</sup>, nebo že snad poněkud nekriticky přejímá představy dobové židovské apokalyptiky. Z celkového kontextu Pavlových listů ovšem zřetelně plyne, že přeměna „podoby tohoto světa“ bude nutně spojena s Kristovou parusí. O tom, že s dramatickým příchodem Syna člověka může být spjato obzvláštní utrpení těch, kdo se oddali rodinnému životu, svědčí ostatně samo Ježíšovo *logion*: „Běda těhotným a kojícím v oněch dnech!“ (Mk 13,17).

Pavel jistě znal Ježíšovo převratné pojetí bezvýhradné monogamie a zákazu rozvodu. Aniž jej přímo cituje, rozlišuje učení samotného Ježíše od pokynů a doporučení vyvěrajících z vlastní autority. Nauka, kterou podává, se tak fakticky

8 „Ta pro stoiky znamená radikální vytěsnění vášní, jež se považují za zlo pro duši, od něhož se pak odvíjí její neštěstí. Vášně lze z duše vykořenit, protože se projevují v podobě chybných úsudků nebo představují jejich následky. Správný úsudek – a tím i poznání – odstraňuje vášně a činí člověka šťastným“ (Reale 1989, s. 22).

člení do dvou stupňů, totiž absolutně závazného, který prikazuje sám vzkříšený a vyvýšený Pán (*kyrios*), a nižšího, který zavádí Pavel jako „z vůle Boží povoláný apoštol Krista Ježíše“ (Srov. 1K 1,1): „Těm, kteří žijí v manželství, prikazuji – ne já, ale Pán – aby žena od muže neodcházela. A když už odejde, ať zůstane neprovdána nebo se s mužem smíří; a muž ať ženu neopouští. Ostatním pravím já, a ne už Pán: Má-li někdo z bratří ženu nevěřící a ona je ochotna s ním zůstat, ať ji neopouští. A má-li žena muže nevěřícího a on je ochoten s ní zůstat, ať ho neopouští. [...] Chce-li nevěřící odejít, ať odejde. Věřící nejsou v takových případech vázání“ (1K 7,10–13.15a). Je zde zahrnut rovněž zájem dětí, které mohou vyrůstat v harmonickém prostředí pouze tehdy, není-li otázka náboženského soužití rodičů předmětem soustavných rozepří: „Nevěřící muž je totiž posvěcen manželstvím s věřící ženou a nevěřící žena manželstvím s věřícím mužem, jinak by vaše děti byly nečisté; jsou však přece svaté!“ (1K 7,14). Jedná se zde o potomky nepokřtěné, vždyť také oni jsou tajemně zahrnuti do spásné dynamiky víry, která vstoupila do života některého z jejich rodičů<sup>9</sup>. Je tedy patrné, že Pavel respektuje zájmy výchovy dětí a jejich potřebu vyrůstat v úplné a původní rodině.

### Závěrem

Ježíšovo kázání království Božího vyzývá k rozhodnému následování, obnášejícímu pro ty nejradikálnější také zřeknutí se rodiny a potomstva, a tím též výchovy svých dětí. Na druhé straně Ježíš vysoce cení děti jako ty, jimž patří Boží království a jako vzor pro nápodobu. Tyto na první pohled protikladné tendence se v rané apoštolské době poněkud transformují. Křesťanský radikalismus se může projevit také ve vzorném manželském životě, dokonce se požaduje, aby kandidáti duchovních úřadů vychovávali příkladně své děti. Do církevního organismu se postupně infiltrují přemrštně asketické tendence, proto je třeba varování ve prospěch manželství jako instituce: „Manželství ať mají všichni v úctě a manželé ať jsou si věrni, neboť neřestné a nevěrné bude soudit Bůh“ (Žd 13,4). V průběhu staletí se radikalita „nerozděleného srdce“ těch, kdo se zřekli manželství, postupně ukázala jako vhodná zejména pro duchovní, avšak vysoké ocenění manželství zůstává stálou součástí církevního zvěstování. Je to právě křesťanské manželství, které nadále představuje ideální příležitost poskytovat dětem náležitou péči a výchovu.

9 „K posílení své argumentace obrací Pavel pozornost těch, kdo žijí ve smíšených manželstvích, na jejich vztah k vlastním dětem. V dané souvislosti se jedná o nevěřící děti, které se narodily ještě v době, kdy oba rodiče byli pohany. Jejich křtu zamezil buď nekřesťanský partner, což by zřejmě odporovalo pozitivnímu ocenění v první polovině verše, nebo ony samy již jako dospělé křest odmítly“ (Wolff 1986, s. 144).



## Bibliografia

- Alberti P. (Dokoupil A.) (1977), *Světce Don Bosko. Nové upravené vydání*, Křesťanská akademie, Řím.
- Berger K. (2011), *Kommentar zum Neuen Testament*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.
- Brož J. (2015), *List Židům*, Centrum biblických studií AVČR a UK v Praze, Praha.
- Fitzmyer J.A.v (2008), *First Corinthians. A New Translation with Introduction and Commentary*, New Haven-London.
- Mrázek J. (2011), *Evangelium podle Matouše*, Centrum biblických studií AVČR a UK v Praze, Praha.
- Hrdina I.A. (2015), *Dokumenty tridentského koncilu. Latinský text a překlad do češtiny*, Praha.
- Pokorný P. (2011), *Evangelium podle Marka*, Praha: Centrum biblických studií AVČR a UK v Praze.
- Poppi A. (1990), *Sinossi dei quattro Vangeli. Introduzione e commento. Volume II – Introduzione generale e ai singoli vangeli. Commento*, Edizioni Messagero, Padova.
- Reale G. (1989), *Storia della filosofia antica. Volume V – Lessico, indici e bibliografia*, ed. Vita e pensiero, Milano.
- Tichý L. (2008), *Chvála lásky. Interpretace a účinky 13. kapitoly prvního listu Korintánům*, Olomouc, Univerzita Palackého.
- Wolff C. (1996), *Der erste Brief des Paulus an die Korinther*, Evangelische Verlagssastalt, Leipzig.

**Stanislav Příbyl**

***New Testament aspects of family and upbringing***

### Abstract

The paper presents the issue of family, children and upbringing in gospel and the early Church. The image of a child in the gospel is analyzed in its first part. The author points out that Jesus' preaching on the kingdom of God calls for a firm following, which implies for the most radical ones also the renunciation of families and offspring, and thus the upbringing of their children. Simultaneously, Jesus highly values children as those who belong to the kingdom of God and as an example to follow. These at first sight contradictory tendencies are somewhat transformed in the early Apostolic times. Then Christian radicalism could also manifest itself in exemplary married life and sometimes it was even required candidates for spiritual offices to educate their children. Moreover, excessive ascetic tendencies had been gradually introduced into the ecclesiastical organism and they caused the warnings against marriage as an institution.

**Keywords:** gospel, child, family, upbringing, the ear.

**BARBARA ADAMCZYK**  
ORCID: 0000-0002-5422-6756  
Akademia Ignatianum Kraków

# Ryzyko rozwojowe używania substancji psychoaktywnych przez młodzież

*The developmental risk of using psychotropic substances  
by young people*

## Streszczenie

Funkcjonowanie w społeczeństwie późnej nowoczesności, w którym życie nie jest jednoznacznie zdefiniowane ani zamknięte w dookreślonych tożsamościach, jest wyzwaniem dla młodych. Nasilające się w okresie adolescencji kryzysy rozwojowe determinują ryzyko rozwojowe, które manifestuje się między innymi używaniem substancji psychoaktywnych. Celem niniejszego artykułu jest diagnoza tego problemu wśród licealistów, nie tylko w obszarze wiedzy o substancjach psychoaktywnych i skutkach działania, ale przede wszystkim w zakresie spożywania przez młodych niedozwolonych substancji. Poznanie tego zjawiska jako ciągle aktualnego problemu społecznego w Polsce jest refleksją o kondycji współczesnej młodzieży, a także ukierunkowuje na propozycję dla szkoły modelu integralnej profilaktyki.

**Słowa kluczowe:** ryzyko, ryzyko rozwojowe, młodzież, substancje psychoaktywne, zachowania problemowe.

## Wprowadzenie

Funkcjonowanie w społeczeństwie późnej nowoczesności, w którym życie nie jest jednoznacznie zdefiniowane ani zamknięte w dookreślonych tożsamościach, jest wyzwaniem dla młodych. Nasilające się w okresie adolescencji kryzysy rozwojowe determinują ryzyko rozwojowe, które manifestuje się między innymi używaniem substancji psychoaktywnych. Celem niniejszego artykułu jest diagnoza tego problemu wśród licealistów, nie tylko w obszarze wiedzy o substancjach psychoaktywnych i skutkach działania, ale przede wszystkim w zakresie spożywania przez młodych niedozwolonych substancji. Poznanie tego zjawiska jako ciągle aktualnego problemu społecznego w Polsce jest refleksją o kondycji współczesnej młodzieży, a także ukierunkowuje na propozycję dla szkoły modelu integralnej profilaktyki.

Współczesna młodzież kreuje własną biografię i tożsamość w kontekście demokracji, wolnego rynku i kultury popularnej. Obok pozytywnych aspektów tych zjawisk odślaniają się również te niepokojące dla adolescencji rozumianej między innymi jako szczególny okres biegu życia człowieka. Demokracja, którą cechuje często utrata fundamentalnych wartości, wolny rynek odznaczający się żądzą pieniądza za cenę rozwoju człowieka ukierunkowanego na sens istnienia, wreszcie kultura popularna jako nośnik ideologii przyjemności, konsumpcjonizmu, luzu i swobody wyboru sprawiają, że młodzież jest zagubiona w ofercie (pseudo) wartości zakorzenionych w takim kontekście społeczno-kulturowym. Dla niektórych młodych typowym remedium na funkcjonowanie w płynnej rzeczywistości jest sięganie po łatwo dostępne na rynku substancje psychoaktywne, których ryzyko używania w wieku rozwojowym naraża ich na szkody zdrowotne, psychiczne i społeczne.

Złożoność i temporalna wielowymiarowość społeczeństwa późnej nowoczesności, a w niej przejawiające się u młodzieży tendencje wzrostowe używania eksperymentalnego, okazjonalnego, rekreacyjnego czy problemowego substancji psychoaktywnych (Piasecka 2015), prowokuje podjęcie dyskusji w tym zakresie. Celem niniejszego artykułu jest diagnoza kondycji młodych ludzi w obszarze ryzyka rozwojowego używania substancji psychoaktywnych, co stanowić będzie teoretyczne uzasadnienie prezentowanych badań.

### **1. Kondycja współczesnej młodzieży i ryzyko rozwojowe używania substancji psychoaktywnych**

Problematyka kondycji współczesnej młodzieży określanej jako stan, sytuacja, położenie (Sobol 1997) jest na tyle niejednoznaczna, że powoduje pewien zamęt poznawczy. Składa się na to wiele kontekstów adolescencji, które można analizować osobno. W naszej refleksji skupiamy się na kategorii ryzyka rozwojowego, w które wpisane jest używanie substancji psychoaktywnych przez nastolatków. Jak twierdzą Helena Sęk i Łukasz D. Kaczmarek ryzyko w podejściu epidemiologicznym określa się jako sytuację lub działanie, które powodują zagrożenie dla czegoś wartościowego (Sęk, Kaczmarek, 2016). Ryzyko rozwojowe sprawia,

że z jednej strony przed młodymi ludźmi otwierają się nowe szanse, a z drugiej strony narażeni są na angażowanie się w zachowania problemowe (Jankowiak 2017). Uwzględniając taką perspektywę przedstawimy teoretyczne konteksty adolescencji, które generują trudności wieku rozwojowego w zakresie używania substancji psychoaktywnych.

Na początku należy ustalić definicję substancji psychoaktywnych, co zdaniem Mariusza Jędrzejko i Anny Kowalewskiej (2009) jest trudne ze względu na rozszerzającą się listę tych substancji oraz subtelną granicę pomiędzy tym, co psychoaktywne, a tym co tylko wspomagające. Substancje psychoaktywne to środki działające na mózg osoby je zażywającej, które prowadzą do zmiany stanów świadomości, odbioru i oceny bodźców zewnętrznych, zmieniają samopoczucie i postrzeganie otaczającej rzeczywistości. Istotną cechą tych zmian jest ich krótkotrwałość, a czas działania zależy od typu substancji, jej dawki oraz stopnia uzależnienia (Zajączkowski, 2003, s. 7, Woronowicz, 2001, s. 163).

W literaturze przedmiotu teoretyczne ujęcie ryzyka rozwojowego używania substancji psychoaktywnych przez młodzież ujmuje się w wielu koncepcjach. Refleksję w tym zakresie konstruujemy w układzie dwóch płaszczyzn odniesienia z obszaru psychologii. Są to: teoria zachowań problemowych Richarda Jessor i Shirley Jessor oraz koncepcja rozwojowych znaczeń zachowań dysfunkcyjnych Zbigniewa Gasia. Przywołane perspektywy nie są rozdzielne, a uzupełniają się.

R. Jessor i S. Jessor w teorii zachowań problemowych (TZP) (1977) określają u młodzieży jako problemowe te zachowania, w których nie respektują oni zwyczajowych dla ich wieku wymagań lub ich zachowania przekraczają normy i wartości przyjęte dla adolescencji. Uwarunkowania zachowań problemowych, w tym używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież znajdują się w trzech połączonych ze sobą systemach zmiennych: system spostrzegania środowiska, system osobowości i system zachowań.

System spostrzegania środowiska, w teorii zachowań problemowych, oznacza indywidualne przeżywanie i postrzeganie przez młodych rzeczywistości psychospołecznej. Podatność do podejmowania zachowań problemowych, także spożywania substancji psychoaktywnych, związana jest ze wzorem postrzegania otoczenia społecznego. Są to: niska dezaprobatą rodziców wobec zachowań problemowych, wysokie uznanie rówieśników wobec takich zachowań, modele rówieśnicze dla zachowań problemowych, niskie spostrzeganie kontroli rodzicielskiej i wsparcia, niska kontrola rówieśnicza oraz niski w porównaniu do rówieśniczych wpływ oddziaływań rodzicielskich (Jankowiak, 2017).

System osobowości w TZP obejmuje strukturę, czyli wartości, oczekiwania, przekonania, postawy i orientacje wobec siebie/społeczeństwa. Skłonność do zachowań problemowych, w tym używania środków psychoaktywnych przejawiają nastolatki, którzy bardziej cenią osobistą niezależność niż osiągnięcia, niżej cenią dobre wyniki w nauce, mają większą tolerancję dla zachowań odbiegających od przyjętych norm, mają mniejszą religijność oraz dostrzegają pozytywne skutki zachowań problemowych (Ostaszewski, 2014).

System zachowań w TZP określa listę zachowań problemowych. I tak R. Jessor i S. Jessor wymieniają: picie alkoholu, palenie papierosów, spożywanie marihu-

any i innych narkotyków, zachowania dewiacyjne (np. przestępcze), ryzykowna jazda samochodem i przedwczesne współżycie seksualne. Kluczowym stwierdzeniem w tym systemie jest to, że ze względu na wzajemne powiązania pomiędzy różnymi typami zachowań problemowych zaangażowanie nastolatków w jeden typ zachowań zwiększa prawdopodobieństwo zaangażowania w inne, np. picie alkoholu i palenie papierosów (Jankowiak, 2017).

Drugi sposób konceptualizacji teoretycznego ujęcia ryzyka rozwojowego używania substancji psychoaktywnych przez młodzież to koncepcja rozwojowych znaczeń zachowań dysfunkcyjnych Z. Gasia (1997). Autor twierdzi, że zachowania problemowe nastolatków (np. używanie alkoholu i innych środków odurzających, przedwczesne stosunki seksualne, agresja wobec otoczenia i wobec siebie, brak poczucia sensu życia) przez które łamią oni normy prawne, obyczajowe, społeczne i zdrowotne charakteryzują okres adolescencji. Poszukując odpowiedzi na pytanie o atrakcyjność zachowań problemowych, która sprawia, że mimo sankcji ze strony dorosłych nadal młodzież się ich podejmuje, Z. Gaś proponuje spojrzeć na te zachowania jako działania ukierunkowane na cel i pełniące ważne funkcje rozwojowe dla nastolatka. Dlatego zaburzenia w zachowaniu należy traktować jako:

1) działania instrumentalne ukierunkowane na osiągnięcie celu, który został zablokowany lub wydaje się nieosiągalny przy innej formie działania (np. spożywanie narkotyków poza domem jako sposób osiągnięcia niezależności od nadzoru rodziców);

2) działania manifestujące opozycję wobec autorytetu dorosłych i społeczeństwa konwencjonalnego, którego normy i wartości są kwestionowane przez młodych (np. subkultury młodzieżowe)

3) działania ukierunkowane na redukcję lęku i frustracji w związku z niepowodzeniami szkolnymi czy niemożnością spełnienia oczekiwań rodziców (np. używanie środków odurzających jako lekarstwo na lęk związany z niezadowolaniem rodziców);

4) sposoby manifestowania solidarności z rówieśnikami, pozyskiwania poczucia przynależności do grupy rówieśniczej lub doświadczania identyfikacji z grupą młodzieżową (np. używanie środków odurzających, przestrzeganie określonego stylu ubierania się);

5) działania zmierzające do zademonstrowania sobie i innym osobom znaczącym ważnych atrybutów własnej tożsamości (np. picie alkoholu, palenie papierosów i wczesne podjęcie współżycia seksualnego jest sposobem na uzyskanie etykiety „silnego mężczyzny”, „cwaniaka” czy „równiachy”);

6) zachowania pozwalające na pozorne osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju (np. współżycie seksualne, picie alkoholu czy palenie papierosów jako oznaka poczucia bycia dorosłym, a przez to niezależnym i samodzielnym).

Opisane teoretyczne koncepcje, zarówno teoria zachowań problemowych jak i koncepcja rozwojowych znaczeń dysfunkcyjnych, pokazują na trudności wieku rozwojowego i związane z nim ryzyko rozwojowe. Zdaniem Ireny Obuchowskiej (2012) większość młodych ludzi lepiej lub gorzej sobie z nimi radzi.

## 2. Metodologia badań własnych

Problem główny badań opisanych w niniejszym artykule sformułowano następująco: Na czym polega ryzyko rozwojowe używania przez młodzież licealną substancji psychoaktywnych?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety i narzędzie kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone w marcu 2018 roku wśród 60. uczniów klas maturalnych (18-19 lat) Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Suchej Beskidzkiej (województwo małopolskie).

## 3. Używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież licealną – wyniki badań własnych

Przyjmując założenie, że wiek dorastania, a zwłaszcza późna adolescencja, jest etapem w rozwoju człowieka, w którym osoba stająca na progu dorosłości podejmuje zachowania problemowe w obszarze używania substancji psychoaktywnych, nasze badania zostały ukierunkowane na określenie determinantów ryzyka rozwojowego. Na potrzeby badań sformułowano trzy pytania szczegółowe w następujących obszarach: wiedza młodzieży na temat substancji psychoaktywnych, kontakt młodzieży z substancjami psychoaktywnymi oraz skutki działania substancji psychoaktywnych.

### 3.1. Wiedza młodzieży na temat substancji psychoaktywnych

Przy założeniu łatwej dostępności substancji psychoaktywnych znajdujących się na polskim rynku oraz wiedzy młodych w zakresie ich rodzajów i działania, prezentowane poniżej pole badawcze odnosi się do pierwszego problemu szczegółowego: Jaka jest wiedza młodzieży na temat substancji psychoaktywnych?

W pierwszej kolejności zapytaliśmy uczniów o definicję substancji psychoaktywnych (pytanie ankietowe otwarte). Uzyskane odpowiedzi odnoszą się do skutków działania tych środków. Zdecydowana większość ankietowanych (55 osób) wskazuje na szkodliwość ich używania w zakresie: zdrowia, uzależnienia, oddziaływania na ośrodkowy układ nerwowy, zmian w psychice, utraty kontroli nad swoim zachowaniem oraz pobudzenia i skłonności do ryzykownych zachowań. Tylko 5. uczniów twierdzi, że substancje psychoaktywne choć mają pozytywne działanie (stan odprężenia, wyciszenia) dają jednak krótkotrwały efekt.

Nie ulega wątpliwości, że adolescencja jest okresem wysokiego ryzyka używania substancji psychoaktywnych, czasem eksperymentowania z różnymi ich rodzajami. Dlatego uczniowie zostali poproszeni, aby z przygotowanej listy substancji wskazali te, które spełniają kryteria definicyjne substancji psychoaktywnych. Dane szczegółowe przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Rodzaje substancji psychoaktywnych

Rodzaje substancji psychoaktywnych	(N=60)
Alkohol	53
Narkotyki	54
Nikotyna	21
Dopalacze	25
Napoje energetyzujące	6

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 1. wynika, że ankietowani nie mieli żadnego problemu, żeby narkotyki i alkohol określić jako substancje psychoaktywne. Takiej odpowiedzi udzielili prawie wszyscy badani (54 osoby wskazały narkotyki, a 53 osoby wymieniły alkohol). Zdecydowanie mniej uczniów uznała, że substancjami psychoaktywnymi są dopalacze (25 osób) oraz nikotyna (21 osób). Tylko 6 uczniów twierdzi, że napoje energetyzujące również spełniają to kryterium.

W kontekście powyższego pytania ankietowani zostali poproszeni o zaznaczenie na tej samej liście te substancje psychoaktywne, które ich zdaniem wywołują poważne szkody zdrowotne. Dane szczegółowe zawiera tabela 2.

**Tabela 2.** Substancje psychoaktywne powodujące poważne szkody zdrowotne

Substancje psychoaktywne powodujące poważne szkody zdrowotne	(N=60)
Alkohol	8
Narkotyki	32
Nikotyna	2
Dopalacze	18
Napoje energetyzujące	0

Źródło: opracowanie własne.

Należy przyznać, że dane przedstawione w tabeli 2. są dość zaskakujące. O ile ponad połowa licealistów (32 osoby) uważa narkotyki za bardzo szkodliwe zdrowotnie substancje psychoaktywne, to tylko 18. ankietowanych w tym zakresie wypowiada się o dopalaczach, których działanie jest podobne do działania narkotyków (Korczak, 2009). Tym bardziej, że przekazy medialne coraz częściej informują o przypadkach młodych osób, których stan zdrowia po zażyciu dopalaczy jest bardzo ciężki, a w niektórych przypadkach nawet kończy się zgonem. Również notujemy niską wiedzę ankietowanych (8 osób) o groźnych konsekwencjach zdrowotnych po spożyciu alkoholu. Ponadto żaden z uczniów nie jest świadomy (brak zaznaczonej odpowiedzi), że napoje energetyzujące (np. Red Bull, Tiger, Burn, XL Energy Drin, itp.), dostępne w większości polskich sklepów spożywczych i kupowane przez młodych mają negatywne działanie.

### 3.2. Kontakt młodzieży z substancjami psychoaktywnymi

Wiedza, jaką uzyskaliśmy od licealistów na temat substancji psychoaktywnych, jest podstawowym punktem odniesienia w badaniach dla kolejnego problemu badawczego, który brzmi: Jaki jest kontakt młodzieży z substancjami psychoaktywnymi?

Przyjmując założenie Krzysztofa Ostaszewskiego (2003), że na ryzyko rozwojowe używania substancji psychoaktywnych przez młodzież, należy patrzeć z perspektywy potencjalnych strat w ich rozwoju osobistym (np. wpływ substancji na kształtowanie się osobowości, uzyskiwanie wykształcenia, rozwój moralny i duchowy), zapytaliśmy uczniów o rodzaje spożywanych przez nich substancji. Dane szczegółowe przedstawia tabela 3.

**Tabela 3.** Substancje psychoaktywne spożywane przez młodzież

Substancje psychoaktywne spożywane przez młodzież		(N=60)
Tak	Nikotyna	11
	Alkohol	38
	Narkotyki	8
	Dopalacze	1
	Napoje energetyzujące	5
Nie		7

Źródło: opracowanie własne.



Z analizy materiału zawartego w tabeli 3. wynika, że prawie wszyscy ankietowani mają kontakt z substancjami psychoaktywnymi (53 osoby). Najwięcej osób (38 uczniów) pije alkohol, w następującej kolejności jego spożycia: wódka, piwo, wino. Podobna grupa badanych ma kontakt z nikotyną (11 osób) i z narkotykami – marihuaną (8 osób). Jak podkreślają M. Jędrzejko, A. Neroj, A. Kowalewska i K. Wojcieszek (s. 125) alkohol, papierosy, marihuana uważane są za substancje <torujące drogę> do innych narkotyków. Jeśli chodzi o pozostałe substancje psychoaktywne to 5. adolescentów pije napoje energetyzujące i 1 osoba zażywa dopalacze.

Ryzyko eksperymentowania z poszczególnymi substancjami psychoaktywnymi jest największe w okresie dorastania i zmniejsza się wraz z wchodzeniem w wiek dorosły. Dlatego zapytaliśmy uczniów o ich wiek inicjacji na który wyznaczaliśmy pierwszy etap adolescencji. Dane szczegółowe prezentuje tabela 4.

**Tabela 4.** Wiek inicjacji spożywania substancji psychoaktywnych

Wiek inicjacji spożywania substancji psychoaktywnych	(N=60)
13 lat	2
14 lat	8
15 lat	17
16 lat	13
17 lat	13
Nie dotyczy	7

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wyników badań z tabeli 4. należy wnioskować o dość wczesnej inicjacji spożywania przez badaną młodzież substancji psychoaktywnych. Zwraca na to uwagę przedział wiekowy między 15.-17. rokiem życia, w którym najczęściej ankietowanych zadeklarowało swoją odpowiedź: aż 43 osoby po raz pierwszy eksperymentowały ze środkami psychoaktywnymi. W młodszych grupach wiekowych wyniki badań rozkładają się następująco: 2. osoby w 13. roku życia i 8 osób w 14. roku życia po raz pierwszy zażyło substancję odurzającą. Powyższe dane mają kluczowe znaczenie w rozumieniu, być może, początków ryzyka rozwojowego u młodzieży, które z czasem przerodzić się może z eksperymentalnego używania substancji psychoaktywnych w ich problemowe spożywanie. Dlatego według Katarzyny Okulicz-Kozaryn i Agnieszki Pisarskiej (2007) należy rozpocząć działania profilaktyczne jeszcze przed inicjacją używania nielegalnych środków (wiek 10-12).

Kontakt młodzieży z substancjami psychoaktywnymi dotyczy również określenia czynników zwiększających ryzyko rozwojowe.

Czynniki ryzyka to te właściwości indywidualne, cechy środowiska społecznego i efekty ich interakcji, które wiążą się ze zwiększonym ryzykiem powstawania nieprawidłowości, zaburzeń, chorób i przedwczesnej śmierci (Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2009, s. 13). W naszych badaniach zostały one pogrupowane na środowisko społeczne i pozostałe czynniki ryzyka.

W środowisku społecznym adolescent nie tylko rozwija kontakty z bliskimi czy rówieśnikami, ale uczy się zachowań (nawyków i czynności) charakterystycznych dla danej grupy. Inaczej mówiąc, przejmując od nich styl życia (Strelau, Doliński, 2011). W kontekście naszych badań zapytaliśmy uczniów o środowisko społeczne, które wzmacnia przyzwolenie używania substancji psychoaktywnych. Dane szczegółowe zawiera tabela 5.

**Tabela 5.** Środowisko społeczne jako czynnik zwiększający ryzyko używania przez młodzież substancji psychoaktywnych

Środowisko społeczne jako czynnik zwiększający ryzyko używania przez młodzież substancji psychoaktywnych	(N=60)
Dom	13
Szkoła	-
Rówieśnicy	40
Nie dotyczy	7

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z badań zawartych w tabeli 5. głównym środowiskiem młodych w omawianym zagadnieniu są rówieśnicy (odpowiedź 40. ankietowanych). Uczniowie używają substancji psychoaktywnych najczęściej rekreacyjnie, to jest w weekendy podczas imprez. Wśród ankietowanych są także ci, którzy piją alkohol z kolegami również w tygodniu. W opinii 13. uczniów także dom rodzinny jest miejscem dającym młodym przyzwolenie spożywania tych substancji. Czynnikiem ryzyka może być okazjonalna zachęta rodziców do picia alkoholu podczas rodzinnych uroczystości, a także alkoholizm lub inne uzależnienia rodziców, które zwiększają biologiczną podatność dziecka na rozwój uzależnienia.

Pozostałe czynniki ryzyka opisują w jakich aspektach młodzieńcza eksploracja ma cechy dysfunkcyjne w obszarze spożywania substancji psychoaktywnych. Zostały one sklasyfikowane jako: właściwości indywidualne, niepowodzenia szkolne i konflikty z prawem. Dane szczegółowe przedstawia tabela 6.

**Tabela 6.** Pozostałe czynniki ryzyka używania substancji szkodliwych przez młodzież

Pozostałe czynniki ryzyka używania substancji szkodliwych przez młodzież	(N=60)
Ciekawość	11
Chęć odstresowania	38
Chęć zaimponowania innym	8
Niepowodzenia szkolne	13
Konflikty z prawem	9
Nie dotyczy	7

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań potwierdzają, że młodzież sięga po środki psychoaktywne ze względu na pozytywne oczekiwania ich działania, które modyfikują stany świadomości i przeżycia emocjonalne. Dość niepokojąco duża jest grupa uczniów (38 osób), którzy stres związany z problemami wieku młodzieńczego minimalizują przez sięganie po alkohol, nikotynę, narkotyki. Może to wynikać z niedostatecznej liczby czynników chroniących (np. relacji z rodzicami czy wsparcia pozarodzinnego), których celem jest zwiększanie odporności u młodzieży na pojawiające się niekorzystne bodźce. 11. uczniów kieruje się ciekawością działania tych substancji, a 8. ankietowanych twierdzi, że pod ich wpływem mają mocniejszą pozycję w grupie. 13. respondentów motywację używania substancji psychoaktywnych tłumaczy niepowodzeniami szkolnymi w zakresie niedostatecznych osiągnięć w nauce. Z kolei dla 9. respondentów środki odurzające towarzyszą przy dokonywaniu czynów zabronionych, które określone zostały jako konflikty z prawem.

### 3.3. Skutki działania substancji psychoaktywnych

Kontakt młodzieży z niepożądanymi dla wieku rozwojowego substancjami psychoaktywnymi, należy zweryfikować w pytaniu badawczym, które brzmi: Jakie są skutki działania substancji psychoaktywnych?

Punktem wyjścia było pytanie o świadomość młodzieży w zakresie ryzykownego działania środków psychoaktywnych. Dane szczegółowe zawiera tabela 7.

**Tabela 7.** Świadomość ryzykownego działania substancji psychoaktywnych

Świadomość ryzykownego działania substancji psychoaktywnych	(N=60)
Tak	60
Nie	-
Nie dotyczy	7

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań w tym zakresie są dość zaskakujące. Cała populacja badanych (60 osób) jest zgodna odnośnie niekorzystnego wpływu używania substancji psychoaktywnych. Niepokojącym jest jednak fakt, że tylko dla 7. uczniów taka świadomość stanowi czynnik chroniący przed sięganiem po alkohol i inne substancje odurzające, a dla przeważającej większości respondentów (53 osoby) nie ma ona żadnego punktu odniesienia w praktyce. Próby opisu kondycji współczesnej młodzieży, która w jakimś sensie może tłumaczyć ten rodzaj zachowania problemowego u młodych jest diagnoza Zbyszka Melosika: „Młodym ludziom nie przeszkadza, że żyją w coraz większym stopniu nie tyle przez <treść istnienia>, ile przez sposoby percepcji i poprzez wrażenia (...). Żyją poprzez sytuacje i impulsy” (s. 167).

Świadomość ryzykownego działania substancji psychoaktywnych rodzi pytanie o wiedzę młodych w zakresie skutków ich spożywania. W tej kwestii dokonujemy podziału na skutki negatywne (perspektywa zdrowotna i behawioralna) oraz pozytywne (perspektywa młodych).

Negatywne skutki spożywania substancji psychoaktywnych dotyczą problematyki zdrowia w ujęciu somatycznym i psychicznym oraz zachowań agresywnych. Dane szczegółowe prezentuje tabela 8.

**Tabela 8.** Negatywne skutki spożywania substancji psychoaktywnych

Negatywne skutki spożywania substancji psychoaktywnych	(N=60)
Senność	11
Ból głowy, nudności, wymioty	29
Utrata przytomności	-
Halucynacje	14
Depresja	7
Agresja	35

Źródło: opracowanie własne.

W opiniach badanych uczniów najbardziej negatywnymi skutkami zdrowotnymi po zażyciu substancji psychoaktywnej są ból głowy, nudności, wymioty (29 osób). Objawom tym towarzyszy senność (11. uczniów). Fakt, że żaden z adolescentów nie zaznaczył odpowiedzi <stan utraty przytomności>, pozwala skonstatować, że u większości badanej młodzieży używanie substancji psychoaktywnych jest raczej rekreacyjne niż problemowe. Jeśli chodzi o skutki psychiczne zażywania substancji psychoaktywnych respondenci wymieniają halucynacje (14 osób) i depresję (7 osób). Te pierwsze prowadzą do ubarwionego i zniekształconego obrazu świata, a ta druga może charakteryzować objaw zespołu abstynencyjnego. Z kolei u ponad połowy respondentów (35 osób) bardzo często występującym skutkiem spożywania tych substancji jest agresja.

W swojej diagnozie współczesnej młodzieży Z. Melosik dodaje również, że adolescenti szukają nieustannie nowych wrażeń (s. 167). Wygłoszona przez autora teza w jakimś sensie uzasadnia ryzyko rozwojowe używania przez młodych substancji psychoaktywnych ze względu na, w ich rozumieniu, pozytywne skutki oddziaływania tych substancji (perspektywa młodych). Dane szczegółowe przedstawia tabela 9.

**Tabela 9.** Pozytywne skutki spożywania substancji psychoaktywnych

Pozytywne skutki spożywania substancji psychoaktywnych	(N=60)
Odwaga	17
Humor	43
Zadowolenie	3
Towarzystwo	12
Dowartościowanie	4
Nie dotyczy	7

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 9. wynika, że wysoko cenionym stanem psychicznym przez młodych po zażyciu środków psychoaktywnych jest humor (43. uczniów). Substancje te wspomagają również u nieśmiałych osób odwagę w komunikacji grupowej (17. uczniów) i zapewniają towarzystwo (12. uczniów). Adolescenti wymienili także kolejne dwa prawidłowe skutki, a mianowicie dowartościowanie (4 osoby) i zadowolenie (3 osoby).

### Zakończenie

Z punktu widzenia dorosłych, kreujących opinię publiczną w Polsce, codzienność współczesnych nastolatków uwikłana jest w tożsamość dewianta. W opisie takiej diagnozy, zdaniem Jacka Kurzępy (2012), akcent kładzie się na zachowania problemowe młodych, jak: przestępstwa, prostytutka, używanie substancji psychoaktywnych jako te dominujące w ich postępowaniu. Choć literatura z zakresu nauk społecznych i wzrastające tendencje niepożądanych zachowań młodzieży zobrazowane w danych statystycznych potwierdzają taki problem społeczny, to horyzont ich rozumienia należy znacząco przesunąć. Właśnie jednym z takich przykładów są prezentowane badania, które pokazują, że używanie substancji psychoaktywnych przez adolescentów wpisane jest w ryzyko rozwojowe. W rezultacie zmienia to perspektywę przyjętej powyżej opinii społecznej.

Dane uzyskane z naszych badań pozwalają na sformułowanie wniosków:

- Młodzież posiada nie tylko teoretyczną wiedzę o substancjach psychoaktywnych i skutkach ich oddziaływania, ale większość badanej populacji ma również doświadczenie spożywania substancji, zwłaszcza alkoholu, nikotyny i narkotyków (marihuany).
- Używanie substancji psychoaktywnych przez młodych należy określić jako rekreacyjne. Ma ono miejsce zwłaszcza w grupach rówieśniczych, a także w rodzinach badanych.
- W świetle powyższych ustaleń należy skonstatować, że ryzyko rozwojowe używania niedozwolonych substancji przez adolescentów jest wysokie. Ten fakt empiryczny uzasadnia propozycję pedagogiczną ukierunkowania profilaktyki w szkole na model integralnych oddziaływań. Nie chodzi o profilaktykę zakazów i nakazów, którą młodzi zignorują albo poddadzą w wątpliwość. Młodemu należy promować dojrzałą wolność, towarzyszyć w odkrywaniu pragnień oraz kształtować umiejętność życia w trzeźwości. Wskazane drogowskazy integralnej profilaktyki mogą stanowić czynniki chroniące dla całkowitej abstynencji młodzieży.

### Bibliografia

- Gaś Z. (1997), *Profilaktyka w szkole*, [w:] *Zapobieganie uzależnieniom młodzieży*, red. B. Kamińska-Buśko, Warszawa.
- Jankowiak B. (2017), *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań.
- Jessor R., Jessor S. (1977), *Problem behavior and psychological development: a longitudinal study of youth*, New York.
- Jędrzejko M., Kowalewska A. (2009), *Uzależnienie od substancji psychoaktywnych – istota problemu* [w:] *Narkomania – spojrzenie wielowymiarowe*, red. M. Jędrzejko, Warszawa.
- Jędrzejko M., Neroj A., Kowalewska A., Wojcieszek K. (2009), *Teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych* [w:] *Narkomania – spojrzenie wielowymiarowe*, red. M. Jędrzejko, Warszawa.
- Korczak J. (2009), *Współczesne „dopalacze” – zjawisko i zagrożenia* [w:] *Narkomania – spojrzenie wielowymiarowe*, red. M. Jędrzejko, Warszawa.
- Kurzępa J. (2012), *Młodzi, piękni i niedroscy... Młodość w objęciach seksbiznesu*, Kraków.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków.
- Obuchowska I. (2012), *Dorastanie – między mocą a bezsilnością*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Zielona Góra.

- Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (2007), *Profilaktyka i wczesna interwencja [w:] Zapobieganie narkomanii w gminie. Zasady tworzenia gminnych programów przeciwdziałania narkomanii. Podręcznik dla samorządów i społeczności lokalnych*, Warszawa.
- Ostaszewski K. (2003), *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M. (2009), *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I-II*, Warszawa.
- Piasecka M. (2015), *Środowiskowe ograniczenia czynników ryzyka uzależnianie młodzieży szkolnej od substancji psychoaktywnych*, Kraków.
- Sęk H. (2011), *Zdrowie i stres [w:] Psychologia akademicka*, red. J. Strelau, D. Doliński, t. 2, Gdańsk.
- Sęk H., Kaczmarek Ł. D. (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń [w:] Psychologia kliniczna*, red. L. Cierpiatkowska, H. Sęk, Warszawa.
- Sobol E. (1997), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa.
- Woronowicz B. T. (2001), *Bez tajemnic*, Warszawa.
- Zajączkowski K. (2003), *Uzależnienia od substancji psychoaktywnych*, Warszawa.

**Barbara Adamczyk**

### ***The developmental risk of using psychotropic substances by young people***

#### **Abstract**

Functioning in a society of late modernity, in which life is not clearly defined or enclosed in specific identities, is a challenge for the young. The crises that grow during adolescence determine developmental risk, which is manifested, among others, by the use of psychoactive substances. The purpose of this article is to diagnose this problem among high school students, not only in the field of knowledge about psychoactive substances and the effects of action, but above all in the area of consumption of unauthorized substances by young people. Getting to know this phenomenon as a still-present social problem in Poland is a reflection on the condition of contemporary youth, and also directs to the proposal for an integral model of prophylaxis.

**Keywords:** risk, developmental risk, youth, psychoactive substances, problem behavior.

**ANNA TUTAJ**

ORCID: 0000-0002-6170-2458

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

# **Die deutsche Minderheit in Niederschlesien und ihr Schulwesen in den Jahren 1945 - 1970.**

## **Ein Abriss der Problematik**

### **Abstract**

At the conferences in Yalta and Potsdam, the Allies decided to displace the German population from post-war Poland. Mass displacement ended in 1947. However, until 1949, even smaller displacement actions continued. Due to the start-up of the industry after the war, part of the German population was suspended from the right to leave. The population worked mainly in Lower Silesian mines, factories and farms. The establishment of diplomatic relations between post-war Poland and the GDR established in 1949 changed the situation of the population remaining in Poland. Education was established with the German language of instruction. The article presents the circumstances of the founding, organization and disappearance of schools with the German language of instruction in Lower Silesia. It is a fragment of the story about the difficult, post-war fate of the population living in the extraordinary region of Lower Silesia, which was a binder of the history of education.

**Keywords:** national minorities, Lower Silesia, education in Poland after 1945, education for national minorities.



## Streszczenie

Na konferencjach w Jałcie i Poczdamie alianci zdecydowali o wysiedleniu ludności niemieckiej z powojennej Polski. Masowe wysiedlenia zakończyły się w 1947 roku. Jednak do roku 1949 trwały jeszcze mniejsze akcje wysiedleńcze. Z powodu uruchomienia przemysłu po zakończonych działaniach wojennych, części ludności niemieckiej wstrzymano prawo wyjazdu. Ludność ta pracowała przede wszystkim w dolnośląskich kopalniach, fabrykach i gospodarstwach rolnych. Nawiązanie stosunków dyplomatycznych pomiędzy powojenną Polską i powstałą w 1949 roku NRD zmieniło sytuację pozostającej w Polsce ludności. Powstało szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania. Artykuł przedstawia okoliczności powstania, organizację i zanik szkół z niemieckim językiem nauczania na Dolnym Śląsku. Jest fragmentem opowieści o trudnych, powojennych losach ludności zamieszkującej niezwyklej region Dolnego Śląska, której spoiwem była historia szkolnictwa.

**Słowa kluczowe:** mniejszości narodowe, Dolny Śląsk, szkolnictwo w Polsce po 1945 r., szkolnictwo dla mniejszości narodowych.

Im Zusammenhang mit den Bemühungen um die Legalisierung der Gesellschaft der deutschen Minderheit aus Opole im Februar 1990 begann man, sich mit der Geschichte der deutschen Minderheit in der Nachkriegszeit in Polen zu beschäftigen. Seit dieser moment beginnen die Untersuchungen der Soziologen und Historiker, die vom Anfang an die Vorstellung der Nachkriegsgeschichte der in Polen gebliebenen Deutschen vorhaben.

Aussiedlungen aus Polen in den Jahren 1946-1947 umfassten nicht alle Deutschen. Sowohl technische als auch organisatorische Gründe machten die Durchführung der Aussiedlung einer so großen Zahl der Bevölkerung in so kurzer Zeit unmöglich, auch emotionale Gründe spielten eine Rolle, weil die deutsche Bevölkerung um jeden Preis versuchte sich der Ausreise zu verwehren. Die Abreise eines Teils der deutschen Bevölkerung und die inkonsequente polnische Besiedlungspolitik des gewonnenen Landes schuf eine ungünstige Situation für die wirtschaftliche Entwicklung in Niederschlesien (Kurcz, 1992).

Die Situation der deutschen Minderheit änderte sich nach der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik, die die polnische kommunistische Regierung als einzigen Vertreter der Deutschen in Polen anerkannte. Die Anerkennung der westlichen Grenze Polens durch die DDR am 6. Juli 1950 führte zu einer Veränderung des Verhältnisses zwischen der Regierung und den Deutschen in Polen. Die Kommunisten in Polen hatten eine rigorose Strafgesetzgebungen eingeführt, die vor allem gegen antikommunistische und freiheitliche Gruppierungen gerichtet waren, und auch gegen die deutsche Bevölkerung verwendet wurden (Matelski, 1999).

Gegen die deutsche Bevölkerung wurde vor allem das Dekret von PKWN (Polnishes Komitee der Nationalen Befeiung) vom 20. Oktober 1944 über

den Staatsschutz verwendet, das u.a. die Organisation in Genossenschaften, Volksversammlungen und Versammlungen; das Ablehnen von Leistungen zum Besten des Staates, wie die Vorenthaltung von Informationen über regimfeindliche Organisationen unter Strafe stellte. Das Dekret stand in seiner Rigorosität der Okkupationsgesetzgebung der Jahre 1939-1945 in nichts nach. Am 13. Juni 1946 wurde das Dekret durch ein neues ersetzt, und im September 1946 verloren alle Personen, die sich zur deutschen Volkszugehörigkeit bekannten, alle ihre Rechte, ihr Hab und Gut und sie unterlagen der Aussiedlung.

Nach 1949, als die Massenaussiedlungen hatten und zwei neue deutsche Staaten entstanden waren, änderte sich auch das Verhältnis zwischen dem polnischen Regime und den in Polen lebenden Deutschen. Wesentlich war die Änderung ihrer Rechtsstellung, von Staatenlosen also Rechtlosen zu polnischen Staatsbürgern mit deutscher Herkunft (Kurcz, 1992). Im Jahre 1950 war die Regierung der VR Polen geneigt, die in Polen wohnenden Deutschen als nationale Minderheit anzuerkennen. Am 20. Juli 1950 wurde das *Dekret über Vermögen* vom 13. September 1946 aufgehoben. Das am 8. Januar 1951 eingeführte Gesetz über die polnische Staatsbürgerschaft bot die Möglichkeit die uneingeschränkte polnische Staatsbürgerschaft zu erlangen. Die Deutschen, die die polnische Staatsbürgerschaft nicht annahmen, wurden als Ausländer betrachtet. Die Anerkennung der polnischen Staatsbürgerschaft fand auf dem Verwaltungsweg statt. Viele Deutsche befürchteten, dass mit der Staatsbürgerschaft die Ausreise aus Polen unmöglich wurde. Nach den restriktiven Entscheidungen wurden auch neue Rechte für die Minderheit erlassen. Mit dem Beschluss vom 4. April 1951 deklarierte die polnische Regierung die Gleichberechtigung der Deutschen im Bereich des Arbeitsrechtes, der Belohnung, des Erholungsrechtes und des Rechtes zur Pflege der eigenen Kultur.

Es entstanden deutsche Organisationen, Zeitungen, Schulwesen, aber gleichzeitig hatten, die Kommunisten die Ausreise der Deutschen aus Polen eingeschränkt. In den Jahren 1950-1955 hatte man praktisch die deutsche Emigration aus Polen völlig eingestellt, allerdings hatten sich die Bedingungen der Behandlung der bisher schikanierten und diskriminierten deutschen Bevölkerung verbessert.

Erst das Gesetz, das im Dezember 1955 vom Zentralkomitee der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei (PZPR) erlassen wurde, hat auf die Notwendigkeit der Rehabilitierung dieser Gruppe und die Beseitigung bestehender Missstände hingewiesen. In dieser Zeit aber hatte die Mehrheit der Bevölkerung schon ein möglichst schnelles Verlassen Polens angestrebt.

Die stufenweise Veränderung der Einstellung der polnischen Regierung zu der deutschen Nationalgruppe ist besonders durch folgende Beschlüsse gekennzeichnet, die durch die dem Zentralkomitee der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei unterstellten Organe gefällt worden sind. Im Jahre 1953 hat man die Teilnahme dieser Gruppe am Wiederaufbau Polens anerkannt. Auch wurden die Richtlinien für die Tätigkeit der Partei und der staatlichen Administration, die zur Stabilisierung des Lebens der Deutschen in Polen beitragen sollten, bestimmt. Ähnliche Fragen behandelte auch die Kommission zu Nationalitätsfragen bei der

**Tabelle 1.** Zahl und Verteilung der deutschen Bevölkerung in der Wivodschaft Wrocław im Jahre 1950

Bezirk	Deutschland allgemein	Kinder bis zum 14. Jahre alt
Bolesławiec	433	62
Bystrzyca	592	86
Dzierżoniów	1499	232
Góra	13	2
Jawor	1571	303
Jelenia Góra	1074	267
Jelenia Góra - miasto	384	44
Kamienna Góra	1067	193
Kłodzko	5259	804
Legnica	779	146
Legnica - miasto	1943	290
Lubań	934	144
Lubin	259	69
Lwówek	x	x
Milicz	12	2
Oleśnica	58	20
Oława	181	42
Strzelin	130	18
Syców	17	3
Środa	60	15
Świdnica	1995	518
Świdnica - miasto	518	86
Trzebnica	168	18
Wałbrzych	17204	2400
Wałbrzych – miasto	7403	1343
Wołów	350	75
Wrocław	1206	248
Wrocław – miasto	1981	186
Ząbowice	373	65
Zgorzelec	347	67
Złotoryja	1772	287

Quelle: B. Ociepka, Niemcy na Dolnym Śląsku w latach 1954-1970, Wrocław 1994, s. 83. ( AP Wr PUR 837).

KC PZPR (Zentralkomitee der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei) im Februar 1957. Im April 1957 wurden die Leitlinien der Verwaltungstätigkeit in der Frage der Ausreise der Deutschen aus Polen formuliert (Cygański, 2000).

Seit 1950 funktionierten die deutschen Bildungs- und Kultureinrichtungen gut. Mit der Bestimmung des Unterrichtsministers vom 26. Juli 1950 nahm schon im Herbst das Schulwesen und Kindergärten mit Deutsch als Unterrichtssprache ihre regelmäßige Tätigkeit auf. Zwischen 1945 und 1950 wurden die deutschen Kinder von der Schulpflicht nicht erfasst. Da alle ausgesiedelt werden sollten, ergab es keinen Sinn das Schulwesen mit Deutsch als Unterrichtssprache zu organisieren. Die Lehre der deutschen Kinder wurde durch den Schulrat in Wrocław verboten (Anordnung vom 28. September 1945, die die Gründung und Tätigkeit der deutschen Schulen verbot, und bestehende als illegal behandelte). Auch die Anordnung des Unterrichtsministers vom 12. Juni 1945 die Fremdsprachen in den Oberschulen betreffend, entfernte Deutsch aus diesen Schulen. Die Entstehung der DDR hatte auch sofortige Veränderungen in der Schulpolitik hinsichtlich der deutschen Minderheit hervorgerufen. Schon im September 1949 begann man mit der Organisation des Schulwesens mit Deutsch als Unterrichtssprache. Aufgrund der Bestimmung des Unterrichtsministers vom 26. Juli 1950 und der Entscheidung des Woiwodschafts Komitees der PZPR in Wrocław wurde in Niederschlesien das Schulwesen mit Deutsch als Unterrichtssprache eingerichtet. Zugleich öffnete man damals 28 Schulen mit 96 Lehrern und 3 079 Schülern. Die Unterbringung der Schulen stellen diese Daten:

- im Kreis Jelenia Góra - (Hirschberg)
- im Kreis Kamienna Góra (Steinberg) - 2 Schulen
- im Kreis Kłodzko (Glatz) - 5 Schulen
- im Kreis Wałbrzych (Waldenburg) - 15 Schulen
- im der Stadt Wałbrzych - 5 Schulen

**Tabelle 2.** Entwicklung des Schulwesens mit Deutsch als Unterrichtssprache im Kreis Wrocław in den Jahren 1950/51

Schuljahr	Zahl der Schulen mit der Unterrichtssprache Deutsch	Zahl der Kinder	Zahl den Lehrer
1950/51	28	3079	96
1951/52	42	4065	124
1952/53	54	4299	151

Quelle: AP Wrocław, PWR, sygn. XVII/93, s. 6.

In den Nord- und Westgebieten der Wroclawer Woiwodschaft wurden damals die deutschen Kinder nicht aufgelistet, auf Grund einer sehr großen Zerstreung der Bevölkerung und fehlenden Daten über die genaue Zahl. Diese Bevölkerung

musste in der Landwirtschaft unter der sowjetischen Administration arbeiten (AP Wr, PWR, Signatur XVII/92, s. 165).

Man hatte 4 weitere Schulen erwartet: in Legnica, Zgorzelec und Klodzko. Für alle erweinten Einrichtungen plante man schließlich 97 deutsche Lehrer zu beschäftigen. Am Anfang hatten fast alle Lehrer, die in den Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache beschäftigt wurden, keine pädagogische Vorbereitung. Sie wurden vor allem unter den deutschen Arbeitern, die in der Industrie Niederschlesiens beschäftigt wurden, rekrutiert. Unter den anfangs beschäftigten Lehrern, hatte bis zu 80%, die Oberschule nicht besucht (AP Wr, PWR, Signatur XVII/92, s. 165).

Da es keine Zeit gab, die Kandidaten auf ihre Tätigkeit als Lehrer vorzubereiten, u.a. wegen des verspäteten Termins der Einrichtung der Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache, wurden die Kinder von Lehrern unterrichtet, deren Mehrheit lediglich die Grundschule besucht hatte. Die ersten Lehrer der deutschen Schulen wurden mittels Umlagen, in der deutschen Bevölkerung, ausgewählt. So wurden mit Hilfe des Bezirkskomitees PZPR deutsche Beschäftigte der Walbrzycher Bergwerke ausgesucht. Unter den 76 Personen, die für die Arbeit in den Schulen für die deutsche Minderheit als Lehrer vorgesehen waren, waren 54 körperliche Arbeiter, zwei Postangestellte und zwei Geschäftsangestellte, zwei Orgelspieler, ein Feldscher, ein Musiker, ein Fotograf, eine Krankenschwester, eine Krankenpflegerin, ein Lokführer, ein Mechaniker. 14 Personen hatten ein Lehrerseminar angefangen oder beendet, ein Lehrerinstitut oder eine Hochschule besucht. Von 122 deutschen Lehrern, besaßen 95 eine niedrige oder mittlere Ausbildung (AP Wrocław, PWRN, Signatur XVII\93, s.72. AP Wrocław, PWRN, Signatur XVII\ 89, s.61). In den Jahren 1950 bis 1954 gab es Polen 136 Schulen mit Deutsch als Unterrichtsspreche, die von 7 275 Schüler besucht wurden. 200 Lehrer arbeiteten in ihnen, darunter auch Polen, die Deutsch sprachen. In Niederschlesien wurden zwei Lyzeen (Oberschulen) mit Deutsch als Unterrichtssprache gegründet. Sie waren organisatorisch mit polnischen Oberschulen verbunden. Es waren das Allgemeinbildende Lyzeum in Wałbrzych, mit 30 Schülern im Schuljahr 1953-54 , und im Schuljahr 1956-57 mit 100 deutschen Schülern, und das pädagogische Lyzeum in Świdnica. In diesen beiden Städten gab es Bezirkskommissionen, die deutsche Lehrer ausbildeten.

**Tabelle 3.** Die Zahl der Schüler des Pädagogischen Lyzeums in Świdnica in den Jahren 1952/1953 - 1957/58

Klasse/Schuljahr	1952/1953	1953/1954	1954/1955	1955/1956	1956/1957	1957/1958
Erste	38	-	30	30	35	-
Zweite	-	30	-	24	22	13
Dritte	-	-	29	-	15	9
Vierte	-	-	-	25	-	8
Summe	38	30	59	75	72	30

Quelle: AAN, XXVII, s. 48.

## ANNA TUTAJ

**Tabelle 4.** Die Zahl der Schüler mit Deutsch als Unterrichtssprache des Lyzeums in Wałbrzych

Klasse/Schuljahr	1953/1954	1954/1955	1955/1956	1956/1957	1957/1958
VIII	40	37	34	30	19
IX	-	34	33	25	7
X	-	-	21	25	13
XI	-	-	-	16	4

Quelle: AP Wr., PWRN, syg. XVII/93, s. 103.

Im Kreis Wałbrzych, in der 280 Schüler im Schuljahr 1950-1956 gab es in Wałbrzych, Legnica und Gryfów Śląski Abendschulen für Arbeiter, 1956 wurden zwei weitere Abendklassen für deutsche Arbeiter in den Oberschulen in Wałbrzych und Wrocław gegründet (G. Janusz, 1995, t IV, Heft 1, s. 177-185; B. Nitschke, 1999, s. 201, 202). Zwei letzte deutsche Schulen in Niederschlesien, in Wrocław und Legnica wurden 1963 abgeschafft, weil sie keine Zukunftsperspektiven aufwiesen, was durch Massenausreisen der deutschen Bevölkerung aus Polen verursacht wurde.

Den Zustand des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Niederschlesien in Jahren 1950-1963 zeigt die Tabelle unten:

**Tabelle 5.** Grundschulwesen mit Deutsch als Unterrichtssprache in Niederschlesien in den Jahren 1950-1963

Schuljahr	Zahl der Schulen	Zahl der Schüler	Zahl der Lehrer
1950/1951	28	3079	96
1951/1952	42	4065	124
1952/1953	54	4299	151
1953/1954	55	4159	150
1954/1955	54	3772	150
1955/1956	53	3275	150
1956/1957	51	2908	144
1957/1958	20	1276	48
1958/1959	8	213	20
1959/1960	5	175	12
1960/1961	4	x	x
1961/1962	2	x	x
1962/1963	2	43	x

X - keine Daten

Quelle: B. Ociepa, Niemcy na Dolnym Śląsku w latach 1954-1970, Wrocław 1994, s. 108.

Neben dem Schulwesen, unter der Kontrolle der Kommunisten, erschien auch deutschsprachige Presse. Die erste war die Ortszeitung der Wałbrzycher Deutschen - „Wir bauen auf“. Seit 1951 erschien in Wrocław als ein Wochenblatt „Arbeiterstimme“, das in den Jahren 1955-1958 als Wochenblatt mit dem Untertitel „Sozialistische Tageszeitung“ veröffentlicht wurde. Die Zeitung, so wie weitere andere, vertraten ein durch die Kommunisten bestimmtes politisches Profil. Daher mussten wegen Mangel an dem Interesse der Leser sein Verlag verkleinern, und schließlich wurde die Tageszeitung in das Wochenblatt „Die Woche in Polen“ umgewandelt, von dem nur zehn Nummern erschienen waren (A. Sakson, 1991, s.16).

Eines viel größeren Interesses erfreuten sich die kulturellen Organisationen. Bereits in den ersten Nachkriegsjahren entstanden deutsche Liebhabertheater, Kunst- und Theaterensemble, Tanzgruppen, Konzertgruppen und Chöre. Im November 1952 gründete sich in Wałbrzych ein deutsches Tanz- und Gesangsensemble „Freundschaft“ mit dem Sitz in Szczawno-Zdrój, das aus Orchester, Chor und Ballett bestand. Seit 1952 dauerten die Versuche an eine weitere Vertretung der deutschen Bevölkerung in Niederschlesien zu etablieren. Aus der Anregung von dem Instruktor für die Angelegenheiten der deutschen Arbeiter in der Gewerkschaft der Bergleute in Wałbrzych entstand das erste Deutscheinterimskomitee. Es bekam keine Erlaubnis für seine Tätigkeit, aber es gab den Anstoß zu weiteren Bemühungen. Ein weiterer Versuch zur Bildung einer Organisation, die die Interessen der Deutschen in Niederschlesien vertreten würde, unternahm der Elternbeirat der deutschen Grundschule Nr. 56 in Wrocław (Ociepka, 134, 135).

Der Zeitraum des politischen „Auftauens“ in Polen nach dem Jahr 1956 war für die Aktivitäten des deutschen Milieus ergiebig, denn damit ergab sich die Möglichkeit sich um die Errichtung einer deutschen gesellschaftskulturellen Organisation zu bemühen. Die Delegation der deutschen Lehrer aus Wałbrzych, die am 3. Oktober 1956 zu einem Treffen mit der Parteimacht KC PZPR kam, verlangte die Möglichkeit zur Ausreise nach Deutschland, die rechtliche Gleichstellung der Personen mit deutscher Nationalität in Polen, eine Vertretung im Sejm, die Regelung der Eigentumsfragen und die Berufung einer Deutschen, Sozialkulturellen Gesellschaft (Tomala, 1988, s. 264). In Folge der Bemühungen wurde am 26. November 1956, mit Einwilligung der PZPR, der Verwaltungsbehörde und auf Anregung der Vertreter der deutschen ethnischen Gruppe, in der Woiwodschaft Wrocław die erste Deutsche Sozialkulturelle Gesellschaft mit dem Sitz in Wałbrzych errichtet. Am Anfang vereinigte die Wałbrzycher Gesellschaft 600 Mitglieder in sieben Kreisen. 1957 zählte die Organisation 4 000 Mitglieder, aber die Massenausreisen der Deutschen aus Polen verminderten im Jahre 1960 die Zahl auf 737 Personen. Die Gruppen der Deutschen Sozialkulturellen Gesellschaft in Niederschlesien waren noch dort, wo sich stärkere deutsche Siedlungen befunden hatten: in Wrocław, Wałbrzych, Legnica, Cieplice, Szczawno-Zdrój, Nowa Ruda, Boguszów-Gorce, Unisław und Gromadka. Es wurden die Gruppen in Świdnica und Kudowa Zdrój aufgelöst. Die Deutsche Sozialkulturelle Gesellschaft beschäftigte sich in Zusammenarbeit mit

dem Konsulat der DDR in Wroclaw damit, Kontakte mit den Familien in der DDR und BRD zu knüpfen. Besonders nach dem Jahr 1956, während des politischen Auftauens in Polen, fanden wieder Emigrationen im Rahmen der Aktion der Familienzusammenführung statt. Die Massenausreisen der Deutschen waren auch durch die am 14. Dezember 1955 zwischen dem Polnischen Roten Kreuz und dem westdeutschen Deutschen Roten Kreuz geschlossene Vereinbarung beeinflusst. Die polnische Regierung hatte die Welle der Ausreisen kleiner, gemacht und im 1959 bezeichneten die Inneministerien Polens und der DDR die Aktion als beendet. Weitere Ausreisen der Deutschen aus Polen trafen von nun an auf Verwaltungsschranken, die langes Warten auf die Ausreisegenehmigung bedeuteten. Die Mehrheit der anerkannten Deutschen verließen Niederschlesien in den fünfziger und sechziger Jahren. Zahlenmäßig am stärksten waren die Deutschen, nach dem Dezember 1961, in Kamienna Góra, Kłodzko, Legnica, Nowa Ruda, Wołów und vor allem im Kreis Wałbrzych und in der Stadt Wałbrzych (Ociepka, s.44-46).

Anfang der sechziger Jahre, zusammen mit dem Bevölkerungsabfluss aus Polen, verschwanden auch die deutschen Organisationen, die das kulturelle und religiöse Leben beeinflussten. Die Deutsche Sozialkulturelle Gesellschaft wurde zu einer marginalen Organisation, die keinen größeren Einfluß auf die polnische Politik und deren verschärften Kurs gegen die deutsche Minderheit in Polen mehr hatte.

Das Schicksal der deutschen Bevölkerung in Polen kann man in drei Perioden aufteilen. Die erste Periode bis 1949 ist die Zeit der Aussiedlungen, Repressionen und des Stabilisierungsmangels. Die zweite, zwischen 1949 und 1956, als sich die Situation normalisierte, trotz der Beschränkung der Ausreisen, aber mit einer allmählichen Verbesserung der Lebensbedingungen. Nach dem Jahr 1956 waren die in Polen gebliebenen Deutschen eine Gruppe, die als deutsche Minderheit anerkannt wurde, wobei erste Schritte hierzu schon Anfang der fünfziger Jahre unternommen worden waren. Die sich positiv entwickelnde Situation hatte aber die Mehrheit der Deutschen nicht abgehalten, sich um Ausreise aus Polen zu bewerben. Schwierige materielle Bedingungen und der sich in der Umgebung verbreitete Chauvinismus, gaben den Deutschen das Gefühl der Diskriminierung und veranlassten sie, Polen zu verlassen. Um den Abfluss der gebildeten Facharbeiter aufzuhalten, die seit Jahren mit ihren Betrieben verbunden waren, strebten die Kommunisten nach der Integration der Deutschen, ermöglichten die Bildung von Gewerkschaften, und das Eintreten in Organisationen. Die Deutschen interessierten sich allerdings nicht für die Aktivitäten mit polnischem Charakter und eine andere Form der Aktivität wurde nicht gebilligt. In der damaligen politischen Situation gab es noch kein entsprechendes Klima, das für das Zusammenleben der Deutschen und Polen so nötig ist. Die Ausreisewelle der deutschen Bevölkerung am Ende der fünfziger Jahre hatte eine so deutliche Entvölkerung unter der Minderheit verursacht, dass ihre Aktivität fast komplett eingestellt worden war, und alle Versuche die Tätigkeit zu reaktivieren und die deutsche Kultur zu kulturvieren, waren seitens der Kommunisten unterdrückt worden (Nietschke, s. 267).



## Bibliografia

- Cygański M. (2000), *Niemieckie mniejszości narodowe w państwach Europy Środkowo-Wschodniej w latach 1945-1995*, Opole.
- Janusz G., *Działalność oświatowo-kulturalna mniejszości niemieckiej w Polsce w latach pięćdziesiątych*, „Sprawy Narodowościowe”, Seria Nowa, Zeszyt 1, t.IV, 1995.
- Kurcz Z. (1992), *Mniejszość niemiecka w Polsce*, Wrocław.
- Matelski M. (1999), *Niemcy w Polsce w XX wieku*, Warszawa.
- Nitschke B. (1999), *Położenie ludności niemieckiej na Dolnym Śląsku w latach 1950-1959* [w:] *Ziemie zachodnie i północne w okresie stalinowskim*, pod red. Cz. Osękowskiego, Zielona Góra.
- Ociepka B. (1994), *Niemcy na Dolnym Śląsku w latach 1954-1970*, Wrocław.
- Sakson A. (1991), *Mniejszość niemiecka i inne mniejszości w Polsce*, „Przegląd Zachodni”, nr 2, Poznań.
- Tomala M. (1988), *Ludność niemiecka w Polsce, w: Historyczne, polityczne i prawne aspekty RFN o niemieckiej mniejszości narodowej w Polsce*, cz. I, pod red. J. Barcza, Warszawa.

## Źródła archiwalne

- AAN, XXVII
- AP Wrocław, PWRN, sygn. XVII\89
- AP Wr, PWRN, sygn.XVII\92
- AP Wrocław, PWR, sygn. XVII/93

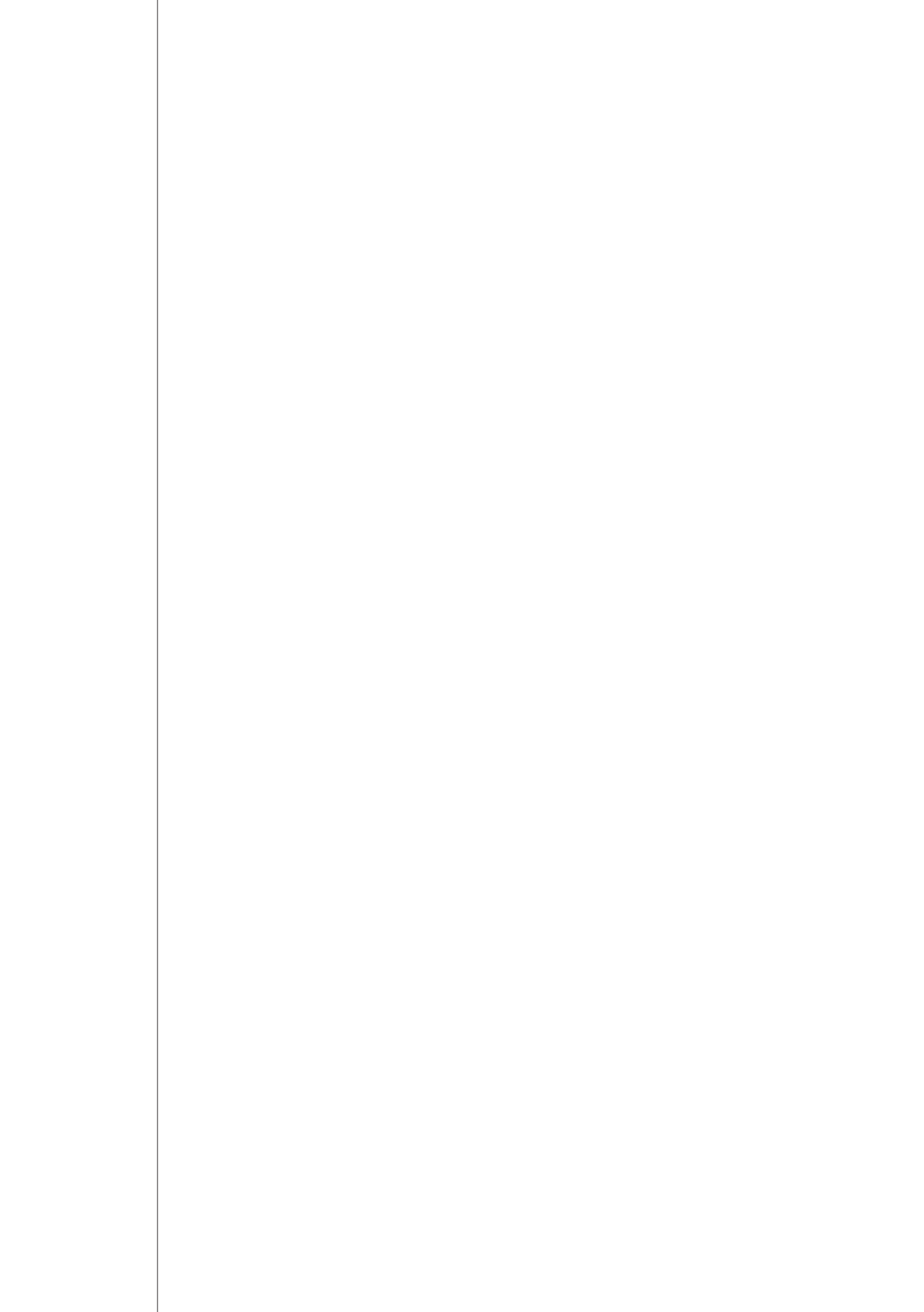
**Anna Tutaj**

***An outline of the German minority in Lower Silesia and its education system in years 1945-1970***

## Abstract

At the conferences in Yalta and Potsdam, the Allies decided to displace the German population from post-war Poland. Mass displacement ended in 1947. However, until 1949, even smaller displacement actions continued. Due to the start-up of the industry after the war, part of the German population was suspended from the right to leave. The population worked mainly in Lower Silesian mines, factories and farms. The establishment of diplomatic relations between post-war Poland and the DDR established in 1949 changed the situation of the population remaining in Poland. Education was established with the German language of instruction. The article presents the circumstances of the founding, organization and disappearance of schools with the German language of instruction in Lower Silesia. It is a fragment of the story about the difficult, post-war fate of the population living in the extraordinary region of Lower Silesia, which was a binder of the history of education.

**Keywords:** national minorities, Lower Silesia, education in Poland after 1945, education for national minorities.



CZĘŚĆ

III

# Realna i wirtualna płaszczyzna wychowania

Part III

*Real vs. virtual upbringing space*

**BARBARA PIĄTKOWSKA**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

# Realna vs wirtualna płaszczyzna wychowania: w pogoni za wychowankiem

*Real vs. virtual upbringing space: in chase of the pupil*

## **Streszczenie**

W niniejszej pracy jej autor swoje rozważania skupia na dwóch rodzajach przestrzeni – realnej i wirtualnej i podkreśla, że kontakty społeczne w realnej rzeczywistości zastępują dziś kontakty w rzeczywistości wirtualnej. Internet/cyberprzestrzeń stają się substytutem kontaktów społecznych. Dzieci i młodzież, szczególnie podatni na manipulację, nie widzą w tym nic szczególnego. Przestrzeń wirtualna – ich prawdziwy świat – to platforma nie tylko wielu możliwości, ale to także iluzja bezpieczeństwa i anonimowości.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, realna i wirtualna płaszczyzna wychowania, „cyfrowi tubylcy”, „cyfrowi emigranci”, anonimowość.

## **Wprowadzenie**

„Świat” nauczyciela – ujmując metaforycznie – odnieść można do platońskiej jaskini (Komar, 1997, s. 67-69), a zadaniem wychowawcy jest wyprowadzanie z niej tego, który nie wie. Platońska jaskinia, w której dziś funkcjonuje wychowanek jest płaszczyzną życia szczególną, ponieważ jej tubylec żyjąc na styku dwóch płaszczyzn – realnej i wirtualnej – wybiera tę drugą, która jawi mu się jako natu-

ralne środowisko życia. I nie widzi ani potrzeby, ani chęci wydostania się z niej, ponieważ proces wychowania/edukacji jest uproszczony, zdominowany m.in. interpretacją narzucaną przez media.

Poszukiwanie nowych przestrzeni i powiększenie zajmowanego terytorium jest wpisane w naturę człowieka. Pojęcie przestrzeni – w historii rozwoju ludzkości – ewoluowało, ale podkreślmy, że wtedy była ona bardziej wymierna i namacalna, natomiast współcześnie trudno ją zmierzyć. W naturę człowieka również – od dawna – wpisane było doświadczanie tego, co niedostępne czyli przenoszenie się w inny wymiar rzeczywistości. I robił to, korzystając z substancji psychoaktywnych, magii czy medytacji, ponieważ wytwarzanie sztucznych światów, odrealnianie rzeczywistości i iluzje stanowiły wówczas o istocie kultury i podstawie życia społecznego (Krajewski, 2016).

Kiedy w drugiej połowie XIX w. – epoce przełomu – takie wynalazki jak telegraf i nieco później telefon, wniosły do rzeczywistości społecznej zmiany będące efektem wdrażania nieznanych dotąd technologii przemysłowych – ten czas i ten poziom rozwoju technologicznego można odnieść do sytuacji, kiedy człowiek zaczął używać prostych narzędzi – to analogicznie, na przełomie XX/XXI wieku czyni to masowo internet. I zarówno wtedy jak i dziś pojawiły się problemy i pytania – jak postępować z dziećmi i jak je uczyć. Wiemy, że novum zawsze pociąga człowieka, zaspokaja jego ciekawość ale/i jednocześnie

*...wyzwala i frustruje, fascynuje i przestrasza. Wytwarza nowe formy bezbronności (...), jeśli komputery nas zawiodą, jesteśmy bezbronni – nie możemy po prostu wrócić do gęsiego pióra i udawać, że wszystko jest jak dawniej (Eriksen, 2003, s. 47).*

Nowe technologie – nieodzowny element naszego życia – ułatwiają, ale i zakłócają funkcjonowanie człowieka. Zwróćmy uwagę na słowa twórcy cybernetyki, Norberta Wienera, który kilkanaście lat temu stwierdził, że młodzi ludzie szczególnie podatni na manipulację korzystają z nich spontanicznie i bez namysłu i nie zawsze są do tego dobrze przygotowani, bowiem korzystanie z nowych technologii wymaga zmian w sferze mentalnej (cyt. za: Bańka, 1979, s. 14).

*(...) tak radykalnie zmieniliśmy swoje otoczenie, że musimy teraz zmienić samych siebie, żeby w tym nowym otoczeniu móc egzystować.*

Rozwój technologii – nabiera tempa i odwrotu zapewne nie będzie. Podobne i jakże aktualne są słowa Alvina Tofflera (1986, s.33; zob. też: U. Beck, 2004, s. 71).

*W nasze życie wdziera się już nowa cywilizacja (...). Nowa cywilizacja niesie z sobą nowy styl życia rodzinnego, zmiany w pracy, w miłości i w życiu, nową gospodarkę, nowe konflikty społeczne, a przede wszystkim – zupełnie odmienną świadomość.*

Problem ten ma szczególne znaczenie w okresie kształtowania tożsamości młodego człowieka, kiedy wkracza on na drogę ku dorosłości, zdobywa wiedzę o świecie, stawia szereg pytań natury egzystencjalnej i podejmuje trudne decyzje.

### Nie korzystają z sieci – są w niej „zanurzeni”<sup>1</sup> i z nią żyją

W maju 2009 r. Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” na zlecenie Centrum Nauki Kopernik (2009, s. 12, 13), opublikowała raport z badań na temat potrzeb i oczekiwań nauczycieli, w którym czytamy, że 70 proc. dzieci w wieku 4-14 lat korzysta z komputera i z wiekiem odsetek ten rośnie. a nowoczesne technologie stworzyły lukę międzypokoleniową. W odróżnieniu od starszych, ten rodzaj niewidzialnej technologii dla nastoletnich nie jest problemem wzbudzającym emocje lecz ulubionym narzędziem komunikacji. Korzystanie z komputera i internetu jest szczególnie ważne w przypadku zawodu nauczyciela, bowiem w trakcie pracy może być on narażony na brak kompetencji (nieporadność), a to z kolei może osłabić jego autorytet. Uczniowie przyzwyczajeni do ciągłego bycia w sieci mają inne potrzeby i możliwości poznawcze, a nauczyciele pomimo chęci, nie zawsze potrafią przekazać im wiedzę ciekawie i efektywnie.

Odwołując się do znamienitych słów młodych ludzi zawartych w dokumencie z 2012 roku, zatytułowanym „Manifest dzieci sieci” autorstwa Piotra Czerskiego (2012, s. 60) czytamy: *Dorastaliśmy z siecią – i w sieci. To nas odróżnia, to czyni nieoczywistą z waszej perspektywy, ale istotną różnicę: my nie „surfujemy”, a sieć nie jest dla nas „miejscem” czy „wirtualną przestrzenią”. Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej równoprawnym elementem i niewidoczną, ale stale obecną warstwą przenikającą się z przestrzenią fizyczną. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy (to jest ich dom, ich jaskinia – dop. B.P.).*

Z kolei z wyników badań – *Nastolatki wobec Internetu* – przeprowadzonych pięć lat później na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka, na ogólnopolskiej próbie 1235 uczniów drugich klas szkół gimnazjalnych (N=561) i drugich klas szkół ponadgimnazjalnych wszystkich typów (N=674) wynika, że korzystanie z internetu jest normą społeczną; codziennie z internetu korzysta 86,2% uczniów, w tym 43,2% respondentów jest bez przerwy online za pośrednictwem smartfonów. Średnia wieku „wejścia” w wirtualny świat waha się w granicach 9-10 lat i dla tych młodych ludzi internet jest przede wszystkim źródłem wiedzy potrzebnej do szkoły. Kompetencje cyfrowe rodziców zostały ocenione jako dobre, ale nie idą one w parze z jakością kontroli rodzicielskiej nad aktywnością ich dzieci w internecie – ponad połowa badanych nastolatków (55,6%) stwierdziła, że ich rodziców nie interesuje to, co oni robią w sieci, a tylko co dwudziesty (5,1%) kontroluje ich aktywność (Lange, Osiecki, 2014, s. 5-10).

---

1 „Zanurzenie” czyli immersja w sieci (cyfrowej pajęczynie) Michał Ostrowicki określa jako „(...) proces wciągania, pochłaniania (...) człowieka w środowisku elektronicznym, przy czym mamy na myśli głównie zaangażowanie duchowe, np. emocjonalno-uczuciowe” (zob. M. Ostrowicki, 2007, *Człowiek w rzeczywistości elektronicznego realis, Zanurzenie* [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Wielka księga estetyki w Polsce, Wizje i rewizje*, Kraków: Universitas, s. 539, 540).

Z rozmów psychologów klinicznych z bezradnymi rodzicami i nauczycielami tych nastolatków wynika, że są leniwi<sup>2</sup> i że dobrzy uczniowie, z którymi nie było problemów, mają coraz gorsze oceny i są agresywni. Szczególnie dotyczy to młodych ludzi urodzonych po 1995 roku, nieznających świata bez „i” – tu: iPhone’a, iPoda, iPada.

Osiągnięcia technologiczne zdominowały niemal wszystkie dziedziny życia, w tym edukację. I chociaż powszechnie, o współczesnych nastolatkach mówi się „wojownicy klawiatury” czy „anonimowi mędrcy internetu”, to niestety, powszechność i łatwość dostępu do internetu nie koreluje z jakością kształcenia. Drogę zgłębiania wiedzy o świecie, młodzi ludzie odnajdują często, nie w książkach lecz filmikach i mediach społecznościowych. Intensywność, częstotliwość i pośpiech kontaktów w wirtualnym świecie odbywa się za pomocą komunikatorów pisanych, skutkiem tego są trudności z wyrażaniem swoich myśli na piśmie – wypowiedzi są proste, język jest ubogi pod względem gramatycznym, składniowym i słownym, coraz trudniej im przychodzi dzielić się doświadczeniami, nie umieją też opowiadać (Braun-Gałkowska, 2003, s. 2-9).

Trudności z wyborem trafnych, istotnych i ważnych informacji rozumieniem sensu czytanych treści – za sprawą włączenia komputera na masową skalę – można uznać za przyczynę rewolucji informatycznej, której skutkiem jest zjawisko „zaczadzenia smogiem informacyjnym” (Szymborski, 1999, s. 18-19).

Dowodem na to jest obserwowany w tempie geometrycznym przyrost materiałów drukowanych – np. amerykańskie wydawnictwa produkują co roku 60 tysięcy nowych książek, a prasa, radio, telewizja, faksy, poczta elektroniczna, codziennie ten strumień dopełniają. W ostatnich latach wytworzono więcej informacji niż w ciągu poprzednich pięciu tysięcy lat (tamże).

### Inni ale nie obcy

Młodzież była/jest zawsze inna niż dorośli i zawsze budziła ich niepokój. Surowo ją oceniamy za biologiczną witalność, razi nas ich zachowanie, ubiór i język. (...), ale żyją w poczuciu wolności, jaką stworzyły im nowe technologie. Nie tak dawno, w szkole kontestowali niebieski mundurek z tarczą na rękawie i berecik, by pokazać inne oblicze – kolczyk w uchu, kolczyk w pępku, kolczyk na języku i tatuaż. Ważne było to, co „odlotowe”. W ten sposób wnieśli – nie tylko do szkoły – elementy inne od dotychczasowych, a wraz z nimi aksjologiczny zamęt, przysparzający problemy wychowawcze, do których nie byli przygotowani ani nauczyciele, ani rodzice. Sięganie po półśrodki niczego nie zmieniło. Co wtedy umknęło spod kontroli? „Pogoń” za wychowankiem – w imię jego dobra – trwa, ale jest to pogoń donikąd (Piątkowska, 2013, s. 110-113).

2 Dlaczego są leniwi? – być może przyczyna tkwi w nudnych i nieciekawie prowadzonych lekcjach. Mentalność *cyfrowych tubylców* nie współgra z tradycyjnym (niestety) systemem nauczania – uczenia się. Współczesna szkoła nie spełnia ich oczekiwań, nie zawsze motywuje do zachowań, żeby im się chciało chcieć odkrywać świat, doświadczać i realizować pasje.

Dzisiejsze dzieci, „dzieci sieci” (potwierdzają to m.in. dane zawarte w wyżej wymienionych raportach) dorastają z internetem i w internecie. Sieć daje im poczucie wolności i samoidentyfikacji, w niej i z nią żyją. Tam nawiązują przyjaźnie i konflikty (...) uczą się, zakochują i rozstają. (...) Technologie pojawiają się, a potem znikają, serwisy powstają i też gasną, ale sieć trwa: bo sieć to ONI.

Selektywnie korzystają z wielu nagromadzonych informacji i potrafią oceniać ich wiarygodność. Globalna kultura buduje tożsamość „globalnego nastolatka”. Globalny nastolatek „(...) szuka tego, co „łączy” (wspólnego kodu językowego, wspólnej kulturowej symboliki), a nie tego, co dzieli. (...) Stoi z boku, w żadnym wypadku nie interesuje się polityką (Wenta, 2003, s. 99).

Szybko i sprawnie pozyskują informacje, selekcionują, filtrują je – sieć stanowi dla nich „wspólną pamięć”. I oni w niej komunikują się ze sobą intensywnie i wydajniej niż kiedykolwiek w historii ludzkości.

Globalny nastolatek wychowany w globalnej kulturze popularnej i konsumpcjonizmie, pozostaje w sprzeczności z zasadami kultywowanymi przez szkołę i rodzinę. Kultura popularna, a wraz z nią media – dodaje Zbyszko Melosik – mogą stanowić istotną płaszczyznę oddziaływań wychowawczych pod warunkiem, że będą umiejętnie wykorzystane w kształtowaniu tożsamości globalnego nastolatka w celu uwolnienia go od jednostkowych sposobów postrzegania świata. Zanegowanie takiego typu młodego człowieka, człowieka

stojącego w opozycji wobec postulowanych ideałów i wartości, oznaczałoby napięcia w podtrzymywaniu (zerwaniu) relacji międzypokoleniowych (2005, s. 59).

To „pokolenie pochyłonych głów” – tak o nich mówi socjolog Maciej Dęb-ski założyciel Fundacji Dbam o Mój Z@sięg. – niemal we wszystkich miejscach publicznych jest zamknięte w sobie ale zawsze ze smartfonem pod ręką coś piszą, i tak cały dzień. Doskonale zorientowani w internecie, ale tuż obok niekoniecznie. Wycofani, małowówni, labilni emocjonalnie. Nie mają planów, ambicji, motywacji do działania. Drażliwi z symptomami e-uzależnienia. Z badań jego fundacji wynika, że 90% uczniów ma konto na Facebook’u, ponad połowa jest aktywna w wielu mediach społecznościowych, a brak telefonu, to tak, jak być poza obiegiem informacji. Dużo subów (tu: subskrybent), patostreamów (scen z życia patologii) ... pokazywać coś na żywo i liczyć liczbę wyświetleń – to się liczy – bohaterem w sieci trzeba być. Internet to tlen dla duszy. „Pokolenie pochyłonych głów” zanurzone w smartfonach i sieci jest samotne, samotne z wyboru (Święchowicz, 2018, s. 18-22).

I dlatego, współcześni, młodzi ludzie już nie w domu rodzinnym znajdują ostoję: (...) *domy rodzinne stają się zbiorem samotni. Każdy ma swój pokój, w którym się zamyka, (...) swój odrębny telewizor i komputer. Nikt (...) nie kłóci się (...) ludziom cięży obowiązek siedzenia przy jednym stole (...). Dzieci szukają tylko okazji, by uciec do swoich pokoi, gdzie czekają gry komputerowe. A fast foody znakomicie zaspokajają te potrzeby, likwidują moralny nacisk, by jeść razem* (Fajbajski, 2006, s. 50-52).

Generacja „i” wychowana w otoczeniu komputerów i cyfrowych technologii, tzw. „cyfrowi tubylcy” nie znają świata bez komputera, internetu i telefonu ko-



mórkowego. Mają w zasięgu You Tube, sieciowe gry i mikroblogowanie. Sporadycznie odwiedzają bibliotekę, natomiast Google i inne wyszukiwarki codziennie. Potrafią korzystać z kilku torów komunikacyjnych jednocześnie. Mają problemy z zapamiętywaniem długich treści.

Natomiast osoby starsze, w tym nauczyciele, to „cyfrowi emigranci” – przybysze z dawnego świata mediów analogowych – posługują się archaicznym, starożytnym językiem (ery precyfrowej), preferują teksty drukowane i myślą linearnie. Oba te podmioty stoją na przeciwnych biegunach. Zatem chcąc być równorzędnym partnerem ucznia, muszą się uczyć funkcjonowania w nowej, medialnej, przestrzeni życia. Dziś młodzi ludzie – niejednokrotnie – ucząc starszych posługiwania się nowymi technologiami zmieniają kierunek przekazu wiedzy (Prensky, 2001).

W szkołach nietrudno dziś dostrzec inwersję ról na linii nauczyciel – uczeń. Zmienia się paradygmat podmiotowości – uczeń jest dla nauczyciela partnerem, od którego, on nauczyciel, może wiele się nauczyć. Biorąc pod uwagę powyższe, dyskurs wielu humanistów nad fenomenem społeczności wirtualnych i jego konsekwencjami (dla wielu owe społeczności to iskra rozpalająca nową rewolucję) koncentruje się wokół pytań – czy i w jakim stopniu stanowią one zagrożenie dla porządku społecznego.

### „Ja realne” vs „ja idealne”

Dorastanie z internetem i w internecie, dające poczucie swobody i wolności jest jednocześnie drogą do ucieczki, ucieczki w świat, gdzie nikt ich nie poucza, nie krytykuje i nie wymaga. Balansując na granicy dwóch światów – realnego (offline) i wirtualnego (online) – stojąc przed dylematem, „ja realne” czy „ja idealne” wybierają idealne, pozbawione niedoskonałości, w otoczeniu przyjaciół, którzy ich lubią, dobrze oceniają i nie krytykują.

Wirtualne fascynacje i iluzje stawiane na równi z tradycyjnymi doznaniem i przeżyciami prowadzą do zagubienia w życiu realnym. Reakcją na zagubienie w życiu realnym jest ucieczka w wirtualny świat – tam czują się bezpiecznie, tam znajdują bezpieczne schronienie, tam mogą osiągnąć wszystko lub prawie wszystko. Ucieczka w świat iluzji, manipulacji i złudzeń jest w pewnym stopniu ucieczką przed wymaganiami i odpowiedzialnością – to po pierwsze. Po wtóre – uciekają, żeby dać upust emocjom tłumionym przez nauczycieli i rodziców – tłumią agresję w realu, aby z całą mocą uderzyć w sieci: tam publikują filmiki ośmieszające innych, poniżają, szantażują itp. – tego nie widać, tam są anonimowi.

Wychowani w ten sposób myślą i postrzegają inaczej i nie dostrzegają ukrytych mechanizmów manipulacji. A przecież od ponad pół wieku nasz system wizualny kształtuje elektroniczny obraz. Przed oczami stale coś miga, przeskakuje i wydaje się, że jest płynny i logiczny. Ulegając złudzeniu, żyjemy szybciej, postrzegamy szybciej, ale fragmentarycznie. Proces wprowadzania młodych ludzi w świat kultury jest uproszczony i zdominowany interpretacją narzuconą z zewnątrz. A dziecko lubi kopiować cudze wytwory i utożsamiać się ze sztucznie kreowanymi postaciami. Rzeczywistość wirtualna jawi się jako naturalne środowisko.

Rodzice robią co mogą, ale dziecko potrafi obejść każdy zakaz, umowę – „wejść” przez smartfon i hasło kolegi, wykorzystując nieświadomość rodzica (instalując w ich komputerze zakazane przez rodzica aplikacje i ściągnąć gry) I mamy dylemat – śledzić każdy krok dziecka, czy zostawić je w sieci samo, limitować czas przed monitorem ... zadanie jest trudne, ponieważ i rodzice są niekonsekwentni – dziecko ograniczają, a sami często są non stop w sieci.

### Próba konstatacji

*(...) we współczesnym świecie nie sposób już nakreślić ostrej granicy między „wirtualnym” a „realnym”(…) wydaje się, że takie działanie nie byłoby sensowne. Koncepcja świata cyberrealnego zakłada zatem, że zarówno to, co zwykle się określa mianem rzeczywistości, jak i to, co określa się mianem „wirtualu”, stanowią wspólnie jeden i ten sam świat. Zarówno rzeczywistość, jak i „wirtual” są wytworami człowieka stanowiącymi zaplecze i źródło kultury. Bez wątplenia oba mają wpływ na jednostki i kształtują je. Oba są równie realne i mają równie namacalne skutki w życiu” (Sobczak, 2014, s. 29).*

Przedstawiony problem odsłania kondycję intelektualną i aksjologiczną współczesnego człowieka i skłania do pytania – jaka ona była, a jaka jest ? Idąc tym tropem myślenia ...

**Triada aksjologiczna – szlachetność, mądrość i piękno moralne** – cnoty w przeszłości stanowiące podstawę *paidei* i wyznaczające cel wychowania, dziś nabiera innego wymiaru, ponieważ zmienił się młody człowiek funkcjonujący w wielowymiarowej przestrzeni. Dziś tę triadę – mówiąc przewrotnie – wyznaczają: **internet → aplikacja → mobilność**. To jest „triada aksjologiczna” w nowej odsłonie (dop. B. P.).

Myśl humanistyczna (współczesna) nie jest wolna od napięć i pobudza teoretyków i praktyków wychowania do wyzwań, wyzwań, które generuje technicyzacja życia. Zjawisko technicyzacji, o czym wspomniano wcześniej, zmienia obyczaje, sposoby bycia i relacje międzyludzkie. I chociaż zbliża człowieka do człowieka, ułatwia kontakty, to dodajmy, że charakter tych kontaktów jest anonimowy, pozbawiony osobowego wymiaru. Żyjemy w erze przekazywania informacji, a nie komunikacji międzyludzkiej.

Biorąc pod uwagę skalę uzależnienia – szczególnie młodych ludzi – od smartfonów, Google wprowadził (jesienią 2018 r.) do następnej wersji systemu Android – oznaczonej literą P – mechanizmy uświadamiające użytkownika o tym, ile czasu każdego dnia poświęca na interakcje z urządzeniem, ile razy odblokowuje je , ile powiadomień odbiera każdego dnia oraz czy jest uzależniony. Celem tej strategii jest doprowadzić każdego użytkownika do „cyfrowego dobrostanu” czyli korzystania z urządzeń mobilnych w sposób zrównoważony i tylko wtedy, gdy jest to konieczne (Chustecki, 2018).

Offline czy online? Granica między tymi płaszczyznami jest subtelna, obie nakładają się i trudno temu zaradzić. Jak wygrać pogoń za wychowankiem? Co robić, żeby nie stracił on kontaktu z realnym światem, a my razem z nim? Jak reagować, na przykład na takie jego zachowanie: *Zabijesz mnie, zniszczysz mój świat!*

To znamienne słowa zagubionego, czternastoletniego chłopca, skierowane do matki, która „odcięła” mu dostęp do sieci (Turlej, 2018, s. 10).

Nasuwa się pytanie o to, gdzie jest jego prawdziwy świat? Gdzie jest jego dom?

### **Zatem jakie działania i wyzwania przed wychowawcami?**

Przede wszystkim psychoedukacja w szkołach, profilaktyka dla dzieci, młodzieży i rodziców, szkolenia i lekcje z odpowiedzialności cyfrowej. Te działania zapewne pozwalają zniwelować podziały wśród uczniów i wychowawców na tych, którzy potrafią korzystać z technologii informacyjnej, i tych którzy tej umiejętności nie posiadają. Cyfrowy „emigrant” i cyfrowy „tubylec” (tu: nauczyciel i rodzic oraz uczeń) muszą – posługując się tymi samymi narzędziami – znać język kontaktu z nowymi technologiami, a wtedy płaszczyzna realna i wirtualna wychowania będą gwarantem dialogu, bezpieczeństwa, a nie napięć.

### Bibliografia

- Bańka J. (1979), *Cywilizacja – Obawy – Nadzieje*, Warszawa.
- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.
- Braun-Gałkowska M. (2003), *Dziecko w świecie mediów*, „Edukacja i Dialog” nr 6.
- Chustecki J. (2018), *Android P pozwoli uzyskać użytkownikom smartfonów „cyfrowy dobrostan”*. Pobrano z lokalizacji: <https://www.computrworld.pl/news/Android-P-pozwoli-uzyskac-uzytownikom-smartfonow-cyfrowy-dobrostan,410246.html> (dostęp: 15.10.2018).
- Czerski P. (2012), *My, dzieci sieci: wokół manifestu*, Warszawa.  
Pobrano z lokalizacji: <https://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wokol-manifestu.pdf> dostęp: 27.10.2018.
- Eriksen T.H. (2003), *Tyrania chwili, Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa.
- Fabjański M. (2006), *Cenna jest dłoń przyjaciela - rozmowa z Zygmuntem Baumanem „Przekrój”* nr 51/52 (wywiad z prof. Zygmuntem Baumanem).
- Komar W. (1997), *Pedagogiczny kliniec? O triumfie „ideologii maski” nad „ideą twarzy” w świecie komunikacji ludzkiej* [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, „Studia Pedagogiczne” 1997, T. 62, s. 67-69.
- Krajewski M. (2016), *Spółeczne jako wirtualne. O starym i nowym typie symulowania rzeczywistości*. Pobrano z lokalizacji: [krajewskimarek.blox.pl/resource/Wirtualna\\_rzeczywistosc.doc](http://krajewskimarek.blox.pl/resource/Wirtualna_rzeczywistosc.doc).
- Lange R., Osiecki J. (2014), *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa. Pobrano z lokalizacji: [https://akademia.uask.pl/badania/raport\\_z\\_badań\\_nastolatki\\_wobec\\_internetu.pdf](https://akademia.uask.pl/badania/raport_z_badań_nastolatki_wobec_internetu.pdf). (dostęp: 08.10.2018)
- Melosik Z. (2005), *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej „Pedagogika Mediów”,* nr 1.
- Piątkowska B., (red.) (2013), *Złożona przestrzeń życia współczesnego człowieka – złożona rzeczywistość wychowania*, [w:] *Czas na wychowanie*, t.III, Wałbrzych.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, Lincoln, vol. 9, nr 5.
- Sobczak K. (2014), *Tożsamość czy tożsamości? JA w świecie cyberrealnym* [w:] Z. Rykiel, J. Kimal (red.), *Wirtualność jako rzeczywistość*, Rzeszów.
- Szyborski K. (1999), *Smog informacyjny*, „Gazeta Wyborcza” 4 listopada.
- Święchowicz M., *iPokolenie*, „Newsweek”, 29.01-4.02.2018 r.
- Toffler A. (1986), *Trzecia fala*, Warszawa.
- Turlej E. (2018), *Rodzina w sieci*, „Newsweek”, 10-16.2009.
- Wenta K. (2003), *Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie*, [w:] „Chowanna”, t. 1, *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, Katowice.

**Barbara Piątkowska**

***Real vs. virtual upbringing space: in chase of the pupil***

**Abstract**

The author discusses two types of space – real and virtual and emphasizes that social contacts in real reality replace contacts in virtual reality. Internet/cyberspace is a substitute for social contacts. Children and young people, especially vulnerable to manipulation, do not see anything special about it. Virtual space – their real world – is not only a platform of many possibilities, but also an illusion of security and anonymity.

**Keywords:** offline vs. online, upbringing, education, multidimensional living space, digital natives, digital immigrants, virtual reality, anonymity.

**MARIUSZ AUGUSTYNIAK**

ORCID: 0000-0003-3918-7346

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

# **Rola Internetu w życiu młodzieży szkoły gimnazjalnej – analiza wyników badań własnych**

*The Internet in the lives of grammar school youth –  
research analysis*

## **Streszczenie**

Artykuł ma charakter teoretyczno-badawczy. W pierwszej części przedstawiono czym jest Internet. Opisano, w jaki sposób zmienia się podejście do Internetu i jak jest postrzegany przez ludzi w zależności od wieku. Druga część, badawcza, przedstawia wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych wśród uczniów trzecich klas dziewięciu wałbrzyskich gimnazjów. Celem przeprowadzonego badania było uzyskanie odpowiedzi dotyczącej czasu spędzanego przed komputerem w Internecie w dzień powszedni oraz wolny od zajęć, miejsca i celu korzystania z Internetu oraz zakresu sprawowania kontroli nad nim przez rodziców.

**Słowa kluczowe:** Internet, komputer, zagrożenia internetowe.

## Wstęp

Internet to nieograniczone źródło wiedzy. To nowy, szybszy i łatwiejszy sposób komunikowania się z osobami znajdującymi się w dowolnym miejscu na ziemi. Za pomocą Internetu, przy wykorzystaniu komunikatorów takich jak: Gadu-Gadu, ICQ, Messenger, WhatsAppa, Skype możemy rozmawiać lub widzieć osobę, z którą nawiązujemy kontakt. Młode pokolenie na co dzień korzysta z nowych mediów w celach komunikacyjnych, edukacyjnych oraz rozrywkowych. Ich życie jest w pełni zintegrowane z urządzeniami cyfrowymi. Badania potwierdzają, że młodzi ludzie wykazują ciągłą potrzebę aktualizowania informacji, konieczność bycia „połączonym” i „połączonym” z wirtualnym światem i społecznościami (Janicka-Olejnik, Klimek 2016, s. 5). Internet przestał być sprawą wyboru, stał się bowiem koniecznością. To także jeden z powodów, dla których należy zadbać, aby wszystkie dzieci, niezależnie od ich zamożności, rasy, pochodzenia etnicznego czy języka, którym mówią rodzice, mogły korzystać z nowych technologii (Tamże, 2016, s.21).

Wpływ nowych technologii cyfrowych na młode pokolenie jest coraz bardziej widoczny, ale nie do końca przewidywalny. Korzystanie z Internetu, tabletu czy iPhone’a na pewno niesie ze sobą wiele korzyści, ale i wiele zagrożeń oraz niebezpieczeństw, które mają charakter zarówno indywidualny jak i zbiorowy. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, iż niewielki odsetek rodziców ma wiedzę na temat, w jaki sposób dzieci i młodzież korzystają z Internetu (Kirwil, 2017).

Artykuł odnosi się do jednego z najistotniejszych zachowań współczesnej młodzieży, jakim jest sposób korzystania z Internetu oraz jego wpływu na socjalizację młodych ludzi (Pyżalski, 2012, s. 9). Młodzi ludzie wykorzystują Internet do porozumiewania się z przyjaciółmi, znajomymi, rodziną. Internet służy do wymiany informacji, publikacji zdjęć oraz dzielenia się spostrzeżeniami oraz uwagami na temat wydarzeń, które mają miejsce w realnym, rzeczywistym świecie. Za pomocą Internetu młodzi ludzie uczą się nie tylko twórczego patrzenia na świat, ale i dzielenia się swoimi spostrzeżeniami i pomysłami. Mogą także zgłębiać tajniki nauki i utrzymywać kontakty się ze swoimi nauczycielami (Aftab, 2013, s. 35).

## Historia Internetu w Polsce

Internet jest tak powszechny, że tylko nieliczni pamiętają, iż ponad 27 lat temu w Polsce nie było sieci. Prawdziwa inwazja Internetu to koniec XX wieku. W 1969 r. w Stanach Zjednoczonych na potrzeby Departamentu Obrony powstała, pierwsza, eksperymentalna sieć wojskowa ARPAnet (Advanced Research Project Agency), która składała się z czterech połączonych ze sobą komputerów. 29 września 1969 r. została przeprowadzona pierwsza próba zdalnego połączenia tych komputerów. Zdaniem Dave Kristula „cywilna” historia Internetu miała miejsce w 1973 r., bowiem zostały stworzone informatyczne połączenia kablowe z USA do Wielkiej Brytanii i Norwegii. Natomiast program do przesyłania elektronicznych wiadomości w sieci (e-maili) powstał w 1974 r. W 1979 r. powstały grupy dyskusyjne USENET, a w 1981 r. została stworzona sieć SCNET dla uniwersyteckich naukowców.

Początek Internetu w Europie to 1981 r. Powstała wtedy sieć EUnet, która pozwalała na korzystanie z usług poczty elektronicznej. Wydarzenie to uznawane jest za początek Internetu takiego, jaki posiadamy dzisiaj. W 1992 roku stworzona została przez Tima Bernersa-Lee, World Wide Web (WWW), a liczba komputerów podłączonych w tym okresie do sieci przekroczyła milion (Augustynek, 2010, s. 19, 20).

Za początek Internetu w Polsce uważa się datę 17 sierpnia 1991 r., bowiem pomiędzy Wydziałem Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego a Centrum Komputerowym Uniwersytetu w Kopenhadze nawiązano łączność za pomocą sieci Internetu. Formalnie Polska została podłączona do Internetu 20 grudnia 1991 roku. Przełomem w rozwoju polskiego Internetu było uruchomienie BBS (*Bulletin Board System*), komputera, który za pośrednictwem zainstalowanego oprogramowania pozwalał użytkownikom łączyć się z nim, logować i korzystać ze zgromadzonych na nim informacji. Lata 90. XX w. to masowy dostęp do Internetu przez modem telefoniczny, natomiast od połowy lat 90. ubiegłego wieku do tego celu służyły sieci telewizji kablowych. Rozwój mobilnego Internetu to początek XXI wieku (Kozak, 2011, s. 20).

Obecnie mamy do czynienia z lawinowym rozwojem Internetu. Liczba internautów w Polsce w listopadzie 2017 r. wyniosła ogółem 27,7 mln, z czego z komputerów osobistych i laptopów (komputery osobiste używane w domu oraz w pracy) korzystało – 24,2 mln, a z urządzeń mobilnych (smartfony i tablety) 21,5 mln (Gemius PBI 2018).

### **Młodzież w świecie nowoczesnych technologii**

Marc Prensky, znany pisarz i twórca edukacyjnych gier komputerowych, często cytowany przez badaczy zajmujących się nowymi mediami, dokonał wyraźnego podziału osób korzystających z Internetu. Ulokował bowiem pokolenie młodych ludzi wychowanych w erze nowych mediów na „izolowanej wyspie”. Uznał, że młodzi ludzie są „jakościowo inni” niż pokolenie dorosłych, u których nowe media pojawiły się dopiero w pewnym momencie życia. Pierwsi są „cyfrowymi tubylcami” młodymi ludźmi, którzy wychowywali się z nowymi mediami. Drudzy to „cyfrowi imigranci”, którzy musieli przystosować się do funkcjonowania w nowych mediach (Pyżalski, 2012, s. 68). Prensky wskazuje, iż ze względów demograficznych zanikać będzie podział na „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów”. Pojawi się bowiem nowe określenie „cyfrowy człowiek myślący”, który wykorzystywać będzie technologie cyfrowe, przy jednoczesnym rozszerzeniu swoich możliwości poznawczych (Tamże, 2012, s. 68).

Reklamy telewizyjne, bogata oferta gier komputerowych kusi odbiorcę, który nie dostrzega ukrytego w nich instrumentu manipulacji. Umysł w trybie online pracuje interaktywnie, a nie biernie, jak w przypadku oglądania telewizji. Napisy, dźwięki oraz barwy wywołują w naszej psychice chaos i rozproszenie. A tysiące informacji ogłupiają, dezorientują i uniemożliwiają dotarcie do wiarygodnego źródła (Tadeusiewicz, 1999).



Nowe technologie zmieniają nie tylko sytuację życiową ludzi dorosłych, ale również młodych ludzi, którzy funkcjonują dziś w specyficznej, wielowymiarowej przestrzeni społecznej, edukacyjnej i wychowawczej. Doświadczają dorastania w odmiennym niż dawniej kontekście społeczno-kulturowym, pełnym możliwości i szans, o których nie mogli marzyć ich rodzice, czy dziadkowie. Rozwój nowoczesnych technologii elektronicznych w sposób szczególny wyznacza ich orientację w świecie. Tak jak telewizja, radio, przynoszą informacje z całego świata, tak również technologie kontaktu (telefon, komputer, iPad, tablet) umożliwiają natchmiastowe interakcje z danym miejscem (Piątkowska, 2009).

Nie ulega wątpliwości, że Internet stwarza nieograniczone możliwości zdobywania nowych informacji, rozwija wiedzę i zainteresowania. To wspaniały sposób poznawania ludzi z innych stron świata. To także miejsce, w którym młodzi ludzie mogą dzielić się swoimi pomysłami z innymi. Mogą pisać, opowiadać o różnych rzeczach, rysować i prezentować wyniki swoich prac milionom ludzi na świecie. Internet bowiem przestał być sprawą wyboru, stał się koniecznością dla ich przyszłości (Aftab, s. 32). Uczący się młodzi ludzie częściej niż większość innych grup deklaruje posiadanie wielu technicznych umiejętności korzystania z komputerów i Internetu, w szczególności tworzenia stron internetowych, czy tworzenia prezentacji multimedialnych (Batorski, 2009).

Wiadomość umieszczona w sieci ma ogromny zasięg. Miliony ludzi mają do niej dostęp. Trudno oddzielić prawdę od fałszu. Cenzora nie ma. Z wielu badań przeprowadzonych przez psychologów, neurobiologów i pedagogów wynika, że łączność z siecią jest wchodzeniem w środowisko, które promuje lekką lekturę oraz powierzchowne przyswajanie wiedzy, a człowiek – podkreślają – może dobrze funkcjonować w warunkach tzw. stymulacyjnego optimum. Nadmiar informacji, które trudno mu przyswoić wprawia go w stan patologicznej nierównowagi i dlatego ma trudności z ich recepcją, selekcją, rozumieniem i łączeniem części w całość. Człowiek funkcjonuje dobrze, jeśli otaczający go krąg zjawisk nie przekracza pewnej granicy. W przeciwnym razie zaczyna on reagować lękiem, stresem i agresją na to, co go otacza.

Z badań przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje w 2012 r. (Badania EU NET ADB) wynika, że 66% młodzieży korzysta z Internetu codziennie lub prawie codziennie, 16% badanych 4-5 razy w tygodniu, zaś 7% 2-3 razy w tygodniu. Tylko co dziesiąta osoba korzysta z Internetu raz w tygodniu, a co setna rzadziej. Ponad połowa (63,2%) używa do tego celu swojego komputera stacjonarnego, natomiast 34,6% – własnego laptopa. Młodzi ludzie częściej korzystali z Internetu przy użyciu telefonów komórkowych, a ich pierwszy kontakt z Internetem nastąpił w wieku 9. lat.

### **Analiza wyników badań własnych**

We współczesnym świecie Internet obecny jest w każdym obszarze życia człowieka. W znaczący sposób wpływa na jego funkcjonowanie w społeczeństwie. Za pomocą Internetu komunikujemy się, pozyskujemy informacje, a nawet wykonujemy obowiązki domowe. Nie zdajemy sobie jednak sprawy, że w głównej

**MARIUSZ AUGUSTYNIAK****Tabela 1.** Gimnazja biorące udział w badaniu, dla których organem prowadzącym (była) Gmina Wałbrzych

L.p.	Nazwa gimnazjum	Liczba uczniów ogółem klas trzecich	Liczba uczniów biorących udział w badaniu	% uczniów danego gimnazjum biorących udział w badaniu	% uczniów biorących udział w badaniu ogółem
1.	Publiczne Gimnazjum Nr 1 im. Noblistów Polskich w Wałbrzychu	136	40	29,4	9,13
2.	Publiczne Gimnazjum Nr 2 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Wałbrzychu	35	23	65,7	5,25
3.	Publiczne Gimnazjum Nr 4 w Zespole Szkół Nr 3 im. M. Kopernika w Wałbrzychu	19	17	89,5	3,88
4.	Publiczne Gimnazjum Nr 6 im. Janusza Korczaka w Wałbrzychu	80	68	85	15,53
5.	Publiczne Gimnazjum Nr 7 im. Jana Pawła II w Wałbrzychu	95	31	32,6	7,08
6.	Publiczne Gimnazjum Nr 9 z Oddziałami Integracyjnymi w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi im. Komisji Edukacji Narodowej w Wałbrzychu	114	96	84,2	21,92
7.	Publiczne Gimnazjum Sportowe Nr 11 im. Janusza Kusocińskiego w Zespole Szkół Nr 4 w Wałbrzychu	56	48	85,7	10,96
8.	Publiczne Gimnazjum Dwujęzyczne Nr 12 w Wałbrzychu w Zespole Szkół nr 1 im. I. Paderewskiego w Wałbrzychu	82	64	78,0	14,61
9.	Publiczne Gimnazjum Nr 13 w Zespole Szkół Nr 2 im. Hugona Kołłątaja w Wałbrzychu	63	51	80,1	11,64
<b>Suma</b>		<b>680</b>	<b>438</b>	<b>64,4</b>	<b>100,00</b>

mierze dotyczy to przede wszystkim dzieci i młodzieży, bowiem to oni, w codziennym życiu, bieglej niż dorośli posługują się nowymi technologiami. W literaturze przedmiotu wskazuje się, iż młodzi ludzie odczuwają ciągłą potrzebę bycia „połączonymi” i „połączonymi” z wirtualnym światem. Internet w bardzo dużym stopniu oddziałuje na dzieci i młodzież, które będąc w największej fazie rozwoju fizycznego i psychicznego, przyswajają wszelkie sygnały do nich docierające. Jednak nadmierne korzystanie z Internetu przez dzieci i młodzież prowadzi może do uzależnienia oraz utraty kontaktów z rówieśnikami w świecie rzeczywistym (Andrzejewska, 2009, s. 180, 181).

Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Gdzie i w jakim wymiarze czasowym respondenci korzystają z Internetu?
- W jakim celu młodzież korzysta z Internetu?
- Czy w opinii respondentów rodzice kontrolują ich czas przeznaczony na korzystanie z Internetu?

Badanie zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2017 r. w trzech klasach dziewięciu wałbrzyskich gimnazjów (tab. 1). W badaniu udział wzięło 438. uczniów, w tym 223 dziewcząt (50,1%) i 215. chłopców (49,9%), co stanowiło 64,4% wszystkich uczących się w klasach trzecich wałbrzyskich gimnazjum. W celu przeprowadzenia badań wykorzystano kwestionariusz ankietowy, składający się z 23. pytań. Jednakże na potrzeby niniejszego artykułu wykorzystano 8 pytań, bowiem związane są one bezpośrednio z tematyką artykułu. Pytania te dotyczyły: ilości czasu spędzanego w Internecie w dzień powszedni oraz w dzień wolny od szkoły, celu i miejsca korzystania z Internetu, kontroli rodzicielskiej w zakresie korzystania z Internetu, postrzegania Internetu jako miejsca stanowiącego ucieczkę od codziennych problemów oraz wpływu Internetu na ograniczanie kontaktów międzyludzkich. Badania przeprowadzono za zgodą dyrekcji szkół, w trakcie lekcji wychowawczych, a uczniowie zostali poinformowani o anonimowym charakterze wypełnianej ankiety.

**Tabela 2.** Korzystanie z Internetu w dzień powszedni

Lp.	Odpowiedź	Liczba wyborów	
		N=438	%
1.	Nie korzystam	11	2,5
2.	Mniej niż 2 godz.	78	17,9
3.	Od 2 do 5 godz.	196	44,7
4.	Powyżej 5 godz.	153	34,9
<b>Razem</b>		<b>438</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że z Internetu w dzień powszedni korzystało 97,5% badanych (tab. 2), natomiast 2,5% respondentów nie korzystało z niego w ogóle. 17% badanych wskazało, że korzystało z Internetu mniej niż dwie godziny dziennie, a 44,8% spędzało z Internetem od 2 do 5 godzin. Powyżej 5 godzin z Internetu dzień powszedni korzystało 34,9% ankietowanych. Długi okres czasu poświęcony na przebywanie w wirtualnym świecie może wynikać z braku konkretnych propozycji spędzenia go w świecie realnym. W większych ośrodkach miejskich propozycji i miejsc spędzania wolnego czasu przez młodych ludzi jest znacznie więcej. Ich liczba maleje wprost proporcjonalnie do wielkości miejscowości, w której mieszkają.

**Tabela 3.** Korzystanie z Internetu (przy wykorzystaniu komputera lub telefonu) w dzień wolny od szkoły

Lp.	Odpowiedź	Liczba wyborów	
		N = 438	%
1.	Nie korzystam	10	2,3
2.	Mniej niż 2 godz.	54	12,3
3.	Od 2 do 5 godz.	180	41,1
4.	Powyżej 5 godz.	194	44,3
<b>Razem</b>		<b>438</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

W dzień wolny od szkoły z Internetu korzystało 97,7% badanych (tab. 3), natomiast 2,3% nie korzystało z niego w ogóle. W porównaniu do korzystania z Internetu w dzień powszedni zmniejszeniu uległ udział procentowy osób korzystających z Internetu mniej niż 2 godziny: z 17,9% do 12,3% oraz czas korzystania z Internetu od 2 do 5 godz. (z 44,7% na 41,1%). Zwiększeniu uległ natomiast czas spędzony na korzystaniu z Internetu powyżej 5 godz.: z 34,9% na 44,3%.

Młodzież najczęściej wykorzystuje Internet do zaspakajania własnej przyjemności (tab. 4): słuchania muzyki (13,4%) oraz do oglądania filmów (12,6%). Internet jest również wykorzystywany do przeprowadzania rozmów za pomocą komunikatorów (11,8%), odbierania/wysyłania wiadomości (10,7%), zdobywania wiedzy (10,1%) oraz przeglądania serwisów społecznościowych (9,8%). Chłopcy częściej niż dziewczęta wykorzystują Internet do grania w gry komputerowe (chłopcy – 12,2%, dziewczęta – 3,6%) oraz do korzystania, co może budzić niepokój, ze stron pornograficznych (chłopcy – 4,5%, dziewczęta – 2,1%). Z kolei dziewczęta wykorzystują go częściej do słuchania muzyki (dziewczęta – 14,1%, chłopcy – 12,6%); oglądania filmów (dziewczęta – 13,2%, chłopcy – 12,0%); prowadzenia rozmów przez komunikatory (dziewczęta – 12,3%, chłopcy – 11,4%); odbierania/wysyłania wiadomości (dziewczęta – 11,5%, chłopcy – 9,9%); przeglądania serwisów społecznościowych (dziewczęta – 11,2%, chłopcy – 8,4%), prowadzenia bloga (dziewczęta – 4,2%, chłopcy – 2,4%).

**Tabela 4.** Cel korzystania z Internetu (więcej niż 1 odpowiedź)

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi (chłopcy)		Liczba odpowiedzi (dziewczęta)		Ogółem	
		N = 1321	%	N = 1321	%	N = 2642	%
1.	Gry online	161	12,2	47	3,6	208	7,9
2.	Słuchanie muzyki	166	12,6	187	14,1	353	13,4
3.	Oglądanie filmów	159	12,0	174	13,2	333	12,6
4.	Rozmowy przez komunikatory, czaty	150	11,4	162	12,3	312	11,8
5.	Rozmowy na tematycznych forach internetowych	42	3,2	29	2,2	71	2,7
6.	Odbieranie/wysyłanie wiadomości	131	9,9	152	11,5	283	10,7
7.	Zdobywanie wiedzy	129	9,8	139	10,5	268	10,1
8.	Czytanie bądź prowadzenie bloga	32	2,4	55	4,2	87	3,3
9.	Czytanie wiadomości	100	7,6	111	8,4	211	8,0
10.	Przeglądanie serwisów społecznościowych	111	8,4	148	11,2	259	9,8
11.	Zawieranie znajomości	64	4,8	74	5,6	138	5,2
12.	Dostęp do stron pornograficznych	60	4,5	28	2,1	88	3,3
13.	Inne	16	1,2	15	1,1	31	1,2
<b>Razem</b>		<b>1321</b>	<b>100</b>	<b>1321</b>	<b>100</b>	<b>2642</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 5.** Miejsce korzystania z Internetu (więcej niż jedna odpowiedź)

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi (chłopcy)		Liczba odpowiedzi (dziewczęta)		Ogółem	
		N = 361	%	N = 407	%	N = 768	%
1.	W domu	206	57,1	215	52,8	421	54,9
2.	W szkole	84	23,3	99	24,3	183	23,8
3.	U znajomych, kolegów/koleżanek	46	12,7	58	14,3	104	13,5
4.	W kawiarence internetowej	11	3,0	12	2,9	23	3,0
5.	W innym miejscu	14	3,9	23	5,7	37	4,8
<b>Razem</b>		<b>361</b>	<b>100</b>	<b>407</b>	<b>100</b>	<b>768</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Miejscem, w którym uczniowie trzecich klas wałbrzyskich gimnazjów najczęściej korzystali z Internetu był dom (54,9% odpowiedzi), na drugim miejscu natomiast znajdowała się szkoła (23,8%). Z Internetu w domu częściej korzystali chłopcy (57,1%), natomiast dziewczęta najczęściej korzystały z Internetu w szkole (24,3%) oraz u znajomych, kolegów/koleżanek (14,3%). Z uwagi na fakt, iż dostęp do Internetu w chwili obecnej jest bardziej powszechny niż dziesięć lat temu, miejscem, które cieszyło się najmniejszym zainteresowaniem korzystania z Internetu była kawiarenka internetowa (3,0%) (tab. 5).

**Tabela 6.** Możliwość funkcjonowania bez korzystania z komputera i Internetu

Lp.	Odpowiedź	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
		N = 215	%	N = 223	%	N = 438	%
1.	Zdecydowanie tak	53	24,7	35	15,7	88	20,1
2.	Tak	80	37,2	90	40,4	170	38,8
3.	Nie wiem	42	19,5	58	26,0	100	22,9
4.	Nie	23	10,7	28	12,5	51	11,6
5.	Zdecydowanie nie	17	7,9	12	5,4	29	6,6
<b>Razem</b>		<b>215</b>	<b>100</b>	<b>223</b>	<b>100</b>	<b>438</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie: czy jesteś w stanie funkcjonować bez korzystania z komputera i Internetu ponad połowa badanych udzieliła odpowiedzi twierdzącej (38,8% – tak; 20,1% – zdecydowanie tak). Negatywnej odpowiedzi udzieliło 11,6% badanych. Chłopcy (24,7%) zdecydowanie tak są w stanie funkcjonować bez korzystania z komputera i Internetu, natomiast dziewczęta (26,%) nie udzieliły jednoznacznej odpowiedzi. Ponad 6% respondentów zdecydowanie nie wyobraża sobie dnia codziennego bez korzystania z komputera i Internetu (tab. 6).

**Tabela 7.** Zainteresowanie rodziców sposobem spędzania czasu przed komputerem

Lp.	Odpowiedź	Mężczyźni		Kobiety		Ogółem	
		N = 215	%	N = 223	%	N = 438	%
1.	Tak	72	33,5	63	28,3	135	30,8
2.	Nie	55	25,6	58	26,0	113	25,8
3.	Czasami	88	40,9	102	45,7	190	43,4
<b>Razem</b>		<b>215</b>	<b>100</b>	<b>223</b>	<b>100</b>	<b>438</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Niespełna 1/3 respondentów, (30,8%) udzieliła odpowiedzi twierdzącej, na pytanie czy rodzice interesują się w jaki sposób spędzają oni czas przed komputerem (tab. 7). Niestety, ale aż 25,8% rodziców uczniów klas trzecich wałbrzyjskich gimnazjalistów nie interesowało się tym faktem w ogóle. Jest to grupa najbardziej narażona na wszelkie szkodliwe zagrożenia czyhające w Internecie. To potencjalna grupa osób, która swoim zachowaniem, nie kontrolowanym przez nikogo, może wyrządzać krzywdę innym użytkownikom Internetu. Brak zainteresowania ze strony rodziców przyczynić się może m.in. do osiągnięcia przez dzieci niższych wyników końcowych egzaminu gimnazjalnego, który otwiera drogę do dalszego poziomu edukacji.

**Tabela 8.** Limitowanie czasu spędzonego przed komputerem przez rodziców

Lp.	Odpowiedzi	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
		N = 215	%	N = 223	%	N = 438	%
1.	Tak	69	32,1	51	22,9	120	27,4
2.	Nie	136	63,3	158	70,8	294	67,1
3.	Czasami	10	4,6	14	6,3	24	5,5
<b>Razem</b>		<b>215</b>	<b>100</b>	<b>223</b>	<b>100</b>	<b>438</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż 67,1% rodziców nie limituje swoim dzieciom – uczniom trzecich klas gimnazjalnych czasu spędzonego przed komputerem. Tylko 27,4% rodziców ogranicza czas poświęcony na serfowanie w Internecie, a 5,5% robi to tylko czasami (tab.8). W tym miejscu należy zaznaczyć, że gdy dziecko za dużo czasu spędza przed ekranem komputera, telefonu komórkowego, czy tabletu, mogą się pojawić problemy w kontaktach międzyludzkich. Dzieci, młodzież zapatrzone w ekran mają zbyt mało okazji, by nauczyć się odczytywania emocji drugiego człowieka, nie wspominając już o rozumieniu swoich.

**Tabela 9.** Wpływ korzystania z Internetu na ograniczanie realnych kontaktów międzyludzkich

Lp.	Odpowiedź	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
		N = 215	%	N = 223	%	N = 438	%
1.	Tak	112	52,1	170	76,2	282	64,4
2.	Nie	103	47,9	53	23,8	156	35,6
<b>Razem</b>		<b>215</b>	<b>100</b>	<b>223</b>	<b>100</b>	<b>438</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 60% badanych dostrzega ograniczanie realnych kontaktów międzyludzkich przez korzystanie z Internetu. Takie zdanie na ten temat ma 76,2% dziewcząt oraz 52,1% chłopców. Aż 47,9% badanych chłopców uważa, że korzystanie z Internetu nie powoduje ograniczania realnych kontaktów międzyludzkich, natomiast 23,8% badanych dziewcząt jest przeciwnego zdania (tab. 9).

### Podsumowanie i wnioski

Internet ułatwia codzienne życie zarówno młodzieży, jak i dorosłym. Jest ważnym narzędziem, dostarcza bowiem niezbędnej w danym momencie aktualnej wiedzy i odpowiedzi na nurtujące pytania. Aby dzieci i młodzież mogła bezpiecznie korzystać z Internetu, niezbędne jest zachowanie kilku prostych zasad, które należy wpoić młodemu człowiekowi od początku jego przygody z Internetem. Głównym priorytetem powinno być ustalenie z nastolatkiem zasad dotyczących czasu i miejsca korzystania z Internetu. Bardzo ważnym elementem wpływającym na właściwe korzystanie przez dzieci z zasobów sieciowych powinna być kontrola dokonywana przez rodziców w zakresie sposobu korzystania przez młodych ludzi z Internetu. Niewątpliwie nieodzownym elementem wspierającym osoby dorosłe jest zainstalowanie oprogramowania filtrującego treści wyświetlanych stron w komputerze. Pozwoli to ograniczyć m.in. dostęp do stron np. z pornografią lub innych mających niekorzystny wpływ na psychikę młodego człowieka.



To, w jaki sposób młody człowiek korzystać będzie z nowoczesnych, stale rozwijających się technologii, zależy w dużej mierze od dorosłych (rodziców, nauczycieli). Całkowite odcięcie dziecka od Internetu nie jest właściwym rozwiązaniem, może ono prowadzić do wykluczenia takiej osoby z grupy rówieśników funkcjonującej w wirtualnym świecie.

Przyczyną przebywania przez młodzież długiego czasu w Internecie jest mała lub wręcz żadna propozycja innych zajęć, chociażby pozalekcyjnych. Młodzi ludzie są leniwi, oczekują więc gotowych propozycji spędzenia wolnego czasu. Posiadają własny sposób pojmowania wolności i niezależności, w Internecie są takimi osobami jak chcą, bez konieczności słuchania rad czy wręcz rozkazów innych osób. Nie chcą lub po prostu nie potrafią zorganizować sobie lub rówieśnikom czasu w realnym świecie. Dlatego dużą rolę w życiu społecznym odgrywają instytucje, stowarzyszenia, które w sposób profesjonalny zajmują się planowaniem i organizacją różnych imprez, spotkań, koncertów, mających zachęcić młodych ludzi do aktywnego życia w realnym świecie. Nie powinno to polegać na całkowitej negacji Internetu, ale należy wykazać, że aktywność sportowa, społeczna, kulturalna, czy też hobbystyczna może i powinna być powiązana z Internetem. Wszystko zależy od zachowania właściwych proporcji czasu spędzanego w realnym i wirtualnym życiu.

Wyzwaniem dla współczesności jest określenie sylwetki nauczyciela/wychowawcy, gdyż „buszujący” i „zanurzeni” w Internecie, młodzi ludzie często przewyższają umiejętnościami swoich nauczycieli. Pojawiają się nowe typy zachowań w relacjach rodzic – media – dziecko; uczeń – media – nauczyciel. Inwersja ról na płaszczyźnie wychowanek i wychowawca/rodzic, zmienia paradygmat podmiotowości – uczeń jest dla nauczyciela/rodzica partnerem, od którego, może się on wiele nauczyć.

### Bibliografia

- Andrzejewska A. (2009), *Świat wirtualny – kreatorem rzeczywistości dziecka* [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.) *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, Warszawa.
- Aftab P. (2003), *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa.
- Augustynek A. (2010), *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Warszawa.
- Batorski D. (2009), *Młodzi w sieci, Uczniowie, studenci i nauczyciele wobec nowych technologii* [w:] *Szkoła w dobie Internetu*, (red.) Nowak A., Winklowska-Nowak K., Rycielska L. Warszawa.
- Janicka-Olejnik, E., Klimek K. (2016), *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, Łódź.
- Kozak S. (2011), *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Lucas E. (2017), *Oswoić cyberświat*, Warszawa.
- Morbitzer J. (2012), *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia* [w:] *Człowiek, media, edukacja*, (red.) Morbitzer J., Musiał E. Kraków.
- Piątkowska B. (2009), *Wychowanie w ponowoczesnej rzeczywistości – między zwątpieniem a nadzieją* [w:] *Czas na wychowanie – główne konteksty i uwarunkowania*, B. Piątkowska (red.), Wałbrzych.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków.
- Tadeusiewicz T. (1999), *Ciemna strona Internetu*, Zamość.
- Wasilewski P., *Niebieskie światło*, „Polityka” nr 40, 4.10-10.10.2017.

### Netografia

- Badanie EU NET ADB – Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce i Europie [dostęp: 08.01.2018].
- Badanie Gemius PBI dostępne w Internecie: <http://pbi.org.pl/badanie-gemius-pbi/polscy-internauci-listopadzie-2017/> [dostęp: 06.01.2018].
- Benedyk E., *Sieciaki*, <http://wiadomości.gazeta.pl/wiadomosci/1,14873,6142538,Sieciaki.html> [dostęp: 12.11.2017].
- Dzieci aktywne online*. Raport firmy Gemius 2007. [www.gemius.pl](http://www.gemius.pl) [dostęp: 12.11.2017].
- Kirwil L., *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2*. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców, Warszawa, SWPS – EU kids Online – PL [dostęp: 11.12.2017].
- <http://www.bezpieczneinterneciaki.pl/internetowe-zagrozenia-dzieci-i-mlodziezy/> [dostęp: 05.11.2017].

**Mariusz Augustyniak**

*The Internet in the lives of grammar school youth – research analysis*

**Abstract**

The article has a theoretical and research character. The first part shows what the Internet is. It describes how the approach to the Internet changes and how it is perceived by people depending on their age. The second part, research, presents the results of questionnaire surveys, which were conducted among third grade students of the nine Wałbrzych gymnasiums. The aim of a weekday and free from classes, the place and purpose of using the Internet and the extent of parental control over it.

**Keywords:** Internet, computer, Internet threats.

**ANTONI KULPA**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

# Poczucie sensu życia i niepokój u młodzieży z zaburzeniami zachowania

*A sense of purpose and anxiety as experienced by young people  
with conduct disorders*

## Streszczenie

W pracy przedstawiono i omówiono wyniki badań dotyczące poczucia sensu życia, poziomu i struktury niepokoju w grupie 40 nieletnich chłopców z zaburzeniami zachowania. W badaniach zastosowano Skalę Sensu Życia /PLT/ J.C. Crumbaugh'a i L.T. Maholicka i Arkusz Samopoznania R.B. Cattella. Uzyskane wyniki wskazały, że 80% badanych przeżywało poczucie bezsensu życia.

Objawami bezsensu były: brak planów i dążeń na przyszłość, negatywna ocena sensu własnego istnienia i niski stopień afirmacji życia. Cała grupa badanych miała wysoki poziom niepokoju. Źródłem niepokoju były: niezrównoważenie emocjonalne, niski stopień integracji osobowości, podejrzliwość i wewnętrzne napięcie.

**Słowa kluczowe:** sens życia, bezsens istnienia, niepokój, zaburzenia zachowania.

Coraz częściej sygnalizowane jest występowanie zjawiska poczucia bezsensu życia i jego ujemnych konsekwencji dla motywacji życiowej, komfortu psychicznego, przystosowania, zdrowia psychicznego i rozwoju osobowości, a nawet życia człowieka (Kulpa 1980, 1981, 1982, 1983, 1993, 1999; Frankl 1984, 2009, 2010, 2012, 2017; Popielski 1987, 1993; Mariański 1990; Obuchowski 1995; Płużek 1996).

Herman Doring i Franz Kaufman (za: Marianski, 1990, s. 111) wyróżniają cztery grupy sytuacji, które są podstawą dręczących pytań o sens życia. Są to:

1. Zniknięcie sensu z powodu nadmiaru bólu, cierpienia i nieszczęść, 2. Brak sensu na skutek nudy, z braku napięć, głębi przeżyć i braku szczęścia, 3. Doświadczenie zagrażającej śmierci, jako możliwość własnej nicości, 4. Pytanie o odpowiedzialność za przekazywanie nowego życia w świecie, którego przyszłość jest niepewna, a nawet bezsensowna.

Sens życia to organizacja psychiczna o treści określającej cele, do osiągnięcia których należałoby dążyć. Poczucie sensu życia to przekonanie o określonej wartości (sensie, znaczeniu) własnej działalności życiowej, któremu towarzyszy specyficzny stan emocjonalny (pozytywny lub negatywny) o różnym natężeniu (Kulpa 1993, s. 61, 62).

Różni autorzy odmiennie ujmują sens życia. Według Gordona Allporta (za: Oleś, 2009, s. 123, 124) istotne dla osobowości jest skierowanie na cel, realizacja samopoznania i działanie twórcze, które decydują o dojrzałej osobowości. Sensem życia jest osiągnięcie dojrzałej osobowości, której szczegółowe kryteria wymienia, podkreślając zwłaszcza poszerzenie zasięgu *ja*, aktywne zainteresowanie, serdeczne kontakty z ludźmi zarówno towarzyskie, jak i intymne, poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i akceptacja siebie, realizm w stosunku do siebie i rzeczywistości zewnętrznej.

Do osiągnięcia dojrzałej osobowości konieczne jest według Allporta (za: Oleś, 2009, s. 124), posiadanie jednoczącej filozofii życia, czyli jakiejś idei przewodniej określającej cel własnego życia, ukierunkowującej działanie na pewne obiektywne wartości, które nadają celowość i znaczenie wszystkiemu, co się robi.

Oryginalne ujęcie sensu życia występuje w koncepcji Ericha Fromma (1971). Człowiek ciągle doświadcza osamotnienia i ambiwalencji dążeń animalno-fizjologicznych oraz transcendentno-psychologicznych. Stawia to przed nim problem własnej egzystencji. Problem ten może znaleźć pełne rozwiązanie przez osiągnięcie jedności interpersonalnej, w stopieniu się z inną osobą w miłości. Dojrzała miłość zdaniem Fromma (1971, s. 34) jest zjednoczeniem z kimś lub czymś w warunkach zachowania swej odrębności i integralności. Jest to uczucie wspólnoty czy łączności duchowej, która umożliwia pełne rozwiązanie własnej aktywności wewnętrznej.

Jedność interpersonalna jest ostatecznym celem ludzkiego istnienia i ona jedynie może mu nadać sens i jest ona rozwiązaniem problemu istnienia (Fromm 1971, s. 32), Czesław Matusiewicz (1986) uważa, że istnieją wielorakie interpretacje sensu życia. Sens życia to: 1. Wybieranie wartości społecznych i moralnych, 2. Potrzeba działania z rozmachem, wysiłkiem i zaangażowaniem. 3. Potrzeba rozumienia zdarzeń. 4. Włączanie się w mechanizmy życia społecznego, uzyskanie tego, co daje społeczeństwo (np. dorobienie się określonego standardu egzystencji). 5. Atrakcyjność życia związana z doznawaniem wrażeń. 6. Ukierunkowanie na osiągnięcie określonego celu.

Różne aspekty życia działają motywacyjnie na człowieka. Rozmyślenia nad sensem życia są najczęściej motywowane dysonansem poznawczym z zakresu problematyki moralno-religijnej, potrzebą bezpieczeństwa, osiągnięć, znaczenia i prestiżu, własnej godności i poznania. W zależności od charakteru motywacji ludzie dostrzegają sens własnego życia w różnych jego aspektach.

Problematyka sensu życia uzyskala swoje najbardziej znaczące miejsce w logoterapii Victora E. Frankla (1984, 2009, 2010, 2012, 2017). Frankl akcentuje obok biologicznego i psychicznego – duchowy wymiar ludzkiej egzystencji. Duchowość przejawiająca się poprzez specyficzne ludzkie potrzeby i działania najbardziej określa realną rzeczywistość ludzkiej egzystencji (poznawanie intelektualne, wolność, odpowiedzialność, sumienie, miłość, wola sensu). Ten duchowy wymiar specyficzny dla człowieka jawi się w stawianiu celów życiowych, w dążeniu do wartości, w poszukiwaniu sensu życia. Frankl (2012, 2017) podkreśla, że człowiek tylko wtedy odnajduje sens życia (i swoje samourzeczywistnienie) jeśli odda się w służbę wyższej sprawie, jeśli wychodzi w miłości ku innej osobie. Człowiek żyje w poszukiwaniu sensu a to czego naprawdę chce, to żyć sensownie. Jeżeli człowiek nie osiąga sensu, to czuje się egzystencjalnie sfrustrowany, wewnętrznie pusty i w konsekwencji może popaść w nerwicę noogenną. Frankl (2009, s. 211-212, 2010, s. 96, 2017, s. 74-76) uważa, że życie może mieć sens w trojaki sposób, poprzez realizowanie wybranych wartości tj. przez to, co daje w życiu (przez twórczą pracę); przez to, co bierze od świata (doświadczając różnych wartości, jak: poznanie, literatura, studia, miłość, percepcja sztuki); przez zajmowanie aktywnej postawy wobec losu, którego nie można zmienić (nieuleczalna choroba, kalectwo, cierpienie).

Życie ludzkie nigdy nie może stać się bezsensowne: życie człowieka zachowuje sens do końca, do ostatniego tchnienia. Ostatecznie sens życia ludzkiego kreśli Frankl (1984, s. 44) w zdaniu „Człowiek bowiem nie istnieje po to, by być, ale po to, by się stawać”. Staje się zaś przez podejmowanie odpowiednich decyzji, których wymaga od niego życie.

Wiele badań dotyczyło zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a niepokojem.

Według Rollo Maya (1989, s. 83) niepokój to obawa spowodowana zagrożeniem pewnej wartości, którą człowiek uznaje za zasadniczą dla jego istnienia jako osobowości. Niepokój może dotyczyć zagrożenia fizycznego życia (np. groźba śmierci), psychicznej egzystencji (utrata wolności, popadnięcie w bezsens), bądź też innej wartości, którą osoba identyfikuje z własną egzystencją (np. miłość, sukces, patriotyzm). May (1989, s. 92) twierdzi, że niepokój, którego doświadcza człowiek może być przeżywany na dwa sposoby. W sposób normalny i neurotyczny. Ten pierwszy jest konstruktywny, pomaga znaleźć wyjście z trudnej sytuacji, stawić skutecznie czoło groźnym sytuacjom i jest proporcjonalny do zagrożenia. Stanowi on nieodłączną część wzrostu i twórczości. W tym sensie niepokój świadczy o zdrowiu psychicznym. Natomiast niepokój neurotyczny jest destrukcyjny, ogranicza w większym lub mniejszym stopniu świadomość istnienia, zaciemnia pamięć przeszłości i zamazuje przyszłość i jest nieproporcjonalny do zagrożenia. Niepokój ten rozwija się wtedy, gdy jednostka nie może uporać się z normalnym niepokojem. Jest on końcowym rezultatem normalnego niepokoju, z którym osoba nie poradziła sobie dotychczas.

Raymond B. Cattell (Cattell, Scheier 1967, Płużek, 1993) odróżnia niepokój charakterologiczny i reaktywno-sytuacyjny. Ten drugi związany jest z aktualnie dostrzeganym przedmiotem czy sytuacją lękową i bliższy jest pojęciu strachu,

choć nie jest z nim identyczny. Reakcje niepokoju w tym ujęciu mogą nastąpić nie tylko w obliczu realnego zagrożenia, ale także domniemanego.

Natomiast niepokój charakterologiczny jest psychologicznie związany z osobistymi przeżyciami, konfliktami wewnętrznymi czy trudnościami osobowościowymi. Jest czymś bardzo wewnętrznym, niezależnym od warunków zewnętrznych. Niepokój rozumiany jest jako stan psychologiczny wyróżnialny spośród innych stanów psychologicznych. Cattell (za: Siek, 1983, s. 264) określa go jako rozległy obszar jednolitych schematów reagowania, które powtarzają się w mniej więcej podobnej postaci, niezależnie od tego jakie i o jakim natężeniu bodźce go wywołują. Manifestuje się poprzez różne cechy osobowości, które są dostępne introspekcji i zewnętrznemu obserwatorowi. Wyższy poziom niepokoju charakterologicznego występuje u osób o niższym poziomie wewnętrznej organizacji i harmonii osobowości, z mniejszą równowagą emocjonalną, autoagresją oraz skłonnością do reakcji paranoidalnych, a także z silnym napięciem psychicznym.

Doświadczenie kliniczne i wyniki badań wskazują, że zaburzenia zachowania świadczą o ryzyku pojawienia się lęku i niepokoju (Pospiszyl, 1991, Oatley, Jenkins, 2003, Kołakowski, 2013).

Kryteria diagnostyczne DSM-5 (2015, s. 213-216) podają, że zaburzenia zachowania to przewlekły i powtarzający się sposób zachowania, w którym naruszone są prawa innych osób lub normy i zasady społecznego funkcjonowania. Objawy zaburzeń zachowania pogrupowane są w następujące, cztery kategorie: agresję wobec ludzi i zwierząt, niszczenie własności, oszustwa i kradzieże oraz poważne naruszenie norm.

Dostateczna liczba objawów (minimum 3 z 15) musi być obecna w sposób przewlekły w ciągu ostatniego roku oraz przynajmniej jeden objaw musi się pojawić w ciągu ostatnich sześciu miesięcy. Objawy mogą być różne w zależności od wieku i poziomu rozwoju dziecka. Przejawy takiego aspołecznego lub antyspołecznego, niekiedy również przestępczego zachowania, mogą występować we wszystkich systemach, w których funkcjonuje nastolatek, a więc w systemie rodzinnym, grupie rówieśniczej, w szkole i w otoczeniu społecznym.

Keith Oatley i Jennifer Jenkins (2003, s. 221) twierdzą, że zaburzenia zachowania definiują działanie, a nie emocje, to działania te są wskaźnikami gniewu, agresji i pogardy. Ewa Mamrot (1981, s. 107) zwraca uwagę, że określenie „zaburzenia zachowania” koncentruje się na zewnętrznych objawach patologii, co w praktyce powoduje, że często przedmiotem zainteresowania są wyłącznie zaburzone formy zachowania, a świat wewnętrzny młodego człowieka, jego przeżycia i sytuacja psychologiczna pozostają nieznanne.

Celem niniejszych badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- \* Jaki jest ogólny poziom poczucia sensu życia w badanej grupie młodzieży ?
- \* Jakie są objawy obniżonego poczucia sensu życia ?
- \* Jaki jest ogólny poziom niepokoju u badanych ?
- \* Jaka jest struktura niepokoju w pięciu czynnikach osobowościowych w badanej grupie ?

### Metody i badana grupa

Do badania sensu życia zastosowano Test Sensu Życia (PLT) Jamesa C. Crumbaugh i Leonarda T. Maholicka (1981) w autoryzowanym przekładzie Zenomeny Płużek (Popielski, 1987). Test ten skonstruowano na podstawie teorii frustracji egzystencjalnej i nerwicy noogennej V. E. Frankla, która jest wynikiem braku sensu własnego życia. Za punkt wyjścia przyjęto operacyjne rozumienie sensu życia, czyli sens życia określają pytania lub twierdzenia danej skali. Test składa się z trzech części przy czym tylko część A złożona z 20 skal 7- punktowych umożliwia obiektywne ocenianie, natomiast część B i C interpretowane są klinicznie. Wskaźnikiem ilościowego pomiaru intensywności poczucia sensu życia jest ocena ogólna – suma wszystkich punktów w skali części A. Oprócz globalnej oceny można – poprzez analizę poszczególnych twierdzeń skali, ocenę własnego życia dokonaną przez badanych – poznać ich plany i dążenia, ocenę sensu własnego istnienia oraz poziom afirmacji życia.

Do określenia nasilenia i struktury niepokoju zastosowano Arkusz Samopoznania R. B. Cattella (Cattell, Scheier, 1967) w autoryzowanym przekładzie Krzysztofa Hirszla (Siek, 1983). Cattell wyodrębnił pięć czynników (cech) osobowościowych stanowiących strukturę niepokoju. Są to: obniżony poziom integracji osobowości (czynnik  $Q_3^-$ ), nierównowaga emocjonalna ( $C^-$ ), postawa nieufności i podejrzliwości wobec otoczenia ( $L^+$ ), skłonność do obwiniania siebie ( $O^+$ ) i napięcie wewnętrzne ( $Q_{4+}$ ). Wszystkie czynniki razem stanowią tzw. zespół niepokoju. Zespół ten jest nabyty i określa aktualny stan psychologiczny osoby o słabych mechanizmach przystosowawczych, przeżywającej długotrwałą sytuację konfliktową, czy też trudności osobowościowe. Poprzez analizę profilu skal Cattella można ustalić najważniejsze czynniki powodujące niepokój oraz towarzyszące im cechy osobowości, a także poziom ogólnego niepokoju ( $No$ ). Poziom niepokoju określa się w 10. stopniowej skali stenowej.

Badaniami objęto 40. chłopców w wieku 15-18 lat z zaburzeniami zachowania, wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego i Domu Dziecka.

### Analiza wyników badań własnych

Poziom poczucia sensu życia u młodzieży z zaburzeniami zachowania, mierzony wynikiem ogólnym testu PLT, jest zróżnicowany. Wyniki wahają się od 40 do 111 punktów, ze średnią  $M = 70,3$  i odchyleniem standardowym  $s = 12,1$ . Porównując otrzymane wyniki z normą wynoszącą 102 punkty, okazuje się, że 20% badanych uzyskało wyniki wyższe, świadczące o silnym poczuciu sensu życia, zaś wynik 80% badanych znajduje się poniżej normy i świadczy o braku poczucia sensu życia, czyli frustracji egzystencjalnej. Stopień utraty sensu życia jest różny, o czym świadczą uzyskane wartości cyfrowe (analiza poniżej). Znaczna grupa przeżywa silną utratę sensu życia, odczuwa bezsens istnienia. Dla wielu negacja życia nie jest silna i dotyczy tylko pewnych jego aspektów, nie obejmuje natomiast wszystkich jego wymiarów.



Aby dokładniej poznać poziom poczucia sensu życia u badanych nie należy przestać tylko na analizie uzyskanego wyniku ogólnego, ale trzeba przeanalizować bardziej szczegółowo ten problem.

Dowodem odczuwania sensowności życia jest posiadanie planów i dążeń na przyszłość.

Uzyskane wyniki przemawiają za brakiem celów i dążeń w badanej grupie. Aż 70% badanych nie ma w życiu żadnych dążeń i celów. Osoby te charakteryzują się całkowitą bezcelowością życia. Często własne życie postrzegają jako bezsensowne i bezwartościowe. Młodzież ta podporządkowuje swoje życie przypadkowi, chwili. Tylko 15% posiada jasno sprecyzowane, konkretne cele życiowe i dążenia, które w dużym stopniu nadają życiu sens. Pozostali dają odpowiedzi pośrednie, co oznacza, że osoby te charakteryzują się dużym niezdecydowaniem w formułowaniu swoich dążeń, ukazują pewien brak zdecydowania do obranych celów i zamiarów.

15% nieletnich uważa, że ich istnienie jest celowe i sensowne, wiedzą po co i dlaczego żyją, zaś 60% jest zdania, że zupełnie bezcelowe. Oznacza to, że brakuje im świadomości sensu swojego istnienia, uważają własne istnienie za całkowicie przypadkowe, brak im motywacji do pracy nad jakością życia. Pozostali decydują się na ocenę pośrednią. Świadczy to o chwiejności poczucia sensu istnienia. Osoby te uważają, że tylko do pewnego stopnia mogą coś w życiu zrobić, przez to nie podejmują wielu inicjatyw.

60% badanych ocenia swoje życie jako puste i pełne rozpaczy, nie potrafią oni wypełnić swojego życia pozytywną treścią, nie zauważają jej. 20% twierdzi, że życie układa się dobrze. Potrafią znaleźć właściwy kierunek działania w trudnych sytuacjach życiowych. Natomiast 20% badanych daje odpowiedzi pośrednie. Osoby te oscylują pomiędzy poczuciem pustki i rozpaczy oraz zadowolenia z własnego życia.

Grupa 30% badanych posiada poczucie ustawicznej porażki i poniesionej klęski. Uważa ona, że w dążeniu do własnych zamierzonych celów życiowych i planów przyszłościowych nigdy nie miała powodzenia. Pozostali (70%) nie wierzą do końca w możliwość realizacji własnych celów. Charakteryzuje ich połowiczna skuteczność działania.

60% nieletnich charakteryzuje duże znużenie życiem. Nie zauważają niczego nowego w swojej codzienności, są zamknięci i przyzwyczajeni do stereotypów i stałych zachowań, natomiast 40% badanych oscyluje między monotonią a umiejętnością twórczego patrzenia na rzeczywistość.

Innym dowodem zaangażowania w życie jest ocena sensowności własnego istnienia. Otrzymane wyniki przemawiają za negatywną oceną własnego życia badanej grupy. Aż 75% badanych uważa, że szanse na znalezienie sensu życia są praktycznie żadne, a 10% sądzi, że są bardzo duże, pozostali decydują się na ocenę pośrednią, co oznacza, że osoby te ujawniają niewielkie dążenie do odnalezienia swojej roli i celu w życiu. Są one niezdecydowane, brakuje im przekonania, że mogą odnaleźć swoje miejsce w świecie.

60% odpowiadających twierdzi, że życie ma zawsze coś podniecającego, fascynującego, a dla 60% jest zupełnie szare, nudne i towarzyszy im poczucie mono-

tonii. Pozostali oscylują pomiędzy poczuciem podniecenia, emocjonalnego przeżywania a poczuciem nudy, brakiem umiejętności odkrywania rzeczy nowych.

80% badanych często stawia sobie pytanie, po co żyć. Ciągłe poddają w wątpliwość słuszność tego, co dzieje się w ich życiu. Są niepewni, podejrzliwi. Tylko 10% charakteryzuje się umiejętnością rozumienia przeżywanej rzeczywistości, w której żyją. Potrafią wyjaśnić to, co się w nich i z nimi dzieje. Pozostałe osoby szukając zrozumienia i wytłumaczenia dla swojego istnienia, nie zawsze znajdują odpowiedź.

Istotnym przejawem poczucia sensu życia jest poziom afirmacji własnego życia.

Uzyskane dane przemawiają za negatywną postawą wobec własnego życia badanej grupy. Aż dla 75% osób codzienne obowiązki sprawiają wiele przykrości. Są dla nich często ciężarem. Osobom tym często towarzyszy przygnębienie, zagubienie, czują się nikomu niepotrzebne. Tylko dla 5% badanych codzienność jest źródłem satysfakcji. Sprawia im wiele radości. Pozostałe osoby oscylują między zadowoleniem i radością a przeżywaniem udręki i niezadowolenia z powodu koniecznych obowiązków życiowych.

70% nieletnich charakteryzuje się całkowitym brakiem akceptacji swojego życia i woleliby nigdy się nie narodzić. Ujawniają brak zadowolenia z własnego życia. Natomiast 5% akceptuje swoje istnienie i jest ono dla nich powodem do radości oraz wewnętrznej satysfakcji. Pozostałe osoby ujawniają pewną zmienność w poczuciu zadowolenia ze swojego życia. Potrafią one żyć aktywnie, ale bywają takie momenty, w których żałują, że żyją.

Niewielka grupa badanych (10%) ujawnia duże zainteresowanie własnym życiem. W ich życiu jest wiele radości i entuzjazmu, zaś 70% ujawnia tendencję do niezadowolenia z życia oraz brak entuzjazmu. Posiadają poczucie wewnętrznego rozbicia. Pozostałe osoby cechuje niezdecydowanie, niepewność, brak umiejętności radosnego przeżywania istnienia.

Wyniki uzyskane w kwestionariuszu Cattella dostarczyły informacji o strukturze i nasileniu niepokoju u badanych osób. Dane zawiera tabela 1.

**Tabela 1.** Wyniki czynników niepokoju w Arkuszu Samopoznania Cattella

Czynniki	M	s
Q <sub>3</sub>	8,33	0,91
C-	8,62	0,89
L	8,01	0,99
O	5,70	0,08
Q <sub>4</sub>	8,41	0,98
N <sub>0</sub>	8,99	0,96

Legenda: M- średnie wyników; s- odchylenie standardowe

Źródło: badania własne.

Jak wynika z przedstawionego rozkładu wyników ogólny poziom niepokoju (No) oraz profile charakteryzujące strukturę tego niepokoju są wysokie, z wyjątkiem czynnika O. Badani mają niski poziom integracji osobowości (Q<sub>3</sub>). Ozna-

cza to, że mają małą umiejętność samodzielnego kierowania sobą z tendencją do opierania się na innych i szukania w nich pomocy. Występuje duża rozbieżność między tym czym chcieliby być a czym są, dużo marzą i nie lubią rozwiązywać trudnych problemów. Taka postawa wzmacnia istniejące wewnętrzne konflikty, a niepokój, który wtedy powstaje utrudnia rozwój dojrzałej osobowości. Cattell (za: Płużek, 1993) uważa ten czynnik za jeden z najważniejszych samodzielných czynników powodujących niepokój.

Uderzający jest fakt wysokiego wyniku w czynniku C-. Znaczy to, że badana grupa cechuje się małą tolerancją na trudności, niepowodzenia i stres, zmiennością emocjonalną i nastrojową, oraz poczuciem niezadowolenia. Wykazuje skłonność do drażliwości, niecierpliwości, pobudliwości i zachowań impulsywnych. Brak zrównoważenia emocjonalnego utrudnia właściwe przystosowanie i powoduje stany niepokoju. Cattell (za: Płużek, 1993) przyjmuje, że czynnik C w znacznym stopniu, lecz niewyłącznie, zależy od czynników środowiskowych, tzn. ciepłej atmosfery rodzinnej, pozycji w rodzinie i braku traumy.

Badani mają wysokie wyniki w czynniku L. Wynik ten przemawia za brakiem zaufania do ludzi, poczuciem niepewności i zagrożenia w kontaktach interpersonalnych i brakiem poczucia bezpieczeństwa osobistego, co wiąże się z dużym niepokojem.

Na uwagę zasługują wysokie wartości w czynniku Q<sub>4</sub>, co pozwala na scharakteryzowanie grupy jako mającą tendencje do wysokiego stopnia napięcia psychicznego z nieumiejętnością odprężenia. Nieumiejętność uzyskania odprężenia stwarza sytuacje frustracyjne, które badani przyjmują z trudem. Stanowią one źródło częstego przemęczenia, obaw i niepokojów, a w przypiływie samokrytycyzmu mogą wywołać brak zaufania do siebie. Zdaniem Cattella (za: Siek, 1983, s. 294) szczególnie symptomatyczna jest tu blokada aspiracji, niezaspokojone potrzeby wyczynu i potrzeb bezpieczeństwa.

Tenże autor (za: Siek, 1983, s. 295) twierdzi, że im wyższe napięcie potrzeb i popędów jednostki, silniejsza ich frustracja i mniejsza nadzieja na zaspokojenie, tym większe prawdopodobieństwo lęku i niepokoju.

Warto zwrócić uwagę, że wyniki badania wskazują, choć w niejednakowym stopniu, że u badanych osób im mniejsze poczucie sensu życia, mierzone skalą PLT, tym większy niepokój ujmowany testem Cattella. Chociaż wyniki nie określają kierunku zależności, co było najpierw.

Uzyskane zależności znajdują potwierdzenie w wynikach badań innych autorów. James Crumbaugh i in. (za: Juros, 1984, s. 99) szukając zależności między poczuciem sensu życia, mierzonym testem PLT a czynnikami drugiego rzędu testu Cattella 16 PT, jakim jest niepokój, uzyskali ujemną korelację wynoszącą – 0,52. Liczba badanych wynosiła 56 osób. Antoni Kulpa (1993, s. 148) wykazał przy użyciu testu PLT i Arkusza Samopoznania Cattella, że poczucie sensu życia koreluje ujemnie z niepokojem na poziomie istotności >0,001. Korelacja wynosiła – 0,64. Badanymi było 400 mężczyzn hospitalizowanych z powodu gruźlicy płuc.

Cytowane wyniki badań, jak i własne wskazują, że niepokój wiąże się z poczuciem sensu życia. Można powiedzieć, że istnieje grupa ludzi, u których im niższe poczucie sensu życia tym większy niepokój.

Uzyskane wyniki badań dają odpowiedź na postawione pytania badawcze i wydają się pogłębiać rozumienie poczucia sensu życia i niepokoju u młodzieży z zaburzeniami zachowania.

### Wnioski

1. W badanej grupie młodzieży z zaburzeniami zachowania było 80% osób z brakiem poczucia sensu życia.
2. Objawami bezsensu były: brak planów i dążeń na przyszłość, negatywna ocena sensu własnego życia i niski stopień afirmacji życia.
3. Cała grupa badanych miała wysoki poziom niepokoju.
4. Źródłem niepokoju były czynniki osobowościowe: nierównowagę emocjonalną, niski poziom integracji osobowości, podejrzliwość i wewnętrzne napięcie.

### Bibliografia

- Cattell R. B., Scheier H. (1967), *Handbook for the Ipat Anxiety Scale Questionnaire*, Champaign.
- Crumbaugh J.C., Maholick L.T. (1981), *Manual of Instruction for the Purpose in Life Test*, Munster.
- Frankl V. E (1984), *Homo Patiens*, Warszawa.
- Frankl V.E. (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa.
- Frankl V.E. (2010), *Wola sensu*, Warszawa.
- Frankl V.E. (2012), *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Warszawa.
- Frankl V.E. (2017), *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, Warszawa.
- Fromm E. (1971), *O sztuce miłości*, Warszawa.
- Juros A. (1984), *Korelaty osobowościowe poczucia sensu życia*, Roczniki Filozoficzne, t. 4.
- Kołąkowski A. (2013), *Diagnoza zaburzeń zachowania [w:] Zaburzenia zachowania u dzieci*, red. A.Kołąkowski, Sopot.
- Kryteria diagnostyczne z DSM -5* (2015), Wrocław
- Kulpa A., (1980), *Poczucie sensu życia a neurotyzm u chorych na przewlekłą gruźlicę płuc*, „Przegląd Lekarski”.
- Kulpa A. (1981), *Frustracja egzystencjalna, neurotyzm i realizacja wartości u chorych z przewlekłą gruźlicą płuc*, „Wiadomości Lekarskie”, nr 14.
- Kulpa A. (1982), *Psychoterapia poczucie bezsensu życia u chorych na dychawicę oskrzelową*, „Psychoterapia”, nr 43.
- Kulpa A. (1983), *Poczucie sensu życia a neurotyzm i wartości u chorych z zespołem zależności alkoholowej*, „Zdrowie Psychiczne”, nr 4.
- Kulpa A. (1993), *Obraz siebie a poczucie sensu życia u mężczyzn hospitalizowanych z powodu gruźlicy płuc*, (niepublikowana praca doktorska), Lublin.
- Kulpa A., (1999), *Lęk i niepokój a poczucie sensu życia u chorych na gruźlicę płuc*, [w:] 30. Jubileuszowy Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa

- Mamrot E.,(1981), *Zaburzenia zachowania [w:] Zaburzenia psychiczne u młodzieży*, red. M.Orwid, Warszawa.
- Mariański J.(1990), *W poszukiwaniu sensu życia*, Lublin
- Matusiewicz Cz. (1986), *Charakter i motywy aktywności młodzieży starszej*, Zielona Góra.
- May R. (1989), *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa.
- Oatley K., Jenkins J. (2003), *Zrozumieć emocje*, Warszawa.
- Obuchowski K., (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań.
- Oleś P. (2009), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa.
- Płużek Z., (1993), *Lęk charakterologiczny [w:] Lęk. Różnorodność przeżywania*, red. W. Tłokiński, Warszawa.
- Płużek Z., (1996), *Osobowościowe uwarunkowania pytania o sens życia [w:] Człowiek, wartości, sens*, red. K. Popielski, Lublin.
- Popielski K., (1987), *Testy egzystencjalne: metody badania frustracji egzystencjalnej i nerwicy noogennej [w:] Człowiek – pytania otwarte*, red. K.Popielski, Lublin.
- Popielski K., (1993), *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin.
- Pospiszył K., (1991), *Lęk a antysocjalność [w:] Lęk. W poszukiwaniu specyficzności*, red. W. Tłokiński, Warszawa.
- Siek S. (1983), *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa.

**Antoni Kulpa**

***A sense of purpose and anxiety as experienced by young people with conduct disorders***

**Abstract**

This work presents and describes the results of a research project involving 40 non-adult males with behaviour disorders: their feelings of purpose in life and the degree and structure of their disorder. The research makes use of the Purpose in Life Test of J.C.Crumbaugh and L.T.Maholick, as well as R.B. Cattell's anxiety scale. The obtained results show that 80 per cent of the subjects have experienced feelings of a lack of purpose in life. The symptoms of this include : a lack of plans and aspirations for the future, a negative assessment of the purpose of their own existence, and a low level of affirmation of life.

The entire group of subjects exhibited a high level of anxiety, the source of which included: emotional unbalance,a low level of personal integration, mistrust and inner tension.

**Keywords:** purpose in life, nonsens of existense ,anxiety, behaviour disorders.

**AGATA GWIZD-LESZCZYŃSKA**

ORCID: 0000-0001-7830-3595

Dolnośląska Szkoła Wyższa – Wrocław

# Detal w architekturze. Człowiek – edukacja – miasto

*Detail in architecture. Human being – education – city*

## Streszczenie

Autor niniejszego artykułu podejmuje refleksję na temat proksemiki – nauki zajmującej się badaniem wzajemnych relacji pomiędzy człowiekiem a otaczającą go przestrzenią oraz edukacyjnym znaczeniem detalu architektonicznego. Podstawę do badań stanowił rejon wrocławskiej dzielnicy Nadodrze, wyróżniający się unikatową dekoracją architektoniczną. Dynamika związku architektury z pedagogiką stanowi istotny element socjalizacji i wychowania, a społeczny charakter sztuki jest jednym z cenniejszych źródeł międzypokoleniowego oraz międzykulturowego dialogu. Zebrane podczas prac badawczych wyniki oraz prowadzone cyklicznie warsztaty wykorzystujące autorską zabawkę edukacyjną, pozwoliły na potwierdzenie siły oddziaływania sztuki, która umiejscowiona jest w przestrzeni miejskiej.

**Słowa kluczowe:** proksemika, detal architektoniczny, dyfuzja tożsamości.

*Nie tylko wychowanie ma służyć sztuce,  
Ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu.*

Bogdan Suchodolski

Organizacja otaczającej nas przestrzeni wypełniającej od najmłodszych lat nasze mentalne terytorium może mieć zarówno zgubny wpływ na wychowanie, jak i stać się inspiracją do działań. Architektura jest farmakonem przestrzeni. *Farmakon* „(...) to z jednej strony lekarstwo, z drugiej jednak bywa również używane na określenie trucizny” (Pobrane z: [www.krzysztof-gajewski.info](http://www.krzysztof-gajewski.info) [18.01.2018]). Termin *proksemika* wprowadził podczas studiów nad kulturowymi wymiarami dotyczącymi percepcji przestrzeni Edward T. Hall i wskazał na jej trzy wymiary: trwałość, na pół trwałość i nieformalność. Pisał: „Ważnym szczegółem przestrzeni trwałej jest to, że stanowi ona coś w rodzaju formy odlewniczej, modelującej większą część naszych zachowań” (Hall 2009, s. 152) oraz: „Człowiek stworzył nowy wymiar – wymiar kulturowy, którego fragmentem jest proksemika. Zależność człowieka i wymiaru kulturowego jest jedną z tych zależności, w których zarówno człowiek jak i jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie.” (Hall 2009, s. 15). Zgodnie z socjologiczną definicją pojęcia – środowisko to wszelkie bodźce kształtujące wielopoziomowo tożsamość człowieka (Karkowska, 2006). Dynamika, która zachodzi w związku architektury z pedagogiką i etyką stanowi istotny element socjalizacji i wychowania, a społeczny charakter sztuki jest jednym z cenniejszych źródeł międzypokoleniowego oraz międzykulturowego dialogu.

Historia architektury to historia rozwoju społecznych potrzeb człowieka. Z biegiem czasu rozwój technik budowlanych oraz stosowanie bardziej precyzyjnych narzędzi, pozwoliły nie tylko na poprawę warunków mieszkaniowych, ale również na podniesienie poziomu artystycznego dekoracji budynków. Posługując się językiem symboli wprowadzono elementy zdobnicze, napisy, daty oraz alegoryczne porównania. Jako detale architektoniczne pojawiają się motywy czysto dekoracyjne, motywy ilustrujące etos pracy, czy klasyczne motywy zaczerpnięte ze starożytności – podkreślające panujący trend, nadające klimat i stylowy charakter i jakże wiele mówiące o gustach fundatorów i użytkowników (Fercowicz, 2002). Przyspieszenie industrializacji w XIX wieku to zmiany w strukturze społecznej i klasowej. To również era przemysłu artystycznego, detali wytwarzanych w dziesiątkach egzemplarzy w fabrykach. Wyprodukowane artykuły dekoracyjne znajdowały nabywców wśród bogacących się mieszczan, a powstające ruchy społeczne działające na rzecz artystycznego wychowania starały się upowszechnić sztukę w życiu codziennym. „Piękno (architektury) nie wywodzi się z funkcjonalności, lecz ze sposobu ukształtowania przestrzennego, kontrastów, rytmiki i wielu innych cech” (Basista 2016, s. 15). Detale architektoniczne to nie tylko elementy konstrukcyjne stanowiące integralną część budowli, ale elementy dodane celowo, stanowiące o indywidualnym charakterze budynku. Percepcja wzrokowa wyróżnia kilka kategorii spostrzegania przestrzeni, między innymi: społeczny zasięg widzenia – od 0 do 100 metrów, określa progi widoczności: od 3 do 6 metrów przed siebie i do 3 m w górę (Gehl, 2009).

Dla Ernsta Gombricha świadomość przeszłości jest warunkiem cywilizacji (Gombrich, 2011). Do tej teorii odnoszą się nie tylko badacze, ale również artyści. Poeci, pisarze, malarze, rzeźbiarze, architekci. Dziedzictwo kultury materialnej służy rozwojowi społeczeństw. „Społeczeństwo jest glebą, w której rozmaite procesy kulturalne zachodzą w ścisłym wzajemnym związku. Na po-

ziome społecznym nie muszą one ujawniać całej swojej zawartości czy całego bogactwa wzajemnych powiązań, lecz przejawiają te cechy, które można w sposób całkowicie zadawalający sprowadzić do wspólnego mianownika. Wytwory kulturalne są wytworami społecznymi, środkami samo utrwalania się działalności społeczeństwa oraz wzajemnego porozumiewania się między jego członkami” (Hauser 1970, s. 256). Zmieniające się style architektoniczne rozpoznawane są dzięki detalom architektonicznym – świadkom historii rozwoju architektury i budownictwa. Przemawiają do odbiorcy, zaskakują, domagają się interpretacji, rozwiązania zagadki. Według historyka Arnolda Hausera, zajmującego się społeczną historią sztuki, dobra kultury służą ochronie społeczeństwa: „Wytwory duchowe, tradycje, konwencje i instytucje są tylko sposobami i środkami społecznej organizacji. Religia, filozofia, nauka i sztuka mają swój udział w walce o zabezpieczenie społeczeństwa.” (Hauser 1970, s. 32). Wykorzystywane do dekoracji budynków, znajdujące się nie tylko na elewacjach, ale również na klatkach schodowych, detale intrygują. Jednak zrozumienie motywów i znaczeń to wypadkowa interdyscyplinarnej wiedzy oraz życiowego doświadczenia. Niemiecki historyk sztuki, teoretyk kultury oraz badacz symboli Aby Warburg przekonywał, że „każda próba wyrwania obrazu z jego powiązań z jego religią i poezją, liturgią i teatrem oznacza przecięcie dopływu niezbędnych dlań soków życiowych” (Boehm 2014, s. 129). Żadne więc dzieło nie może być odpowiednio zrozumiane bez znajomości złożonego procesu kulturotwórczego, którego to dzieło jest wynikiem. Posługujący się symbolami twórca – projektant traktuje w pewnym sensie powstające dzieło jako dokument, który wymaga od niego szerokiej wiedzy oraz zastosowania pewnego rodzaju metody naukowej, a wszechstronne wykształcenie polega na umiejętności humanistycznej interpretacji dzieła. Naturalna potrzeba porządku, regularności i powtórzeń nie minęła mimo rodzących się nowoczesnych zjawisk artystycznych i technologicznych.

Ocalała z trudem z wojennej zawieruchy dzielnica Wrocławia – Nadodrze z najlepiej zachowanymi, bogato dekorowanymi kamienicami i budynkami użyteczności publicznej, budowanymi na przełomie XIX i XX wieku, daje początek polskiej historii miasta. Niestety, odbudowa całkowicie zniszczonej części Wrocławia pochłonęła uwagę władz i właśnie te najstarsze, wypełnione detalem architektonicznym, pozostawione bez wsparcia miejskich instytucji części miasta ulegały aż do początku XXI w. systematycznej degradacji. Pokolenie, które zmuszone było zmienić miejsce zamieszkania, nie czuło związku z kulturą materialną nowego miasta, w którym wszystko stanowiło własność niczyją. Powoli następował proces dyfuzji tożsamości – zaburzenia związanego z rozproszeniem i sfragmentaryzowaniem biografii bliskich, problemów z odnalezieniem się w społeczeństwie, samoświadomości, ciągłości kulturowej (Karkowska, 2007). Jednolita klasa społeczna o niskiej kulturze zdominowała nielicznych odstających od tej normy mieszkańców. Przynależność do grupy rówieśniczej – „w socjologii grup społecznych zintegrowanego zbioru jednostek w podobnym wieku, funkcjonujących w określonym otoczeniu społecznym o nieformalnych wzorach kontroli, charakteryzujący się wspólnotą wartości i poglądów” (Karkowska 2007, s. 256) dała po-

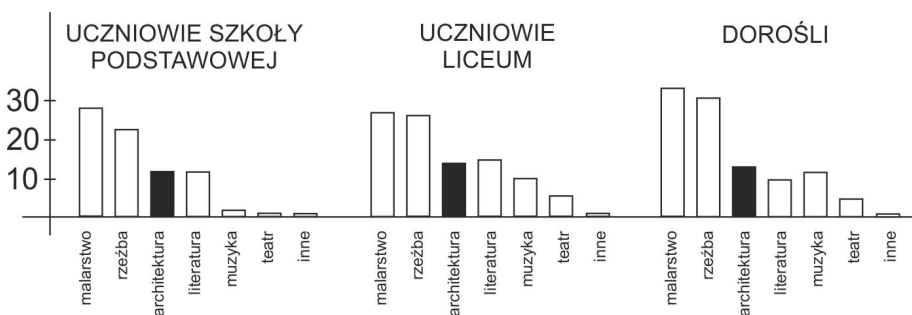


czucie siły i zawłaszczenia terenu, a co za tym idzie – przyzwolenie na niszczenie i całkowity brak odpowiedzialności.

Prowadzona przeze mnie przez wiele lat praca dydaktyczna i badawcza oraz analiza eksperymentów prowadzonych z mieszkańcami dzielnicy Nadodrze obnażyła złożony problem społeczny. Osoby zamieszkujące najbardziej zniszczone i zaniedbane w wyniku powojennej polityki municypalnej kwartały, są często przedmiotem społecznej stygmatyzacji, co wiąże się z niską samooceną. Badania dzieci w wieku 6-15 lat wykazały, że 89% z nich wstydzi się swojego miejsca zamieszkania, a 97% chciałoby się jak najszybciej przeprowadzić (Źródło: badania własne).

Kolejne badania z wykorzystaniem ankiety, pozwoliły na uzyskanie informacji dotyczącej architektury, postrzeganej jako dzieło sztuki oraz pojęcia detal architektoniczny. Badanie przeprowadzono w marcu 2018 r. we Wrocławiu. W ankiecie wzięty udział trzy 40. osobowe grupy: uczniów szkół podstawowych, uczniów liceów ogólnokształcących oraz osób dorosłych.

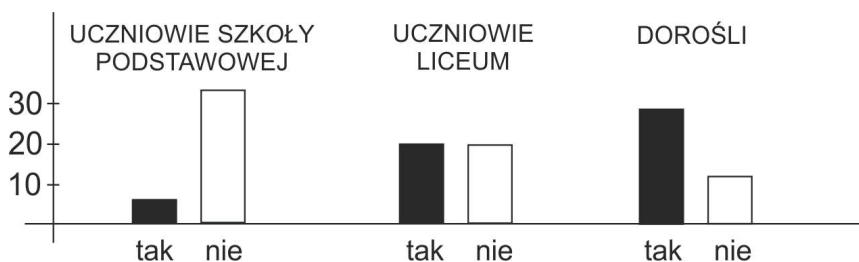
Na wykresie 1 nie widać zależności pomiędzy wiekiem a wiedzą na temat architektury jako jednego z rodzajów dzieła sztuki. W świadomości badanych najczęściej wymienianym rodzajem dzieła sztuki są dyscypliny należące do sztuk plastycznych: malarstwo i rzeźba. Na 40. uczniów szkoły podstawowej architekturę wymieniło 12 osób, w liceum 13 osób, w grupie dorosłych 14 osób. W grupie rodzajów zaznaczonej na wykresie jako inne, ankietowani wymieniali przede wszystkim dziedziny sztuk plastycznych, takie jak: fotografia, tkactwo, meble, ceramika, mural, mozaika, freski, witraż, biżuteria. Wymienione zostały także: gry komputerowe, balet i kino.



**Wykres 1.** Rodzaje dzieł sztuki

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny wykres 2 pokazuje zależność pomiędzy znajomością pojęcia *detal architektoniczny* a wiekiem ankietowanych. Znajomość ww. pojęcia widocznie wzrosła u osób dorosłych. Od 6. pozytywnych odpowiedzi uczniów szkół podstawowych, przez 20. uczniów liceum do 34. osób dorosłych.

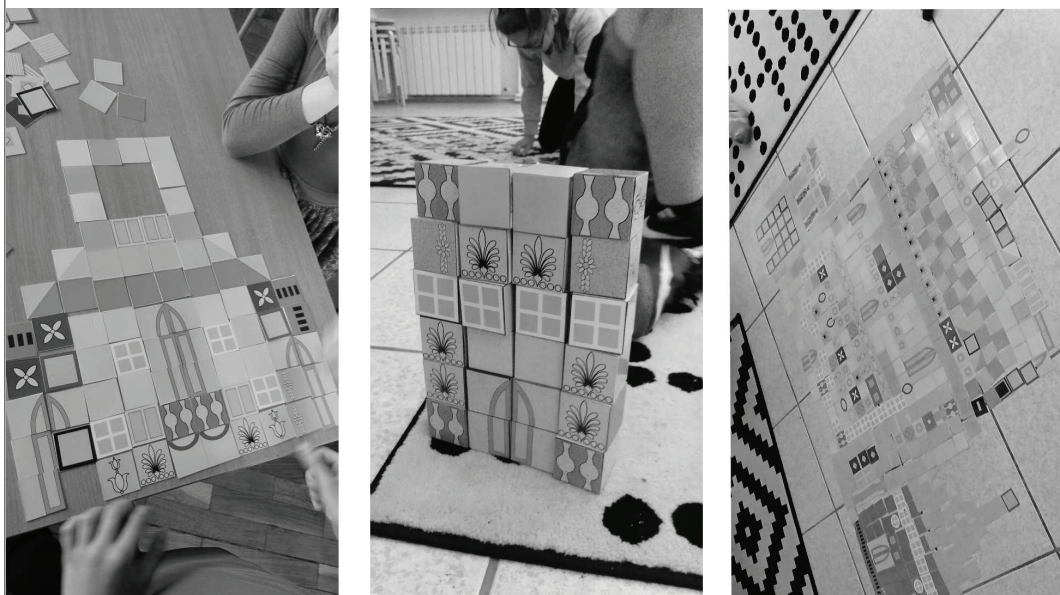


**Wykres 2.** Odpowiedzi badanych na temat pojęcia *detal architektoniczny* (w zależności od wieku)

Źródło: opracowanie własne.

Warsztaty plastyczne prowadzone z dziećmi mieszkającymi na Nadodrzu oraz wyniki badań sprowokowały mnie do pracy nad zabawką edukacyjną - klockami - której celem jest przekazanie informacji na temat unikalnego dziedzictwa historyczno-kulturowego, uwrażliwienie na piękno, rozwinięcie kompetencji międzykulturowych oraz działania prewencyjne zapobiegające dalszej dewastacji tych miejsc. Warsztaty z zastosowaniem omawianej pomocy dydaktycznej skierowane są przede wszystkim do dzieci w wieku od 6. do 13. lat, zamieszkujących wyżej omawiane obszary miasta. Ich organizacja ma na celu zwrócenie uwagi na niezwykłość i niepowtarzalność miejsc, w których się wychowują. Ma również umożliwić im kreatywną i świadomą pracę pod okiem animatora. Wykorzystanie zasad pedagogiki zabawy: dobrowolności uczestnictwa, wspólnego przeżywania i odkrywania, wykorzystania możliwości wyrażania przez uczestników emocji i uczuć oraz brak rywalizacji pozwalają na osiągnięcie zamierzonego celu edukacyjnego. Ten rodzaj metody dydaktycznej, opisany szczegółowo w latach 70-tych XX wieku przez niemieckich pedagogów T. Wimmera i M. Thanhoffera, zapoczątkował na początku XIX w. Friedrich Wilhelm Froebel – niemiecki pedagog, teoretyk i czołowy kreator wychowania przedszkolnego o orientacji humanistycznej (Okon 1995). Pedagogika zabawy to możliwość pracy indywidualnej i grupowej, wszędzie i przez wszystkich, niezależnie od wieku, zaspakaja potrzeby emocjonalne, eliminuje lęki, pozwala uwierzyć we własne siły. Dzięki tej metodzie pracy można pomóc w zrozumieniu otaczającego świata, poznać normy kodeksu moralnego, zasady współżycia sąsiedzkiego i społecznego, a także odkryć poczucie własnej podmiotowości. Pedagogika zabawy pomaga skutecznie wpływać na kształtowanie się sfery emocjonalnej, panowanie nad agresją, ułatwia nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów między ludźmi. Zabawy i gry interakcyjne nie wymagają wysokich nakładów finansowych. W szczególności ważne są gry

i zabawy typu społecznego, nie kończące się wygraną i przegraną (Portmann 2008). Gry i zabawy społeczne ułatwiają wyrażanie złości czy wrogości, oddalają od społecznego przymusu i norm, dają radość i, jeśli jest to możliwe, dowolność kreacji, uwrażliwiają na drugiego człowieka i jego otoczenie, dają możliwość zamiany ról, a co za tym idzie – pozwalają dostrzec rzeczywistość w innej perspektywy (Portmann, 2008). Wprowadzają w życie propagowany przez Zbigniewa Kwiecińskiego postulat „większej współczulności, pomocniczość” (Kwieciński 2003, s. 119). Pedagogika zabawy to połączenie najważniejszych obszarów wychowania: emocjonalnego, fizycznego, intelektualnego, obywatelskiego czy społecznego (Marek, 2014, Pasierbek, 2014). Podczas warsztatów wykorzystywane są zasady animacyjne wykorzystujące ruch, kontrast, dotykanie się uczestników. Wśród użytych technik animacyjnych największy nacisk położony jest na sposób nazywany «niedokończone – otwarte» oraz «dramę». Ale wykorzystane zostają również techniki «ryzykowanie», «przyciąganie» i «wprawianie w zdumienie». Projektując klocki oraz zabawy nimi zastosowałam się do wytycznych zawartych w pedagogice zabawy. Założyłam, iż uczestnicy zajęć, bez względu na wiek i ich liczbę, będą samodzielnie kreować rzeczywistość. Łącząc obszary wychowania emocjonalnego, fizycznego itd. zastosowałam różnorodne i dostosowane do poziomu uczestników formy przekazu oraz inspirowania do pracy. Jednocześnie zachowałam pełną autonomiczność i prawo decyzji realizacji zadań. Zajęcia realizowane są zarówno w grupie jak i we fragmentach indywidualnie, każdy może „zbudować i ozdobić” dom według swojego autorskiego projektu. Istotnym założeniem zaproponowanych zajęć z klockami jest to, że uczestnicy poprzez zabawę zdobywają wiedzę, kształcą nowe umiejętności i rozwijają się, nie zauważając tego procesu. Na każdym etapie zajęć zarówno pracy grupowej jak i indywidualnej uczestnicy odnoszą sukcesy i mają poczucie dobrze wykonanego zadania. W zaproponowanej zabawie klockami nie ma możliwości popełnienia błędu i odczucia porażki. Taki sposób pokierowania zajęć daje dużo większe szanse na realizację ich edukacyjnego aspektu. Warsztaty odbywają się w dwóch cyklach. Pierwsza część to spacer i oglądanie dekoracji znajdujących się na zewnątrz jak i wewnątrz budynków, a następnie układanie z klocków przez każdego uczestnika zajęć swojego projektu, a następnie podział na grupy i wspólne układanie (Fot. 1, 2, 3). Druga część warsztatów to wykonywanie własnego detalu architektonicznego z plasteliny, a następnie realizacja gipsowego odlewu (Fot. 4, 5, 6.)



**Fot. 1,2,3.** Dokumentacja fotograficzna warsztatów z dziećmi  
Źródło: fot. A. Gwizd-Leszczyńska.

### Podsumowanie

Podjęty przeze mnie problem **oparty na doświadczaniu codzienności związanej z użytkowaniem kultury i jej wytworów (de Certeau, 2008)** stanowi punkt wyjścia badań nad znaczeniem otaczającej nas najbliższej przestrzeni. Dotychczas w warsztatach wzięło udział 235 dzieci. Wynik wywiadów prowadzonych po zakończeniu zajęć wskazuje, że 100% dzieci uczestniczących w zabawie poznaje i utrwała pojęcie detal architektoniczny, rozumie jego znaczenie i odkrywa niepowtarzalny urok zabytkowych kamienic, 60% deklaruje, że będzie architektem lub budowlanicem, a 80% zapewnia, że zwróci uwagę jeśli zauważy akt wandalizmu.



**Fot. 4,5,6.** Dokumentacja fotograficzna warsztatów z dziećmi  
Źródło: fot. A. Gwizd-Leszczyńska.

## Bibliografia

- Basista A. (2016), *Architektura jako sztuka*, Kraków.
- Boehm G. (2014), *O obrazach i widzeniu*, Kraków.
- Białostocki J. (1982), *Symbole i obrazy w świecie sztuki*, Warszawa,
- Bańka A. (2016), *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy Projektowania*, Poznań.
- Cole E. (2017), *Architectural details*, UK.
- Certeau de M. (2008), *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, Kraków.
- Deręgowski J. B. (1990), *Oko i obraz, studium psychologiczne*. Warszawa.
- Dewey J. (1975), *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław.
- Eco U. (2008), *Historia piękna*, Poznań.
- Gehl J. (2009), *Życie między budynkami*, Kraków.
- Gombrich E. H. (2011), *Pisma o sztuce i kulturze*, Kraków.
- Gropius W. (2014), *Pełnia architektury*, Kraków.
- Hall E.T. (2009), *Ukryty wymiar*, Warszawa.
- Hauser A. (1970), *Filozofia Historii Sztuki*, Warszawa.
- Kędzior-Niczyporuk E. (2003), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy* [w:] red. E. Kędzior-Niczyporuk, *Wybór tekstów drukowanych w Kropli w latach 1992 – 1994*, Lublin.
- Kopaliński W. (1990), *Słownik symboli*, Warszawa.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka edukacji*, Warszawa.
- Karkowska M. (2007), *Socjologia wychowania, wybrane elementy*, Łódź.
- Kwieciński Z. (2003), *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, Toruń.
- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji*, Warszawa.
- Marek Z., Pasierbek Z. (2014), *Antropologiczne uwarunkowanie wychowania moralnego* [w:] red. Z. Marek, *Współczesna rzeczywistość edukacyjna (praktyki) wobec radykalnych zmian świata współczesnego*, Materiały konferencyjne V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Wrocław.
- Mead G. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa.
- Medina J. (2012), *Jak wychować szczęśliwe dziecko*, Kraków.
- Okoń W. (1995), *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa.
- Praz M. (1981), *Mnemosyne*, Warszawa.
- Portmann R. (2008), *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Kielce.
- Radziewicz-Winnicki A. (2014), *Urbanizacja versus globalizacja. Edukacja w obliczu marginalizacji społecznej*. Wrocław.
- Ripa C. (2013), *Ikonomia*, Kraków.
- Ronnberg A. (2010), *The book of symbols. Reflections on archetypal images*, Germany.
- Zabłocka-Kos A. (2006), *Zrozumieć miasto. Centrum Wrocławia na drodze ku nowoczesnemu city, 1807-1858*, Wrocław.
- Znaniecki F. (2001), *Socjologia wychowania*, Warszawa.
- Fercowicz T. (2002), *Tarcze trumienne i pogrzebowe cechów i bractw* [w:] red. R. Korzel-Kraśna, *Zabytki cechów śląskich*, Wrocław.

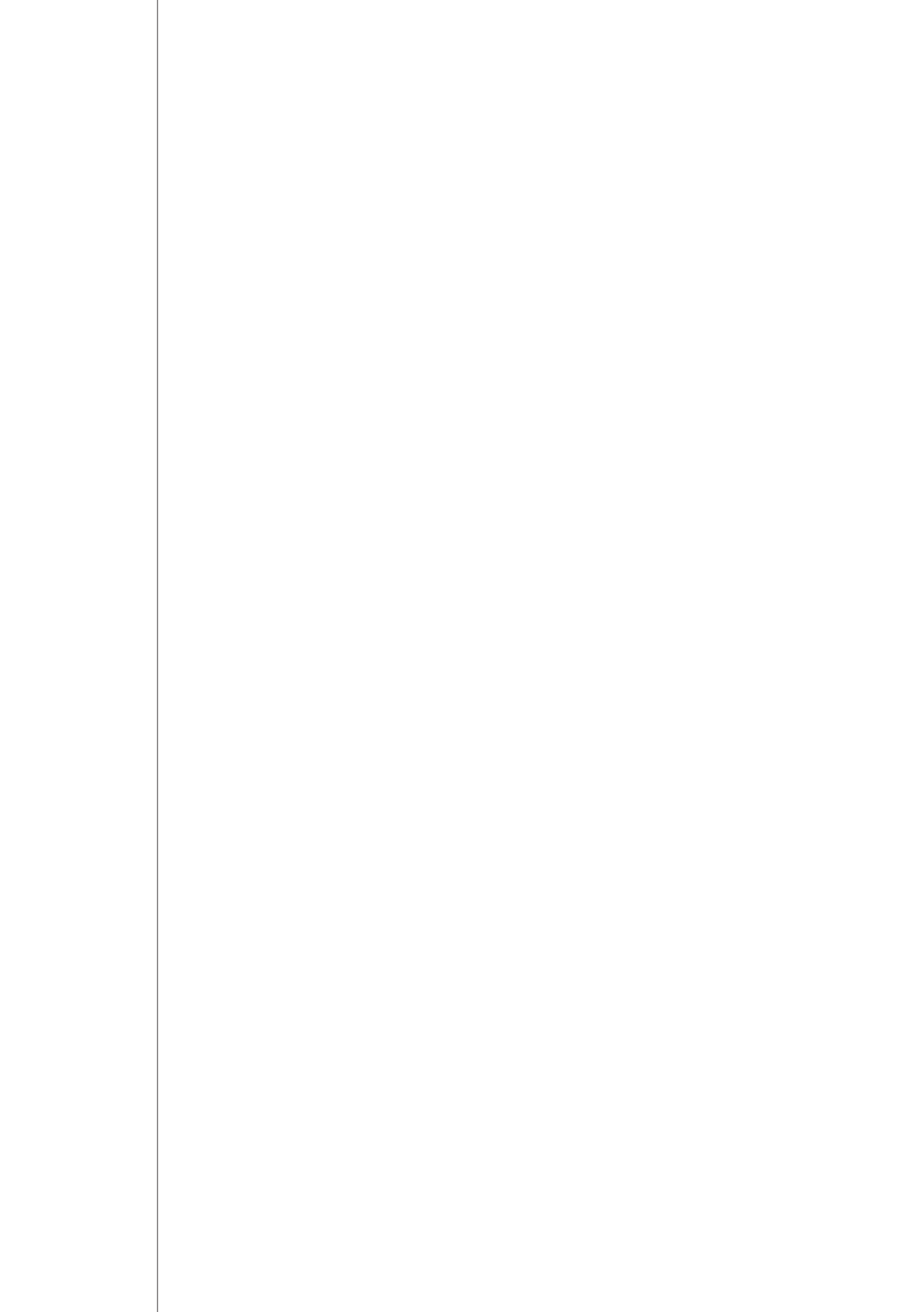
**Netografia:**

[https://www.krzysztof-gajewski.info/pdf/dydaktyka/teorie\\_tekstow\\_kultury/tekst10.pdf](https://www.krzysztof-gajewski.info/pdf/dydaktyka/teorie_tekstow_kultury/tekst10.pdf) [18.01.2018].

**Agata Gwizd-Leszczyńska*****Detail in architecture. Human being – education – city*****Abstract**

The article is dedicated to proxemics – the study of mutual relations between man and the surrounding space – and the educational significance of architectural detail. The research covered the area of the Wrocław district of Nadodrze, distinguished by its unique architectural decoration. The dynamics of the relationship between architecture and pedagogy is an important element of socialization and upbringing, and social nature of the arts is a valuable source of intergenerational and intercultural dialogue. The research findings and periodic workshops using an original educational toy have helped confirm the impact of the arts existing in urban space.

**Keywords:** proxemics, architectural detail, identity diffusion.





CZĘŚĆ

IV

# **Psychopedagogiczny i społeczny wymiar edukacji**

Part IV

*The psycho-pedagogical  
and social dimensions of education*

LARYSA M. TARANTSEJ

Grodzieński Okręgowy Instytut Rozwoju Zawodowego  
Republika Białoruś

# Problem gotowości nauczycieli do kształtowania narodowej tożsamości uczniów

*The challenge of preparedness of teaching staff  
to the shaping of the national identity of pupils*

## Streszczenie

Autor niniejszego artykułu przedstawia problem rozwoju gotowości nauczycieli do kształtowania tożsamości narodowej uczniów. Termin ten jest traktowany przez autora jako składnik tożsamości narodowej nauczycieli i przejawia się w postanowieniach i stosunkach, które zapewniają kompetencje w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów w edukacji międzykulturowej. Pod narodową tożsamością pedagoga autor rozumie świadomość, postrzeganie i ocenę przez niego własnej przynależności do narodu białoruskiego, oparte na wynikach osobowościowego samostanowienia. Analiza tożsamości narodowej nauczycieli, w szczególności komponentu czynnościowego, pozwoliła ujawnić niewystarczający poziom profesjonalnej gotowości pedagogów w tym kierunku. Potwierdziło to także autorskie założenie o konieczności organizacji systemowej pracy w ramach podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, która dziś jest przedstawiona w doświadczeniu państwowego zakładu edukacji „Grodzieński obwodowy instytut rozwoju edukacji» jako zbiór składników: poznawczo-docelowego, innowacyjno-treściowego, organizacyjno-strukturalnego, kryterialno-diagnostycznego.

**Słowa kluczowe:** białoruskie społeczeństwo obywatelskie, narodowa tożsamość, kształtowanie narodowej tożsamości uczniów.

Z analizy sytuacji społeczno-kulturalnej w Republice Białoruś wynika, że mechaniczna ekstrapolacja sowieckiego dziedzictwa narodowego i obywatelskiego i tendencji zachodnioeuropejskich do nowych warunków politycznych, społeczno-ekonomicznych i demograficznych jest trudna. Białoruskie społeczeństwo obywatelskie jest na etapie kształtowania, z jednej strony jego problemy są identyczne z globalnymi i europejskimi, z drugiej zaś są wyjątkowe.

Problem kształtowania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego jest związany z jednostką, z uświadomieniem przez człowieka osobistych znaczeń przynależności do społeczeństwa obywatelskiego, narodowości, kultury itp. (Голикова 2012, s. 3).

Warunkiem niezbędnym dla rozwoju społeczno-gospodarczego, duchowego i moralnego stanowienia się jest możliwość zjednoczenia obywateli w oparciu o rdzenną koncepcję „narodu”. W wielonarodowym społeczeństwie białoruskim ważna jest aktualizacja głębokich osobistych znaczeń, uświadomienie przez osobę swojej przynależności do społeczeństwa białoruskiego poprzez pryzmat pojęć „naród” i „tożsamość narodowa”.

Istotną rolę w tym procesie odgrywa wykształcenie, które dziś doświadcza pewnych trudności w aspekcie kształtowania się tożsamości narodowej młodego pokolenia. Istniejące problemy wynikają z szeregu czynników, które można podzielić na czynniki obiektywne i subiektywne. Przez czynnik obiektywny wyznaczaliśmy:

- zniszczenie dominującej przez długi okres sowieckiej ideologii w połączeniu ze zmianą systemu ideałów narodowych;
- krótki w kontekście historycznym okres istnienia suwerennego państwa białoruskiego;
- pilną potrzebę upowszechnienia technologii wychowawczych, biorąc pod uwagę współczesne tendencje w rozwoju białoruskiego społeczeństwa oraz osobliwości białoruskich dzieci i młodzieży na tym społeczno-kulturalnym etapie historycznym;
- rozbieżność między modelami identyfikacji w międzypokoleniowym aspekcie systemu „uczniowie-rodzice-nauczyciele”, niestabilność i mobilność norm, wartości, wzorów, składników doświadczenia kulturowo-historycznego, które podlegają dziedzictwu społeczno-kulturowemu.

Do czynników subiektywnych przypisujemy przede wszystkim szczególny wpływ na proces kształtowania tożsamości narodowej uczniów tożsamość narodową samego nauczyciela i jego gotowość do zarządzania tym procesem. W naszej pracy tożsamość narodowa nauczyciela rozumiana jest jako uświadomienie, postrzeganie i ocena przez niego własnej przynależności do narodu białoruskiego w oparciu o wyniki osobistego samostanowienia, przejawiające się w postawach i stosunkach oraz zapewniające kompetencje w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów w edukacji międzykulturowej. Tak więc gotowość nauczyciela do realizacji tego obszaru działalności zawodowej jest w naszym rozumieniu elementem składowym jego tożsamości narodowej. Wynika to z faktu, że tożsamość nauczyciela przejawia się w jego działalności zawodowej i działa jako podstawa pedagogiczna dla kształtowania tożsamości narodowej uczniów,

ponieważ dziecko początkowo nie posiada własnego systemu oceny, nie jest w pełni zdolne do procesów samoidentyfikacji. Podczas interakcji ze znaczącymi osobami dorosłymi, przede wszystkim z nauczycielami, uczniowie najpierw nabywają proponowane kryteria identyfikacji do samoidentyfikacji, a następnie opracowują własne kryteria i pomysły. Jednak problem gotowości nauczycieli do kształtowania tożsamości narodowej uczniów pozostaje oczywisty. Po ukończeniu uniwersytetu pedagogicznego zalicza się do kategorii samodzielnej edukacji zawodowej, realizowany jest przez nauczyciela z wykorzystaniem różnych technologii wychowawczych w procesie edukacyjnym, który nie zawsze jest wspierany przez system wyrażonych cech zawodowych i osobistych w strukturze osobowości samego nauczyciela.

Rozwój tożsamości narodowej nauczyciela, a po za tym, jego gotowość do kształtowania tożsamości narodowej uczniów, naszym zdaniem, powinien być jednym z kluczowych zadań systemu podnoszenia kwalifikacji. W Grodzieńskim Regionalnym Instytucie Rozwoju Edukacji (zwanym dalej Instytutem) obecnie budowany jest integralny system pracy z nauczycielami regionu grodzieńskiego w tym kierunku.

Obiektywną podstawą do opracowania tego systemu była analiza wyników monitorowania systemu pracy wychowawczej w instytucjach ogólnokształcącego szkolnictwa średniego oraz badanie kształtowania się tożsamości narodowej nauczycieli. W tym artykule krótko odzwierciedlamy wyniki diagnostyki nauczycieli z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza, ponieważ dla systemu podnoszenia kwalifikacji wyniki monitorowania placówek edukacyjnych są drugorzędne. Opracowany przez nas kwestionariusz diagnostyczny autora opiera się na strukturze tożsamości narodowej nauczyciela, na ideach podejścia kompetencyjnego w działalności pedagogicznej (Шайденко i in. 2007), (Жук, 2008), (Тарантей В., Тарантей Л. 2007).

Znaczenie osobowości nauczyciela jako referentnego dorosłego wymaga wykształtowania u niego poznawczego, emocjonalno-wartościowego i czynnego składników w strukturze narodowej tożsamości, które przejawiają się w działalności zawodowej. Prezentacja wszystkich elementów tożsamości narodowej nauczyciela nie gwarantuje jego gotowości do zarządzania procesami tożsamości uczniów. Korelacja tych składników w działalności zawodowej, ukierunkowanie nauczyciela na pewien rodzaj interakcji z uczniami w procesie edukacyjnym itp. wymaga dodatkowej analizy.

Nasze badanie, w którym wzięło udział 143. nauczycieli (nauczyciele szkół podstawowych, nauczyciele fizyki, języka i literatury rosyjskiej, chemii i biologii), wykazało przewagę komponentu poznawczego w strukturze tożsamości narodowej nauczycieli. Tak więc wszyscy ankietowani są świadomi swojej przynależności do narodu białoruskiego, mają pozytywne zdanie o jego przedstawicielach, mają własny system kryteriów dla charakterystyki białoruskiej tożsamości narodowej. Dominację komponentu poznawczego w jej strukturze stwierdzono u 52% badanych nauczycieli, w 31% dominował komponent wartości emocjonalnej, w 17% – składnik czynnościowy. Świadczy to o tym, że nauczyciele widzą główny potencjał kształtowania tożsamości narodowej w działaniach edukacyjnych, wolą badać

historyczną przeszłość swoich obywateli (84% wyborów), język białoruski (73% wyborów), kulturę białoruską (71% wyborów).

Element emocjonalnej wartości w strukturze tożsamości narodowej nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w poczuciu dumy ze znaczących wydarzeń dla Białorusinów (31% respondentów), piękna natury ich rodzinnej ziemi (13% respondentów). Nauczyciele są dumni ze zwycięstwa sportowego (47%), a także z osiągnięć pracy Białorusinów (19%). Nauczyciele pozytywnie identyfikują się z przedstawicielami narodu białoruskiego. Budując swój wizerunek współczesnego przedstawiciela narodu białoruskiego, dominują pozytywne cechy: życzliwość, lojalność, responsywność, spokój, ciężka praca, otwartość, tolerancja, gościnność, prawdomówność itp. Tak więc w planie wartości emocjonalnej istnieje zestaw pozytywnych uczuć, ocen, relacji związanych z wiedzą i pomysłami na temat narodu białoruskiego, które zostały utworzone przez nauczycieli. Nauczyciele adekwatnie stawiają się do swojej przynależności do narodu białoruskiego.

Aby rozwiązać problemy edukacyjne ważny jest rozwój elementu czynnościowego w strukturze narodowej tożsamości nauczycieli. Analiza odpowiedzi na pytanie kwestionariusza o rodzaj działalności i formy pracy w instytucjach edukacyjnych, które mają znaczący wpływ na tożsamość uczniów, wykazała oczywistą orientację nauczycieli na tematyczną interakcję werbalną. Przy ustalaniu konkretnych działań, do których konieczne jest włączenie uczniów, respondenci określili działalność szkoleniową (nauczanie języka białoruskiego, historii, czytanie szkoleniowej literatury białoruskiej, odwiedzanie fakultatywów). Tylko 23% nauczycieli koncentruje się na wykorzystywaniu potencjału działań projektowych i badawczych w kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacyjnym. Aby zwiększyć emocjonalno-wartościowy składnik działalności lekcyjną uzupełnia się wycieczkami, zwiedzaniem muzeów, udziałem uczniów w tradycyjnych uroczystościach i imprezach o treści obywatelsko-patriotycznej. Jest bardzo widoczne ukierunkowanie na przedsięwzięcia wychowawcze o orientacji etnicznej, związane z tradycyjnymi festiwalami etnicznymi, zawierające elementy rytuałów etnicznych, co świadczy o zastępstwie przez nauczycieli pojęcia „tożsamości narodowej” przez pojęcie „tożsamości etnicznej”. W mniejszym stopniu nauczyciele skupiają się na wykorzystaniu w pracy z uczniami istotnych działań społecznych, w tym pracy, wolontariatu, historii lokalnej. Jednak właśnie te rodzaje działalności dają szerokie możliwości dla zaangażowania uczniów do rozwoju narodu białoruskiego, koncentrują się na rozwoju aktywnej pozycji społecznej. W odpowiedziach nauczycieli praktycznie brak orientacji na korzystanie z zasobów Internetu. Ze względu na szczególne znaczenie dla dzisiejszych uczniów technologii komputerowych aktualizowany jest problem adekwatności korzystania z tych zasobów przez nauczycieli w pracy z uczniami. Tylko 9% nauczycieli zaznaczyło projekty internetowe jako źródło kształtowania tożsamości narodowej. Inne zasoby informacyjne i komunikacyjne nie zostały wyznaczone przez respondentów.

Analiza tożsamości narodowej nauczycieli, w szczególności elementu czynnościowego, wykazała niewystarczający poziom zawodowej gotowości nauczycieli do kształtowania tożsamości narodowej uczniów. Potwierdziło to założenie autora dotyczące potrzeby organizowania pracy systemowej w ramach podnoszenia

kwalfikacji dla nauczycieli w tym kierunku i jest prezentowane w instytucie jako zestaw komponentów: poznawczo-docelowego, innowacyjno-treściowego, organizacyjno-strukturalnego, kryterialno- diagnostycznego.

**Element poznawczo-docelowy**, określający semantyczną stronę procesu kształtowania tożsamości narodowej nauczycieli i ich gotowość do kształtowania tożsamości narodowej uczniów, obejmuje całą hierarchię celów i zadań w systemie podnoszenia kwalifikacji. Po zdefiniowaniu kluczowego celu, jakim jest rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów w międzykulturowym środowisku edukacyjnym instytucji edukacyjnej, opracowaliśmy autorski program nauczania. Efektem jego realizacji było rozwinięcie społeczno-osobistych kompetencji (SOK) i profesjonalnie pedagogicznych kompetencji (PPK), a następnie ukierunkowanie na rozwój i definicję indywidualnej trajektorii edukacyjnej nauczycieli.

Program podnoszenia kompetencji zawodowych koncentruje się przede wszystkim na nauczycielach pełniących funkcje wychowawcy klasowego i nauczycielach na drugim i trzecim poziomie szkoły średniej. Program nauczania ma blokową strukturę modułową, a każdy z proponowanych modułów koncentruje się na rozwiązywaniu pewnych problemów i niektórych aspektów kompetencji nauczycieli (tabela 1).

W systemie podnoszenia kwalifikacji realizację programu nauczania uzupełniają warsztaty szkoleniowe, które poszerzają i uzupełniają treść programu nauczania. Podsumowując główne tematy seminariów, można podkreślić następujące kwestie:

- wsparcie psychologiczne i pedagogiczne procesów samoidentyfikacji w okresie dojrzewania;
- wychowawczy potencjał lekcji;
- nowoczesne technologie edukacyjne w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów;
- relacje zaufania w triadzie „uczniowie-rodzice-nauczyciele” jako warunek formowania się tożsamości narodowej uczniów.

**Element innowacyjno-treściowy** zapewnia poliwariaję wsparcia działań samokształcenia nauczycieli w systemie podniesienia kwalifikacji, a także aktualizację przedmiotu i treści programów akademickich poprzez integrację zaktualizowanej wiedzy w zakresie rozwijania tożsamości narodowej nauczycieli i ich gotowości do kształtowania tożsamości narodowej uczniów. Dlatego dodatkowo do niektórych programów podniesienia kwalifikacji wprowadzono tematy, które odzwierciedlają wyniki pracy naukowo-badawczej kadry pedagogicznej instytutu oraz specyfikę regionalnego komponentu edukacji. W związku z tym programy nauczania dla różnych kategorii nauczycieli obejmują następujące tematy: „Rozwój społeczny i gospodarczy Republiki Białoruś: komponent regionalny”, „Zdrowy styl życia dzieci i młodzieży – strategia rozwoju narodowego”, „Przekaz kultury białoruskiej między pokoleniami w Republice Białoruś”; „Samorealizacja subiektów międzykulturowego procesu edukacyjnego”; „Kształtowanie się

**Tabela 1.** Program podnoszenia kwalifikacji w ujęciu blokowo- modułowym

Cele programu nauczania	Bloki	Kompetencje społeczno-osobiste i profesjonalnie pedagogiczne
<p><b>Zadanie 1.</b> Opracowanie systemu wartościowania nauczyciela w kontekście świadomości prawnej, człowieczeństwa, tolerancji, realizacji praw i obowiązków obywatelskich, idei zaangażowania w rozwój narodu białoruskiego</p>	<p><b>Blok 0.</b> Filozoficzne i kulturowe podstawy kształtowania tożsamości narodowej. <b>Blok 1.</b> Samookreślenie nauczyciela w procesie kształtowania tożsamości narodowej uczniów.</p>	<p><b>SOK-1.</b> Mieć pojęcie o tożsamości narodowej narodu białoruskiego. Uświadomienie roli nauczyciela we wzmacnianiu narodowych podstaw rozwoju społeczeństwa białoruskiego</p>
<p><b>Zadanie 2.</b> Rozbudowa idei o istocie takich pojęć, jak: "tożsamość", "naród", "tożsamość narodowa", "świadomość narodowa", "tożsamość etniczna", "tożsamość kulturowa", "edukacja międzykulturowa"</p>	<p><b>Blok 2.</b> Kształtowanie tożsamości narodowej w międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej: podstawy psychologiczne i pedagogiczne.</p>	<p><b>SOK-2.</b> Rozwijać swoje wyobrażenia o cechach tożsamości kulturowej i historycznej narodu białoruskiego, własne znaki identyfikacyjne</p>
<p><b>Zadanie 3.</b> Zrozumienie potencjału kulturowych i historycznych podstaw kształtowania tożsamości narodowej oraz psychologicznych i pedagogicznych aspektów kształtowania tożsamości narodowej, biorąc pod uwagę cechy wiekowe uczniów</p>		<p><b>SOK-3.</b> Uświadomienie roli społecznie znaczących działań dzieci i młodzieży w kształtowaniu tożsamości narodowej; <b>PPK-1.</b> Zarządzać procesem kształtowania tożsamości narodowej uczniów w procesie edukacyjnym; <b>PPK-2.</b> Używać mechanizmów do kształtowania tożsamości narodowej z orientacją uczniów na mechanizmy samoidentyfikacji</p>
<p><b>Zadanie 4.</b> Uzbrojenie metodycznymi i metodologicznymi podstawami technologii kształtowania tożsamości narodowej uczniów w oparciu o: <b>a)</b> potencjał międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej, z uwzględnieniem jej regionalnej specyfiki; <b>b)</b> połączenie działań edukacyjnych i pozaszkolnych, aktualizacja ważnych społecznie działań; <b>c)</b> referentne preferencje uczniów; <b>d)</b> indywidualne doświadczenie społeczno-kulturowe uczniów; <b>e)</b> system stosunków w trydzie "rodzice-dziecko-nauczyciel"</p>	<p><b>Blok 3.</b> Zarządzanie procesem kształtowania tożsamości narodowej uczniów: aspekt technologiczny.</p>	<p><b>PPK-3.</b> Określając cele i zadania procesu edukacyjnego, jego modelowanie opiera się na treściach określonych w regulacyjnych dokumentach prawnych, z uwzględnieniem specyfiki regionalnej; <b>PPK-4.</b> Posiadać narzędzia metodologiczne i technologiczne, zapewniać proces kształtowania tożsamości narodowej zgodnie z wiekiem uczniów, ich doświadczeniem socjokulturowym; <b>PPK-5.</b> Aby określić możliwości wychowawcze i wykorzystać społecznie istotne działania w procesie kształtowania tożsamości narodowej uczniów w międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej; <b>PPK-6.</b> Posiadanie kryteriów formowania tożsamości narodowej uczniów w oparciu o określone kompetencje; <b>PPK-7.</b> Wykorzystywać potencjał relacji zaufania w systemie interakcji ucznia z referencjami w kształtowaniu tożsamości narodowej.</p>

tożsamości narodowej uczniów w międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej”; „Rozszerzenie możliwości posługiwania się językiem białoruskim w warunkach dwujęzyczności”; „Potencjał wychowawczy środowisk informacyjno- komunikacyjnych w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów”.

Treść tych tematów opiera się na strategii dialogu, wymiany kulturalnej i wzajemnego wzbogacania się, rozszerzeniu możliwości edukacyjnych komponentu regionalnego, wykorzystaniu potencjału międzypokoleniowego w międzykulturowym procesie edukacyjnym.

W ostatnich latach problem rozwoju tożsamości narodowej uczniów został zaktualizowany w ramach eksperymentalnych i innowacyjnych działań w instytucjach edukacyjnych przy wsparciu Ministerstwa Edukacji Republiki Białoruś. W związku z tym pracownicy pedagogiczni instytutu działają jako promotorzy i konsultanci naukowcy eksperymentalnych i innowacyjnych zespołów na bazie placówek edukacyjnych obwodu grodzieńskiego, pracując w następujących obszarach:

- wzbogacenie treści wychowania ideami rozwoju tożsamości narodowej uczniów z uwzględnieniem mechanizmów społeczno-psychologicznych i pedagogicznych dla rozwoju współczesnych dzieci i młodzieży;
- aktualizacja technologicznych i metodologicznych elementów procesu wychowawczego w aspekcie kształtowania się tożsamości narodowej uczniów;
- współdziałanie między instytucjami edukacyjnymi różnych typów i poziomów (edukacja przedszkolna, średnia ogólna, zawodowo-techniczna, dodatkowe kształcenie dzieci i młodzieży) i innymi instytucjami społecznymi, przede wszystkim rodziną, w celu rozwijania tożsamości narodowej uczniów.

Orientacja Republiki Białoruś na innowacyjny rozwój urzeczywistniła ukierunkowanie badawcze na pracę z nauczycielami. Kwestie kształtowania tożsamości narodowej uczniów są podstawą prac badawczych nauczycieli, są prezentowane przez nich przy uogólnieniu czołowego doświadczenia pedagogicznego, są transmitowane w ruchu konkursowym, znajdują odzwierciedlenie w projektach badawczych uczniów. Pozwala to na znaczną aktualizację treści kształcenia, wzbogacenie narzędzi wychowawczych, uzyskanie synergicznego efektu poprzez rozszerzającą się interakcję podmiotów procesu edukacyjnego i wykorzystanie łącznego potencjału różnych typów społecznie znaczących działań w międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej.

**Element organizacyjno-strukturalny** obejmuje organizację jedynej międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej opartej na współdziałaniu wszystkich jednostek strukturalnych instytutu. Dzisiaj w instytucie utworzono zintegrowany model oparty na mechanizmach rozwoju tożsamości narodowej nauczyciela i jego gotowości do profesjonalnych działań w tym obszarze:

- aktualizacja orientacji wartościowych osobowości nauczyciela;
- kulturowa i narodowa samoidentyfikacja nauczyciela;
- wartościowe samostanowienie się nauczyciela w aspekcie społeczno-kulturowej transmisji międzypokoleniowej w międzykulturowym procesie edukacyjnym instytucji edukacyjnej,



– interakcja z podmiotami procesu edukacyjnego i samorealizacja w działalności zawodowej w zakresie kształtowania tożsamości narodowej uczniów na podstawie wartości narodowych i międzykulturowych.

Wdrożenie modelu aktualizuje procesy samoidentyfikacji w strukturze tożsamości narodowej nauczyciela, tworzy warunki do wzbogacania potencjału interakcji nauczyciela z uczniami w międzykulturowym procesie edukacyjnym opartym na wartościach narodowych i międzykulturowych.

Liczenie się z mechanizmami rozwoju tożsamości narodowej nauczyciela, a także zrozumienie dodatkowej edukacji dorosłych jako złożonego samorozwijającego się systemu, pozwala nam przedstawić interkulturową przestrzeń edukacyjną w następujący sposób:

- 1) propedeutyczne wsparcie rozwoju tożsamości narodowej młodych nauczycieli w procesie adaptacji do działań pedagogicznych i rozwoju zawodowego;
- 2) wsparcie organizacyjne, metodologiczne, psychologiczne i pedagogiczne w zakresie rozwoju tożsamości narodowej nauczycieli w ich działalności zawodowej oraz ich gotowości do kształtowania tożsamości narodowej uczniów;
- 3) rozwój trajektorii samokształceniowych, które stymulują procesy samorealizacji nauczycieli w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów.

**Komponent kryterialno-diagnostyczny** przedstawiony jest jako zestaw kryteriów i wskaźników kształtowania tożsamości narodowej nauczycieli, ich gotowości do kształtowania tożsamości narodowej uczniów, a także jako blok narzędzi diagnostycznych.

W procesie kształtowania tożsamości narodowej nauczycieli stosujemy grupy kryteriów, które są zdefiniowane zgodnie ze strukturą tożsamości narodowej – poznawcze, emocjonalne-wartasciowe i czynnościowe.

*Kryteria poznawcze* umożliwiają ocenę przez nauczyciela uświadomienia swojej przynależności do grupy społecznej, takiej jak naród białoruski, solidarności z jej ideałami, akceptacji wartości kulturowych i historycznych, typizacji, pewnych zachowań i postaw charakterystycznych dla przedstawicieli danego narodu, korelacji opinii o sobie jako reprezentancie narodu białoruskiego z opinią innych członków tej społeczności; wyobrażenia o wartościowych podstawach współdziałania pedagogicznego z uczniami w aspekcie kształtowania ich tożsamości narodowej.

*Kryteria wartości emocjonalnej* odzwierciedlają obecność stabilnego systemu postaw wobec zjawisk, wydarzeń rzeczywistości społecznej i zawodowej w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów, zaktualizowaną potrzebę interakcji z uczniami.

*Kryteria czynnościowe* charakteryzują zdolność nauczyciela do wykazania się zawodowym i osobistym zaangażowaniem do systemu referentnych stosunków z uczniami, zgodnie z wiekiem i wartościami narodu białoruskiego, obrazami i wzorami społeczno-kulturowymi, realizują w swojej działalności zinternalizowane wartości, sposoby zachowania i relacji charakterystyczne dla przedstawicieli narodu białoruskiego; rozumieć, przewidywać i oceniać swoje działania i ich wy-

niki z punktu widzenia kształtowania tożsamości narodowej uczniów; stymulować społecznie ukierunkowaną aktywność uczniów poprzez ich włączenie w działania istotne społecznie; skupić się na innowacyjnym zarządzaniu kształtowaniem tożsamości narodowej uczniów w procesie edukacyjnym.

### **Wnioski**

1. Problem zawodowej gotowości nauczycieli w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów wymaga wypracowania nowego podejścia w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli w regionie grodzieńskim.
2. Włączenie gotowości nauczycieli do struktury ich tożsamości narodowej umożliwi uświadomienie, odbiór i ocenę własnej przynależności do narodu białoruskiego, w oparciu o wyniki osobistego samostanowienia przejawiające się w postawach i relacjach oraz zapewniając kompetencje w kształtowaniu tożsamości narodowej uczniów w edukacji międzykulturowej.
3. Potrzeba zarządzania procesem kształtowania tożsamości narodowej uczniów wymaga kształtowania kompetencji skoncentrowanych na komponencie czynnościowym w strukturze tożsamości narodowej nauczyciela.
4. Ważnym jest zwracanie uwagi przez nauczycieli na cechy osobiste i wiek uczniów w oparciu o ich doświadczenia społeczno-kulturowe i uwarunkowania regionalne a także wykorzystanie potencjału referentnego współdziałania pozwalającego nauczycielom pracować bardziej wydajnie.
5. System pracy funkcjonujący w Grodzieńskim Regionalnym Instytucie Rozwoju Edukacji i przedstawiony jako zestaw elementów poznawczo-docelowych, innowacyjno-treściowych, organizacyjno-strukturalnych, kryterialno-diagnostycznych, stanowi integralną część procesu podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. Ponadto – i należy to podkreślić szczególnie – system ten pozwala rozwijać kompetencje społeczno-osobowościowe i zawodowe nauczycieli oraz aktualizować ich mechanizmy samoidentyfikacyjne.

## Bibliografia

- Голикова, С. Н. (2012), *Развитие гражданской идентичности педагогов в процессе непрерывного профессионального образования* : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Голикова Светлана Николаевна; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т].
- Шайденко, Н.А. (2007), *Проблемы компетентности и компетенций в психолого-педагогических исследованиях* / Н.А.Шайденко, В.Г.Подзолков, А.Н.Сергеев, А.В.Сергеев. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого.
- Жук, О.Л. (2008), *Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета* / О.Л. Жук // *Czas na wychowanie*. – Wałbrzych
- Тарантей, В.П. (2007), *Интегральные компетенции педагога в области построения доверительных отношений и межкультурной педагогики* / В.П. Тарантей, Л.М. Тарантей // *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сб. науч. тр.; под ред. А.В.Хуторского. – М.: ИНЭК.

**Larysa M. Tarantsej**

***The challenge of preparedness of teaching staff  
to the shaping of the national identity of pupils***

## Abstract

The article deals with the problem of development of teachers' readiness for the formation of national identity of students. This concept is considered by the author as a component of national identity of teachers and is shown in the attitudes and relations providing competence in formation of national identity of students in intercultural education. Under the national identity of the teacher, the author understands the awareness, perception and assessment of their own belonging to the Belarusian nation, based on the results of personal self-determination. The analysis of national identity of teachers, in particular, the active component, allowed to reveal the insufficient level of professional readiness of teachers in the considered direction. This confirmed the author's assumption about the need to organize systematic work in the framework of teacher training, which is now presented in the experience of the state educational institution „Grodno regional Institute of education development” as a set of components: cognitive-target, innovative-content, organizational-structural, criteria-diagnostic.

**Keywords:** national identity of students, national identity of teachers.

**INNA I. OSADCHENKO**

ORCID: 0000-0003-0796-2512

Head of Jan Komensky Polish-Ukrainian Research Laboratory of Psychodactics  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University – Ukraine

# **Psycho-pedagogical conditions of educational environment establishment in academic institutions: problems of current Ukrainian educational reforms**

*Psychopedagogiczne uwarunkowania kształcenia akademickiego: problem współczesnych reform na Ukrainie*

## **Streszczenie**

Autor niniejszego opracowania podejmuje problem kształcenia w środowisku akademickim w aspekcie psycho-pedagogicznym. Pojawiające się problemy natury wychowawczej skłaniają do podejmowania działań dotyczących m.in.: motywacji i preferowanego systemu wartości nauczyciela; organizacji pracy w oparciu o dialog i wzajemny szacunek; komfortu psychicznego, adekwatnego do wymagań dydaktycznych; aktywności poznawczej studentów.

**Słowa kluczowe:** środowisko edukacyjne, nauczyciel, student, reforma edukacji na Ukrainie.

## Actuality

In the context of European integration process, educational reforms are being actively pursued in Ukraine. Modernization of education applies to all its parts: from the preschool level to the academic level of higher education according to the National Qualifications Framework. Obviously, the education of each level has its own specifics. At the same time, the common features are creating an appropriate (productive, efficient) educational environment for its subjects. The factors affecting the organization and functioning of the educational environment are also relevant: the conditions under which their efficiency and performance will be discussed. The need for reforms has been due to the fact that the current pedagogical conditions for the educational environment establishment no longer meet the needs of the educational subjects and objects in Ukraine. Therefore, in our study we propose to extend the framework of pedagogical conditions to the psychological comprehension of the educational process – the formulation of the psycho-didactic conditions for such environment creation. That is, the concept of „educational environment” and “psycho-didactic conditions for its establishment” is dominant.

### **What is the “educational environment” in the context of Ukrainian educational reforms?**

Interestingly, from the scientific point of view, there is the fact that in the current Ukrainian legal framework: the Laws of Ukraine „On Education” (2017), „On Higher Education” (2014), etc., – there is no use of the term „education” and „educational environment”. This concept is also lacking in the „Modern Dictionary of Foreign Languages” (2006). Only in the Encyclopedia of Education is the interpretation of the term „education commission”, which functioned in Poland in the XVIII century (Seiko 2008, p. 247). Instead, in many scientific sources, this concept is a key one. The textbook of O. Vyshnevsky „Theoretical Foundations of Modern Ukrainian Pedagogy” states: „Education is a term denoted by its trinity – training, development and upbringing ... the term „training process” does not indicate its natural triadity and in fact „hides” the most urgent today’s aspect – development...” (2008, p. 27). In addition, according to the current Law of Ukraine „On Education”, the term „training process” is now replaced by the term „educational process” (2017, p. 90).

Consequently, despite the lack of interpretation of the analyzed concept in normative legal sources, consider the educational environment as a concept much wider than the training / upbringing environment, since it is a question of the versatility (triadity) of this process. Therefore, the conditions for its creation should be diverse: not only traditionally pedagogical, but also psychological, taking into account the psychological basis of each category: training, upbringing, development.

**What is the essence of psycho-pedagogical conditions for the educational environment establishment?**

It is on the verge of a logical and well-grounded combination of psychology and pedagogy as a science for the most effective educational environment that requires the use of psycho-pedagogical techniques. Moreover, if classical issues of pedagogy reveal teaching goals, its content, methods and technological techniques, then psycho-pedagogy, from the point of view of systemic and synergetic approaches, extends problems range that need to be solved, first of all, in order to distinguish the psycho-pedagogical conditions for this process implementation (Panov 2007). H. Kostyuk (1979), as the founder of psychodidactics / psycho-pedagogy in Ukraine, has focused his attention on teacher training psychology as a „teacher of a certain subject, head of educational activity, educator”, gives a leading role to the psychological learning essence. Thus, the key aspect of the psycho-pedagogical conditions essence for creating educational environment is the formation of teachers’ psycho-pedagogical readiness to the given process.

**What kind of educational problems induce the necessity of forming teachers’ psycho-pedagogical readiness to create an educational environment in academic institutions?**

There is no need for scientific proof of the fact that Ukrainian education is now based on two main methodological approaches – competence (the content of education focused on certain competencies, which is fixed in the State Standards) and technological as a means of implementing the first approach. At this stage of the study we have deliberately failed to analyze scientific sources of early 2000 s, when technological approach in Ukrainian education has only started to be actively used. In the future, according to these same criteria, we will analyze our empirical material. In this context, we have identified two positions of the problem.

1. First of all, the attitude of educators (teachers) as subjects of the educational environment to the modern interactive learning technologies application.

Scientists note that native teachers who use traditional learning methods, neglecting technological, personally oriented approaches, claim their intellectual and hierarchical domination through a monologue, influencing the status, age, reputation, evaluation criteria, style of knowledge message, in the process of which they emphasize at the point of view that the teacher will stick to, and consequently, pupil / student must stick (Boits 2005, p. 158). The author notes that among the obstacles on the way to the wide introduction of modern teaching technologies there is an underdevelopment of the democratic tradition in teaching, in contrast to the traditional authoritarian system. Intellectual democracy as the most important characteristic of the future society does not receive the realization in the study. Therefore creative activity remains in most cases the teacher’s monopoly. Although the relationship between teachers

and students is often developed and marked by relative equality, the flow of information remains solely from a teacher to a pupil / student (Boits 2005, p. 172). Thus, the lack of „intellectual democracy” in the educational process is decompensated by teacher’s „intellectual monopoly”. In domestic practice, it is formulated by the following teacher’s instructions: „Knowledge belongs to me. God knows on „excellent”, I (teacher) – on „good”, the rest (pupils / students) cannot know more than on „satisfactory”.

Certain difficulties in applying modern teaching technologies in Ukraine, as noted by the researchers (Wegner, Petrova, 2001; Surmin, 2001), have pedagogical stereotypes when certain technology is perceived by pupils / students very superficially, „not as a means of creative learning, but as a method of teaching inactivity”. This leads to an erroneous thought for ease of its use.

O. Pometun, based on the practical experience of conducting training seminars on the use of teachers’ most popular interactive learning technology, also notes that „not all teachers are „created” for interactive learning” (2007, p. 19). According to her conclusions, there are two main psycho-pedagogical problems faced by teachers during interactions testing:

- fear to express their personal attitude to the material and to identify incompetence in some issues; complexity of material presentation;
- inability to fully disclose their human and professional potential to students.

According to the researchers, such teachers’ state and mood can be overcome individually by reorganizing motives, values and thoughts, mastering a fundamentally different style of professional activity, open, creative and less normalized (Brinkley, Desantes, Flemm, 2003, p. 86). A successful teacher can no longer be only a lecturer who reads his notes from the abstract – this is, first of all, a successful educational manager who manages the active teaching methods use in the classroom, brings students to active work. The transition from orientation to passive memorization and further educational material reproduction to the orientation towards the independent work of pupils / students can be seen as evidence of teacher’s democratic attitude. Under such conditions, responsibility for the truth of the answer lies not solely on the teacher’s shoulder, but shared with the pupils / students, „since the search for truth becomes the goal of their joint work. Such a system of their relations seems to be the most favorable both psychologically and ethically” (Victor, 2001, p. 200).

Thus, the attitude of native teachers (educators) as subjects of educational environment to modern interactive learning technologies use is characterized by the following obstacles: the lack of a democratic communication style („intellectual monopoly” manifestation); misconceptions about excessive ease /complexity of the technological approach; expressing personal concern to the educational material with fear; the inability to fully disclose their professional potential to students.

2. Second of all, the attitude of pupils / students as subjects of educational environment to the use of modern interactive teaching technologies by educators.

As noted by researchers (Wegner, Petrova, 2001; Surmin, 2001), most pupils / students generally have an extremely positive attitude towards interactive learning methods, perceiving them as a communicative business game. And the game is the main motivational factor for most students. Therefore, such a technique is not only acceptable to them, but natural.

At the same time, Ukrainian pupils / students are sometimes not ready to work actively at classes: they are accustomed to come to an institution to passively take classes, rather than work independently, creatively and systematically. However, the introduction of modern learning technologies requires pupils / students' readiness, the availability of their own independent work skills. It's because their lack of training, lack of motivation can lead to a superficial discussion of the situational problem and the low learning effectiveness (Chyzhevska, 2001, pp. 60-61). That is, it refers to the transformation of pupils / students' passive thoughts on educational environment.

In this context, we have conducted an experiment in order to transform the passive thoughts available to students in an active on educational environment. For this purpose, several classes of students during the month were having training sessions at the academic institution in a traditional, lecturing way. A month later, the teacher in the middle of the lecture session suggested applying the method of commented reading. The students were gradually reading a paragraph of the isolated text from the textbook and optionally retold it and commented on it. As we noticed, the proposed method had not had the complexity: reading → retelling → commenting (optional). However, students discovered the maximum passivity, some of them were even upset that they had to work as a teacher at a lecture: to read the text, because their task was to listen and record. The next time significantly fewer students came to the teacher's lecture. That is, the traditional installation on passivity, if it is formed, is not so easy to transform into an active one.

At the same time, in an open atmosphere, classes without the habit of studying democratically during classes with modern teaching technologies use can be confronted with a situation when pupils / students from different backgrounds (to bring the teacher out of emotional balance, to try to show him „self”, etc.) trying to disrupt the class or just prevent it from conducting.

Thus, the attitude of pupils / students as subjects of the educational environment to the teachers' modern interactive learning technologies use is characterized by such obstacles: traditional settings for the passivity of staying in the classroom; insufficient level of theoretical and practical preparation for interaction in the class.

Elimination of such problems requires the teacher to know and imply the special techniques and behavior patterns used in the case of resistance, opposition to the audience or in a conflict threat. Such techniques are described in the context of interactive learning technology application by O. Pometun



(2007). The researcher notes that important in this case are even such details of teacher's professional behavior as: positive response to comments or questions, conversation tone, calm mood, emotional stability, based on the understanding that partial resistance is caused by teacher's distrust. And this is natural. There are no reasons why students should trust the teacher from the very beginning of the class, except when pupils / students have known him to this point, and so on. It is also necessary to be able to formulate and reformulate questions to students in order to neutralize provocative remarks, to establish teaching competence and to maintain an emotional and positive atmosphere in the audience, neutralizing conflict situations. Obviously, such teacher's skills also require special attention and development.

Consequently, the Ukrainian educational problems of forming teachers' psycho-pedagogical readiness necessity to create an educational environment in academic institutions are determined by two positions of its subjects: teachers themselves (lack of democratic communication style, misconceptions about the excessive ease / complexity of using modern teaching technologies, innovation fear, etc.) and pupils / students (traditional settings for educational passivity, inadequate theoretical and practical readiness for activity in the classroom).

#### **What is the essence of teachers' psycho-pedagogical readiness to create an educational environment in academic institutions?**

Taking into account the above mentioned, teacher's psycho-pedagogical readiness to create educational environment determines, in our opinion, the need for two interrelated aspects:

- psychological (the need to reorganize teacher's traditional views, motives, values, attitudes and actions and in the audience, and in the pedagogical activity in general; to overcome teachers' personal psychological barriers on different levels; the cardinal teacher's role change to the moderator, mentor, coordinator, mediator during training, etc.);
- pedagogical (the ability to organize interactive learning in the absence of independent work skills and appropriate training for pupils / students; tasks thematic selection and formulation, coach-instructor skills, search or development of various methodological techniques, creating an attractive classroom for pupils / students, etc.).

Continuing the reflection on teacher's professional psycho-pedagogical readiness, we note that after the psychological contact in the audience is established and appropriate means of stimulating the creatively active learning activity of pupils / students, the next step will be the correct organization in the training dialogue – educational interaction. It is a learning dialogue as the primary way to implement the educational process in the context of modern educational technologies application where there is a multi-communication "teacher ↔ pupil / student ↔ pupils / students", i.e. all subjects of the educational process interaction during classes. From the point of view of this organization, it should be stressed that the procedural direct participation in the

educational dialogue at each particular moment of study, in spite of the multi-level communication, is taken by two, speaking in turn: one who speaks (reports, denies, proves, etc.), and those who listen (perceive). That is when all (several people at one time) do not communicate at the same time.

The pedagogical prerequisite for the effectiveness of such interaction is, first of all, its precise planning and organization, taking into account all the unpredictability of the „live broadcast” of the class. The leading role in organizing an educational dialogue (interaction), as defined by N. Volkova, belongs to a teacher who needs to be trained, interested in the results of interaction with pupils / students, oriented on their personality (subjectivity), but at the same time he teaches, and the pupil / student studies (Volkova 2006, p. 31).

So, the American teacher D. Garrahy has defined the teacher’s role: „My main role is to ask questions, to include new topics in the general discussion, to reward those who are actively involved, and to help those who have not yet been able to engage in discussions” (Garrahy 2005, p. 60). For the organization of interactive training in the class, the usual notion of „teacher → pupil / student” disappears, because every pupil / student has the opportunity to become a „teacher”, to teach and shape the identity of his classmates, mastering the art of explaining, proving, asking, answering, not only for remembering better, understanding the material deeper, but also to feel the need to thoroughly study the particular discipline subject. The teacher acts more as a methodologist and a moderator, consultant and organizer, encouraging students to collaborate in the classroom.

A certain role is played by the fact that, starting to actively introduce innovative teaching methods, the teacher may be somewhat isolated in the pedagogical team, where the traditional method of teaching disciplines is predominantly used. To overcome this problem Y. Lopatynsky advises teachers to conduct open classes in their own educational institution, which not only promotes new technologies, but also allows other teachers to learn their application skills, help those master new concrete models of behavior in the classroom, and develop their skills for predicting and solving problems. To overcome the current complications, independently adapt the proposed cases to a particular discipline (Lopatynsky 2001, pp. 30-31).

The most interesting is the fact that the situation we have analyzed in the scientific sources of the early 2000 s, when we have begun to actively apply the technological approach in education in Ukraine, has now substantially changed, mainly in the activity analysis of a „new generation” teacher who has been employed for the last decade, belonged to the category of young or active specialists. The criteria of the current native situation analysis of educational environment establishment in academic institutions have been the above characteristics of the attitude of native teachers (educators) and pupils / students as subjects of educational environment to modern interactive learning technologies application. In our opinion, this is due to the reluctance (lack of incentives and needs) of the older generation teachers to rebuild their activities from the traditional to the innovative style.

Discovered, like other factors, fully justifies modern educational reforms in Ukraine.

### Conclusions

Consequently, the creation of psycho-didactic conditions as a guarantee of the functioning of a modern educational environment in Ukraine implies:

1. Rebuilding teachers' motivational-value facilities: transition from „lecturer” to „moderator” position; students' perception as co-authors of the educational process; taking into account in the process of modern teaching technologies implementation the availability of multilateral communication, in which the orthodox concept „teacher → pupil / student” disappears, since each pupil / student has the opportunity to become a „teacher”, and the teacher acts as a methodologist, moderator, consultant and organizer, encouraging pupils / students to collaborate in the classroom.

2. Training organization on the basis of educational dialogue and mutual respect of both sides, which will promote the creation of psychological comfort in the audience (lack of criticism, constant encouragement presence, observation and correction by the teacher) and will enable the teacher to implement the most important didactic principles; attitude to modern learning technologies as a special combination of interactive work forms and student autonomy. Considering that a teacher is an example for pupils / students.

3. Realization of purely pedagogical conditions of modern teaching technologies application: didactic requirements observance for the educational tasks formulation; special organization of pupils / students' educational and cognitive activity. This is manifested in his didactic ability to choose the best pedagogical toolkit, adhere to the psychological principles of internal auditoria management, special psychological role understanding.

Only the complete observance of these psycho-pedagogical conditions will be the key to the productive functioning of the modern educational environment in Ukrainian academic institutions. At the same time, further research needs a question of technologies for forming teachers' psycho-pedagogical readiness to create such an environment in educational institutions.

### Bibliography

- Бойц Р. (2005), Поради викладачам-початківцям, Київ. (*Porady vykladacham-pochatkivtsiam, Kyiv*).
- Брінклі А., Десантс Б., Флемм М. (2003), Мистецтво бути викладачем, Київ. (*Mystetstvo buty vykladachem, Kyiv*).
- Венгер А., Петрова І. (2001), Методика розвитку мислення і практичних навичок, Київ. (*Metodyka rozvytku myslennia i praktychnykh navychok, Kyiv*).
- Віктор Я. (2001), Процедура аналізу ситуаційної методичної вправи, Київ. (*Protsedura analizu sytuatsiinoi metodychnoi vpravy, Kyiv*).
- Вишневський О. (2008), Теоретичні основи сучасної української педагогіки, Київ. (*Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky, Kyiv*).
- Волкова Н. (2006), Професійно-педагогічна комунікація, Київ. (*Profesiino-pedahohichna komunikatsiia, Kyiv*).
- Garrahy D. (2005), Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge, The journal of Educational research.
- Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 № 1556-XVII. – Режим доступу (2014): <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). [zakon.rada.gov.ua/go/2145-19](http://zakon2.rada.gov.ua/go/2145-19)
- Костюк Г. (1979), Навчання і психічний розвиток учнів, Київ. (*Navchannia i psykhychnyi rozvytok uchniv, Kyiv*).
- Лопатинський Ю. (2001), Вплив соціальних трансформацій на систему освіти, Київ. (*Vplyv sotsialnykh transformatsii na systemu osvity, Kyiv*).
- Панов В. (2007), Психодидактика образовательных систем: теория и практика, Санкт-Петербург. (*Psikhodydaktyka obrazovatelnykh system: teoriia i praktyka*).
- Пометун О. (2007), Інтерактивні методики та система навчання, Київ. (*Interaktyvni metodyky ta systema navchannia*).
- Сейко Н. (2008), Едукаційна комісія: Енциклопедія освіти, Київ. (*Edukatsiina komisiia: Entsyklopediia osvity*).
- Сурмін Ю. (2001), Методологічна та освітні революції. Інновації у методиці навчання, Київ. (*Metodolohichna ta osvitni revoliutsii. Innovatsii u metodytsi navchannia*).
- Сучасний словник іншомовних слів (2006), Київ.
- Чижевська Л. (2001), Будьте обережні: працюємо з кейсом, Київ. (*Budte oberezhni: pratsuiemo z keisom*).

Inna I. Osadchenko

***Psycho-pedagogical conditions of educational environment establishment  
in academic institutions: problems of current Ukrainian educational reforms***

**Abstract**

In the article on the basis of scientific sources and empirical material analysis the psycho-pedagogical conditions of educational environment establishment in academic institutions in the context of current Ukrainian educational reforms problems have been analyzed. The essence of concepts „educational environment”, „psycho-pedagogical conditions of educational environment establishment” has been analyzed. The educational problems, which induce the necessity of teachers’ psycho-pedagogical readiness formation concerning educational environment establishment in academic institutions from the viewpoint of its subjects (pupils / students and teachers) positions in this process have been described. The psycho-pedagogical conditions of educational environment establishment in academic institutions have been singled out. These are: rebuilding of teachers’ motivational and value facilities; training organization on the basis of educational dialogue and mutual respect of both sides, which will promote psychological comfort establishment in the audience; compliance with the didactic requirements for the educational tasks formulation; special organization of pupils / students’ educational and cognitive activity.

**Keywords:** psycho-pedagogical conditions, educational environment, teacher / educator, pupil / student, Ukrainian educational reforms.

**WIKTOR P. TARANTSEJ**

Grodzieński Państwowy Uniwersytet im. Janki Kupały  
Republika Białoruś

# Kształcenie ustawiczne: nowoczesne koncepcje

*Lifelong learning: modern concepts*

## Streszczenie

Autor niniejszej pracy przedstawia autorską koncepcję kształcenia ustawicznego. Dowodzi aktualności badanego problemu, wyjaśnia definicję kształcenia ustawicznego, jego istotę i znaczenie dla jednostki i społeczeństwa. Szczegółowo opisuje funkcje edukacji ustawicznej – poznawczą, socjalizacyjną, kompensacyjną, adaptacyjną, kulturowo-estetyczną i diagnostyczną. Zwraca uwagę na rolę uniwersytetu w realizacji kształcenia ustawicznego w środowisku regionalnym.

**Słowa kluczowe:** edukacja, kształcenie ustawiczne, funkcje kształcenia ustawicznego.

## Wprowadzenie

Konieczność kształcenia pedagogicznego, jak również ogólnego systemu kształcenia ustawicznego, uwarunkowana jest szeregiem wymogów nowoczesnego społeczeństwa: a) coraz bardziej rosnące zapotrzebowania społeczeństwa na wykształconych, twórczo pracujących ludzi; b) optymalna adaptacja specjalistów w warunkach szybkiego przyrostu informacji, jej wymiany i technologii pedagogicznych, „pokoleń” techniki; c) zmiana tempa funkcjonalnego „starzenia się” informacji zarówno ogólnej, jak i naukowo-technicznej; d) komplikacja procesów wychowania i nauczania, gdy zmieniają się warunki i podejścia we współzależ-

nych interakcjach człowieka, przyrody i społeczeństwa; e) intensywny wzrost wartości kulturowych i skomplikowanie (a w niektórych przypadkach uproszczenie) praktyki ich opanowania przez człowieka w ciągu całego życia; f) rozwijające i pogłębiające się międzynarodowe powiązania i wymiany produkcji, nauki, rozszerzenie wszystkich rodzajów komunikacji międzyludzkiej; g) integracja systemów kształcenia ustawicznego na całym świecie, itp. (Тарантей, 1993, s. 88; 2001, s. 135).

Na świecie prowadzone są aktywne badania, dotyczące różnych aspektów rozwoju systemu kształcenia ustawicznego (opracowanie koncepcyjnych i prawnych problemów kształcenia ustawicznego, badanie roli i miejsca edukacji w kontekście kultury światowej, określenie treści i działań różnych instytucji w reformowaniu systemu edukacji, itp.).

### Część główna

Można, przede wszystkim, w odróżnieniu od tradycyjnych wymagań do specjalisty, nakreślić niektóre nowe wymagania co do osoby i jej działalności zawodowej z punktu widzenia ciągłego zwrotu do edukacji.

Wśród tych wymagań jedno z najważniejszych miejsc zajmuje wymóg „bycia zawodowcem „big date”, czyli być w stanie zbierać i dysponować dużą ilością informacji. W związku z tym niewystarczające jest przygotowanie absolwentów w zakresie logistyki edukacyjnej, która po raz pierwszy realizuje cel synchronizacji systemu pedagogicznego i konkretnej pracy, pozwala zbliżyć je do poziomu zarządzania systemami ekonomicznymi. Logistyka edukacyjna obejmuje nurt wiedzy i inteligencji, nurt kształcenia i rozwoju inteligencji, nurt psychologiczny, nurt zdrowia, informacji itp. System logistyczny w edukacji jest skoordynowaną całością działań uczestników łańcucha logistycznego, zbudowanych w taki sposób, aby realizowane były jej główne zadania. Częściowo ten problem już jest rozwiązany na podstawie prób utworzenia jednolitej przestrzeni edukacyjnej.

Wśród innych wymagań do specjalisty w nowoczesnych warunkach – być cross-funkcyjnym, czyli działać na styku różnych zawodów, znać kilka języków obcych, posiadać umiejętność twórczego myślenia dla osiągnięcia celów działalności zawodowej, ponownego szkolenia i samodzielnego uczenia się, pracować dystancyjnie, być gotowym do cross-kulturowych przemieszczeń w wyniku globalizacji, do zmiany zawodów, zarówno w swoim zawodzie, jak i poza nim.

Zwiększona uwaga na ogólne i ustawiczne kształcenie pracowników z różnych branż szczególnie ostro stała się objawiać począwszy od 2004 roku. Tak, w swoich licznych pracach naukowych i publikacjach w masowych środkach przekazu oraz wystąpieniach publicznych rektor Moskiewskiego Państwowego Uniwersytetu im. M. W. Łomonosowa profesor W. A. Sadowniczyj wymaga jak najszybciej zająć się reformą edukacji, przygotowania kadr, kształcenia ustawicznego. Na przykład, jego artykuł w tygodniku „Argumenty i fakty” z 2004 roku, nazwany „Póki nie jest za późno – już jesteśmy spóźnieni...” (Садовничий, 2004 s. 24). Jednocześnie w oficjalnym wydaniu UNESCO „Edukacja dzisiaj” jest publikowany artykuł Ajocza Bach Djallo, p. o. zastępcy dyrektora UNESCO do spraw edukacji.

Wypowiada on życzenie, aby państwa „otworzyły oczy” na to, że wszyscy ich obywatele powinni mieć podstawową wiedzę w zakresie edukacji naukowej. Tytuł tego artykułu – „Naukowa edukacja w niebezpieczeństwie?” – zbiega się z artykułem W. A. Sadowniczego (Дьялло, 2004, s. 1). Począwszy od 1999 roku, prawie co roku na szczytach G 8 są dyskutowane problemy tworzenia warunków do otrzymania przez wszystkich obywateli odpowiedniej wiedzy naukowej.

Jednym z głównych problemów kształcenia ustawicznego jest definicja tego pojęcia i jego istoty. Na pierwszy rzut oka, problem ten można łatwo rozwiązać. Wraz z tym, trudności w definicji tego pojęcia są oczywiste. Po pierwsze, definicja kształcenia ustawicznego musi mieć charakter prognostyczny z punktu widzenia całego okresu życia człowieka. W tym zawarty jest główny cel kształcenia ustawicznego – „nie żyję tak po prostu”, a realizuję swoje funkcjonowanie w organicznym związku z ciągłym kształceniem. Po drugie, definicja musi odzwierciedlać systemowe korzystanie z dwóch głównych źródeł wzbogacania osobowości człowieka – działalności i komunikacji. Po trzecie, definicja powinna zawierać wskazanie swojej indywidualnej ścieżki edukacyjnej.

Wydaje się nam, że niżej podana autorska definicja spełnia te wymagania. *Kształcenie ustawiczne – to system funkcjonowania człowieka w edukacji, gdy osoba, przedmiot i podmiot działalności i komunikacji, realizuje indywidualny według ukierunkowania, treści, czasu i tempa program kształcenia.* W ten sposób, kształcenie ustawiczne zakłada, że edukacja i samodzielne uczenie się człowieka są okresowo odnawiane.

Istota kształcenia ustawicznego dla osobowości jest zawarta w rozwoju potencjału osobowości w ciągu całego życia i przekazywaniu uniwersalnego doświadczenia życia ludzkości nowym pokoleniom. Społeczeństwo i państwo poprzez system kształcenia ustawicznego realizuje swój program społeczny w dziedzinie edukacji, co służy zachowaniu i rozszerzonej reprodukcji zawodowego i kulturalnego potencjału społeczeństwa. Osobowość spełnia prośby i potrzeby duchowe, zachowując się w szybko zmieniającym się świecie. Zaś dla wspólnoty światowej kształcenie ustawiczne to sposób istnienia, rozwoju, bogacenia się kultur narodowych i wartości ogólnoludzkich, jest ważnym czynnikiem i warunkiem współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji.

Drugim najważniejszym podstawowym pojęciem, wraz z pojęciami „kształcenia ustawicznego” i „istoty kształcenia ustawicznego” jest pojęcie „funkcji kształcenia ustawicznego”. Funkcja w socjologii, w przeciwieństwie do matematyki i innych nauk, to rola, którą wykonuje określony społeczny instytut (na przykład, państwo, rodzina, itp.). W tłumaczeniu z łaciny, funkcja to zewnętrzny przejaw właściwości jakiegoś obiektu w danym układzie stosunków. Najwyraźniej, należy przyznać, że system kształcenia jest skomplikowanym instytutem społecznym a jednocześnie obiektem, gdzie funkcje charakteryzują cele i zadania całego systemu jako obiektu, zarówno cele, motywy i bodźce konkretnej osoby, włączonej do tego rodzaju edukacji.

Przy tym wykaz funkcji kształcenia ustawicznego jest trudny do oceny, ponieważ rola i znaczenie poszczególnych funkcji wraz z upływem czasu zmniejszają się, a innych rosną. Na przykład, w naszych wcześniejszych badaniach kształcenia



ustawicznego na pierwszym miejscu postawiono funkcję kompensacyjną. Teraz jej cele i zadania stały się mniej istotne. Natomiast znacznie wzrosła wartość funkcji poznawczej i kulturowo-estetycznej.

W nowoczesnych warunkach na pierwszy plan wychodzi tak zwana przez nas *funkcja poznawcza*. Działalność dzisiejszego specjalisty nie można sobie wyobrazić bez realizacji tej funkcji w działalności zawodowej i w ogóle w życiu. Interpretacja terminu „poznanie” w różnych naukach zakłada obecność w strukturze konkretnej osoby stałej działalności intelektualnej, mającej na celu osiągnięcie i późniejsze pogłębienie zrozumienia zjawisk i procesów obiektywnego świata. Poznanie dzieli się na naukowe i edukacyjne, ale zdobyta nowa wiedza jest wynikiem poznania w obu przypadkach. W poznaniu w procesie kształcenia ustawicznego zadowalają się potrzeby jednostki i społeczeństwa w edukacji. Przy tym, człowiek ciągle włącza się do pewnych rodzajów edukacji formalnej (podnoszenie kwalifikacji, przekwalifikowania, kursy itp.), a także łączy te rodzaje z samo-realizacją czyli z kształceniem samodzielnym i samodoskonaleniem.

Naukowcy w nowoczesnych warunkach apelują, aby już od najmłodszych lat uczyć dzieci, że długowieczność w znacznym stopniu zależy od stałego uczenia się i poziomu wykształcenia. Tak więc, według badań Rosyjskiej Akademii Nauk, stwierdzono, że wysoka inteligencja i wykształcenie przyczyniają się do zwiększenia długości życia. Ciągłe kształcenie się człowieka prowadzi ludzi z wysokim IQ do zdrowego trybu życia. Wiek biologiczny wykształconych ludzi (wskaźnik realnego „zużycia” organizmu) jest mniejszy, niż u rówieśników, którzy nie otrzymali takiej edukacji. Jest to spowodowane intelektualnym „uzupełnianiem”, bez którego aktywność mózgu pogarsza się. Śmiertelność w pewnych okresach życia osób z wysokim poziomem wykształcenia jest niższa, niż u osób słabo wykształconych.

Kolejna ważna funkcja kształcenia ustawicznego – *kulturowo-estetyczna*. Niewiarygodne jest obalenie opinii o tym, że osobowość ludzka może osiągnąć szczyt (acme) bez przyswojenia kultury w szerokim jej rozumieniu na poziomie swojego istnienia. Udowodniono, że wzrost ogólnej kultury specjalisty prowadzi do pozytywnych zmian jakościowych w działalności zawodowej. Przy takim podejściu specjalista nie tylko uzupełnia wiedzę, ale spełnia potrzeby kulturowo-estetyczne.

Z dawnych czasów odnotowano korzystny, czasami silny wpływ sztuki na rozwój osobowości. W tym kierunku kształcenie musi być połączone ze stałą interakcją z sztuką teatralną i muzyczną, sztukami plastycznymi itp. Bardzo przydatne, aby człowiek w swojej działalności miał zdrowe, rozwijające go zainteresowania – zbieractwo, kolekcjonerstwo, włączenie w sferę sztuki (śpiew w chórze, zajęcia w poszczególnych sekcjach, kółkach), w miarę swoich możliwości podróżował po świecie, odwiedzał spektakle, koncerty, festiwale. Dlatego, nazwana powyżej funkcja i proces jej realizacji mają kluczowe znaczenie w umysłowym, intelektualnym, estetycznym i moralnym rozwoju człowieka.

W następnej części naszego artykułu chcielibyśmy podkreślić ważną rolę *funkcji kompensacyjnej*. Kształcenie ustawiczne, jego cele i zadania przewidują stałą rekompensatę niedoboru tego lub innego rodzaju edukacji – językowej,

informacyjnej, technicznej i innej – w pewnym okresie życia człowieka. Ponadto, w edukacji ustawicznej odbywa się proces kompensacji wad poprzednich etapów kształcenia uwarunkowany mało wydajnym stosunkiem do nauki uczniów, szybkim rozwojem nauki i pogłębieniem praktycznej działalności ludzi, niedoskonałością programów edukacyjnych, usterkami w nauczaniu, nieodpowiednimi do wieku formami i metodami nauczania, niskim poziomem twórczej działalności i twórczej aktywności uczniów w opanowaniu wiedzy. Tutaj ma wpływ fakt, że w ogóle, i w działalności zawodowej, w szczególności, człowiek musi cały czas doskonalić się w formalnym i nieformalnym kształceniu, bo kompensacja wiedzy nie może być zabiegiem jednorazowym.

Następna funkcja jest oznaczona jako *funkcja socjalizacji*. Przewiduje się tutaj kształtowanie silnej woli, psychologicznej i praktycznej gotowości do różnego rodzaju rekonstrukcji w warunkach szybko zmieniającego się świata. Zmiany i przebudowy stały się integralną częścią ekonomicznych, politycznych, technicznych, informatycznych i innych zjawisk i zdarzeń. Podczas kształcenia ustawicznego produkowane są umiejętności komunikacji międzykulturowej w wielokulturowym społeczeństwie. Te umiejętności przez Radę Europy oznaczone zostały jako podstawowe kompetencje w działalności uczelni, a także w edukacji ustawicznej.

Następna, bliska w swej treści do funkcji socjalizacji, jest *funkcja adaptacyjna*. Kształcenie ustawiczne pozwala nie tylko dostosować się do warunków dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa ludzkiego, ale pozwala za pomocą działań i komunikacji wyjść na poziom rozwoju siebie jako podmiotu. Pozwala również urozmaicić i poszerzyć paletę ról społecznych czyli ukształtować optymalne ich spełnienie. W procesie socjalizacji oprócz wiedzy przyswajana są wartości, tradycje, normy i wymagania społeczeństwa i poszczególnych grup społecznych. W miarę zagłębiania się do procesu poznania świata i własnego „Ja”, osobowość okazuje się coraz mniej zależna od wymagań sytuacyjnych, przyswaja informacje i doświadczenia, wystarczające do tworzenia optymalnych modeli działalności i zachowania w społeczeństwie, ma pozytywne nastawienie na współdziałanie otaczających ją ludzi.

Na liście funkcji kształcenia ustawicznego szczególne miejsce należy do *funkcji diagnostycznej*. Realizacja tej funkcji przewiduje w pierwszej kolejności procedurę porównania siebie w swoim rozwoju z wymaganiami ideału społecznego, zawodu, poziomu umysłowego i intelektualnego rozwoju itp. za pomocą określonych technik. Można powiedzieć, że osobowości w kształceniu ustawicznym potrzebne jest stwierdzenie jej sukcesu, na przykład, w zakresie określonego rodzaju działalności, a także sukcesu w swoim rozwoju ogólnym i specjalnym.

Rozszerzenie źródeł i miejsc kształcenia w społeczeństwie, w którym każde miejsce – biblioteka, dostęp do Internetu, miejsce pracy, grupy komunikowania nieformalnego itp. – zakłada również rozszerzenie możliwości dostępu do diagnostyki form, technik i procedur. Diagnostyka i jej wyniki mogą służyć jako zachęta w rozszerzaniu i pogłębianiu procesu wchodzenia osobowości do strefy edukacyjnej.

## Konkluzja

Biorąc pod uwagę powyższe, można stwierdzić, że jest jeszcze zbyt mała wiedza o teoretycznych podstawach, istocie i funkcjach kształcenia ustawicznego. Autor w tym artykule przedstawia swoją autorską wizję tych podstawowych lub kluczowych pojęć. Teoretyczne opracowanie nowoczesnych podstaw kształcenia ustawicznego pozwoli na bardziej racjonalne zastosowanie jego form i metod odnośnie do ogólnych lub indywidualnych celów w systemach edukacyjnych.

## Bibliografia

- Дьялло (2004), *Научное образование в опасности* [w:] *Education. Образование сегодня*, Paris, № 11.
- Садовничий (2004), *Пока не поздно – уже опаздываем* [w:] *Аргументы и факты*. Москва. № 35.
- Тарантей W.P. (2001), *Социально-педагогические проблемы подготовки учителя в условиях непрерывного образования*. Гродно.
- Тарантей W. P. (1993), *Подготовка учителя в условиях непрерывного образования*. Гродно.

**Wiktor P. Tarantsej**

*Lifelong learning: modern concepts*

## Abstract

The article deals with the author's concept of continuing education. The relevance of the studied problem is proved. Also the author's definition of "continuing education", its essence and the importance for the personality and society is given. The functions of continuing education are described in detail – cognitive, socialization, compensatory, adaptation, cultural and esthetic, diagnostic ones. The author describes the role of a modern university in continuing education realization in the region.

**Keywords:** education, continuing education, functions of continuing education.

MARAL D. YESSEKESHOVA

EKATERINA SH. KOCHKORBAEVA

ZHANAR K. SAGALIEVA

Kazachski Agrotechniczny Uniwersytet im. S. Seyfullina w Astanie  
(Kazachstan)

# Self-education as a factor of the formation of „akme-personality”

*Samokształcenie jako czynnik rozwoju osobowości*

## Streszczenie

Autorki niniejszego opracowania podejmują problem akmeologii (akmeologia to nauka zajmująca się możliwościami twórczego rozwoju osobowości) tj. w jaki sposób można wykorzystać wiedzę z jej zakresu w celu doskonalenia zawodowego. Akmeologia jako nauka dostarcza wiedzy na temat rozwoju osobowości w takim zakresie, aby osoba poprzez edukację, samodoskonalenie zawodowe i samorozwój mogła osiągnąć stan AKME (ideał). Rozwój profesjonalny w dużej mierze jest zdeterminowany dobrym poznaniem siebie. Dobre poznanie siebie pozwala stworzyć swój system motywacji ukierunkowany na rozwój zawodowy i wykorzystanie swojego potencjału twórczego. Poznanie siebie, pozwoli wypracować taką strategię, aby osiągnąć stan Akme.

**Słowa kluczowe:** samokształcenie, osobowość, rozwój profesjonalnych kompetencji zawodowych, „Akme”- osobowość.

## Introduction

Raising a harmonious and comprehensively developed generation is one of the most important strategic tasks, implying real progress in the development of society in the near future. Life has always forced people to look for ways to improve their souls. In all ages, great importance was attached to the problems of self-education. Only through self-education such valuable personal qualities as willpower, courage, perseverance, patience, self-reliance are developed. Man, a creature with a developed brain. One of the most important principles of man is „education”. Education in the pedagogical sense is a specially organized and controlled process of the formation of a person, carried out by teachers in educational institutions and aimed at personal development. The person begins the first steps towards the education of his personality in the womb, being an embryo. Having made the first breath after birth, a person is already beginning to adapt to the world around him. The educational process is different in duration. In fact, it lasts a lifetime. K. Helvetia wrote:

*I still continue to study; my upbringing is not over yet. When will it end? When I will not be more capable of him: after my death. All my life is, strictly speaking, only one long education.* (Slastenin, Isaev, Shiyanov; Ed. V.A. Slastenine, Moscow, 2002, p. 576).

One of the types of education is self-education. Education and self-education are two sides of a single process of forming a harmoniously developed personality. Researchers have proven that a person is an active force, not only in transforming the world, but also in its own formation. Self-education is one of the most important problems today and needs to be solved.

In the modern world everyone has freedom of choice and the right for personal self-fulfillment, to being considered necessary ways for self-development.

However, this freedom often leads to the loss of elementary social forms of behavior, morality, decency. Therefore, today „being life as a personality” is often content with small and does not seek for more, losing a large number of opportunities. This problem is especially crucial for the young generation.

It is clear that any person who wants to achieve certain heights in life requires constant self-development and self-education. And everyone has great potential and opportunities, which only need to be noticed and developed in oneself.

Therefore, the problem of self-education today again becomes relevant for modern pedagogy.

Turning to the concept of self-education, we find that, first of all, it is the independent cultivation in oneself of such human qualities as kindness, decency, honesty, disinterestedness, truthfulness, tolerance, love for people, etc. Only an educated person who possesses such qualities can become successful in all spheres of life and achieve what he wants. Self-education also implies the ability to set goals and achieve them, despite the difficulties.

**MARAL D. YESSEKESHOVA**  
**EKATERINA SH. KOCHKORBAEVA**  
**ZHANAR K. SAGALIEVA**

Consequently, self-education is an activity aimed at developing positive qualities, social-moral abilities, actions and self-analysis of personality. Self-education is a process that responds to the mental, systemic and developed requirements of society, and influences the individual's ideal personality. As a result of self-education, the personality develops in itself those virtues that are important for labor and personality, and destroys in itself the shortcomings that will later become an obstacle to the life path.

Self-education is a natural process that implements in a person skills in the sphere of social conditions and requirements of society.

Thus, self-education is a pedagogical process directed not at the formation of a harmoniously developed personality, with the support of life experience, knowledge, training, skills, desires, will and courage developed in the life of an individual, settling negative qualities that interfere with it in the achievements of spiritual enrichment .

As a consequence, V.A. Slastenin writes that self-education is a systematic and conscious activity of a person aimed at self-development and the formation of his basic culture. Self-education is designed to strengthen and develop the ability to voluntarily fulfill obligations, both personal and based on the requirements of the collective, to form moral feelings, necessary habits of behavior, volitional qualities. Self-education, he writes, is part and parcel of upbringing and the whole process of personal development. It directly depends on the specific conditions in which people live and grow (*Pedagogy*, 2002, p. 576 ).

I. S. Sergeev notes that self-education is the most important aspect of upbringing, realized under the influence of educators and the social environment and on the basis of individual qualities of a person. The formation of human qualities occurs under the influence of both upbringing and self-education (Sergeev, 2004).

Therefore, it is clear that self-education is a complex dynamic process. It requires time, strength, motivation, and, most importantly, perseverance to achieve the goals set. At the same time, the path of self-education requires considerable sacrifices, for which only people with a strong character and endurance are ready to go, but the fruits of such labors and patience are very important for a person. Self-education helps a person not only to get rid of shortcomings, but also to achieve the set goal.

In the concept of „self-education” pedagogy describes the inner spiritual world of man, his ability to develop independently. External factors - education - only conditions, means of awakening the internal forces, bringing them into effect. That is why philosophers, educators, psychologists assert that it is in the human soul that the driving forces of its development are laid. In the process of education, it is necessary to encourage a person to exercise self-education.

Self-education is a person's activity aimed at changing one's personality in accordance with consciously set goals, established ideals and beliefs. Self-education presupposes a certain level of development of the personality, its self-awareness, the ability to analyze it by consciously comparing its actions with

those of other people. The attitude of a person to his potential capabilities, the correctness of self-esteem, the ability to see his shortcomings characterize the maturity of man and are prerequisites for the organization of self-education.

Self-education is a process accompanied by contradictions, in particular, awareness of the gap between external requirements and their ability to fulfill them (I want - I can - it is necessary).

Structure of self-education:

- self-analysis through self-observation, comparing oneself with others and self-esteem
- highlighting their positive qualities and determining what needs to be overcome,
- environmental assessment in terms of the attitude of others
- setting specific goals of self-education,
- self-correction (making changes in their qualities with the help of strong-willed efforts over oneself),
- self-examination and self-control.

In addition, self-education is a continuous and versatile process. Its continuity is that it lasts from childhood to the last days of a person's life. A versatility is manifested in the fact that self-education can be divided into the following types:

- moral self-education,
- economic self-education,
- labor self-education,
- political self-education,
- spiritual self-education,
- legal self-education,
- psychological self-education,
- ecological self-education,
- aesthetic self-education,
- intellectual self-education,
- physical self-education.

The main goal of self-education is to form a harmoniously developed personality. In history, we know that in some ingenious people there were negative qualities, and they continuously worked on themselves to destroy them. For example, the Russian writer L. N. Tolstoy wrote about himself that he received poor education and education, but as a result of continuous labor over himself he was able to destroy laziness, falsity, arrogance and several other shortcomings and was able to develop in himself humanity, people, observation and efficiency.

„We must ...” wrote P. P. Blonsky, „educate a person who is able to create his own life, capable of self-determination”. To be educated means to self-determine, and the upbringing of the future creator of a new human life is only a rational organization of self-education” (Blonsky, 1979, T. 1, p. 42).

**MARAL D. YESSEKESHOVA**  
**EKATERINA SH. KOCHKORBAEVA**  
**ZHANAR K. SAGALIEVA**

In other words, the same idea was expressed by the psychologist S. L. Rubinstein: „Any effective educational work has its own condition for the work of the person being educated, which, naturally, is tied in each in some thoughtful and sensitive person around their own actions and the actions of other people. The success of work on the formation of a person’s spiritual appearance depends on this inner work, on how much education is able to stimulate and guide it” (Rubinshtein, 1959, p. 111).

Consequently, self-education is a person’s activity aimed at changing one’s personality in accordance with consciously set goals, established ideals and beliefs. Self-education presupposes a certain level of development of the personality, its self-awareness, the ability to analyze it by consciously comparing its actions with those of other people. The attitude of a person to his potential capabilities, the correctness of self-esteem, the ability to see his shortcomings characterize the maturity of man and are prerequisites for the organization of self-education.

Self-education generates self-improvement, which grows into self-development. Self-improvement of personality is a process that results from self-education aimed at constant development.

Acmeology studies the problems of self-improvement and the realization of a person’s creative potential.

Acme (from the Greek flowering, the peak) is a somatic, physiological, psychological and social state of the individual, characterized by the maturity of its development, the achievement of the highest indicators in activity, creativity. The main problem of acme is not a period of life, but a state of mind of the creator himself, which can turn any period into a „heyday”.

Acmeology is a science that studies the processes of professionalization of a person on the way to reaching high stages (Ed. A.A. Derkach, 2004, 683 p.).

The main category of acmeology is the acme category. Akme - achieved by a person in the course of his life the highest level of his behavior as a person, the most brilliant, having a positive social significance, the most possible for him and receiving a material or spiritual embodiment of the concrete result of his work. K.A. Abulkhanova-Slavskaya understands acme as the culmination of the method of self-realization of the subject of the life path. The definition of acme as an optimal self-realization most fully characterizes the vertex state of a person at any stage of life without rigid requirements to the acme level achieved by him exclusively as socially significant (Abulkhanova K.A., Berezina, 2001, 304 p.).

The term „Akme-man” was used in the sense of „Harmoniously developed person”, „Perfect person”, „Full-fledged person”.

Therefore, in order to be an “acme personality”, a harmonious personality, one must constantly engage in self-education, develop, learn and try new things, engage in one’s own education and broaden the horizon, because the concept of „acme personality” is a personality with high-level structures of consciousness. And the main context of the behavior of the acme personality: the maximum positive manifestation of oneself in different life events, self-development,



self-realization of one's creative potential, self-giving. The life position of akme-personality is the most active, significant for the development of society and innovative.

It is active creative activity that allows a person to achieve perfection, promotes maximum self-actualization and achieves apex-acme.

### **Bibliography**

- Pedagogy. Textbook.allowance for stud. supreme. ped. training. institutions / V.A.Slastenin, I.F.Isaev, E. N. Shiyanov; Ed. V.A. Slastenine, Moscow: Publishing Center "Academy", 2002.
- Sergeev, I.S. (2004), *Fundamentals of pedagogical activity: Textbook*, St. Petersburg: Peter.
- Blonskii P. P. Izbr.ped. and psychol. Op .: In two volumes - M., 1979. - T. 1.
- Rubinshtein S.L. (1959), *Principles and ways of development of psychology* - M. Akmeology: a textbook for university students/Ed. A.A. Derkach. Moscow: RAGS, 2004.
- Abulkhanova K.A., Berezina (2001), *TN. Person's time and time of life* / K.A. Abulkhanova, T.N. Berezina. St. Petersburg: Aleteya.

**Maral D. Yssekeshova, Ekaterina Sh. Kochkorbaeva , Zhanar K. Sagalieva**  
***Self-education as a factor of the formation of „akme-personality“***

### **Abstract**

Therefore, the problem of self-education today again becomes relevant for modern pedagogy. Turning to the concept of self-education, we find that, first of all, it is the independent cultivation in oneself of such human qualities as kindness, decency, honesty, disinterestedness, truthfulness, tolerance, love for people, etc. Only an educated person who possesses such qualities can become successful in all spheres of life and achieve what he wants. Self-education also implies the ability to set goals and achieve them, despite the difficulties.

**Keywords:** self-education, adaptation, environment, personality, self-improvement, acmeology, acme-personality.

**INNA L. FEDOTENKO, IRINA A. YUGFELD**

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University  
– Department of Psychology and Pedagogy  
Russia

# Psychological and didactic risks of educational environment in modern university

## Streszczenie

Autorki niniejszego opracowania podejmują problem głównych zagrożeń występujących w środowisku akademickim, zakłócających sprawną realizację procesu kształcenia. Ryzyko to dotyczy w szczególności: niskiego poziomu motywacji studentów, „infantylności studenta”, trudności adaptacyjnych, lęku przed porażką, wysokiego poziomu lęku wśród studentów pierwszego roku.

**Słowa kluczowe:** zagrożenia w środowisku akademickim, niski poziom motywacji, „student infantylny”, trudności adaptacyjne, poczucie lęku, student pierwszego roku.

The educational environment of a modern university is a complex, open, inclusive, dynamic system. Educational environment is characterized by certain conservatism, low adaptability, high rigidity, and potential for self-regulation. Is the real university space psychologically safe? The safety of the environment is related to the positive attitude of all educational process subjects to itself, with high indexes of their interaction satisfaction and protection from psychological violence. Psychological safety contributes to meeting the students' needs in the personally confidential communication, provides mental health included participants. Psychological safety of a personality is seen as a specific emotional state associated with feelings of well-being, security, lack of fear and stress and with students' experiencing peace and confidence arising from their interaction with a particular teacher. The psychological safety of the educational environment, which we consider to be the most important condition that makes it possible for the educational environment to develop, affects the psychosocial well-being of students and teachers.

Psychological safety of a personality is also manifested in the ability to resist the psycho-traumatic effects of the environment, destructive internal and external influences.

Indicators of the psychologically safe university environment are:

- students' lack of fear before the teacher;
- young people's preparedness to ask the teacher questions, defend their opinions, openly express their own position;
- criticality, creativity, autonomy, independence of bachelors and masters;
- positive well-being of teachers and students in the educational process;
- a high degree of satisfaction of all subjects with the conditions of the university educational space;
- low level of situational anxiety of students and teachers.

These indicators depend on the nature of the interaction between teachers and students, on the individual style of pedagogical communication, on the teacher's preparedness to establish creative atmosphere in lecture and seminar sessions. One of the most significant factors in the creation of psychological safety is the nature of interpersonal relations between subjects of the educational process, professional axiological orientations of the teacher. It is obvious that the personality of a high school teacher is the key figure in creating psychological safety for students (Fedotenko I.L., 2018, p. 52-56).

The decrease in the level of psychological violence has become the main trend in the creation of psychological safety of the educational environment. Violence is sometimes attributed to an inadequate human state: psychological illiteracy, immaturity of the personality, imbalance in mental health indicators.

According to the teachers, the university educational environment as a whole has high psychological safety indicators; however, students note that they experience various negative feelings in the educational process: fear, tension, pressure, insecurity. Positive well-being of teachers and students in the educational process is not dominant (Fedotenko I.L., 2017).

The phenomenon of risk is immanently inherent in every pedagogical space; however, studies show that recently the risks and challenges in the teaching and upbringing process of the university have sharply increased. Among the leading reasons there are the following: professional deformations of teachers; deterioration of the teachers' and students' health, their emotional, mental and physical overload; increase in the number of students of various nationalities, cultures, denominations; an increase in the number of young people who do not know the Russian language well (i.e., non-native speaker learners). Having been a secondary, additional characteristic of the educational environment, heterogeneity has become the leading one, causing its specificity. The heterogeneous composition of student groups can be viewed as a model of society in miniature. In heterogeneous groups, emotional stress and the degree of confrontation can be higher than in homogeneous (congeneric) ones. Heterogeneity can contribute to the isolation of individual group members. A teacher in an inclusive educational space should act as a facilitator helping to develop the subjectivity of each student, taking into account their nationality, confession, social status, state of health. At the same time, the teacher needs a special tact, delicacy, tolerance, creativity, preparedness to enter a reflexive position.

For a significant part of teachers in modern universities, the syndrome of „emotional burnout” is associated with apathy, a decline in professional interest, self-esteem, and emergence of various phobias. High loads, social discomfort because of low salaries and falling prestige of the profession of a university teacher, and degradation in opportunities for teachers to care for their health enhance emotional burnout. Among the leading risk factors of teachers can be distinguished the following: psychoemotional stress; high density of interpersonal contacts, inactivity; orthostatic loads; dissatisfaction with professional activities; long stay in the classroom, the need to often switch attention to a wide variety of activities; constant load on the organs of articulation; insufficient development of communicative, didactic, prognostic, psychotherapeutic competences, self-organization skills. Work in a mode of high responsibility for students, unlimited amount of working hours, constant occurrence of unpredictable situations; ongoing intensification of education, frequent attestation of universities - all these factors strengthen the “emotional burnout” of teachers.

The risk in the professional activity of the university teacher is also connected with the disagreement of values and motives of teachers and students. Various teachers implement different, often unmatched and even opposite goals, the result of their activities is poorly projected. In some cases, the risk can be rational, justified, proved, while in others – it is irrational, unjustified, and unreasonable.

To study risk as a psychological, social, pedagogical factor characteristic of higher education allows providing directed prevention of unjustified risk. Risk in the pedagogical aspect is traditionally regarded as a measure of the potential failure of the educational process subjects, which affects their axiological system, setting of goals and tasks, decision-making. The situation of risk is always ambivalent; its potential can be both developing and destructive. It is important that the risk, being an integrative indicator, simultaneously contains qualitative

and quantitative characteristics of the probability of success and failure, possible losses and acquisitions. On the one hand, the risk helps the teacher to overcome conservatism, patterns, stereotypes, psychological barriers, promotes the implementation of promising ideas. On the other hand, the risk can lead to failures, disappointments, deteriorating state of health of teachers and students in the educational process, profession quitting.

Risk is also ambivalent because it is both objective and subjective factor. As an objective category, the risk allows regulating the relationship between the teacher and students. The risk is subjective, as it is connected with the personal evaluation of behavior, activity, choice of possible alternatives.

Inclusive educational environment includes both healthy students and young people with special educational needs as subjects. The tendency of deterioration in the physical and mental health of students and a significant increase in the number of neuroses is traced in various studies. Among the causes of neuroses there are: extremely low motivation of students, difficulties of adaptation in the first year, changes in the microsocium; authoritarianism of the teacher; psycho-emotional stress; increase of neuroticism in the period of tests and examinations; increase in the information volume; time deficit; conflict situations. Emotional tension, decline in efficiency, protests in the form of antisocial behavior – all of these factors acquire a large-scale character. The number of students with borderline mental states has increased. Providing a student with psychological safety helps the student experience positive emotions, optimism, trust in their own experience, and belief in them, in their abilities (Zacharuk T., 2017, p. 44-61, Zacharuk T., 2016, p. 20-26).

What are the leading psychological and didactic risks in modern higher education? How they affect the success of educational activity of the student, his professional and personal self-determination. What is the university teachers' view on the potential risks to today's students? What threats do the students themselves see in the educational process?

One of the most significant risks hampering academic success and professional self-determination of students, according to university professors (sample of 58 teachers), is the dominance of first-year students of external motivation related to neither the content nor the values of the teacher's professional activities.

Teachers note the coincidence and ungrounded choice of bachelors and masters of the department, faculty and the direction of training, their unwillingness to effective educational activities at the university.

Carrying out questionnaire and testing survey of first-year students of the faculties of Mathematics, Physics and Informatics, Natural Sciences as well as Foreign Languages (pedagogical education) revealed a wide range of professional choice factors:

- parents' desire, position of the family (78%);
- the university attractiveness (71%);
- prestige status of being a „student” (69%); interest and ability in a particular subject (41%);
- one's own desire to be a teacher (14%).

The family position in professional choice dominates, which is connected with the traditional perception of the teacher's profession as useful and in demand (teacher is an „eternal” profession). At the same time, parents perceive it as a „comfortable” profession: irregular working day, summer vacation, mid-term vacations, and proximity to housing.

As didactic risks, teachers emphasize the inability of students:

- to take notes during lectures, make plans, to make abstracts;
- to speak at a seminar session;
- to highlight the main and secondary in the text;
- to explain their thought;
- to participate in the discussion, to convince, to listen to their opponent;
- to formulate and ask questions.

Another type of risk that is obvious for university teachers is the psychological and technological unavailability of students to control situations (testing, credit, examination). The first-year students are dominated by the motivation of „avoiding failure”: fear of getting a low score, losing their scholarship and failing to live up to the parents' expectations causes stressful reactions. For hyper-responsible students, the motivation to achieve is typical, which increases the probability of overwork, overload, and nervous breakdown.

Teachers believe that the phenomenon of „student infantilism” creates significant difficulties in educational activity and professional self-determination. Its manifestations are very diverse:

- inadequately high or low self-esteem of students,
- mainly external locus of control;
- constantly changing level of claims;
- tendency to transfer responsibility for their activities to parents, classmates or their curator;
- justification of their academic failures by external circumstances;
- desire to avoid situations of choice;
- lack of important personal and professional qualities formation;
- growing doubts in the correctness of the made professional choice;
- prevailing confusion, inability to predict their future;
- consumer attitude towards their immediate environment, student's belief that everybody else owes them something (dean's office, monitor, classmates, parents).

The group of risks that the students themselves allocate differs significantly from the views of university professors. First-year students (78%) of the faculties of Mathematics, Physics and Informatics, Natural Sciences and Foreign Languages (pedagogical education, the total sample included 139 people) are afraid of remarks, humiliation, insults on the part of the teacher, 57% are afraid of ridicule and conflicts with classmates, 65% are afraid of making a mistake,

to fail at exam, get a low mark, 37% – to lose a scholarship, to let the parents down. To factors that increase the level of risk in the student audience, bachelors and masters attributed the psychological pressure of the teacher: humiliation of students, teacher's tactlessness, intolerance, incompetence, propensity towards conflict. Additional risk factors are also the student's fatigue, uncertainty, suspiciousness, anxiety, various phobias (fear of the student audience, fear of making a mistake or being incompetent).

The majority of students believe that university discipline and the actual teachers' practice vary widely. Students emphasize that in the educational process there are many „unnecessary”, „superfluous” disciplines. The older students, the more discrepancies between the content of professional training at the university and the real practical activities of the teacher they highlight considering this discrepancy as a potential threat to their successful entry into the future profession.

New risks in the classroom create an inclusive education when representatives of various countries, cultures, denominations, non-native speaker learners, as well as physically or mentally challenged students are in a single educational space. Psychological and pedagogical researches prove that in a multicultural and multiethnic space increases dramatically the frequency of destructive conflicts. The inclusion of various students groups in a single educational space is an additional social challenge: unmanaged heterogeneous environment can provoke: increased violence; deviations; deterioration of the psychological climate.

Physical and mental risks for students with disabilities are also created by the presence of various mechanical barriers in the university environment. Effective implementation of inclusive education assumes a barrier-free university environment, as well as a detailed analysis of the characteristics of a student with special needs, taking into account the fact that the developmental anomalies affect differently the young person's social ties, their cognitive abilities, emotional-volitional sphere, and the features of professional self-determination.

Some defects can be completely overcome in the process of individual development, others – only partially corrected, and still others – compensated. University professors should understand and consider the specifics of a particular type of dysontogenesis. Conducted sociometry in the first-year students at the university revealed the lowest social status at students with special educational needs as well as at non-native speaker learners.

Physical threats are associated with the presence of a significant number of students of chronic „school” diseases: myopia, scoliosis, intestinal issues, etc. There is a clear tendency for a constant reduction in the number of healthy first-year students (today only 4% of school leavers can be classified as absolutely healthy).

Typical student complexes can play a negative role: anxiety, lack of confidence, shyness, „fear of failure”.

New risks that change the situation of professional self-determination are associated with the student's participation in labor activity. Both teachers and students in the majority note that labor activity negatively affects the academic

performance of the student, causes them to overload and overwork. Students treat their work as a forced circumstance that helps solve financial problems. Among the bachelors of pedagogical education in the faculties of Mathematics, Physics and Informatics, Natural Science and Foreign Languages (217 people), about 20% combine academic and professional activities; among masters (39 people) up to 73% work but only 28% do it by occupation. The first professional tries are often unsuccessful and can lead a young person to a sense of his professional incompetence. The risks of a working student are largely related to the challenges of their professional adaptation. The educational activity of a student at a university is negatively affected by the challenges of psychological, industrial and social adaptation connected with the habituation to the conditions of the profession. Psychological adaptation is understood as understanding by a beginner specialist of their place in the system of group and interpersonal relations that have developed in a pedagogical collective, inclusion in the system of relationships with the school administration and more experienced colleagues, development of skills to take into account the psychological characteristics of schoolchildren of various ages. Social adaptation includes:

- process of adjusting to new social role, status;
- acceptance of functional duties;
- inclusion in the personal axiosphere of the values of the profession.

Production adaptation is seen as getting used to working conditions, mode of operation, time frame of the lesson, and the class space. The difficulties of professional adaptation of a student often lead to a decrease in their self-esteem, increased anxiety, uncertainty, deterioration of psychological and physical well-being, negatively affect academic success.

Received information on what the potential threats, according to students, hinder their successful learning activities, and stimulates the development of teachers' reflective position. Teachers' analysis of their own behavior and style of pedagogical activity in the context of potential risks of students can become the basis for targeted self-improvement and self-correction. Among the significant teacher's professional characteristics, which are necessary for the effective designing of a psychologically safe environment, such as the humanistic orientation of the individual, flexibility, variability, reflection, pedagogical optimism, emotional stability, ability to self-regulation. A psychologically competent teacher is responsible for the students' well-being at their classes, for preventing their personal deformations, for maintaining their mental health, for realizing potential opportunities. The most important professional quality that provides psychological comfort to a student in an inclusive environment is the teacher's tolerance. Various conflicts that arise in the educational process are often associated with teacher's intolerance to behavior, actions, and emotional reactions of young people. The importance of empathy for students' psychological safety is also evident, as the teacher's ability to most adequately respond to the emotional experiences of another. Teacher's empathy helps to support students with low social status, with high anxiety, with special educational needs, as well



as students who do not know the Russian language well, encourage their faith in their abilities.

Such personal qualities of the teacher as applying psychological pressure, tension, aggressiveness, authoritarianism, irritability, and rigidity adversely affect the characteristics of the educational environment of the university.

The optimal individual style of professional activity, which encourages the independence and critical thinking of students, reduces the degree of their anxiety, is democratic. To the unfavorable individual styles of professionally pedagogical activity are both authoritarian and liberal. Negative influence on the psychological safety of students is the inconsistency in the teacher's requirements system, the contradictory nature of the value system, uncertainty, helplessness, rigid role behavior, excessive opinionated and judgmental thinking, and unambiguousness.

Orientation of each university teacher to create a psychologically safe educational environment in their lecture and seminar sessions, development of success situations for students with low social status will all improve the efficiency of the educational process; reduce the likelihood of potential didactic and psychological risks.

### Bibliography

- Fedotenko I.L., Tarantey L.M. (2018), *Professional'noye i lichnostnoye samoopredeleniye studentov v obrazovatel'noy srede universiteta v kontekste potentsial'nykh riskov* [Professional and personal self-determination of students in the educational environment of the university in the context of potential risks] // Sbornik statey «Lichnostno-professional'noye i kar'yernoye razvitiye: aktual'nyye issledovaniya i forsayt-proyekty» [Collection of articles „Personal-professional and career development: current research and foresight projects”] / ed. by L.M. Mitina. – Moscow: Publishing house „Pero” [Electronic edition].
- Fedotenko I.L., Yugfel'd I.A. (2017), *Psikhologicheskaya bezopasnost' geterogennoy obrazovatel'noy sredy: teoriya i tekhnologiya* [Psychological safety of a heterogeneous educational environment: theory and technology] // Inkluzja spoleczna roznicowanie struktur I doskonalenie funkcji. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Zacharuk T. (2017), *Comparative analysis of the attitude of polish and Ukrainian students to social exclusion* // Contemporary university education, Sofia.
- Zacharuk T., Czeluscinska B. (2016), *The role of the academic teacher in social inclusion and the fight against exclusion in the process of students' education* // Contemporary university education, Sofia.

**Inna L. Fedotenko, Irina A. Yugfeld**

***Psychological and didactic risks of educational environment in modern university***

**Abstract**

The article examines the main risks of the university educational environment, hindering successful educational activity of today's students. Among the psychological risks there are: low level of cognitive motivation, "student infantilism", adaptation difficulties, "fear of failure", and first-year students' high level of anxiety. To didactic risks, teachers attributed the technological unavailability of bachelors and masters to effectively carry out educational activities. To potential threats to the educational environment of the university, students included humiliation, insults, psychological pressure on behave of teachers. In the situation of inclusion, when students of various nationalities, cultures, and confessions are in the same educational space, the number of potential risks increases significantly: interethnic conflicts occur. Level of anxiety is particularly high in non-native speaker learners as well as in physically or mentally challenged bachelors and masters. Anxiety from the situational characteristics of this students' group becomes a constant personality trait. Risks of the student, who combines study with work, are largely related to the challenges of professional adaptation.

Each university teacher's orientation to create a psychologically safe educational environment will increase the effectiveness of the educational process.

**Keywords:** low level of cognitive motivation, „student infantilism”, adaptation difficulties, fear of failure, first-year students' high level of anxiety.

